



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISLENE CERQUEIRA DE JESUS**

**AS RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Salvador  
2020

**FRANCISLENE CERQUEIRA DE JESUS**

**AS RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda  
Coorientador: Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida

Salvador  
2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Jesus, Francislene Cerqueira de.

As relações sociais de estudantes surdos na educação superior / Francislene Cerqueira de Jesus. - 2020.

212 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda.

Coorientador: Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Surdos - Educação (Superior). 2. Relações sociais. 3. Memória coletiva. 4. Educação inclusiva. 5. Língua de sinais. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Almeida, Wolney Gomes. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.912 – 23. ed.

**FRANCISLENE CERQUEIRA DE JESUS**

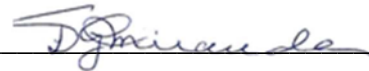
**AS RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação e Diversidade.


Aprovada em 21 de agosto de 2020.

Banca examinadora

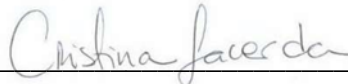
Theresinha Guimarães Miranda - Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia



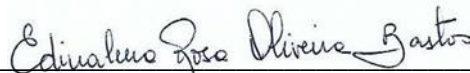
Wolney Gomes Almeida - Coorientador  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Santa Cruz



Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Universidade Federal de São Carlos



Edinalma Rosa Oliveira Bastos  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual da Bahia



Fernanda Maria Almeida Santos  
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia



Susana Couto Pimentel  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Dedico aos meus ancestrais, que lutaram por nossa liberdade; ao povo preto, que continua resistindo ao racismo estrutural deste país; às minhas avós Celinias; aos meus pais e meus irmãos, aos estudantes surdos e aos amigos leais que estiveram presentes em todos os momentos.  
UBUNTU! (Eu sou porque nós somos!)

Como mulheres negras, sempre passamos por experiências aparentemente devastadoras – experiências que poderiam absolutamente nos derrubar. Mas o que a lagarta chama de fim do mundo, o mestre chama de borboleta. O que fazemos como mulheres negras é criar a partir das piores situações.

Viola Davis

## AGRADECIMENTOS

E ASSIM, AGRADECEMOS!

Agradecer é sempre a melhor parte! Assim agradeço.

A Deus, energia criadora de todas as coisas, pela fé e força que preenchem meu ser e fundamentam minha existência.

Aos meus ancestrais, por toda força, coragem e resistência!

À professora Theresinha Miranda, pela disponibilidade, dedicação, cuidado, calma e paz proporcionada durante esta trajetória.

Ao meu amigo e coorientador professor Wolney Gomes, pelo cuidado, atenção, apoio e dedicação depositados durante todo este processo.

Aos meus pais, Francisco e Marlene, pelo amor que cada um me proporcionou e por tudo que puderam me oferecer, com todas as dificuldades de nossas vidas.

Aos meus irmãos, Franclin, Francisco Junior, Fagner, Elaine e Joselito, que seguem a vida contrariando as estatísticas que estão à nossa espera, como pessoas negras. Muito amor por vocês.

A todos os meus familiares, que testemunharam cada passo nesta caminhada, em especial às minhas avós Celina Rosa (*in memoriam*) e Celina Maria, por todo amor que me propuseram nesta existência.

À minha amiga, irmã, confidente, companheira e parceira, Emmanuelle Félix, pelo amor e amizade e por todo acolhimento.

Aos meus irmãos da vida, aos melhores amigos do coração, que contemplaram com alegria cada vitória, cada angústia que surgia e que ofereceram os ombros, com os colos, os cafés, as cervejas e as risadas.

Ao meu amigo Luiz Thomaz, pelos anos que convivemos antes e durante o doutorado. Obrigada por dividir sua vida comigo, pelo cuidado, paciência e carinho que compartilhamos.

Aos sempre presentes e dispostos a ouvir, antes e durante todo esse processo, Danilo, Elizete e Pábulo, obrigada pelo carinho, cumplicidade e cuidado.

Aos irmãos e irmãs do coração, Rosângela, João Diogenes, Cecília e Fernando, vocês são muito especiais para mim.

Às novas amigas que conquistei durante esta trajetória, em Salvador, e em todos os lugares pelos quais passei neste período. Espero que tenhamos muitos anos pela frente.

Agradeço ao povo preto brasileiro e a todos os nossos ancestrais, por toda luta e resistência. À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em especial ao Departamento de Ciências Humanas e Letras.

Aos surdos, protagonistas desta pesquisa, muito obrigada pela riquíssima contribuição neste estudo. Obrigada por me emprestarem suas memórias e contribuir com a elaboração desta tese.

À UFBA e à Faculdade de Educação, em especial aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço à Fapesb, pelo fomento durante todo o curso, e à Capes, pela possibilidade da experiência do doutorado sanduíche no exterior.

Um agradecimento especial à professora Anabela Cruz, por me receber na Universidade do Minho, em Portugal!

Ao Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú, onde esta pesquisa se iniciou, desde a graduação. Com o amor que tenho pela educação de surdos, a todas as colegas do CAP, muito obrigada! À minha amiga Cássia, por todo o incentivo, pela amizade, pelo carinho e pela reciprocidade de sempre.

Às professoras Cristina, Edinalma, Fernanda e Susana, pelas contribuições significativas para a conclusão desta pesquisa.

Às intérpretes e as revisoras textuais que colaboraram conosco, gratidão pelo excelente trabalho.

À fé, à esperança e ao amor, que sempre foram os caminhos que me levantaram sempre que precisei recomeçar. Ubuntu!

Muito obrigada!

## **Ainda assim eu me levanto**

Você pode me inscrever na História  
Com as mentiras amargas que contar,  
Você pode me arrastar no pó  
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.  
Minha elegância o perturba?  
Por que você afunda no pesar?  
Porque eu ando como se eu tivesse poços de petróleo  
Jorrando em minha sala de estar.  
Assim como a lua e o sol,  
Com a certeza das ondas do mar  
Como se ergue a esperança  
Ainda assim, vou me levantar.  
Você queria me ver abatida?  
Cabeça baixa, olhar caído?  
Ombros curvados com lágrimas  
Com a alma a gritar enfraquecida?  
Minha altivez o ofende?  
Não leve isso tão a mal,  
Porque eu rio como se eu tivesse  
Minas de ouro no meu quintal.  
Você pode me fuzilar com suas palavras,  
E me cortar com o seu olhar  
Você pode me matar com o seu ódio,  
Mas assim, como o ar, eu vou me levantar  
A minha sensualidade o aborrece?  
E você, surpreso, se admira,  
Ao me ver dançar como se tivesse,  
Diamantes na altura da virilha?  
Das chochas dessa História escandalosa  
Eu me levanto  
Acima de um passado que está enraizado na dor  
Eu me levanto  
Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto,  
Indo e vindo contra as marés, eu me levanto.  
Deixando para trás noites de terror e medo  
Eu me levanto  
Em uma madrugada que é maravilhosamente clara  
Eu me levanto  
Trazendo os dons que meus ancestrais deram,  
Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos.  
Eu me levanto  
Eu me levanto  
Eu me levanto!

Maya Angelou. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/>. Acesso em: 27 nov. 2019.



JESUS, Francislene Cerqueira de. **As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior**. 2020. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

## RESUMO

A presente pesquisa doutoral problematiza as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na Educação Superior a partir dos relatos de suas memórias coletivas. Para tanto, foram pesquisadas e analisadas as relações sociais de estudantes surdos por meio das narrativas de suas memórias coletivas, a fim de compreender como eles constituem suas relações sociais na Educação Superior, no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Alguns estudos teóricos foram referenciados para embasar esta pesquisa no que tange à educação de surdos: Quadros (1997, 2004, 2005, 2014), Soares (1999), Skliar (2016), Fernandes (2003), Machado (2008), Bisol e Valentini (2012), Lacerda (2009, 2011 e 2013). Para compreender as relações sociais de estudantes surdos, pautou-se nos estudos de Halbwachs (1990, 2006), Amorin (2013), Mendonça (2007), Felix (2008), Sanchis (2011), dentre outros. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em grupos focais, utilizando protocolos para direcionar os temas a serem discutidos nos grupos e realizar as entrevistas semiestruturadas com os alunos surdos. Elas foram gravadas e traduzidas simultaneamente em Língua de Sinais e, posteriormente, para a Língua Portuguesa. Algumas categorias foram analisadas, a saber: a) os tipos de relações sociais que os estudantes surdos constroem; b) as estratégias educacionais para o estabelecimento dessas relações sociais; e c) as barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade. Como resultado dessas análises, percebe-se que os surdos estabelecem diversas relações na universidade, usando como meio de comunicação a Libras e também a língua oral com os professores, colegas e demais profissionais. Os surdos também apresentaram diferentes estratégias para que essas relações fossem efetivadas e superadas as barreiras comunicacionais, atitudinais e tecnológicas nos processos interacionais na Educação Superior. Foi visto que a falta de comunicação inviabiliza as relações sociais desses estudantes universitários. A pesquisa mostrou que existem desafios que ainda precisam ser vencidos pela instituição de ensino superior para que o processo inclusivo de estudantes surdos seja efetivado e estabelecidas relações sociais simétricas entre os surdos e ouvintes.

**Palavras-chave:** Surdos. Relações Sociais. Educação Superior.

JESUS, Francislene Cerqueira de. **The social relationships of deaf students in Higher Education.** 2020. 212 f. Thesis (Doctorate) - Graduate Program in Education. Federal University of Bahia. Education University.

### **ABSTRACT**

This doctorate research problematizes the social relations settled by deaf students at higher education through collective memories accounts. For this purpose, reports were collected and analyzed in order to comprehend how these students set their social relations at Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia's (UESB) context through their narratives based on collective memories. The following theoretical studies in the field of the deaf education support this thesis: Quadros (1997, 2004, 2005, 2014), Soares (1999), Skliar (2016), Fernandes (2003), Machado (2008), Bisol and Valentini (2012), Lacerda (2009, 2011, 2013). To comprehend the theoretical aspect of deaf students's social relations we were guided by Halbwachs (1990, 2006), Amorim (2013), Mendonça (2007), Felix (2008), Sanchis (2011), and others. Data were collected through interviews following protocols previously shared with the focal group in order to guide the topics discussed collectively and allow the semi-structured interviews with the students. These interviews were recorded and translated from Brazilian Sign Language (LIBRAS) to portuguese. The following categories were analyzed: a) types of social relations settled by deaf students; b) educational strategies which enable these relations; c) the obstacles faced by deaf students inside university's context. The results of this analysis demonstrated that these students set several relations at the university, using both LIBRAS and oral language as means of communication with their teachers, colleagues and other professionals. They either presented several strategies to improve their relations and overcome the communicational, attitudinal and technological barriers within social interactions at higher education. It became clear that a lack of communication disturbs the social relations between those students. This research display challenges to university about the effective inclusion process of deaf students in order to implement and establish symmetric social relations between deaf and listener people.

**Keywords:** Deafs. Social Relations. Higher Education.

JESUS, Francislene Cerqueira de. **Las relaciones sociales de los estudiantes sordos en la Educación Superior**. 2020. 212 f. Tesis (Doctorado) - Programa de Posgrado en Educación. Universidad Federal de Bahía. Universidad de Educación.

## RESUMEN

La presente investigación doctoral problematiza las relaciones sociales que se establecen entre los estudiantes sordos que estudian en la Educación Superior a partir de sus relatos sobre sus memorias colectivas. Por lo tanto, fueron investigadas y analizadas las relaciones sociales entre estudiantes sordos a través de las narrativas contenidas en sus memorias colectivas, buscando comprender cómo ellos establecen sus relaciones sociales en su paso por la Educación Superior, visto desde el contexto de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB). Algunos estudios teóricos se han tomado como referencia para apoyar esta investigación que trata sobre la educación de los sordos: Quadros (1997, 2004, 2005, 2014), Soares (1999), Skliar (2016), Fernandes (2003), Machado (2008), Bisol y Valentini (2012), Lacerda (2009, 2011 y 2013). Para comprender las relaciones sociales de los estudiantes sordos, nos guiamos por los estudios de Halbwachs (1990, 2006), Amorin (2013), Mendonça (2007), Felix (2008), Sanchis (2011), entre otros. Los datos se colectaron a través de entrevistas en grupos focales, siguiendo protocolos previamente divulgados a los estudiantes, para direccionar los temas que serían discutidos en los grupos y realizar las entrevistas semiestructuradas con los alumnos sordos. Estas fueron grabadas y traducidas instantáneamente para la Lengua de Señales y, a posteriori, para la lengua portuguesa. Algunas categorías fueron analizadas buscando saber: a) los tipos de relaciones sociales que los estudiantes sordos construyen; b) las estrategias educacionales para el establecimiento de esas relaciones sociales; y c) las barreras percibidas en las relaciones sociales de los sordos en el ambiente universitario. Como resultado de esos análisis, se percibe que los sordos establecen diversas relaciones en la universidad, valiéndose para esto de la (lengua brasileira de señales) Libras y del lenguaje oral, se relacionan con los profesores, con los colegas y con las demás profesionales. Los sordos también muestran estrategias usadas por ellos y para ellos de manera que esas relaciones allí desarrolladas sean efectivas, ya sea como la superación de barreras comunicacionales y información en los procesos interaccionales en la Educación Superior. Fue visto que la falta de comunicación inviabiliza las relaciones sociales de esos estudiante universitarios. La investigação mostrou que desafios aún necesitan ser vencidos por la institución de enseñanza superior para que el proceso inclusivo de personas con sordez sea establecido relaciones sociales simétricas entre los sordos y los oyentes.

**Palabras-clave:** Sordos. Relaciones Sociales. Educación Superior.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Estado da arte sobre as relações sociais dos surdos.....	67
<b>Quadro 2</b> – Quantitativo de alunos da UESB.....	110
<b>Quadro 3</b> – Cursos de graduação ofertados na UESB.....	111
<b>Quadro 4</b> – Identificação e perfil dos estudantes.....	117
<b>Quadro 5</b> – Quantitativo de alunos surdos da UESB no <i>campus</i> de Vitória da Conquista e seus respectivos cursos .....	118
<b>Quadro 6</b> – Quantitativo de alunos surdos da UESB no <i>campus</i> de Jequié participantes deste estudo.....	118
<b>Quadro 7</b> – Categorias de análise .....	120

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAPA	Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPI	Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESBA	Centro de Surdos da Bahia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
IC	Implante Coclear
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILS	Intérprete da Língua de Sinais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
NAIPD	Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEs	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu	Secretaria de Educação Superior
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TILS	Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais
TILSP	Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais/Língua Portuguesa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INICIANDO A DISCUSSÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DO SURDO .....</b>	<b>30</b>
2.1	MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	30
2.2	A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA SURDEZ COMO MARCA DA DIFERENÇA SURDA.....	36
2.3	LÍNGUA DE SINAIS E IDENTIDADE SURDA.....	41
<b>2.3.1</b>	<b>O empoderamento do surdo por meio da apropriação da Língua de Sinais .....</b>	<b>47</b>
2.4	BILINGUISMO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	48
<b>3</b>	<b>RELAÇÕES SOCIAIS E SURDEZ .....</b>	<b>55</b>
3.1	A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA POR MEIO DAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	60
3.2	RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS.....	<b>66</b>
3.3	AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS SURDOS UNIVERSITÁRIOS E O QUADRO SOCIAL DA LINGUAGEM.....	72
<b>4</b>	<b>A PESSOA SURDA E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>78</b>
4.1	O RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	87
4.2	A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI) E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	99
4.3	O PAPEL DO PROFISSIONAL TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	102
4.4	AS UNIVERSIDADES E AS MUDANÇAS EM DECORRÊNCIA DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ONDE ESTAMOS?.....	105
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA UESB – O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>109</b>
5.1	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O LOCAL.....	109
5.2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	114
5.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	117
<b>5.3.1</b>	<b>A coleta de dados.....</b>	<b>119</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Procedimentos éticos da pesquisa.....</b>	<b>122</b>

5.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	123
<b>6</b>	<b>A MEMÓRIA COLETIVA DOS ESTUDANTES SURDOS DA UESB - ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>124</b>
6.1	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS SURDOS.....	124
6.1.1	A percepção da relação social do surdo com o professor ouvinte.....	125
6.1.2	A percepção da relação social do surdo com os colegas.....	132
6.1.3	A percepção da relação social do surdo com as demais pessoas da comunidade acadêmica.....	147
6.2	AS ESTRATÉGIAS PARA ESTABELEECER AS RELAÇÕES SOCIAIS.....	148
6.2.1	As estratégias dos surdos para estabelecer as relações sociais na universidade.....	148
6.2.2	As estratégias dos professores nas relações sociais com os surdos.....	151
6.2.3	As estratégias da universidade nas relações sociais com os estudantes surdos.....	155
6.3	AS BARREIRAS PARA AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS SURDOS NA UNIVERSIDADE.....	161
6.3.1	Barreiras atitudinais.....	162
6.3.2	Barreiras na comunicação e informação.....	166
<b>7</b>	<b>E PARA NÃO CONCLUIR.....</b>	<b>178</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE</b>	
	<b>APÊNDICE A - Carta convite para participação na pesquisa</b>	<b>202</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre esclarecido</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICE C - Roteiro a ser aplicado ao acadêmico surdo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE D - Termo de confidencialidade do tradutor intérprete</b>	<b>207</b>
	<b>APÊNDICE E - Autorização para realização de pesquisa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</b>	<b>208</b>
	<b>ANEXO</b>	
	<b>ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa</b>	<b>209</b>



## 1 INICIANDO A DISCUSSÃO

Atualmente, a educação de surdos tem sido foco de debates em diversas áreas do conhecimento, possivelmente em virtude do crescente número de surdos que ingressaram tanto na Educação básica, quanto na Educação Superior no Brasil, - em universidades públicas e privadas. Esse cenário representa o resultado de implementação de políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos, que se empenharam em garantir um processo educacional de qualidade para todos, com base na máxima de que todos têm o direito à educação.

Ao discutir as relações sociais estabelecidas pelos estudantes surdos na Educação Superior, a presente pesquisa examina o desenvolvimento acadêmico e subjetivo do surdo e, concomitantemente, evidencia o amadurecimento e o não amadurecimento das universidades frente ao processo educacional inclusivo. Apesar do extenso e avançado debate sobre a educação dos surdos, a compreensão sobre o tema ainda se apresenta com muita timidez, tendo em vista a complexidade das relações estabelecidas por tais estudantes no âmbito educacional.

Além dos empecilhos presentes no cotidiano destes estudantes, é preciso acrescentar, neste contexto, que as itinerâncias da educação das pessoas surdas não foi e não é um processo fácil por conta de ausência de sua língua no ambiente acadêmico, a Língua de Sinais (LS) em todos os níveis de formação. Esse fato pôde ser observado durante o levantamento dos dados e da análise das narrativas dos estudantes surdos sobre o processo educativo no nível superior para a elaboração desta pesquisa. Registramos que, ao nos referirmos especificamente à Língua de Sinais utilizada pelos surdos brasileiros, nesta tese, usaremos a nomenclatura Libras e/ou Língua Brasileira de Sinais e, usaremos “Língua de Sinais” para nos referir à modalidade da língua gestual, que é espaço-visual, diferente da Língua Portuguesa, que é oral-auditiva. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Neste estudo, também, entendemos a surdez tanto como diferença<sup>1</sup> cultural dos surdos, quanto como uma construção política, que emerge da educação e de políticas inerentes ao seu modo peculiar de ser e de estar no mundo. O termo ‘itinerâncias’ é compreendido nesta pesquisa como a trajetória acadêmica, ou seja, os caminhos pelos quais

---

<sup>1</sup> A diferença como significação política é construída histórica e socialmente. Trata-se de um processo e de um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 2013, p. 6).

os estudantes transitam para se constituírem como comunidade,<sup>2</sup> com base nas relações sociais.

Sobre o entendimento de relações sociais, Santinello (2011) afirma que o sujeito, como ser social, está inserido em um contexto de relações comunicacionais, conforme o seu envolvimento com outros sujeitos com os quais ele interage e ao que está preestabelecido. Assim, as relações de poder e a subjetividade permeiam todo o processo.

Considerando estes referenciais e os resultados desta pesquisa, que são apresentados e analisados no decorrer deste trabalho, afirmamos que as relações comunicacionais dos surdos nem sempre favoreceram o seu desenvolvimento social. O foco da educação de surdos, por exemplo, por muito tempo, esteve pautado no ensino da reprodução da fala, ou seja, no método oralista<sup>3</sup>, o qual objetivava oferecer “reparos auditivos” nos surdos e treinar a fala, a fim de normalizá-los e/ou torná-los ouvintes com deficiência. Porém, a comunidade surda brasileira, usuária da Língua de Sinais, em sua maioria, segue resistindo ao método oral e lutando pelo reconhecimento da sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida linguisticamente na Lei nº 10.436/2002, pela expansão e pelo uso da sua língua. Portanto, nesse sentido, vê-se que a educação de surdos sempre apresentou, historicamente, momentos complexos e conquistas significativas. Quando analisamos algumas experiências de educação de surdos, suspeitamos o quanto a relação profissional e social com a comunidade surda influenciou diretamente a escolha da temática abordada nesta tese.

Antes de dar continuidade à discussão proposta, faz-se necessário dar informações pontuais deste trabalho acadêmico e da itinerância da pesquisadora, explicitando o nosso lugar de fala. Portanto, pedimos licença ao leitor para falarmos na primeira pessoa do singular ao nos referirmos à trajetória da doutoranda. O interesse pelo tema proposto surgiu a partir da minha relação pessoal com a comunidade surda, durante a minha formação no Magistério (1998-2000), inicialmente atrelado ao contexto religioso e, logo após este período, ocorreu meu primeiro contato com a educação de surdos, quando tive acesso ao ensino de Libras, em 2001 e, como intérprete de Libras em comunidade religiosa. Posteriormente, devido ao contato direto com grupos formados por surdos, surgiram algumas atividades profissionais na área. Outro interesse pelo tema, está relacionado a minha atividade profissional, na cidade

---

<sup>2</sup> Comunidade, “literalmente ‘o humano comum’, ‘a humanidade compartilhada’” é uma noção que “privilegia algo que faz com que os indivíduos se reconheçam como próximos ou distantes em função de uma série de elementos: valores, uma práxis comuns, uma atividade que os reunia profundamente [...]” (1998: 4). (HANKE, 2003, p. 127. In: FRANÇA, Vera... [et al]. 2003).

<sup>3</sup> O método oralista é abordado com mais detalhes no terceiro capítulo desta tese.

de Jequié, interior da Bahia, em que atuo como professora de Libras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Outras experiências eu vivenciei durante minha caminhada docente. Dentre elas, é pertinente citar o trabalho no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), a partir de 2005, atuando diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja na sala bilíngue para crianças surdas, seja como professora de Português como Segunda Língua para surdos. Em 2008, graduei-me Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus XXI, em Ipiaú, cidade natal.

Na graduação, apresentei o trabalho de conclusão de curso “A linguagem no contexto escolar do surdo”. Esta pesquisa constatou que os estudantes da Educação Básica da cidade de Ipiaú não tinham acesso à Libras, o que comprometia o seu desenvolvimento formal da educação e os impossibilitava no avanço social, linguístico e cognitivo.

No segundo semestre de 2011, ingressei como professora auxiliar na UESB, *campus* de Jequié, para ministrar a disciplina de Libras em alguns cursos de graduação, principalmente nos de formação de professores. No mesmo ano, fiz uma seleção de Mestrado e integrei o Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB, *campus* de Vitória da Conquista. A pesquisa foi concluída em 2012, com a defesa da dissertação “Memória social de professores universitários surdos: percurso da formação docente”. Na época, o objeto de pesquisa foi a formação de professores surdos universitários, com registro das memórias dos docentes surdos que atuavam em diferentes espaços acadêmicos. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no período de 2016 a 2020.

Nessas vivências, pude verificar que, mesmo após a implementação de políticas públicas que fomentaram a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs),<sup>4</sup> em todos os níveis de ensino, e, ainda que, com respaldo legal se tenha direito ao acesso à educação e a ações que possibilitam sua permanência, ainda pode incorrer de muitos alunos surdos desistirem de seus cursos de graduação ou, até mesmo, demorarem muito mais

---

<sup>4</sup> A respeito das pessoas com Necessidades Educacionais, Fernandes e Viana (2009), destacam que estas “apresentam, normalmente, impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade.” (FERNANDES e VIANA, 2009).

tempo que o previsto para concluí-los. Portanto, problematizar as relações sociais estabelecidas e os seus efeitos na vida dos surdos se tornou um caminho para pensar o papel da universidade e, quiçá, da própria pesquisadora/professora frente aos desafios postos na educação dos surdos na contemporaneidade

Dessa forma, a motivação para produzir este trabalho, além do percurso descrito acima, foram as itinerâncias educacionais de surdos na Educação Superior, especificamente na UESB, campo de estudo desta pesquisa e minhas vivências como professora e intérprete de Libras.

Isto posto, voltaremos a escrever esta pesquisa na primeira pessoa do plural, entendendo que este é resultado de um trabalho coletivo. Mas, antes, é pertinente registrar que, ao apresentarmos a trajetória da pesquisadora em primeira pessoa, registramos também o quanto a caminhada, em contexto da educação de surdos, principalmente no ensino regular e na educação especial, direcionou para a escolha do tema desenvolvido nesta tese, visto que as relações sociais de estudantes surdos universitários são parte de um tema que estimula a comunidade acadêmica a repensar o processo educativo/formativo dos surdos, incluindo a própria pesquisadora, enquanto professora de Libras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desafiada a ressignificar sua prática docente.

Sendo assim, destacamos que nesta investigação, discorremos a respeito das relações sociais estabelecidas por estudantes surdos em cursos de graduação, com base nas suas memórias coletivas. Apresentaremos, assim, os avanços nesse processo educacional e os possíveis entraves “ainda” existentes na trajetória educacional dos estudantes surdos. Sobre a memória coletiva, Halbwachs (2006) pontua que nossas lembranças não são constituídas individualmente, mas, sim, por meio de uma construção coletiva formatada com base nas nossas experiências sociais.

Na presente pesquisa de doutorado, abordamos, especificamente, a experiência educacional de surdos, apresentando as bases legais que respaldam esse processo, no intuito de contribuir com outras pesquisas na mesma temática, principalmente na Educação Superior.

A crescente inserção do aluno surdo na universidade brasileira surge como desdobramento de algumas políticas públicas em decorrência do movimento de inclusão no Brasil, adotadas nos últimos anos. Dentre elas, podemos citar a oferta de uma educação bilíngue, ou seja, de um ensino em Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, o que requer mudanças formativas, estruturais e atitudinais. Esses avanços contam principalmente

com o protagonismo da comunidade surda, que segue lutando por uma educação que equipare as possibilidades de inclusão socioeducacional para este grupo.

Diante deste novo contexto, tornou-se imperativo as universidades compreenderem a proposta educacional em que estamos respaldados legalmente. Não cabe mais conferir ao aluno surdo ou com limitações auditivas a responsabilidade social de sua formação e relacionamentos. A inclusão requer atitudes outrora negligenciadas pelo processo de integração, ou seja, por mudanças estruturais de todos.

Neste período, estudos como os de Quadros (1997, 2005), Soares (1999), Skliar (2016, 2017), Fernandes (2003), Machado (2008), Lacerda (2006) e Valentini e Bisol (2012) propuseram modificações linguísticas no campo educacional na área da surdez, reafirmando a importância da oferta de ensino bilíngue para surdos. Essa modalidade de ensino consiste em disponibilizar as duas línguas no contexto educacional, sendo a Língua de Sinais a que dá acesso direto ao conhecimento para os surdos.

Além disso, essa proposta educacional bilíngue tem seu foco na garantia ao acesso dos surdos à Língua de Sinais, como primeira língua (L1), o mais cedo possível, e ao português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), como orienta as legislações, a saber: a Lei nº 10.436/02, o Decreto nº. 5626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, sendo a modalidade oral dessa língua opcional aos surdos.

Esta tese apresenta como tema “As relações sociais de estudantes surdos universitários”. Diante de algumas inquietações, que envolvem toda a comunidade acadêmica e principalmente os atores sociais deste trabalho, isto é, os estudantes surdos da UESB, ela concentra-se na seguinte investigação: como os estudantes surdos constituem suas relações sociais na Educação Superior?

Com esta questão norteadora na trajetória de pesquisa, que discute as relações sociais vivenciadas por estudantes surdos na Educação Superior, o objetivo geral da pesquisa é analisar como eles, considerados sujeitos sociais e históricos, constituem as relações sociais estabelecidas na universidade.

Assim, elencamos alguns objetivos específicos a fim de discutir tais questionamentos. Para tanto, propomo-nos a:

- I- discutir a percepção dos surdos quanto às relações sociais que eles estabelecem com a comunidade acadêmica.
- II- analisar as estratégias utilizadas pelo estudante surdo e universidade para o estabelecimento das relações sociais.

III- identificar as barreiras para o estabelecimento das relações sociais dos acadêmicos surdos.

A fim de alcançar os objetivos propostos, é imprescindível refletir até que ponto a legislação brasileira em vigor sustenta a permanência de alunos surdos nas universidades e se elas estão preparadas para receber candidatos que não escutam e que têm a Libras como meio de interação e garantir o desenvolvimento das relações entre os surdos, universidades e demais espaços sociais. Ciente de seus direitos, a comunidade surda tem, nos últimos anos, requerido um espaço de educação bilíngue em todos os níveis educacionais, pois eles entendem que a impossibilidade de uso da Língua de Sinais dificulta significativamente as relações sociais desses estudantes nos mais diversos contextos em que transitam.

Considerando a complexidade da proposta, é importante ressaltar que este estudo não tem por objetivo apresentar dados prontos, nem concluir a temática abordada, mas, sim, contribuir academicamente com o processo educativo de surdos na Educação Superior, discutindo as trocas sociais que esses estudantes vivenciam nos espaços acadêmicos.

Defendemos a ideia de que os surdos são sujeitos socialmente ativos e, portanto, estabelecem suas relações sociais nos diversos espaços que ocupam. E mais: acreditamos que se continuarem apenas inseridos nos espaços acadêmicos, eles continuarão em condições de desigualdade nas relações sociais, porque seu meio de comunicação é diferente da maioria dos sujeitos e, conseqüentemente, dificulta as relações sociais que estabelecem. Para tanto, é preciso evidenciar as relações sociais que fomentam o desenvolvimento educacional dos surdos. Mas estas iniciativas são ainda tímidas, porque, apesar das políticas públicas inclusivas e do fortalecimento do ensino de Libras nos espaços de formação docente, essas ações ainda são insuficientes e não alcançam a formação de professores da Educação Superior. Além disso, a ausência do ensino da Libras na Educação Básica favorece que pessoas ouvintes que ingressaram na academia tenham dificuldades em se relacionar com pessoas surdas, o que acarreta impactos negativos do ponto de vista das relações sociais entre surdos e ouvintes. Para Matos (2015), o não conhecimento da Libras limita a comunicação dos surdos, causando, assim, certo constrangimento. A consequência disso é a não interação.

Percebemos que não adianta apenas a promulgação de políticas públicas para garantir o acesso e a permanência de surdos na Educação Superior. É preciso também preparar todos os espaços acadêmicos para que as necessidades linguísticas, cognitivas e sociais dos discentes surdos sejam atendidas. Logo, não basta abrir as portas das universidades para estudantes com surdez, se as lacunas apontadas não forem superadas.

Com base nessas reflexões, é necessário direcionar ações que contribuam para as relações sociais dos surdos na universidade e, também, com seu processo educacional. Mas, para tanto, é fundamental, de início, admitir que há limitações significativas nos espaços acadêmicos em relação à educação de surdos. Assim, esta pesquisa se justifica por visibilizar tal carência e analisar as condições em que as relações sociais dessas pessoas estão se desenvolvendo. Logo, a ideia é refletir sobre as consequências desse contexto dos surdos na universidade. Essa temática foi discutida com base nos depoimentos e relatos de experiências de alunos surdos, os estudantes da UESB.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo é também relevante porque a maioria dos professores que atuam na educação de surdos, mas especificamente nas Instituições de Educação Superior (IES), é ouvinte e, em muitos casos, desconhece as especificidades dessa comunidade. Assim, refletiremos sobre a educação dos alunos surdos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cujos professores não possuem formação adequada para atendê-los em suas demandas cognitivas, sociais e relacionais.

Nesse sentido, salientamos que a proposta educacional bilíngue se dá, inicialmente, a partir da inserção da Língua de Sinais na educação dos surdos. Além disso, todo o conhecimento relacionado ao curso tem que ser oferecido para esses alunos por meio de sua língua, de modo que o português escrito seja aprendido como segunda língua. Infelizmente, isso ainda não acontece “com propriedade”, nem nas escolas que recebem os surdos, nem, muito menos, nas universidades. Assim, precisamos compreender que a proposta educacional bilíngue, ofertada aos surdos, tem de considerar a diferença que marca o indivíduo que está diretamente interligado a sua questão identitária, no caso a língua.

Ressaltamos que, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), a Língua de Sinais tem modalidade espaço-visual, e, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa tem modalidade oral-auditiva. Sendo assim, os surdos aprimoram suas habilidades cognitivas com base nas experiências visuais. Se a Língua de Sinais fosse valorizada em todo o processo educacional dos surdos, eles se desenvolveriam com as mesmas condições que os ouvintes, fato que poderia culminar na diminuição das desigualdades que marcam o processo educacional inclusivo.

No Brasil, os modelos educacionais para surdos, no ensino regular, ainda seguem uma proposta que atende à demanda dos ouvintes, de maneira que os surdos precisam se adaptar a essa realidade (MACHADO, 2008), o que supostamente atribui a eles um lugar de estigma educacional e social, mediante suas necessidades linguísticas. A partir dessa

compreensão, defendemos que, de modo geral, apenas a presença do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TILS) ou, como atualmente é identificado, Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), no espaço da sala de aula, não garante um ensino bilíngue para surdos. É preciso, então, que, nos sistemas educacionais, a educação propositiva para surdos seja repensada pelos órgãos regulatórios, como o Ministério da Educação (MEC), principalmente revendo os documentos legais e todas as possibilidades de oferta de ensino bilíngue para surdos no país.

Lacerda e Lodi (2009) chamam a atenção para os cuidados necessários no processo de inclusão do surdo na escola regular, que precisa assegurar o acesso dos alunos com surdez aos conhecimentos ensinados na escola, respeitando as suas especificidades linguísticas. As autoras reconhecem os entraves que geralmente essa tarefa apresenta, pois o currículo escolar geralmente não é pensado para atender às demandas sociolinguísticas deles.

Pelo exposto, é possível afirmar que os surdos, nos diversos ambientes de formação, se vejam diante de situações constrangedoras, as quais os impulsionam a lutar por uma educação que respeite suas diferenças e particularidades linguísticas. Eles reivindicam uma educação com base no bilinguismo, em que a língua de acesso direto ao conhecimento seja a Língua de Sinais: a Libras.

À vista disso, os surdos, que sempre estiveram e ainda estão em situação de marginalização social, resistem, diariamente, a um processo educacional predominantemente organizado para atender às demandas de estudantes ouvintes. Geralmente, nos espaços da sala de aula, as necessidades linguísticas das pessoas surdas não são desconhecidas, o que pode acarretar em um processo de exclusão socioeducacional contínuo. Como aponta Skliar (2016a), a surdez não é respeitada. E mais, esse processo educacional disponibilizado aos estudantes surdos não é inclusivo e não acontece dentro de uma proposta genuinamente bilíngue, em que se almeja o respeito às suas necessidades linguísticas.

No cenário atual da educação de surdos, percebemos que muitos desses estudantes estão inseridos em salas de aula, mas na maioria das vezes lhe são supridas apenas as demandas legais de inclusão, porque, do ponto de vista do avanço social, cognitivo e linguístico, não há, na maioria dos casos, muitas intervenções. Essa lacuna, muitas vezes, é justificada por professores e coordenadores pela falta de formação do docente e da comunidade acadêmica. Em outros casos, justifica-se pela ausência de credibilidade nas capacidades cognitivas e intelectuais das pessoas surdas. A comunidade ouvinte, em geral,



ainda enxerga no fato de a pessoa não ouvir um impedimento para o avanço social e intelectual dos surdos.

Ainda nessa linha, os estudos de Lacerda (2006) sobre a inclusão escolar do aluno surdo ratificam o apresentado, por comprovarem que esse modelo educacional para estudantes surdos ainda não é “inclusivo” e oferece “oportunidades reduzidas”. Segundo a autora, a presença da língua em questão reforça a pertinência de interação entre pares, e a sua ausência impede a participação em atividades fundamentais no processo de constituição do sujeito.

Para compreendermos o processo educacional dos surdos nas universidades brasileiras, registramos e analisamos as suas experiências na Educação Superior, com o intuito de contribuir com o desempenho acadêmico de outros surdos nesse nível educacional. Essas reflexões referentes à educação de surdos transitam nas mais diferentes áreas de conhecimento. Para Quadros (2005), apesar das muitas políticas públicas que fomentam o ensino, ainda há defasagem por causa da ausência ou pouca disponibilização da Língua de Sinais na educação de surdos, o que provavelmente prejudica a progressão das pessoas surdas, não possibilitando acesso direto ao conhecimento por meio da sua língua, a Libras.

Nos últimos anos, tem crescido a aceitação da Libras como língua da comunidade surda brasileira. Todavia, falta muito para que ela seja verdadeiramente aceita como uma outra língua no território nacional. A sociedade, em geral, ainda não reconhece a relevância da Língua de Sinais na educação de surdos, talvez pela predominância do ouvintismo, termo discutido por Skliar (2016a) para se referir à prática ouvinte que quer normalizar os surdos, seja realizando cirurgias reparadoras no ouvido, ou exercícios orais para a reprodução da fala, seja não enxergando na Língua de Sinais a via mais natural de acesso ao conhecimento para surdos.

Skliar (2016a) entende que o ouvintismo está relacionado às representações dos surdos, nas quais eles são obrigados a se perceberem como ouvintes. Ainda nessa linha, de acordo com os estudos de Santos (2016), não há como normalizar os surdos, pois cada pessoa é diferente em sua particularidade. Para a autora, negar a surdez é um retrocesso que pode interferir nas conquistas dos surdos, principalmente no direito de ter um ambiente que oportunize o seu desenvolvimento linguístico.

Assim sendo, precisamos construir uma sociedade que respeite os sujeitos naquilo que eles são, nas suas escolhas, na sua cultura e na sua identidade. É preciso, mais especificamente, refletir se os alunos surdos que ingressaram nos cursos de graduação da

UESB recebem o apoio necessário para viabilizar as suas relações sociais no espaço acadêmico, o seu percurso social e a conclusão do curso, uma vez que a legislação vigente regulamenta os processos seletivos para ingresso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior. Com base nessas reflexões, questionamos: até que ponto frequentar uma universidade garante o desenvolvimento e a inserção social dos estudantes surdos?

Destacamos que os surdos reivindicam uma identidade cultural para além da surdez, pois eles não se concebem socialmente como pessoas com deficiência, mas sim como um grupo que se desenvolve em sociedade por meio das experiências visuais. É importante destacar que os surdos, assim como todas as pessoas com deficiência, são contemplados por todas as leis que respaldam a sua formação e inserção social.

Para compreendermos melhor as relações sociais dos surdos, escolhemos o interacionismo simbólico como paradigma científico que embasa a construção desta pesquisa, cunhado por Mead (1934), e, posteriormente, sistematizado por Blumer (1969). A respeito das trocas sociais, Santos (2008) afirma que as ações individuais e coletivas são construídas com base na interação entre as pessoas, que, após definidas as situações, agem no contexto social que pertencem.

Para Haguette (1995), essa abordagem paradigmática tem como principal foco entender as relações do indivíduo em sociedade, bem como as suas interações desenvolvidas a partir dessas relações. Assim, com base nesse viés, investigamos as relações sociais vivenciadas por estudantes universitários surdos e, também, como esses atores sociais interpretam o contexto em que vivem. Embora a comunidade acadêmica seja majoritariamente ouvinte, é preciso compreender como os surdos podem estabelecer trocas sociais significativas nesse ambiente.

Outro dado importante diz respeito à natureza metodológica desta pesquisa, que é empírica. Assim, com base no método qualitativo, examinamos o processo de inclusão de estudantes surdos na UESB, abordando aspectos culturais e identitários dessa comunidade e analisando as relações sociais estabelecidas por eles no contexto citado. O objeto da pesquisa foi investigado em seu meio próprio, de modo que algumas informações foram coletadas em condições naturais, como sugere Severino (2016).

Nesse caso, a nossa investigação teve como cenário dois *campi* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Jequié e Vitória da Conquista, visto que no campus de Itapetinga, não havia surdos matriculados durante o período da pesquisa. Assim, este estudo

de caso dos estudantes surdos da UESB, como estratégia de investigação, como bem apontou Yin (2009, apud Creswell, 2014), envolve o estudo de um caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real. Os discentes surdos da UESB foram ouvidos, por considerarmos, assim como nos direciona os estudos de Macedo (2015), ao pontuar que o ator social nunca deve ser percebido como um “imbecil cultural”, porque é concebido como portador e produtor de significantes e de singularidades experienciais que, interativamente, instituem, por suas ações, as realidades com as quais também é constituído.

O *corpus* desta pesquisa é constituído de 9 (nove) estudantes surdos regularmente matriculados nos cursos de graduação da UESB, no período de 2017 a 2019. Justificamos que o critério estabelecido para a escolha foi o fato de a pesquisadora ser professora da universidade e, portanto, ter acesso direto àquele ambiente, viabilizando a pesquisa e a entrada em campo. Porém, esta investigação não teve como objetivo dar um retorno apenas à instituição, no que diz respeito ao processo de educação de surdos na universidade, mas, sim, apresentar contribuições a toda comunidade surda no ensino superior. Outro fator que justificou a escolha foi o crescente número de surdos que tem adentrado nos cursos de graduação da instituição, o que fez surgir a necessidade de investigar a educação desses alunos e buscar possíveis avanços nesse processo educacional.

Dessa forma, optamos por procedimentos referentes ao estudo de caso, tendo como metodologia o grupo focal e o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma técnica de coleta de dados, a partir da interação grupal, que promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico, como já foi apontado por Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011). Ainda segundo Yin (2016), os grupos são “focados” porque há a reunião de indivíduos que anteriormente tiveram alguma experiência comum.

A realização do grupo focal reuniu quatro estudantes surdos de Jequié e cinco de Vitória da Conquista, em seus respectivos *campi*. As atividades para a produção dos dados aconteceram em dias e momentos diferentes. Os estudantes surdos narraram suas experiências e usamos um roteiro semiestruturado. Dessa forma, direcionamos as entrevistas nos grupos por meio de diálogos que culminaram nas narrativas das relações sociais na universidade, momento em que os participantes interagiram e apresentaram suas percepções sobre a temática das relações sociais na instituição.

Consideramos, durante as entrevistas, as seguintes categorias de análise: a) os tipos de relações sociais dos estudantes surdos; b) as estratégias educacionais para o

estabelecimento das relações sociais; e c) as barreiras nas relações sociais dos surdos na universidade.

Utilizamos, como dispositivo para a produção das informações, as narrativas dos estudantes nas reuniões dos grupos, com os alunos surdos. As narrativas foram traduzidas simultaneamente por duas intérpretes. O foco era compreender as relações sociais estabelecidas por surdos na comunidade acadêmica com os professores, os colegas e os funcionários da instituição, além de identificar as estratégias e as barreiras nas relações na Educação Superior. Assim, gravamos as discussões ocorridas nos grupos focais em vídeos para registrar as temáticas abordadas e debatidas pelos estudantes, que foram traduzidos e transcritos posteriormente pelas intérpretes participantes.

A análise dos dados foi baseada nos pressupostos teóricos de Maurice Halbwachs (2006), que aborda a memória coletiva pelo viés da Sociologia, postulando que todas as nossas lembranças são constituídas no interior de um marco social. Mesmo as impressões que consideramos individuais, não são só nossas. Segundo este autor, os indivíduos se constituem e se desenvolvem por intermédio das relações sociais estabelecidas nos espaços em que transitam. Isso significa que não se pode pensar nada, não se pode pensar em si mesmo, se não pelos outros e para os outros, sob a condição deste acordo substancial que, por meio do coletivo, chega-se ao universal. (HALBWACHS, 2006, p. 20).

Quanto aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e posteriormente ao Comitê de Ética da UESB. Solicitamos à Reitoria da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia um termo de aceite para a aplicação da coleta de dados na instituição e pedimos que os participantes assinassem o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) para participação do projeto.

Por fim, esta tese está estruturada em seis capítulos, além das considerações a respeito do tema abordado, que se apresentam por partes. No capítulo 1, “Introdução”, apresentamos ao leitor a temática, a estrutura e as etapas da pesquisa e destacamos a problemática que envolve os objetivos propostos e a relevância deste trabalho para as reflexões sobre as relações sociais dos surdos na Educação Superior.

No capítulo 2, “Um olhar para a construção socioeducacional de surdos”, discutimos aspectos contemporâneos da educação de surdos no Brasil. Fizemos um levantamento sobre a formação acadêmica deste grupo, tratamos da relevância de um ensino bilíngue para surdos e da importância da Língua de Sinais para o aprimoramento linguístico, cognitivo e social das pessoas surdas. Além disso, apontamos aspectos culturais e identitários da comunidade

surda, apresentando a surdez como marca de diferença surda e fator construtivo da alteridade surda.

No capítulo 3, “As relações sociais e surdez”, abordamos as relações sociais dos estudantes surdos e como elas são estabelecidas no contexto da universidade. Tratamos também da constituição da memória por meio do estabelecimento dessas memórias, pelo viés dos postulados da teoria da memória coletiva/social de Maurice Halbwachs (2006).

No capítulo 4, com o título “A pessoa surda e o direito à educação”, discorremos sobre as bases legais que fundamentam a educação de surdos. Apresentamos e analisamos a legislação que respalda a inclusão e a relevância dos documentos para o fortalecimento de um contexto educacional que atenda às especificidades das pessoas com deficiência, destacando a pessoa surda. Além disso, refletimos como as políticas públicas podem contribuir para o processo de estabelecimento das relações dos surdos no contexto educacional.

No capítulo 5, intitulado “A educação de surdos na UESB – o caminho metodológico da pesquisa”, detalhamos o percurso metodológico deste estudo, as etapas da pesquisa, a escolha dos participantes, os métodos para a produção das informações, as técnicas para a coleta e, até mesmo, os resultados obtidos durante esta etapa da pesquisa.

No capítulo 6, intitulado “A memória coletiva dos estudantes surdos da UESB - a análise dos dados”, nos debruçamos sobre as informações coletadas a fim de responder aos objetivos propostos desta pesquisa, que pretendeu compreender as relações sociais estabelecidas pelos estudantes surdos da UESB e identificar as percepções deles quanto as relações interpessoais que desenvolvem na Educação Superior e nas quais se constituem como sujeitos na construção da sua subjetividade. Analisamos também a relação dos surdos com a comunidade acadêmica, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento dessas relações, bem como as barreiras constituídas nesse processo. Ainda refletimos como a dinâmica da universidade pode ou não contribuir com o desenvolvimento social e cognitivo das pessoas surdas.

No último capítulo, “E para não concluir”, apresentamos as nossas considerações a respeito deste estudo. Reiteramos que não foi pretensão finalizar a temática desta pesquisa, mas, sim, levantar propostas para outros possíveis estudos. Assim, elucidamos os resultados e problematizamos o contexto social e linguístico, mostrando à comunidade acadêmica a urgência de mudanças e efetivação de políticas públicas, principalmente aquelas referentes à

diferença identitária dos surdos. Alguns fatores se revelaram neste estudo. Por exemplo, a necessidade de formação docente para atender às demandas pedagógicas e comunicativas na relação social da sala de aula com estudantes surdos, não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior.

Nesta pesquisa, compreendemos que os surdos, mesmo em um contexto educacional sem uma política linguística que contemple suas reais necessidades e conscientes dos tipos de relações que estabelecem com a comunidade universitária, apresentam suas reivindicações sociais e acadêmicas. Eles percebem que esse processo ainda é excludente e justificam esse fato devido à ausência do ensino da Libras nos espaços da universidade. De acordo com os relatos, os surdos lançam mão de algumas estratégias para o estabelecimento dessas relações com os professores, com os colegas e com os demais setores da UESB, respaldando sempre a importância da Libras para a efetivação desse processo e as dificuldades que a ausência dela ocasiona. Os estudantes que são oralizados também utilizam a língua oral, estrategicamente, para estabelecer suas relações com a comunidade acadêmica. Portanto, as principais barreiras para a constituição das relações sociais pelos surdos na Educação Superior apontadas pelos estudantes estão relacionadas com a falta da disponibilidade da Libras na universidade.

Compreendemos ainda que, no contexto universitário, existem muitos desafios para a promoção da educação de surdos em nível superior. Alguns estudantes, em sua trajetória educacional, enfrentam a ausência do ensino de Libras e de uma política linguística que contemple as suas necessidades. Para eles, as relações sociais que estabelecem na universidade são vivenciadas, na maior parte, no espaço da sala de aula e são mediadas pelo intérprete, na maioria das vezes. Logo, há bastante dificuldade para o estabelecimento das suas relações sociais por conta da ausência efetiva da Libras em todo o ambiente universitário.

Por meio dos relatos dos estudantes surdos, afirmamos que tanto os professores, quanto os colegas e funcionários da instituição precisam ter conhecimento da Libras para que, minimamente, a comunicação aconteça. Assim, algumas barreiras para o estabelecimento dessas relações sociais podem ser rompidas.

Por fim, a universidade precisa criar estratégias para a formação dos profissionais que nela atuam e ter como proposta a oferta de ensino de qualidade para todos os alunos. Esta demanda requer que a academia seja flexível e se reinvente cotidianamente, buscando caminhar para a promoção dessa educação.

Sendo assim, entendemos que a falta de formação adequada tanto de professores quanto de profissionais para atender às demandas dos alunos com surdez também é um empecilho que os estudantes encontram em seu processo da formação acadêmica. Nesse sentido, a UESB precisa pensar a formação desses profissionais para atuar na educação de surdos, possibilitar, por meio das políticas públicas da educação de pessoas surdas, ações para a difusão da Libras na academia e nos demais espaços sociais, além de promover formação continuada aos profissionais. É imprescindível que a universidade caminhe na direção considerar a surdez como uma diferença cultural dos estudantes surdos e promova ações de reconhecimento e valorização da sua cultura e identidade.

## 2 UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DO SURDO

Atualmente, contemplamos mudanças significativas no cenário educacional em diferentes contextos. Nesta pesquisa, destacamos discussões concernentes à educação inclusiva, cujo objetivo é proporcionar uma educação que contemple a “todos” e que equipare as oportunidades, ratificando o direito das pessoas, independentemente de seu lugar social, cor, raça, etnia, sexualidade, deficiência, entre outras diferenças, a uma educação de qualidade em que as “diferenças” possam ser contempladas.

Este reconhecimento de direitos implica em viabilizar uma educação que alcance toda a diversidade educacional, com direito ao uso da Língua de Sinais no contexto de atendimento educacional especializado, a fim de diminuir as barreiras existentes no espaço da sala de aula, direito à adaptação curricular que alcance a todos, direito ao transporte, direito à comunicação, direito ao trabalho, direito à saúde, dentre outros. Mas nem sempre esses direitos foram garantidos para os que requerem, por muito tempo, o direito a uma educação equitativa que, historicamente, lhes fora negado. Uma das questões a se pensar é a necessidade de considerarmos que a sociedade é constituída por diferenças e reconhecendo-as como legítimas, empenhar esforços para proporcionar igualdade para todos.

Mesmo diante das reflexões supracitadas, é válido ressaltar que não é objetivo deste trabalho analisar as premissas da educação inclusiva de maneira geral, e, sim, analisar as relações sociais de surdos na Educação Superior.

### 2.1 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Existem diversos olhares a respeito da educação de surdos, mas o foco nesta pesquisa foi direcionado para uma educação que contemple o uso que eles fazem da Língua de Sinais no estabelecimento de suas relações sociais, pois todos os participantes deste estudo são usuários da Libras, mesmo aqueles que se declararam oralizados. Neste contexto, refletiremos sobre o histórico educacional dos surdos, buscando afirmar, politicamente, a surdez como marca de diferença surda, discurso pautado no reconhecimento da relevância da Língua de Sinais para a comunidade surda.

Sendo assim, postulamos que, por muito tempo, os surdos foram marginalizados, considerados incapazes de raciocinar e decidir mesmo no que diz respeito a suas próprias



vidas. Compreendidos socialmente como não humanos, eles não podiam receber instrução escolarizada e tinham os direitos mais básicos da vida em sociedade negados (SACKS, 2010). Ainda nos dias atuais, percebemos que muito ainda precisa ser feito para proporcionar uma educação que possibilite o avanço da pessoa surda. Goldfeld (2002) aponta que o cenário educacional em que os surdos estão inseridos ainda está organizado para atender às demandas dos ouvintes, perpetuando uma educação velada, que não supre as reais necessidades dos surdos. A autora ainda apresenta em seu estudo que

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a Língua de Sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Esse pensamento corrobora com a análise do pesquisador Carlos Skliar (2016a), em seus estudos sobre a educação de surdos. O autor afirma que as pessoas surdas trazem marcas de uma educação ouvintista, prática que Skliar (2016a, p. 15) define como o “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. As práticas ouvintistas são pautadas no ensino de reprodução da fala, e o objetivo é fazer do surdo um ouvinte, fato que sempre colaborou para que a pessoa surda ficasse em desvantagem cognitiva na sociedade, na condição de incapaz de adquirir conhecimento.

É importante considerar que a história dos surdos foi marcada por um período de dominação ouvinte, quando os que não podiam ouvir viam-se obrigados a aprender a língua oral de seu país para serem aceitos socialmente. (SKLIAR, 2016a). Nessa conjuntura, muitos surdos foram silenciados e marginalizados por uma ditadura ouvintista, que, por muitas vezes, determinou os caminhos que eles “deveriam” percorrer e, assim, decidiam o que se considerava o “melhor” para essa comunidade. A dominação ouvinte ainda existe no contexto social dos surdos.

Na maioria dos casos, os surdos foram narrados por meio das representações inventadas pelos ouvintes, sofrendo uma espécie de dominação ouvincêntrica, que os colocava constantemente na condição de pessoas inferiores por não usarem com propriedade a língua oral. O desejo da sociedade majoritária ouvinte era normalizar os surdos, que por muito tempo foram inventados e reinventados, produzidos e narrados por ouvintes. Mas não se pode esquecer que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é

uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada, e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.” (SKLIAR, 2016a, p. 11).

Por muito tempo, para “sobreviver” no mundo majoritariamente ouvinte, os surdos enfrentaram muitos problemas, principalmente de ordem linguística e de interação com a sociedade. Para uma melhor compreensão a respeito da trajetória do ensino dos surdos, é necessário traçar um breve histórico a respeito da educação dessas pessoas.

De forma geral, os surdos foram totalmente excluídos do convívio social, principalmente aqueles que não oralizavam. Para o filósofo Aristóteles, a apropriação de uma língua oral era o que determinava a condição de humano ao indivíduo, portanto, se as pessoas surdas, que também eram chamadas mudas, não falavam, não eram consideradas pelo filósofo como seres humanos (MOURA, 2000). Sobre as dificuldades decorrentes da linguagem, Sacks pontua que

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficamos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. (SACKS, 2010, p. 19).

Segundo Barros, “a proposta de Aristóteles era, no fundo, que houvesse um tratamento desigual para determinadas diferenças relativas a capacidades ou necessidades, mas é claro que a máxima também poderia ser aplicada para justificar uma organização aristocrática de poder.” (BARROS, 2016, p. 16). Sendo assim, as pessoas surdas eram consideradas incapazes de raciocinar e adquirir conhecimentos, e, portanto, foram privadas dos direitos mais básicos da vida, como possuir ou herdar os bens da família, comprometendo a própria sobrevivência. (BRASIL, 1997, p. 283). Essas privações foram justificadas pela “incapacidade” de desenvolver a fala, logo, o pensamento e a razão. Seguindo este mesmo raciocínio, considerava-se que os surdos não tinham alma e não poderiam adquirir direitos por serem considerados não humanos. Nesse sentido, não tinham nem mereciam o direito a um tratamento igualitário.

Ainda a respeito da condição de oralizar e ser considerado humano, na Idade Antiga, principalmente na Grécia, havia a concepção do homem como um ser animal que se diferenciava dos demais animais pelo *logos*, ou seja, pela linguagem, e, na época, a linguagem era manifestada pela oralidade. Portanto, o homem desprovido de oralidade

(linguagem), para os filósofos, era um ser irracional, desprezível e inepto, visto que a linguagem era a razão do ser, do próprio existir.

É somente na Idade Moderna, com a transformação histórica e social na concepção do homem e seus modos de existir, que se inicia uma abertura para o surdo como um sujeito passível de ser educado. O desenvolvimento da Medicina constituiu a abertura para o estudo do homem, seja das possibilidades de “cura” das anomalias, seja (principalmente) das potencialidades de expressão para além da oralidade.

Podemos perceber que, diferentemente dos filósofos, na Idade Moderna os médicos e educadores passaram a compreender que o surdo podia se desenvolver independentemente da linguagem oral. A exemplo disso, foi o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), que se dedicou a estudar o ouvido, o nariz e o cérebro. Como resultado dessas pesquisas, ele afirmou “que os nascidos surdos profundos poderiam ser ensinados a ler e escrever sem fala”. (MOURA, 2000, p. 17). Assim, apesar de insistirem no aprendizado ou na reabilitação da fala do surdo, a oralidade deixou de ser a centralidade do desenvolvimento cognitivo.

Esse contexto propiciou que outros se dedicassem à educação dos surdos, a exemplo de Pedro Ponce de León, o primeiro educador de surdos da Espanha. Ele “ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falarem grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”. (GOLDFELD, 2002, p. 28), foi designado para educar os filhos dos ricos, mas, em contrapartida, muitos surdos pobres continuaram marginalizados socialmente.

A respeito de Ponce de León, Soares (1999, p. 20) afirma que ele iniciou o ensino da escrita aos surdos utilizando objetos para ensinar os seus nomes e depois passando aos elementos fonéticos, porém o seu foco era a oralização desses alunos. Segundo Moura, “as famílias se interessavam em entregar seus filhos a Pedro Ponce de León, que tinha a preocupação de ensiná-los a falar, porque o mudo não era uma pessoa frente à lei” (MOURA, 2000, p. 17-18). É importante ressaltar que o oralismo tinha como foco a reprodução da fala, a qual se acreditava ser a única possibilidade de garantir um mínimo de humanidade àqueles que até então eram desconsiderados como “gente” perante a sociedade.

Ainda neste período, surgiram as ideias humanistas e, assim, o processo educacional dos surdos tomou dois direcionamentos cruciais: o clínico e o religioso. De acordo com Soares (1999), o olhar clínico-patológico intencionava estudar e conhecer o indivíduo, e o olhar religioso era filantrópico, propunha auxiliar as famílias “punidas pelos céus”, que precisavam conviver com uma pessoa com deficiência.

Para tanto, os educadores analisavam a melhor metodologia para ensinar aos surdos: se o ensino de reprodução da fala, o oralismo, ou o uso da Língua de Sinais, já ampliada e desenvolvida a partir da criação dos sinais metódicos de L'Épée e reconhecidos em vários lugares do mundo como sinais (gestos) utilizados pelos surdos.

Na França, em 1755, o abade francês L'Épée, em contato com os surdos marginalizados, compreendeu que havia sentido no processo de interação com eles. O sacerdote resolveu então “educá-los”, com o intuito de evangelizar os que estavam naquele momento excluídos socialmente. Para interagir com eles, criou os sinais metódicos a partir dos próprios surdos. Sobre isso, Sacks afirma:

O sistema de sinais “metódicos” de L'Épée [...] permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. (SACKS, 2010, p. 26-27).

A partir do surgimento da Língua de Sinais para os surdos na França, houve um avanço social dessas pessoas, que passaram a ser educadas em língua de sinais. Ao fundar o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, L'Épée conclui que a língua oral do país não supria as necessidades linguísticas e, conseqüentemente, cognitivas dos surdos; assim, a Língua de Sinais passou a ser utilizada no ensino de surdos oficialmente na França. E com a Língua de Sinais como via de instrução, houve um crescimento social relevante dos surdos, que passaram a ascender na sociedade e avançar em muitas áreas, o que até então não lhes era possível.

Ao contrário do contexto na França, na Alemanha, Samuel Heinick fundou a primeira instituição para surdos em Leipzig, em 1778 (ROCHA, 2008), que rejeitava o ensino da Língua de Sinais e passou a utilizar a língua oral, defendendo que, assim, ela integraria os surdos à sociedade.

Surgiram, então, as discussões acerca do método mais apropriado para ensinar aos surdos uma língua que estimulasse a interação social. No século seguinte, havia educadores que defendiam unicamente a prática do ensino da língua falada, e havia outros que acreditavam que tanto a oralização quanto a Língua de Sinais poderiam ser utilizadas na educação de surdos.

Com o fortalecimento da corrente oralista, na Alemanha, em 1750, Samuel Heinick propôs a rejeição da Língua de Sinais, que estava sendo utilizada pelos surdos, e investiu em

implementar o ensino da língua oral, certo ser essa a melhor forma de incluir os surdos socialmente. (SOARES, 1999).

Em Milão, na Itália, no ano de 1880, aconteceu o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que discutiu a educação de surdos sem a “voz” dos surdos, que não puderam opinar a respeito da educação que consideravam melhor para si. Declarou-se, então, nesse congresso, que a língua oral era a mais adequada para o ensino de surdos, os quais passaram a ser obrigados a aprendê-la, pois só assim seriam integrados à sociedade. Em seus estudos, Goldfeld discorre a respeito desse congresso, pontuando que

Naquele momento, a educação dos surdos deu uma grande reviravolta em sentido oposto à do século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades dos surdos através da Língua de Sinais. Naquele momento, acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes, aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa língua passa a ser o grande objetivo dos educadores surdos. (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Existia uma imposição da língua oral aos surdos e, segundo Skliar (2016), seus defensores afirmavam que todos eles deveriam aprender a falar, independentemente do grau de perda auditiva, tornando a reparação dos surdos o principal foco educacional. E assim transcorreu a educação de surdos no mundo inteiro. O que era considerado um momento de ascensão para os surdos, na verdade era um calvário para esse grupo, que teve negado o direito de usar a Língua de Sinais, a língua dessa comunidade.

Muito tempo depois, “surge uma situação intermediária, em que os sinais seriam utilizados como instrumento de comunicação, mas sem que fosse utilizada a Língua de Sinais.” (MOURA, 2000, p. 57). Essa filosofia educacional para surdos foi denominada de Comunicação Total. A “Comunicação Total foi definida oficialmente como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas.” (SCHINDLER, 1988, p. 57 apud MOURA, 2000, p. 57.)

Para essa corrente educacional, diferentes métodos de comunicação podem ser utilizados no ensino de surdos: linguagem falada e escrita, Língua de Sinais, alfabeto digitalizado e até mesmo pantomimas.<sup>5</sup> O importante, nesta perspectiva pedagógica, é estabelecer comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes; ou seja, toda forma de

---

<sup>5</sup> Pantomimas (do grego *pantomimos*, que imita tudo.) A pantomima antiga era a “representação e audição de tudo o que se imita, tanto pela voz, como pelo gesto. (PAVIS, 2011, p.274).

comunicação é permitida e possibilitada. Mesmo utilizando a oralização, essa tendência não era mais o foco da educação de surdos (GOLDFELD, 2002), pois estimulava o uso simultâneo dos códigos manuais e da oralidade. O ensino se tornou bimodal, já que usava as duas línguas simultaneamente.

De acordo com os estudos de Goldfeld (2002, p. 40-41), a respeito do bimodalismo, “a Língua de Sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos a capacidade neurológica de processar duas línguas com estruturas diferentes ao mesmo tempo”. É importante ressaltar que o principal objetivo dessa proposta é a comunicação para integração dos surdos à sociedade, não tendo como foco o desenvolvimento social, cognitivo e nem mesmo linguístico da pessoa surda.

Esse cenário educacional ainda não foi totalmente desconstruído. Entendemos, do ponto de vista socioantropológico da surdez, que a oralidade pode não proporcionar um crescimento significativo na vida da pessoa surda, porque os ouvintes não entendem o que é melhor para os surdos por não serem surdos, por não viverem como surdos, por não se constituírem culturalmente na diferença surda. É fundamental discutirmos a surdez a partir da diferença, para compreendermos as particularidades inerentes às pessoas que têm seu mundo construído a partir das experiências visuais e pensar propostas educacionais que atendam às diferenças sociolinguísticas das pessoas surdas.

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA SURDEZ COMO MARCA DA DIFERENÇA SURDA

Em um contexto educacional que busca proporcionar uma educação inclusiva, voltada para atender à diversidade que constitui a sociedade, a educação de surdos tem se tornado palco de relevantes discussões no campo das produções acadêmicas. Os surdos exigem cada vez mais uma educação que dê conta de suas demandas linguísticas e de uma pedagogia organizada para potencializar sua aprendizagem a partir das suas experiências visuais.

Socialmente, a surdez sempre foi vista como algo negativo a ser superado pela pessoa surda, sendo entendida pela sociedade em geral por meio da visão clínico-terapêutica. A respeito dessa concepção ouvincêntrica, Miranda pontua que

*A Volta Epistemológica se destina nos olhares do nosso tempo possível, olhamos bem em experiências atuais, desde o olhar histórico do passado até*

o presente, que registra as experiências pedagógicas com referência aos surdos, mesmo durante as colonizações ouvincênticas, mesmo no que impõe uma única língua ouvincêntica. (MIRANDA, 2007, p. 37).

O ouvincentrismo, ou prática etnocêntrica ouvintista, segundo Karin Strobel, “é a ideia dos sujeitos ouvintes que não aceitam os sujeitos surdos como diferença cultural, e sim que eles têm que se moldar como um modelo ouvinte, isto é, os surdos devem imitar os ouvintes falando e ouvindo”. (STROBEL, 2008, p. 91). Consideramos, nesta pesquisa, que nem todos os surdos são usuários da Língua de Sinais. Neste grupo, há aqueles que transitam em diferentes identidades; outros fazem uso das duas línguas (bilíngues); e há aqueles que usam a língua oral (pois foram oralizados) e não usam a Língua de Sinais para se comunicarem.

A surdez, compreendida sob o ponto de vista sociocultural, ultrapassa, em nosso entendimento, a ideia obtida por via do olhar clínico, sobre a questão biológica dos surdos, o “não ouvir”; assim, passa a ser construído o entendimento da surdez com relação aos aspectos culturais da comunidade surda. Sobre diferença e alteridade surda, Dorziat postula que

O uso do termo *surdo* engloba uma categoria de alteridade, que envolve a mulher/o homem surda/o em suas diferentes peculiaridades: etária, de raça, de classe, religiosa, de posição geográfica etc. Busco, assim, resgatar uma realidade que, em vista da característica biológica, sofreu fortemente as consequências da tentativa de enquadramento dos sujeitos em abordagens clínicas, em coerência, como modo racionalista de desenvolvimento universal, de busca de homogeneidade e padronização das condutas sociais. (DORZIAT, 2009, p. 22).

Compreendemos, então, que a surdez não impede o desenvolvimento psíquico, linguístico e social da pessoa surda, contrariando a visão patológica da surdez. Então, a surdez não é nenhum impeditivo à pessoa surda, que pode fazer uso de outras formas para se expressar linguística, social e psicologicamente, assim como a sua língua e as suas experiências visuais, reafirmando a ideia da surdez como diferença cultural dos surdos, e não como um problema a ser tratado.

Nesse contexto de discussões, no que diz respeito à ditadura ouvinte na educação de surdos, Skliar (2003) chama a atenção para pensarmos o outro no processo educacional a partir da alteridade surda, um convite para nos colocarmos no lugar deste *outro* em um contexto socioantropológico. O autor desconstrói a ideologia de dominação e domesticação perpetuada pelo discurso dos ouvintes, que considera a pessoa com surdez “fora da norma”

e com necessidade de reparação audiológica como condição para sua inserção social. Mas isso nada mais é que a diferença cultural dos surdos, e por isso não há necessidade de reparação: as diferenças individuais precisam ser respeitadas para a formação de uma sociedade evoluída.

Em “Pedagogia (improvável) da diferença”, Carlos Skliar (2003) ressalta a inevitabilidade, ainda atual, de fazer valer uma pedagogia que contemple as diferenças. Neste caso, destacamos, a partir das reflexões do autor, a educação dos surdos e a pertinência de um ensino que atenda às suas demandas linguísticas e experiências visuais. Skliar, referindo-se a essa diferença cultural dos surdos, postula que

Para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de autoexclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessas representações, construídas quase sempre a partir da religiosidade, foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle: a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização da oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico. (SKLIAR, 2003, p. 162).

Nesse caso, é urgente compreender a surdez como diferença linguística e desconstruir, o mais rápido possível, os discursos sustentados pelos ouvintes, que sempre “inventaram” os surdos sob seu olhar majoritário, apontando-os como incapazes de decidir a respeito de suas próprias vidas. Assim, a comunidade ouvinte acaba por definir (pré) conceitos a respeito da pessoa surda, sem seus representantes, os surdos. Essas definições são sustentadas pelo viés da surdez como patologia, como doença, como inabilidade da pessoa surda de se colocar socialmente, de não se posicionar frente às suas ideologias e de não ter as condições mínimas de decidir sobre sua própria vida. Para Barros, é preciso levar em consideração as diferenças humanas, que é o que nos torna diversos, pois

Esse aspecto é fundamental porque torna as diferenças e desigualdades no mundo humano muito mais complexas, já que sujeitas a autorreferências: as diferenças podem ser afirmadas ou rejeitadas (como traços de identidade individual ou coletiva), e as desigualdades podem ser contestadas ou sofridas passivamente. (BARROS, 2016, p.16).

Em relação aos surdos como comunidade, observamos que o discurso patológico da surdez perdurou por muito tempo no seu processo educacional e social – e ainda pode ser reproduzido em muitos espaços sociais. A sociedade precisa compreender o surdo a partir do que lhe é peculiar, a sua surdez. Isso possibilitaria uma convivência em condições “próximas”



de igualdade, com respeito às diferenças, e assim permitiria o trânsito dessas pessoas em diferentes grupos com suas singularidades respeitadas.

A surdez concebida como deficiência por muito tempo subjugou os surdos como seres incapazes, porém essa ideia foi desconstruída a partir de alguns estudos, como podemos observar nas pesquisas de Skliar (2013, 2016a), Perlin (2003), Strobel (2008), Miranda (2007), dentre outros. Ao analisar os estudos supracitados, realçamos a urgência de a sociedade em geral admitir que o surdo se constitui como sujeito a partir da legitimidade de sua diferença, que está para além de um corpo: está posta em um corpo social e cultural que apresenta a surdez apenas como marca de diferença cultural. A pessoa com surdez tem suas habilidades cognitivas e linguísticas desenvolvidas pelas suas experiências visuais, pois a surdez não a coloca em condições inferiores aos ouvintes. Barros (2016, p. 73-74) afirma que “tanto as desigualdades como as diferenças são históricas, sociais, culturais, mesmo quando, no caso das diferenças, revestem-se de uma certa aparência natural no seu núcleo de formação”.

Portanto, a premissa é que as crianças surdas tenham as mesmas oportunidades das crianças ouvintes, dando-lhes acesso ao conhecimento desde cedo em sua língua materna. Elas precisam ser expostas à Língua de Sinais, se possível, mediada por seus pares, nesse caso, os surdos. Concluímos, então, que o que é diferença, é diferença, é inerente ao sujeito, não pode ser modificada. “A diferença está no âmbito do ser”. (BARROS, 2016, p.15).

Ao pontuar a surdez como marca cultural da comunidade surda, estamos falando da narrativa desse outro (o surdo) sob a perspectiva de sua alteridade. A respeito da importância desse olhar para o outro a partir de nós mesmos, Skliar apresenta em seus estudos esse olhar para o outro a partir da sua diferença, ressaltando que

Talvez o outro multicultural seja, na realidade, um outro desigual; um outro diverso, mas igual ou equivalente a todos os demais (pensados como) diversos; um outro sempre-comunitário, sempre tribal, sempre grupal, sempre-plural-com-seu-nome-claro; um outro apenas diferente e cuja diferença deve ser rapidamente traduzida em termo fixos e estáveis de raça, etnia, religião, sexualidade, classe social, gênero, idade, corpo etc. (SKLIAR, 2003, p. 141).

Ou seja, sempre existirão as diferenças que nos tornam iguais; no caso dos surdos, a surdez é marca dessa diferença, e é necessário construir esse entendimento. É preciso ter sempre em mente que a alteridade nos torna diferentes. “A diferença não se reduz à diferença de alguém consigo mesmo, nem simplesmente a de alguém com outro, mas que é a

experiência viva de uma irrupção – da palavra e do olhar – que é a que tornam possíveis essas outras formas de alteridade”. (SKLIAR, 2003, p. 148).

Assim, “da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (HALL; WOORDWARD apud SILVA, 2000, p. 74). Ao entendermos a diferença constituída nas relações sociais em que transitamos, precisamos considerar as distinções intrínsecas em todos nós. Ainda seguindo os estudos dos autores citados, traduzidos por Silva (2000), é preciso pontuar que

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso, seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo, pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação linguística de diferença. (HALL; WOORDWARD apud SILVA, 2000, p. 75-76).

Em relação à surdez como aspecto da diferença surda, Strobel (2008, p. 16) aponta em seus estudos que “apenas muito tempo depois compreendi que o maior problema não era a dificuldade de aprendizagem, e sim a diferença linguística e cultural”. Esse direcionamento da autora nos leva a refletir a respeito do aperfeiçoamento linguístico dos surdos como marca primordial da diferença surda, do quanto a Língua de Sinais é importante para a pessoa surda. Para sustentar esse argumento, destacamos também o pensamento de Perlin, a autora aponta que

Uma forma que impera na marcação da diferença dos outros não é pela diversidade, mas pelas tramas das forças de poder: exclusão, segregação, políticas e normas preestabelecidas. É dentro dessas forças de poder que as alteridades, diferenças e identidades dos “outros” são moldadas ou estabelecidas, precisamente porque elas são constituídas dentro e não fora desses espaços, dessas representações, e nesse espaço vigora igualmente uma política baseada no deslocamento cultural, fundado em uma representação das fronteiras diferenciadas entre um bloco, entre um e outro blocos e as posições possíveis de cada um. (PERLIN, 2003, p. 26).

Significa que é necessário olhar o outro como igual, respeitando as suas diferenças, sendo o que ele é, usando essas diferenças, que nos fazem iguais, para nos construirmos e evoluirmos progressivamente por meio das relações que estabelecemos socialmente.

É importante considerar essa nova forma de elaboração de saber, que pressupõe a capacidade de ver, de reconhecer, de acessar, de avaliar e mesmo de rejeitar o outro. É desse modo que o sujeito reconhece quem é. Portanto, identidade e alteridade fazem parte de um todo, do qual emerge a vida social, e os sujeitos sociais constroem o que sabem sobre si mesmos, sobre os outros, e sobre seu modo de vida. (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 31).

Ser o outro configura-se como um lugar de representações e construção de identidades que se revelam por meio da apropriação da língua, que dá poder e autonomia ao indivíduo. Assim, em meio a uma sociedade plural, compreender o outro a partir de sua alteridade, colocando-se no lugar desse outro. Então, é preciso construir um discurso que resinifique a surdez para além do fator biológico e a apresente como aquilo que é, a marca de diferença cultural da comunidade surda. Para Perlin (2003), a “Cultura Surda é jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável.” Portanto, esse entendimento a respeito dos aspectos culturais dos surdos se dá por meio da compreensão social de que eles percebem e compreendem, na maioria das vezes, o mundo por meio da Língua de Sinais. A sociedade precisa urgentemente desconstruir os estigmas e construir caminhos para o convívio com essas diferenças e por meio delas possibilitar crescimento mútuo a partir das interações sociais estabelecidas.

### 2.3 LÍNGUA DE SINAIS E IDENTIDADE SURDA

É indiscutível o poder da língua no desenvolvimento das pessoas e das relações sociais. Sendo assim, refletindo a partir dessa premissa, é importante reafirmar que a comunidade surda é representada linguisticamente pela Língua de Sinais. O reconhecimento pelo direito linguístico dos surdos não é uma conquista de longa data, mas representa para eles a marca da luta desse grupo linguisticamente minoritário.

Os surdos compartilham de um mundo visual e, embora vivam em várias partes do mundo, aonde quer que se encontrem, identificam-se por meio do uso da sua língua, a Língua de Sinais. Por meio dela, eles demarcam a surdez e se posicionam no mundo, desenvolvendo sua subjetividade e sua alteridade a partir das relações estabelecidas por meio de suas

interações sociais, construindo-se e reconstruindo-se identitariamente, a partir de suas singularidades e diferenças. Isso se deve às definições epistemológicas da surdez como marca de diferença. Portanto, é inquestionável a relevância da apropriação de uma língua pelos indivíduos.

Entendemos que a língua é resultado das relações sociais, que estabelecemos. Fernandes afirma que “língua é ação sobre o outro, é poder e transformação, saturada de conteúdo axiológico. É uma instância de construção da experiência, por meio da qual se instaura um processo de reflexão e significação sobre a realidade” (FERNANDES, 2003, p. 9). O linguista Marcos Bagno, ao conceituar língua, pontua que esta “é um fato/fenômeno da natureza sociocognitiva; ou seja, ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é a dele” (BAGNO, 2014, p. 22). Em posse de sua língua, o indivíduo interage diretamente com sua comunidade linguística. Freitas (1998, p. 95), ao citar os estudos de Vygotsky (1984), aponta que

A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças alcancem a vida intelectual daqueles que a rodeiam. A maturação por si só não seria capaz de produzir as funções psicológicas que implicam o emprego de signos, cuja apropriação exige os outros.

No caso dos surdos, percebemos que a surdez, pontualmente, foi e ainda é, para muitos, um grande entrave social, em decorrência do atraso na aquisição da Língua de Sinais ou até mesmo do total desconhecimento dela. A falta de interações com falantes da Língua de Sinais bloqueia o processo de aquisição dessa língua pelos surdos, dificultando o seu desenvolvimento, implicando nas complexidades para organizar o pensamento, devido à falta de comunicação, oriundas das interações. Sendo assim, a surdez é então, em muitos contextos, uma barreira para o avanço social dos surdos, que sofreram e ainda sofrem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que insiste em normalizá-los, reafirmando que a surdez os coloca em condição de inferioridade.

Muitos surdos não têm contato com seus pares ou até mesmo com falantes estrangeiros (nesse caso os ouvintes) da Língua de Sinais e perpetuam uma condição de não possuir uma língua estruturada para atender às suas necessidades linguísticas, usando pantomima ou sinais caseiros para se comunicarem, principalmente com seus familiares. Podemos, então, dizer que esses surdos são surdos “sem língua”, porque em muitos casos esses gestos não são convencionados, não podendo ser considerados uma língua. Assim, “A

linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com o semelhante.” (VYGOTSKY, 2009, 127). O que é preciso compreender é que, a partir da apropriação da Língua de Sinais, os surdos tornam-se empoderados e, assim, o seu lugar social se transforma, modificando a sua realidade e possibilitando avanço na sociedade.

A Língua de Sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante não só nas pesquisas, como também nas comunidades surdas. Embora se encontrem registros de que já no século XVIII se reconhecia a importância da Língua de Sinais, somente no século XX, nos anos 60, é que houve o início dos primeiros estudos linguísticos sobre ela. (STROBEL, 2008, p. 61).

Ressaltamos que a Língua de Sinais foi reconhecida como língua por meio dos estudos linguísticos inicialmente desenvolvidos por Willian Stokoe, nos Estados Unidos, em 1960. Sendo assim, a Língua de Sinais é “considerada pela Linguística como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema para o surdo, ou como uma patologia de linguagem”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A partir do reconhecimento da Língua de Sinais como língua dos surdos e preponderante para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social deles, conclui-se que a surdez não é para os surdos um impedimento de interação social. Essa compreensão foi construída culturalmente, retirando os surdos do lugar de eternos deficientes, incapazes de avançar socialmente, segundo o discurso ouvintista, dominador, institucionalizado e estabelecido como verdade, que por muito tempo oprimiu a comunidade surda.

A respeito dessas discussões de dominação por meio dos discursos nas interações estabelecidas em sociedade, pelo viés das narrativas dessas relações de poder, Foucault, em sua obra “A ordem do discurso” (2014), afirma que a narrativa, para se tornar verdadeira, não precisa ser necessariamente idônea, só necessita ser narrado como fato. Portanto, podemos afirmar que a narrativa é direcionada aos surdos como forma de a comunidade ouvinte monitorar esse grupo minoritário, regulando o que se diz como fato verdadeiro. Agindo assim, os ouvintes visam manter os surdos sob controle, na tentativa de determinar até onde eles podem ou devem ir. A respeito dessa forma de discurso dominante e disciplinador, em sua obra “Microfísica do poder”, Foucault ainda afirma que

Ele funciona ou luta no nível geral desse regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento da nossa sociedade. Há um combate “pela verdade”, ou ao menos “em torno da verdade” –

entendendo-se que, mais uma vez, não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas “o conjunto das regras, segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT, 2017, p. 53).

Portanto, por meio desses discursos molda-se o indivíduo conforme as regras estabelecidas do que é ser comum, normal, dentro do padrão. Dita-se o seu comportamento, seu modo de falar, o que deve ser dito, o seu corpo, ou seja, busca-se a normalização estabelecida por um padrão social específico, a fim de conservar ou estabelecer as hierarquias sociais e então manter o controle.

É a verdade do ouvinte determinando o que é ser surdo, considerado como “deficiente” pela sociedade. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a estas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2014, p. 35). Podemos dizer então que, para os ouvintes, os surdos não teriam capacidade de se enquadrar na ordem, fato que pode ser justificado por a surdez ser desconsiderada como marca de diferença, pois os ouvintes estão sempre buscando a doutrinação da comunidade surda, tentando impor a oralidade como via de regra para a sua integração, o que é, pois, uma forma de manter a sociedade sob controle.

O discurso do ouvinte, no que tange ao surdo e a sua surdez, vai em direção ao controle da capacidade dos surdos de se aprimorarem dentro das suas possibilidades. A sociedade insiste em determinar até onde o surdo é capaz de aprender e ascender socialmente e, para isso, continua sustentando o discurso da “incapacidade” da pessoa surda. Podemos fazer essa análise a partir dos estudos foucaultianos (2014, 2017), que consideram os mecanismos do discurso que estão sempre ditando a verdade e diretamente relacionando discurso e poder.

Em relação à comunidade surda, o que acontece geralmente é que seus integrantes, por fazerem parte de uma minoria linguística, que se caracteriza pelo uso da Língua de Sinais, acabam, por falta de oportunidade, não se relacionando diretamente com seus pares e, assim, perdem experiências significativas que poderiam contribuir para o amadurecimento da sua subjetividade.

Isto posto, para entender alguns avanços na trajetória educacional de surdos brasileiros, é preciso montar as peças do processo de reconhecimento e fortalecimento político, linguístico e social dessa comunidade. Como marco primordial, temos a legitimação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda brasileira. Este

reconhecimento linguístico se deu na década de 1960, a partir dos estudos de Stokoe, ao analisar a Língua de Sinais Americana (ASL). Porém, no Brasil, a Libras somente foi reconhecida legalmente por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O reconhecimento dessa língua é um fato muito importante para a comunidade surda brasileira, pois possibilitou um avanço significativo para esse grupo. O parágrafo único do Art. 1º apresenta:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1).

A Lei nº 10.436/02 foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.626/05, que traz direcionamentos sobre vários aspectos relacionados à implantação da Libras, como a inclusão desta língua como disciplina curricular; a formação do professor e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e à difusão da Libras.

As lutas e reivindicações que organizam os surdos em torno de uma participação social ativa e produtiva têm um poderoso referente simbólico: a LS. O valor que é dado na LS não é no sentido de absolutizá-la. Embora sua ascensão ao *status* de língua tenha sido feita por meio de estudos transpostos dos estudos das línguas orais, em que elas devem ser consideradas adequadamente, dentro de uma concepção de relação, que se estabelece dentro das línguas particulares, seja o português, o inglês, a Libras, a ASL (*American Sign Language*). (DORZIAT, 2009, p. 27).

Sendo assim, após a promulgação desse decreto, a trajetória socioeducacional dos surdos e pessoas com deficiência auditiva passou e continua passando por mudanças significativas, embora muito ainda precise ser feito para que seja efetivada uma educação que proporcione à pessoa surda ambientes voltados para suprirem suas necessidades linguísticas, cognitivas e sociais. Para isso, a Língua de Sinais deve ser adquirida como primeira língua pelos surdos.

A respeito do uso das terminologias “surdos ou deficientes auditivos”, nos valeremos das reflexões de Pereira (2016, p. 34) em referência aos estudos de Skliar (2001). O autor postula que um dos pontos é a concepção clínico-patológica, a qual afirma que a surdez pode

ser curada por meio de treinamentos de fala e audição, juntamente com a adaptação precoce de aparelhos individuais para amplificar o som ou, até mesmo, fazendo intervenções cirúrgicas, como o implante coclear, dentre outras. Para essa concepção, o melhor encaminhamento é a indicação do trabalho fonoaudiólogo e a escola comum, cujo objetivo é a integração da pessoa surda no mundo dos ouvintes, mediante a oralização.

O outro ponto diz respeito à concepção socioantropológica. Ela percebe a surdez como uma diferença, cujas características precisam ser respeitadas e não tomadas como deficiências a serem curadas. Nessa concepção, procura-se entender e abraçar a pessoa surda, trazendo-a para compor uma comunidade, que, embora minoritária, é detentora de direitos, tais como ter sua própria língua e cultura. Portanto, há uma cultura dos surdos e uma cultura dos deficientes auditivos, e, em seus contextos, são perceptíveis certas diferenças entre os deficientes auditivos e os surdos, mas as maiores são as diferenças quando se comparam tais culturas com a cultura dos ditos “ouvintes”. (PEREIRA, 2016, p. 34).

Assim, o fato de a Libras ser reconhecida como a língua dos surdos, usuários dessa língua (consideramos neste estudo a diferença linguística e identitária dos surdos oralizados que não usam a Língua de Sinais) não foram desobrigados da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como modalidade de segunda língua, pois esta ainda é, legalmente, a via de integração dos surdos à comunidade ouvinte. O parágrafo único do Art. 4º da Lei nº 10.436/02 apresenta que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002).

Nesse contexto de discussões, o que percebemos é que, no processo educacional vigente para pessoas surdas, muitos surdos apresentam dificuldades de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, justamente por se tratar de uma segunda língua para o grupo, uma língua estrangeira com uma organização linguística diferente da estrutura da Língua de Sinais, pois a Língua Portuguesa apresenta a modalidade oral-auditiva, e a de sinais, a visual-espacial.

Não podemos desconsiderar o lugar dessas línguas para a expansão intelectual, social e cognitiva dos surdos. Porém, é preciso pontuar que é por meio da sua língua, a de sinais, que os surdos se apropriam do conhecimento, se constituem como sujeitos de conhecimento, mostrando que essa língua é imprescindível para a constituição identitária do indivíduo surdo. O português é para os surdos uma língua “obrigatoriamente” necessária para sua inserção social, e a Língua de Sinais é para eles imprescindível para eles se perceberem como sujeitos, tanto individuais quanto coletivos.



### 2.3.1 O empoderamento do surdo por meio da apropriação da Língua de Sinais

Não há dúvidas de que a língua é o fator de maior demarcação cultural para um grupo. Com a comunidade surda não poderia ser diferente. A trajetória dos surdos sempre esteve envolvida com pontos demarcativos da luta para o reconhecimento da língua dessa comunidade. Após tantos entraves, essa comunidade conseguiu ter o reconhecimento legal da sua língua, resultado das lutas travadas por eles em busca da legalização da sua língua.

Como vimos, houve pontos marcantes que, por um determinado período, imprimiram aos surdos a obrigatoriedade da aquisição da língua oral como fator condicionante para sua inserção social, fazendo incorrer situações de marginalização e discriminação àqueles que não podiam ouvir.

Mas os surdos resistem e lutam. Eles tiveram reconhecida legalmente a Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras. “É uma luta pela valorização linguística, lutando contra as amarras da opressão”. (SÁ; SÁ, 2015, p. 41). E, conseqüentemente, muitos surdos, em posse dessa língua, puderam caminhar para se construir e se afirmar socialmente. É certo que ainda há muito o que fazer para que toda a sociedade conheça a Língua de Sinais e que esta seja difundida conforme os direcionamentos dos parâmetros legais.

Os surdos vivem em uma sociedade ouvinte que os coloca em situações excludentes de forma recorrente, lembrando-lhes que a surdez os estigmatiza. No entanto, mesmo vivendo nesse contexto de exclusão e marginalização, o fato de ter uma Língua de Sinais reconhecida como meio legal de comunicação e expressão direciona a comunidade surda para uma espécie de “empoderamento.”<sup>6</sup> A partir do conhecimento linguístico e da apropriação da sua língua, os surdos passam a usar suas próprias habilidades, a constituírem-se como uma pessoa surda, com a sua surdez, com a sua língua, com sua identidade fortalecida. E esse lugar identitário possibilita ao surdo desenvolver-se como pessoa e como grupo. Baquero analisa alguns tipos de empoderamento, e em sua pesquisa (2012) ele destacou dois, o individual e o comunitário:

O empoderamento individual se refere ao nível psicológico de análise. No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da

---

<sup>6</sup> O termo empoderamento aqui é utilizado a partir do nosso entendimento para definir o movimento social que visa fortalecer tanto o indivíduo quanto o grupo do qual ele faz parte. Esse termo, geralmente, remete a um grupo social minoritário.

capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas. (BAQUERO, 2012, p. 4).

Já o empoderamento comunitário, no qual os indivíduos são atores coletivos, “envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado.” (BAQUERO, 2012, p. 6).

A partir da relação com seu grupo identitário, há o fortalecimento da comunidade surda. O empoderamento surdo se trata, então, das políticas de fortalecimento dessa comunidade, tendo como ponto principal o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais como a língua da comunidade surda, pois

A língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informação. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos. (MARCUSCHI, 2001, p. 125).

A luta pelo empoderamento linguístico e identitário da comunidade surda objetiva suprimir as práticas ouvintistas sofridas tanto tempo pelos surdos. É o agir pelo que é, pelo que torna diferente e simultaneamente igual, a sua surdez. Como marca de diferença, a surdez para os que não podem ouvir. Sigamos acreditando que a luta surda não é vã, pois, como grupo minoritário fortalecido a cada dia, a cada vitória, a cada ascensão de um surdo, muitos outros serão alcançados pelas reivindicações atuais. Os surdos, em posse da sua língua e da sua construção identitária, podem minimizar o processo de marginalização da sua comunidade. Para isso, é preciso que toda a sociedade respeite essa diferença linguística e cultural, legitimando os surdos como comunidade linguística e culturalmente diferente.

#### 2.4 BILINGUISMO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Sabemos que a Língua de Sinais é de extrema relevância para o fortalecimento da comunidade surda. Essa língua tem estrutura e característica diferentes da oral e é a principal

representante da cultura do “povo surdo<sup>7</sup>”, que, segundo a pesquisadora surda Karin Strobel (2009), é definido como um conjunto de sujeitos que podem não habitar em um mesmo local, mas estão ligados por uma cultura e uma língua, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns.

Em meio a muitas lutas em busca do reconhecimento linguístico, vários surdos sofreram e sofrem com as práticas ouvintistas, pois a sociedade ainda não compreende a surdez como marca de diferença cultural da comunidade surda. Esta postura torna-se um fator de impedimento para o crescimento global da pessoa surda, facilmente constatado no processo histórico da educação de surdos. Esses estudos apontam que eles, em qualquer lugar que se encontrem, tendo acesso à Língua de Sinais, a identificam como natural.

Devido à cultura ouvintista, o ensino de surdos é marcado por caminhos de lutas, pois essa comunidade sempre buscou o reconhecimento de uma educação em que sua língua, a Libras, fosse a língua de acesso ao conhecimento.

Observamos que, com a “diminuição” do processo de dominação dos ouvintes sobre os surdos, por meio do reconhecimento da Língua de Sinais, a educação dessas pessoas em qualquer modalidade de ensino formal, e principalmente em nível superior, enfrenta desafios. O estudo de Alves apontou que

Atualmente, as pessoas com surdez têm conquistado um espaço significativo a partir de seu processo de formação acadêmica, principalmente quando conseguem vencer a barreira do “diferente”. O próprio histórico da educação de surdos demonstra que esse caminho nunca foi fácil, pois, desde os tempos mais remotos, estes foram sempre marginalizados do convívio social e a sua educação era ditada pela comunidade ouvinte. (ALVES, 2012, p. 58).

Após muita resistência dos surdos às práticas ouvintistas, esse grupo minoritário reivindica que sua língua seja reconhecida e disponibilizada em seu processo educacional. Surge, então, a perspectiva do ensino bilíngue na educação de surdos, a qual deve ser viabilizada em duas línguas no contexto educacional: a de sinais, intermediada geralmente por um intérprete<sup>8</sup> de Libras, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, isso no Brasil. “O termo bilíngue se refere à condição do indivíduo que tem fluência em duas línguas, ou seja,

---

<sup>7</sup> Entendemos, nesta pesquisa, que ao usar o termo “povo surdo”, a pesquisadora Strobel (2009) se refere à comunidade surda, que tem características culturais diferentes da comunidade ouvinte.

<sup>8</sup> O intérprete deve ser fluente na Língua de Sinais e na oral do seu país e precisa ser qualificado para exercer essa função (QUADROS; KARNOPP, 2004).

é capaz de se comunicar, escrever e ler com competência nas duas línguas” (ARCOVERDE, 2011, p. 134).

Ressaltamos, portanto, a importância da educação bilíngue para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, ratificando que a Língua de Sinais é de fundamental relevância para os que não podem ouvir, por ser a principal representante da cultura surda. Sendo assim, nos valemos do estudo de Guarinello (2004) para discorrer a respeito do bilinguismo como método educacional:

É considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (GUARINELLO, 2004, p. 34).

O bilinguismo é o método educacional que visa disponibilizar duas línguas no contexto educacional dos surdos, sendo a Língua de Sinais a principal via de acesso ao conhecimento. A prática educacional bilíngue para surdos, isto é, a aprendizagem de duas línguas no seu contexto educacional, com a utilização do português e de metodologia adequada, como uma segunda língua, uma língua estrangeira, possibilita uma aprendizagem significativa a eles. Isso posto, pontuamos que o bilinguismo é a prática educacional que possibilita o avanço dos surdos e é uma filosofia resultante das suas lutas para o fortalecimento linguístico do grupo.

O bilinguismo versa que os surdos sejam aceitos em suas diferenças e passem a ter sua língua como representante legal da comunidade. É viver como surdo, com sua surdez, em posse de sua língua. Essa corrente filosófica visa estimular os surdos a utilizarem sua língua e a requerê-la em seu processo educacional, lutando também para que ela seja disponibilizada em todos os espaços sociais. Para Fernandes (2003, p. 55), o “bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação”; é também respeitar a cultura surda, o indivíduo surdo e o empoderamento dos surdos por meio da apropriação de sua língua.

O que acontece, na maioria dos contextos educacionais e sociais em que os surdos estão inseridos, é que esses ambientes são organizados para atender às demandas dos ouvintes, maioria linguística, deixando os surdos sem mais alternativas para adquirir conhecimento devido à ausência da Língua de Sinais no seu processo educacional, não

proporcionando aos surdos um contexto educacional bilíngue. Isso acaba provocando também empecilhos para eles aprimorarem competências linguísticas em português, uma língua estrangeira para o surdo e de modalidade completamente diferenciada da Língua de Sinais.

Afirmamos que as dificuldades com a Língua Portuguesa não decorrem por incapacidade cognitiva dos surdos, mas pela estrutura de língua diferenciada da Língua de Sinais. Possivelmente, esta mudança não acontecerá tão rapidamente como se espera, porque o ensino da modalidade escrita de Língua Portuguesa ainda não se modernizou nem para os estudantes ouvintes. A metodologia utilizada ainda não contempla as atuais orientações, propostas por linguistas que discutem o tema, mas segue o padrão uniformizador. As lacunas são visíveis, mas pouco trabalhadas, não garantindo aos estudantes a consolidação de competências escritoras, que os tornem capacitados para dar conta das exigências da Educação Superior.

No contexto da educação “inclusiva”, o que se disponibiliza para os surdos, na maioria dos casos, é apenas a presença do tradutor ou intérprete da Língua de Sinais na sala de aula, o acaba incorrendo no processo de exclusão dentro de um espaço da sala de aula. Postulamos, então, que o acesso à Língua de Sinais apenas pela presença de um intérprete na sala de aula não garante ao indivíduo com surdez total acesso aos conhecimentos e às informações existentes em todos os espaços acadêmicos, limitando o surdo social, linguística e academicamente.

Geralmente, não há política linguística nos processos de educação inclusiva que possibilite a aprendizagem do português escrito para os surdos. O que percebemos, no geral, é uma proposta bilíngue falseada pela inserção do intérprete no contexto da sala de aula.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é o da aprendizagem do português como segunda língua pelos surdos. Entendemos que a aquisição dessa língua não é uma tarefa fácil, nem para eles, que têm uma estrutura linguística diferente da estrutura linguística oral-auditiva, pois a de sinais é espaço-visual, nem para os espaços acadêmicos, que em sua maioria não contam com profissionais habilitados em Língua de Sinais e portuguesa como segunda língua para atender às demandas linguísticas de aquisição para os surdos. Vale ressaltar que essa obrigatoriedade legal da aprendizagem do português escrito pode fomentar ainda mais dificuldades no processo educativo de pessoas surdas, as quais precisam lidar, em alguns casos, com a inserção escolar tardiamente, não apresentando, muitas vezes, domínio

da sua língua, a Libras, no caso Brasil, e precisando “dominar” uma língua que não é natural para eles. Assim:

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural. (ROSA, 2008, p. 174 apud VALENTINNI; BISOL, 2012, p. 27).

Não queremos aqui invalidar, nem afirmar essa necessidade ou a obrigatoriedade da aprendizagem do português escrito pelos surdos, mas, sim, refletir a respeito de qual português eles estão aprendendo e qual precisam dominar, sendo que, em muitos casos, alguns ouvintes, falantes naturais dessa língua, apresentam dificuldades. A ideia é a oferta de ensino bilíngue para surdos, que, mesmo tendo respaldo legal no Brasil, ainda não está amplamente implantado. Este assunto discutimos no próximo capítulo desta tese.

O que refletimos neste momento é que a Língua de Sinais é a maior ferramenta de representatividade da comunidade surda, e, portanto, não pode ser negada aos surdos que querem se expressar em sua língua. Embora a sociedade esteja a caminho de possibilitá-la ao surdo, muito ainda precisa ser feito para que esse reconhecimento linguístico seja efetivado, pois a proposta bilíngue legitima a diferença linguística dos surdos e caminha em direção a um avanço socioeducacional dessas pessoas.

A partir dos movimentos da comunidade surda brasileira, se firma o lugar social da pessoa surda usuária por direito da sua língua, a Libras. Assim, os surdos seguem lutando por esse direito, enfrentando a sociedade ouvinte, que, em sua maioria, não respeita as singularidades da pessoa com surdez, principalmente o seu reconhecimento linguístico. A sociedade, muitas vezes, não reconhece a importância da Língua de Sinais para a vida do indivíduo surdo.

Como já dissemos, os surdos fazem parte de uma minoria linguística e, conseqüentemente, de uma minoria cultural. Na verdade, muito ainda precisa ser feito para reconhecer a cultura da comunidade surda. O bilinguismo para o surdo visa diminuir a distância cognitiva entre surdos e ouvintes, não por incapacidade do surdo, mas pela impossibilidade de acesso à língua desde cedo. Porém, é certo que o processo educacional vigente para surdos não dá conta das necessidades linguísticas e cognitivas da pessoa com surdez. Assim, “pensando nessa perspectiva, podemos chamar atenção para o sujeito surdo bilíngue como produtor de uma possibilidade cultural como ato tradutório, quando

ressignifica seu modo de ser/estar no mundo como sujeito bilíngue” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 59).

Nesse ínterim, entendemos que a surdez não é impedimento para o desenvolvimento intelectual do surdo, construído por meio de experiências visuais, as quais são de extrema importância para o aperfeiçoamento cognitivo dos surdos. O que percebemos nos espaços educacionais é que as características peculiares daqueles que não podem ouvir não são consideradas. Os surdos identificam seu lugar de pertencimento ao se relacionarem com modelos culturais, ou seja, surdos falantes fluentes da Língua de Sinais. Assim, “nesse emaranhado tecido social, existem pessoas surdas que compartilham uma língua própria e, por extensão, uma forma particular de perceber o mundo, muito marcada pelas suas experiências visuais.” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 22). Ressaltamos que os espaços escolares, bem como a academia, ainda não compreendem as necessidades linguísticas/culturais dos surdos e não oferecem, nesses espaços, um ambiente que respeite e valorize a diferença surda. Não há ainda, efetivamente, a Língua de Sinais e, até mesmo, profissionais falantes naturais dessa língua para viabilizar as experiências culturais da comunidade nos espaços educacionais.

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra, nem opaca. Porém, faltam aos gestores educacionais, ainda, a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes a eles; a coerência ideológica para discutir assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos. (SKLIAR, 2017, p. 9).

Nos últimos anos, as políticas de educação para surdos têm sido implementadas com o objetivo de efetivar a inclusão dessas pessoas no ensino regular, preconizando um direito à igualdade e à equiparação de oportunidades. Isso faz com que a educação de pessoas surdas, a partir de uma proposição bilíngue, seja refletida, repensada, reprogramada e reorganizada para que não se perpetue uma marginalização no contexto educacional dos surdos, o qual deveria contribuir para a construção da identidade surda e o fortalecimento dessa comunidade.

Sendo assim, com a efetivação da Língua de Sinais no processo educacional dos surdos não só no Brasil, mas também em muitos outros lugares do mundo, é necessário pesquisar a respeito da trajetória acadêmica dessas pessoas e pensar quais caminhos esses alunos percorrem nas instituições, quais estratégias e recursos são utilizados para garantir a

permanência deles e como acontecem as relações sociais no cotidiano escolar, e quais as dificuldades enfrentadas durante o processo de educação formal.

Diante dessas reflexões, Quadros (2005) postula que formar professores bilíngues e intérpretes (Libras e língua portuguesa) para atender à demanda da educação de surdos é um grande desafio atual, pois essa formação seria um dos caminhos para garantir o acesso de alunos surdos à academia e a permanência deles na etapa de formação acadêmica, fato que corroboraria para que os surdos conquistassem seus espaços tanto educacionais quanto culturais, sociais e políticos. Assim, a educação inclusiva de surdos estaria legitimada.

A partir das reflexões a respeito da educação de surdos, principalmente focando o acesso dessa comunidade ao ensino superior, apontamos que esse grupo tem passado por momentos de avanços e perspectivas socioeducacionais. Embora ainda existam alguns entraves que impossibilitam o ingresso de mais surdos na educação superior, e apesar das dificuldades de oferta de ensino bilíngue nesse nível acadêmico, ressaltamos a luta dos surdos por esses direitos adquiridos. Eles possibilitaram que o lugar social de muitos surdos brasileiros pudesse ser modificado pelo empoderamento por meio da Língua de Sinais. Reconhecida legalmente, com a aprovação de Leis e Decretos que visam respaldar essa modalidade educacional, por ser uma das estratégias que garantem hoje a promoção da cidadania e do avanço social da pessoa com surdez.

Assim, o fortalecimento da proposta de ensino bilíngue, que tem como objetivo potencializar as habilidades cognitivas dos surdos e promover uma educação de qualidade para eles, visando diminuir as barreiras linguísticas existentes em seu cotidiano acadêmico, criará mais oportunidades de acesso ao ensino superior, já que a ideia é ofertar esse ensino desde a educação infantil, tornando o usuário fluente em sua língua natural, a de sinais. Essa língua, se viabilizada nos espaços acadêmicos, pode diminuir as barreiras de comunicação enfrentadas cotidianamente por muitos surdos. Portanto, as universidades precisam também elaborar estratégias para possibilitar a esse aluno a permanência no ensino superior e, conseqüentemente, a conclusão do curso com equidade em relação aos ouvintes.

Além da compreensão do percurso educacional dos surdos, precisamos entender aspectos relacionados às interações estabelecidas por este grupo nos espaços socioeducacionais. Assim, fizemos uma reflexão sobre as relações sociais e a pessoa com surdez. Nossa discussão seguirá em direção ao entendimento da constituição social de estudantes surdos universitários, por meio do estabelecimento das suas relações sociais.



### 3 RELAÇÕES SOCIAIS E SURDEZ

Os indivíduos interagem e constroem suas concepções a partir dos contextos sociais nos quais estão inseridos. Por meio dessas trocas, os sujeitos alinham e agenciam suas relações sociais nos diferentes ambientes – seja na família, na escola, no trabalho, na rua, nas comunidades religiosas - e fora deles. Enfim, por onde transitam as pessoas, tais relações são estabelecidas, pois o ser humano tem por característica ser social. A partir delas, as identidades são construídas e as culturas, estruturadas. Neste ínterim, discutiremos a respeito das relações sociais de surdos e sua relevância para a constituição da memória coletiva de estudantes surdos.

É preciso depreender como a sociedade formaliza as interações e estabelece essas relações. A Sociologia revela como se dão esses processos e como os fatos sociais estão imbricados nas trocas interacionais. Para Durkheim,

É fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter. (DURKHEIM, 1966, p. 12, apud LAKATOS, 1990, p. 64).

Portanto, pontuamos que todas as ações dos indivíduos em sociedade são fatos sociais; são, portanto, relações sociais. Essas interações deverão possibilitar ao indivíduo social crescimento e avanço para desenvolver suas habilidades globais. Ainda, de acordo com o pensamento de Durkheim,

O fato social é geral ainda porque “coletivo, isto é, mais ou menos obrigatório, e está bem longe de ser coletivo por ser geral. Constitui um estado de grupo porque se repete nos indivíduos e a eles se impõe. Está bem longe de existir o todo devido ao fato de existir nas partes, mas ao contrário, existe nas partes todas porque existe no todo”. (DURKHEIM, 1966, p. 8 apud LAKATOS, 1990, p. 67).

Sendo assim, compreendemos que todos os indivíduos se relacionam, e essas relações são as “ações sociais”, como definidas por Durkheim (1966) citado por Lakatos (1990). Assim, toda essa ação social é permeada pelo processo de interação. Para Santos,

A interação social é um processo que constantemente está sendo construído pelos atores, de modo que estes podem interpretar o mundo que o cerca e no qual interagem. Isso significa que as ações sociais não podem ser capturadas no decurso de uma lógica pré-estabelecida, casualmente estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos. (SANTOS, 2008, p. 2)

Sanchis (2011, p. 2), ao analisar os estudos de Simmel, afirma que este se deparava com mudanças bruscas na sociedade, e pensava nas consequências delas para as relações e para a própria experiência subjetiva dos indivíduos. Pressupomos, também, que o mundo em que vivemos não é homogêneo, e o indivíduo se relaciona com a diversidade que compõe a sociedade. Por meio dessas interações, o sujeito se forma e se transforma, ou seja, é na vida social que ele se constitui, por meio dos lugares por onde transita e dos papéis sociais que exerce.

Essa interação é necessária para o desenvolvimento humano, pois toda pessoa é por si só um ser social, construído por meio dessa diversidade e da multiplicidade de trânsitos sociais. Góes (2000), citando os estudos do psicólogo Pierre Janet (1929), salienta que o indivíduo psicológico é uma criação particularmente social, pois, segundo o autor, nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer. Aqui, acrescentamos ao pensamento do autor a ideia de que nós não só nos inventamos a partir dos grupos sociais em que agenciamos nossas trocas, mas também nos reinventamos sempre a partir dessas interações, pois entendemos que essa construção social não é estática, mas também dinâmica, diversa e evolutiva.

Para compreendermos essas trocas sociais, evocamos o conceito de sociação, cunhado pelo sociólogo George Simmel. Para o autor,

O processo fundamental de constituição da sociedade é então a sociação, formada pelos impulsos dos indivíduos, ou por motivos, interesses e objetivos; e pelas formas que essas motivações assumem. Daí a importância de se distinguir forma e conteúdo. O domínio da Sociologia, para Simmel, está nas “formas que tomam os grupos de homens, unidos para viver uns ao lado dos outros, ou uns para os outros, ou então uns com os outros”. (SIMMEL, 1983, p. 47 apud SANCHIS, 2011, p. 3).

A sociação pressupõe a interação de, no mínimo, duas pessoas, o que caracteriza uma díade, unidade básica da sociação. O ser humano se caracteriza exatamente por viver em interação, apesar de Simmel não explicar a origem dos “instintos” e interesses que o levam a isso. [...]. É a própria experiência social que permite a dimensão da individualidade, “e faz com que palavras como liberdade e solidão” (p. 76) ganhem sentido. As escolhas individuais só têm significado dentro de uma situação social. (SANCHIS, 2011, p. 3)

Ou seja, há sociação entre os indivíduos quando estes se agrupam por interesses compartilhados e essas interações são relacionadas por diversos interesses em comum, em

diferentes grupos, e são os grupos que compõem a sociedade e são as interações que movimentam as comunidades. Essas relações estabelecidas pelo indivíduo nos mais variados grupos em que transita são fundamentais para a sua formação e desenvolvimento social.

Por meio das diversas relações estabelecidas através das interações entre os indivíduos, ressaltamos que nada do que é vivenciado é individual, mas simbólico e coletivo. Nesse sentido, é preciso compreender do que trata o interacionismo simbólico.

Segundo a leitura social pragmatista, não há uma separação nítida entre estrutura e ação social: a sociedade se faz nas relações *entre* indivíduos. Relações que são, segundo a perspectiva de G. H. Mead, principalmente simbólicas. A comunicação aparece, então, como elemento central da vida em sociedade, instância que consubstancia o individual e o coletivo. “Para Mead, como para todos os pragmatistas, é em uma intersubjetividade prática (primado da ação e da comunidade de comunicação) que são fundadas a objetividade e a subjetividade, a individualidade e a sociabilidade”. (QUÉRÉ, 1991, p. 15, apud OLIVEIRA e VIEIRA, 2015, p. 52).

Essa abordagem paradigmática surge em função dos estudos do comportamento social dos indivíduos propostos originalmente pelo filósofo e sociólogo Georg Hebert Mead (1863-1931), mas foi a partir de 1930 que o sociólogo Herbert Blumer organizou os estudos teóricos desta análise (HAGUET, 1995). O interacionismo simbólico se caracteriza por regular as relações sociais estabelecidas e o comportamento individual dos participantes de uma comunidade (MEAD, 1982). “O termo interacionismo é derivado de interagir, que significa *“agir mutuamente”*. O termo simbólico vem do grego *symbolikós*, e do latim *symbolicu*, significando *“aquilo que tem caráter de símbolo”* (SANTOS, 2008, p. 3). Para tanto, essa abordagem paradigmática visa à compreensão de comportamentos individuais e coletivos de determinados grupos.

De acordo com os estudos de Blumer,

Symbolic interactionism rests in the last analysis on three simple premises. The first premise is that human beings act towards things on the basis of the meanings that the things have for them. Such things include everything that human being may note in his world-physical objects, such as trees or chairs; other human beings, such as a mother or a store clerk; categories of human beings, such as friends or enemies; institutions, as a school or a government; guiding ideals, such as individual independence or honesty; activities of the others, such as their commands or requests; and such situations as an individual encounter in his daily life. The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one’s fellows. The third premise is that these meanings are handled in and modified through an interpretative process

used by the person in dealing with the things he encounters. (BLUMER, 1969, p. 2).<sup>9</sup>

Assim, Blumer (1969) aponta que o interacionismo simbólico está fundado em imagens representativas que possibilitam ao indivíduo compreender a realidade na qual está envolvido. Desse modo, “these root images refer to and depict the nature of the following matters: human groups or societies, social interaction, objects, the human being as an actor, human action, and the interconnection of the lines of the action.” (BLUMER, 1969, p. 6).<sup>10</sup>

O interacionismo simbólico mostra como as pessoas articulam suas relações individualmente e em grupos, como percebem a realidade em que estão inseridas e como reagem aos acontecimentos. Para Blumer,

The activities belong to the acting individuals and are carried on by them always with regard to the situation in which they have to act. The import of this simple and essentially redundant characterization is that fundamentally human groups or society exists in action and must be seen in terms of action. This picture of human society as action must be the starting point (and the point of return) for any scheme that purports to treat and analyze human society empirically. (BLUMER, 1969, p. 6).<sup>11</sup>

Para Blumer (1969, p. 8), a interação entre os indivíduos é vital, faz parte da convivência em sociedade, por isso ser imprescindível analisar a ação humana em suas relações sociais, incluindo os conhecimentos adquiridos a partir da convivência em grupo. É por meio da subjetividade que essas relações ganham sentido: “O terreno intersubjetivo é crucialmente o da interação comunicativa, como sustentou a corrente teórica iniciada por

---

<sup>9</sup> O interacionismo simbólico repousa, em última análise, em três premissas simples. A primeira premissa é que os seres humanos agem em direção às coisas com base no significado que essas coisas têm para eles. Essas coisas incluem tudo o que o ser humano possa observar na forma de objetos físicos do mundo, tais como árvores ou cadeiras; outros seres humanos, tais como uma mãe ou uma balconista; categorias de seres humanos, tais como amigos ou inimigos; instituições, como uma escola ou um governo; ideais, tais como independência individual ou honestidade; atividades alheias, como comandos ou pedidos; e algumas situações, como encontros individuais em suas vidas cotidianas. A segunda premissa é que o significado desse tipo de coisa é derivado, ou surge de interações sociais do indivíduo com seus companheiros. A terceira premissa é que esses significados são manipulados e modificados, através de um processo de interpretação usado por pessoas em negociação com as coisas que eles encontram. (Tradução nossa).

<sup>10</sup> Essas imagens-raiz se referem e descrevem a natureza dos assuntos a seguir: grupos humanos ou sociedades, interação social, objetos, seres humanos como atores, ação humana e a interconexão entre as linhas de ação. (Tradução nossa).

<sup>11</sup> As atividades pertencem aos indivíduos atuantes e são exercidas por eles sempre em relação à situação em que eles têm que agir. A importância dessa simples e essencial caracterização redundante é que, fundamentalmente, grupos humanos ou sociedades existem em ação e devem ser vistos em termos de ação. Essa imagem de sociedade humana deve ser o ponto de partida (e o ponto de retorno) para qualquer esquema que pretende tratar e analisar a sociedade humana empiricamente. (Tradução nossa).

Mead, mais tarde chamada de Intencionismo Simbólico, por Herbert Blumer.” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2015, p. 7).

O pensamento do interacionismo simbólico tem na comunicação um agente de efetivação do processo. Berger e Luckmann (2004), discorrendo sobre o papel da linguagem nos processos interacionais face a face, pontuaram que

A linguagem é flexivelmente expansiva, de modo que me permite objetivar um grande número de experiências que encontro em meu caminho no curso da vida. A linguagem também tipifica as experiências, permitindo-me agrupá-las em amplas categorias, em termos das quais tem sentido não somente para mim, mas também para meus semelhantes. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 59).

A respeito do universo simbólico construído por meio das relações sociais, Berger e Luckmann (2004) falam a respeito da construção social da realidade e do universo simbólico que os indivíduos constroem mediante suas interações sociais, enfatizando as interações face a face, que fazem com que as trocas sociais atribuam sentidos à realidade vivenciada pelos indivíduos.

Os autores buscam legitimar os processos simbólicos nos quais os indivíduos estão intrinsecamente inseridos em sociedade. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 136). Para os autores, “os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história”, ou seja, um contexto social em que os indivíduos estão inseridos. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 133), sendo eles, portanto, sujeitos ativos no processo de construção da sociedade. Os autores entendem que a subjetividade (simbólica) é construída por meio das relações subjetivas e que por meio delas a realidade é estabelecida a partir dos quadros sociais em que estão inseridos. Neste ponto, podemos fazer uma breve analogia aos quadros sociais estudados por Halbwachs (1994, 2006) em seus estudos sobre a memória, pois a teoria da memória coletiva embasou a análise dos dados desta pesquisa.

Sendo assim, por meio do viés do interacionismo simbólico, analisamos a construção da memória coletiva, que é constituída por meio das experiências vividas pelos indivíduos nos mais variados grupos em que transitam.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA POR MEIO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Pensar a construção da realidade simbólica, de acordo com Berger e Luckmann (2004), e situar os indivíduos como sujeitos ativos nesse processo, por meio das relações sociais que estabelecem, são ações necessárias para refletir sobre os significados que os sujeitos atribuem a esse processo. Inicialmente, os autores admitem que, mediante a análise de suas relações sociais, é possível compreender as memórias que os sujeitos trazem em suas histórias. Estas são sistematizadas a partir dos grupos sociais que participam no cotidiano, dinamizando a sociedade.

O universo simbólico também ordena a história. Localiza todos os acontecimentos coletivos numa unidade coerente que inclui o passado, o presente e o futuro. Com relação ao passado, estabelece uma "memória" que é compartilhada por todos os indivíduos socializados na coletividade. Em relação ao futuro, estabelece um quadro de referência comum para a projeção das ações individuais. Assim, o universo simbólico liga os homens, com seus predecessores e seus sucessores numa totalidade dotada de sentido, servindo para transcender a finitude da existência individual e conferindo um significado à morte individual. Todos os membros de uma sociedade podem agora conceber-se como pertencendo a um universo que possui sentido, que existia antes de terem nascido e continuará a existir depois de morrerem. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 140).

Os estudos direcionados à compreensão do conceito de memória coletiva têm avançado no Brasil, contribuindo para o entendimento das relações sociais, significadas por meio dos grupos sociais. Nesta tese, as reflexões a respeito da memória coletiva dos surdos são retomadas a partir dos estudos realizados pela autora da tese, durante a formação do Mestrado de Memória: linguagem e sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2012, quando analisou a memória dos professores surdos universitários. Neste momento, nosso objetivo é investigar a memória de estudantes surdos da mesma universidade e compreender as relações sociais estabelecidas por esse grupo na academia.

Por meio da memória coletiva, as pessoas podem conectar experiências vividas ou não pela evocação do passado no presente, tornando possível - ou não - que essas impressões representem as experiências vividas em todos os momentos da vida do indivíduo. Segundo Alves,

A memória traz consigo representações que possibilitam ao indivíduo criar imagens que correspondem a quadros de significação que fazem referência ao presente a partir das experiências vivenciadas no passado. Ela está

pautada também nas experiências emocionais e nas expectativas pessoais de cada indivíduo. (ALVES, 2012, p.47).

Nesta pesquisa, nos detemos na análise e nas discussões de memória, pautando-nos nos estudos de Maurice Halbwachs acerca de memória coletiva. Este filósofo viveu em Paris, no início do século XX, e fundamentou-se, para suas pesquisas, nos estudos produzidos por Durkheim. O principal ponto de seu trabalho é a ideia de que a recomposição do homem não se dá de forma individual, mas no coletivo, por meio das relações com os quadros sociais, pelos quais os indivíduos transitam, sejam eles o quadro social da família, da religião, da educação formal, da linguagem, entre outros contextos em que eles estão inseridos cotidianamente. O quadro social da linguagem é muito significativo para a pessoa surda, visto que, na maioria das vezes, esse indivíduo passa boa parte da sua vida interativa sem uma língua com que possa se comunicar.

Macedo (2012), citando Barbier (2001), apresenta a ideia de sujeito coletivo, afirmando que “certo número de indivíduos se encontram (*sic*) engajados num conjunto de relações mútuas e de relações com o mundo, já que seus comportamentos constituem uma estrutura que torna inteligíveis algumas transformações desse mundo”. (BARBIER, 2001 apud MACEDO, 2012, p. 25-26).

É nesse contexto que discutimos a memória coletiva do grupo de estudantes surdos, formada a partir de suas relações sociais e da diversidade identitária que eles apresentam. Pensaremos como os sujeitos surdos, neste caso, estudantes universitários, constroem suas relações e como suas memórias são representadas na sociedade, de forma coletiva a partir de suas experiências individuais.

Para Halbwachs (2006), a memória individual existe sempre a partir da memória coletiva. Mesmo que esta envolva aquela, as duas memórias não se confundem. A memória individual faz parte das relações sociais estabelecidas por indivíduos em sociedade, por suas relações sociais e pelos trânsitos nos grupos dos quais fazem parte.

Assim, compreendemos, por meio de Halbwachs (2006), que a memória individual não existe sozinha, mas sempre a partir de um grupo. Ao evocar o passado, o indivíduo tem suas lembranças construídas a partir das suas relações sociais, ou seja, todas as lembranças consideradas individuais se apoiam nas memórias coletivas.

Examinemos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa

recorrer às lembranças dos outros. E se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem que esses instrumentos que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Todas as pessoas possuem memórias coletivas e individuais, e são elas que permitem a reconstrução do presente a partir das experiências vivenciadas no passado, considerando que toda construção passa pelo sujeito. Além dessas colocações sobre memórias individuais e coletivas, o autor discute outros dois tipos de memória: a memória interior ou pessoal (autobiográfica) e a memória exterior ou social (histórica). Segundo ele,

A primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e mais denso. (HALBWACHS, 2006, p. 73).

Sá (2007) retoma os estudos de Halbwachs a respeito da memória coletiva, descrevendo alguns princípios que a caracterizam. São eles: o caráter construtivo da memória, que guarda as experiências intactas na memória dos indivíduos; atribuição aos grupos e instituições, de caráter sociocultural; os processos de comunicação e interação como construtores da memória social; a associação intrínseca entre memória e pensamento, pois os registros das experiências vividas nunca são perdidos e sim acrescentados a outros conteúdos cognitivos; o papel construtivo do sentimento na memória social, uma vez que este envolve construções sociocognitivas da realidade e sentimentos de um dado conjunto social.

Por sua vez, as memórias coletivas, segundo Halbwachs (2006), são construídas por grupos de pessoas definidas que produzem, guardam e transmitem suas memórias a partir da interação entre seus membros. Para o autor,

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que os outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Portanto, percebemos a amplitude das discussões a respeito da memória coletiva e o quanto ela está ligada às atitudes e concepções humanas. Como destaca Halbwachs (2006), a memória coletiva é um processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade.



É nesse contexto que, na presente pesquisa, inserimos um grupo de indivíduos surdos, estudantes universitários, os quais narram suas memórias individuais, pautadas nas experiências socioeducacionais.

Há outro elemento que está intrinsecamente ligado à análise da memória coletiva: a linguagem, uma vez que os seres humanos se relacionam principalmente por meio dela. É por meio da linguagem que as interações se solidificam e ganham sentido. Bakhtin (1979) assinala a importância dos usos da linguagem nas interações sociais: “O signo e a situação social em que se insere estão indissolúvelmente ligados”. (BAKHTIN, 1979, p. 48 apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2005, p. 12).

Berger e Luckmann (2004) inserem a linguagem como fator primordial para o estabelecimento das relações e da constituição da sociedade, formada por indivíduos em constante interação e em processo dinâmico de construção da realidade subjetiva, na qual os sujeitos estão inseridos. Para esses autores,

Por meio da linguagem posso transcender o hiato entre minha área de atuação e a do outro, posso sincronizar minha sequência biográfica temporal com a dele, e posso conversar com ele a respeito de indivíduos e coletividade com as quais não estamos agora em interação face a face. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 59-60).

Quando a possibilidade do uso da sua língua é negada, como no caso da pessoa surda usuária da Língua de Sinais, ela se torna estigmatizada, muitas vezes rotulada pela ausência da fala oral. Quando a pessoa surda também não oraliza, a ausência da língua oral dificulta o processo de interação dos surdos com a comunidade, o que acarreta para este grupo perdas sociais e comunicativas - sociais porque eles são muitas vezes excluídos dos grupos que participam, e cognitivas porque acabam por não adquirir conhecimentos, não pela falta de capacidade, mas por não terem acesso direto às informações por meio da sua língua e até mesmo na língua oral, no caso dos surdos que só oralizam. Assim, a linguagem é fator primordial para o desenvolvimento dos indivíduos nos grupos dos quais participam, sendo as interações geralmente o artefato para a consolidação das relações sociais estabelecidas nos diferentes grupos do nosso convívio.

Os surdos oralizados e/ou dos parcialmente surdos, ou os que perderam a audição no período pós-linguístico, ou aqueles que têm como via de comunicação direta a língua oral, ou os surdos que usam a Língua de Sinais para comunicação direta, acabam perdendo muitas informações e conhecimentos no processo comunicacional, se no contexto interacional não houver uma língua consolidada para a interlocução, e assim possibilitar um processo

comunicativo eficaz. Consequentemente, as relações sociais estabelecidas por eles acabam sendo prejudicadas. Como Berger e Luckmann destacam:

No que diz respeito às relações sociais, a linguagem "torna presente" a mim não somente os semelhantes que estão fisicamente ausentes no momento, mas indivíduos no passado lembrado ou reconstituído, assim como outros projetados como figuras imaginárias no futuro. Todas estas "presenças" podem ser altamente dotadas de sentido, evidentemente, na contínua realidade vida cotidiana. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 60).

Inserindo nesse contexto o indivíduo surdo e o uso da linguagem, é preciso compreender que, no processo de interação e nas suas relações sociais, os surdos não são sujeitos passivos. Eles constroem também suas subjetividades por meio do uso e apropriação de sua língua, a Libras, e por este motivo precisam da garantia da sua língua para se comunicar e, consequentemente, agir e transformar a sociedade em que vivem. São sujeitos ativos e capazes de promover mudanças na sociedade, indivíduos que mudam e possibilitam a evolução nos espaços sociais em que circulam, provando que a surdez é uma marca de diferença e não uma incapacidade da pessoa surda.

Entendemos a luta destes sujeitos por um lugar de igualdade, em uma sociedade totalmente organizada para dar conta apenas das demandas dos ouvintes. Uma de suas bandeiras é a conquista de sua afirmação identitária, uma vez que esse grupo, durante muito tempo, foi estigmatizado por uma estrutura social que muitas vezes o vê e o coloca no lugar de deficiência e incapacidade. Sobre esse estigma, Goffman afirma que

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. (GOFFMAN, 1963, p. 5).

É preciso repensar a construção identitária dos surdos a partir dos grupos sociais em que se relacionam, pois, para aqueles que fazem uso da Língua de Sinais, ainda há o entrave da falta de conhecimento da sua língua em muitos contextos da sociedade, o que dificulta, de fato, a interação com outros grupos sociais e até mesmo entre os que não são usuários dessa língua.

Pensando nas trocas sociais dos grupos estabelecidos por cada comunidade, pontuamos que as relações podem ser consideradas como espaço de poder. No caso dos

surdos, a incapacidade de ouvir faz com que eles sejam vistos como um grupo estigmatizado, já que a surdez, em muitos casos, não é considerada como diferença, mas como deficiência, gerando o estigma.

Sendo assim, essas relações devem ser analisadas de acordo com as interações estabelecidas pelos grupos. Uma vez que os surdos são uma minoria linguística, essas relações são estruturadas a partir do uso da língua, sendo que a linguagem é fator primordial para que haja interação entre os grupos. Segundo Goffman,

No estudo sociológico das pessoas estigmatizadas, o interesse está geralmente voltado para o tipo de vida coletiva, quando esta existe, que levam aqueles que pertencem a uma categoria particular. Aqui, certamente, se encontra um catálogo completo dos tipos de formação de grupo e de função de grupo. Há pessoas que possuem deficiências de fala cuja peculiaridade aparentemente desencoraja qualquer tentativa de formação grupal ou algo semelhante. (GOFFMAN, 1963, p. 20).

Por isso, para entender a construção social da surdez se faz necessário não compreender o “ser surdo” pelo olhar patológico da surdez, e sim pela construção social desse lugar, do narrar-se e ver-se surdo, um indivíduo diferente por apresentar a surdez como uma marca de diversidade social. Assim, o sujeito é uma construção coletiva que se dá por meio das trocas sociais que estabelece.

Os indivíduos se relacionam entre si e precisam ser ativos como sujeitos da interação. Esse processo é natural aos seres humanos, pois vivemos em comunidades e grupos distintos que integrem, trocam informações e possibilitam desenvolvimento pessoal e coletivo. A interação social é inerente ao homem. Independentemente da identidade do indivíduo, essas relações são importantes para sua existência como ser social. Isso nos faz pensar no estigma percebido dentro da universidade e em outros espaços sociais, decorrente da condição do não ouvir, ao indivíduo com surdez, fato que decidimos analisar por meio dos depoimentos dos sujeitos surdos participantes dessa pesquisa. Sobre isso, Goffman afirma que

Um problema semelhante encontra-se com relação à perspectiva. Quando os papéis dos que participam numa atividade são diferenciados – o que ocorre frequentemente – a visão que uma pessoa tem daquilo que está ocorrendo será provavelmente muito diferente da visão da outra. (GOFFMAN, 2012, p. 31).

É necessário estudar as relações sociais do ponto de vista dos surdos estudantes universitários para que seja possível compreender esse processo nos espaços acadêmicos, considerando que o uso da língua é indispensável para o desenrolar das interações entre os surdos e ouvintes que interagem nesses espaços. A linguagem permeia esse processo social,

e, no caso dos sujeitos surdos, essa interação vai além do uso da fala oral, ou da língua sinalizada de forma artificial e sistemática, ocorrendo pelo uso efetivo de uma Língua de Sinais que deve ser respeitada por toda a sociedade.

Nesse ínterim, não vamos mais pensar a surdez como patologia; vamos, em vez disso, construir um entendimento da surdez e dos surdos a partir das relações estabelecidas em sociedade. Há uma necessidade de olharmos para as relações sociais dos surdos, visto que eles estão avançando na sociedade e reivindicando seu lugar, sua língua por direito e tudo que deve ser vivenciado por esse grupo.

Para compreendermos as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos, tanto na academia quanto nos outros espaços sociais, fizemos um levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado, concentradas nas áreas de Educação e Sociologia, que discutem a temática das relações sociais de surdos na Educação Superior e/ou temas que se aproximam dessas discussões. Entendemos, durante o levantamento destes trabalhos acadêmicos, que a temática permanece atual. Mesmo em um contexto de legalização da educação de surdos em nível superior, urge a necessidade de dar continuidade à investigação deste assunto. A seguir, apresentamos algumas reflexões a partir dos textos que analisamos.

### 3.2 RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS

Para compreendermos melhor como os estudantes surdos universitários estabelecem relações sociais, fizemos um levantamento das pesquisas desenvolvidas sobre o tema desta pesquisa: “As relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na educação superior”, no banco de dados da *Oasis.ibcit*. Delimitamos trabalhos publicados a partir de 2006 (um ano após a publicação do Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, a Lei de Libras) até 2016, ano em que iniciamos esta pesquisa. Portanto, o recorte temporal é de 10 anos.

No primeiro momento, selecionamos resultados diretamente relacionados às relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior. Como praticamente não encontramos trabalhos acadêmicos com esse título ou temática, fizemos uma busca utilizando os seguintes descritores: “surdez e sociedade”, “surdos e relações sociais”, “surdez, relações sociais e Educação Superior”. Inicialmente, nosso interesse eram pesquisas relacionadas ao título deste estudo, mas, como não as encontramos, filtramos alguns textos com certa aproximação à temática aqui pesquisada.

Organizamos esses dados em um quadro para apresentarmos o estado da arte desses estudos, são dissertações de mestrados e teses de doutorado, delimitadas pelo período de publicação entre 2006 a 2016.

**Quadro 01-** Estado da arte sobre as relações sociais dos surdos

Autor/ano	Título	Palavras-chave <sup>12</sup>	Objetivo
Viviane da Silva Gomes 2015 Tese	O docente surdo: o discurso sobre sua prática	Documentos internacionais e nacionais; Inclusão social; Análise do discurso; Pessoa surda.	Identificar na fala de uma professora surda o interdiscurso marcado pelas autoridades políticas, educacionais e maternais, nas firmações de leis, abordagens de ensino e orientações, cujo fim remente ao processo de inclusão em instituições acadêmicas.
Sérgio Henrique De Souza Almeida 2014 Dissertação	Alunos surdos-ouvintes: uma análise dialógica de momentos interacionais	Interação; Aluno surdo-aluno ouvinte; Inclusão.	Observar se há interação entre alunos surdos e alunos ouvintes em ambiente escolar,
Violeta Porto Moraes 2014 Dissertação	“Vivemos um ser desconjuntado”: a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos	Educação de Surdos; Movimentos Surdos; Discursos Acadêmicos; Multiplicidades; Diferença.	Objetivou-se problematizar o movimento surdo, fazendo aparecer suas singularidades.
Edinalma Rosa Oliveira Bastos 2013 Tese	Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?	Surdez; Aspectos sociais; Cultura; Experiências; Língua Brasileira de Sinais.	Entender como ocorre a construção social de experiências culturais por alunos surdos, que atuam em favor da chamada cultura surda.
Ana Cecília Ferreira de Amorim 2013 Dissertação	Surdez e biculturalidade: um estudo sobre a co-constituição a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte.	Surdez; autoconceito; perspectiva histórico-cultural.	Pesquisar, nas interações surdo-surdo e surdo-ouvinte, os elementos enunciativos reveladores da maneira como o sujeito surdo se posiciona sobre si (como se vê – concepções de si), como vê o outro e como se vê percebido pelo outro.

<sup>12</sup> Destacamos que as palavras-chave utilizadas são as constam nas teses e dissertações pesquisadas.

Taiane Santos dos Santos 2012 Dissertação	Narrativas surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades.	Surdos; narrativas surdas; experiência de vida; identidades e cultura surda.	Problematizar como os surdos de uma comunidade específica vêm constituindo suas identidades através das experiências de vida na comunidade surda.
Samantha Camargo Daroque 2011 Dissertação	Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária.	Educação de surdos; Surdos universitários; Ensino superior e inclusão.	Analisar, por meio de entrevistas individuais, os dizeres de alunos surdos e seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que o surdo encontra no seu cotidiano de estudo.
Maria José dos santos Silva 2011 Dissertação	Meio social e surdez: um estudo sobre a trajetória socioeducacional no município de Tocantinópolis - TO	Educação; surdez; meio social; espaço geográfico.	Investigar e analisar, em um determinado espaço geográfico, como se constituiu a trajetória de jovens surdos, a partir dos aspectos familiares, sociais e culturais presentes nessas trajetórias.
Noemi Nascimento Ansay Dissertação – 2009	A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior	Educação de surdos; Inclusão de surdos na universidade; Surdos no Ensino Superior.	Conhecer através do depoimento de alunos surdos os fatores que contribuíram para o seu avanço acadêmico e quais os desafios e possibilidades por eles encontrados no Ensino Superior.
Ademilde Félix 2008 Tese	Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades	Surdez; Multilinguismo; Libras; Identidade; Minorias Linguísticas.	Discutir as reflexões sobre as representações que são construídas sobre surdez e língua de sinais, bem como sobre identidades surdas.
Suelen Regina Mendonça 2007 Tese	Trajetórias Socioeducacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares.	Surdez; origem social; trajetória socioeducacional; inserção social.	Investigar as trajetórias socioeducacionais de adultos surdos com idades entre 19 a 69 e de diferentes estratos sociais dos municípios de Pindamonhangaba (SP) e Tremembé (SP).
Paula Adriana Cunha Chagas 2006	Depoimento dos surdos sobre as atitudes que facilitaram e que dificultaram suas	Adolescência; Surdez; Relações Sociais	Investigar as atitudes que facilitaram e as que dificultaram as relações sociais dos Surdos durante a adolescência, procurando

Dissertação	relações sociais durante a adolescência.		analisar os depoimentos destes sujeitos.
-------------	--	--	--

**Fonte:** Pesquisa no banco de dados da Oasis.ibcit, textos publicados entre 2006 a 2016.

Das publicações encontradas, analisamos 04 (quatro) teses de doutorado e 03 (três) dissertações de mestrado, que dialogavam com nosso estudo, problematizando as relações sociais dos surdos. Sendo assim, apresentamos as análises dos textos que nos fizeram refletir a respeito das interações estabelecidas pelos surdos nos mais diferentes contextos sociais.

Nesse ínterim, destacamos o trabalho de Gomes (2015), que desenvolveu sua tese tendo como recurso metodológico um estudo de caso do trabalho do docente surdo. A autora verificou que, em ambientes da sala de aula, onde não há um estímulo para o uso da Língua de Sinais, “os alunos surdos ficam isolados, silenciados, marginalizados, sem interagir e sem protagonizar suas próprias histórias nestes ambientes, não havendo, pois, interação entre os estudantes surdos e os demais colegas”. (GOMES, 2015, p. 29).

Gomes (2015, p. 41) ainda ressalta a importância da Língua de Sinais nos espaços de interação dos surdos: “Essa língua precisa estar na interação com o outro, compreendendo o mundo e procurando novas perspectivas para esse mundo”. Citando os estudos de Fiorin (2013), a autora destaca:

[...] a linguagem emerge para que o homem possa perceber o mundo categorizando a realidade, interagindo com o outro, buscando informações e transmitindo-as, influenciando com suas opiniões, com seus sentimentos, com suas emoções, a fim de fortalecer os laços sociais, identificando-se com o outro. (FIORIN, 2013, p. 30 apud GOMES, 2015, p. 41).

O uso da linguagem é primordial para que o sujeito se constitua e dê sentido à sua realidade e participe efetivamente da dinâmica social. Então, a linguagem serve não só “para agir no mundo, mas também para criar novas oportunidades”. (FIORIN, 2013, p. 30 apud GOMES, 2015, p. 41).

É muito importante que os surdos se percebam como sujeitos ativos nos processos relacionais que eles estabelecem na sociedade e entendam o seu jeito de estar no mundo. Para tanto, o entendimento sobre os aspectos culturais e identitários deste grupo é necessário. Sobre isso, Bastos (2013), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado? ”, afirma que a reivindicação da Língua de Sinais pela comunidade surda faz com que esse grupo saia da condição de silenciamento e marginalização e se organize na luta pelo direito ao uso dessa

língua. Concordamos com o pensamento da autora e acrescentamos que isso deve acontecer em todos os espaços sociais, pois de posse dessa língua é que os surdos poderão expandir suas relações sociais.

Ao estudar as experiências culturais dos surdos em contextos socioeducacionais, Bastos (2013) ressalta que “o fenômeno estudado não é entendido como naturalmente dado, mas criado nas relações sociais por sujeitos surdos que constituem uma realidade e são por ela constituídos”. (BASTOS, 2013, p. 115). Esta afirmação nos faz perceber o quanto é importante o desenvolvimento dessas relações pelos surdos.

Felix (2008) fez um estudo etnográfico intitulado “Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades”. Para a pesquisadora, existem dificuldades no processo de interação dos surdos com os ouvintes na sala de aula. Apesar das limitações causadas pela ausência da Língua de Sinais durante o levantamento dos dados da sua pesquisa, a interação social entre os surdos e os ouvintes não deixou de acontecer, pois aqueles recorriam ao uso do português na modalidade escrita. No entanto, a pesquisadora reitera que a ausência da Língua de Sinais causa, verdadeiramente, barreiras no processo de interação social dos surdos. (FÉLIX, 2008, p. 134).

A pesquisa apontou que o processo de interação entre surdos e ouvintes acontecia em diversos espaços, para além da sala de aula, principalmente nos intervalos, e tinha a Língua de Sinais e a língua oral como recursos. Além disso, esse processo interacional se dava das mais variadas formas, como toque e gestos (que chamamos de sinais caseiros).

Mediante essas reflexões da autora, é importante ressaltar que, apesar do “esforço” para o estabelecimento das relações sociais dos surdos, dificilmente qualquer processo comunicativo poderá substituir a Língua de Sinais para eles, pois sem a qual pode não ter organização de pensamento, o não avanço social e cognitivo dos surdos, ou eles apenas “se virarem” para sobreviver nesses espaços e fugir do isolamento. Neste caso, estamos nos referindo aos surdos que usam a Língua de Sinais em seu processo comunicativo, por se tratar de um grupo não homogêneo: é preciso incluir os surdos oralizados, que usam a modalidade da língua oral para se comunicar e em alguns casos desconhecem ou optam por não utilizar a Língua de Sinais. A diversidade identitária de todas as pessoas precisa ser respeitada.

Félix (2008) conclui que a Língua de Sinais é o principal elo de comunicação para um grupo de surdos e representa sua resistência a uma política monolíngue. Além disso, por resistir ao implante coclear, alguns surdos se posicionam em um lugar de reconhecimento da surdez como uma marca identitária. (FÉLIX, 2008, p. 201).



O estudo de Mendonça (2007), intitulado “Trajetórias socioeducacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares”, apresenta o desenvolvimento dos surdos em sociedade e define a surdez como “marca biológica distintiva, mas que a construção do sujeito social é determinada por vários fatores – psicológicos, biológicos, sociais, ambientais, políticos, econômicos, que devem ser considerados ao analisar o destino social do sujeito” (MENDONÇA, 2007, p. 6). A autora, baseando-se nos estudos de Bernard Charlot (2000), Bernard Lahire (1997, 2004) e Pierre Bourdieu (2003), empenhou-se para compreender as especificidades das relações sociais, a partir do capital cultural, do capital social, na origem e em como essas relações influenciam a escolarização e o destino social das pessoas investigadas. (MENDONÇA, 2007, p. 6).

Além dessas quatro teses de doutorado acima apresentadas, analisamos também três dissertações de mestrado, com a proposta de entender as relações sociais de estudantes surdos. Um desses estudos foi o de Amorim (2013), intitulado “Surdez e biculturalidade: um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte”. Esta pesquisa propôs-se a “identificar os modos de se ver (autoconceituar-se) da pessoa surda, a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte emergentes em um contexto terapêutico de atenção e acompanhamento psicoeducacional” (AMORIN, 2013, p. 40).

Como resultado, Amorin (2013) entendeu que “os sujeitos se definem por meio de suas relações com os outros” e que

A tarefa de acessar o sujeito surdo mostrou-se reveladora do quão tensas e contraditórias são as relações entre surdos e ouvintes e entre os próprios surdos, o que exige cuidado, zelo e conhecimento das especificidades linguísticas. Ademais, pode-se verificar como essas experiências afetam subjetivamente o modo como o surdo se vê e percebe que é visto (pelo outro, surdo e/ou ouvinte). (AMORIM, 2013, p. 84).

Outra dissertação analisada foi a de Ansay (2009), que tratou da educação de surdos no ensino superior e refletiu a respeito de seus desafios e possibilidades, pontuando que “ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio para alunos surdos” (ANSAY, 2009, p. 39). A autora segue apresentando em suas reflexões que, mesmo que os surdos não tenham outros colegas surdos na sala de aula do curso universitário, eles se encontram nos intervalos das aulas e desenvolvem seus relacionamentos em outros espaços. (ANSAY, 2009, p. 98).

Os estudos apresentados por Daroque (2011) analisaram, no contexto da universidade, as possibilidades e os obstáculos que os surdos enfrentam. Para tanto, se valeu de entrevistas individuais com alunos e professores universitários, percebendo que os surdos têm como desafios, no ensino superior, questões comunicacionais de uma didática não adaptada para suprir suas necessidades linguísticas e também problemas com a leitura e escrita. Segundo a autora, isso se justifica pela falta de qualidade no ensino desses alunos na Educação Básica, o que causa entraves no processo de aprendizagem dos surdos no ensino superior.

Daroque (2011) pontua ainda a ausência de conhecimento apresentada pelos professores a respeito das especificidades linguísticas dos surdos e também o não reconhecimento de que eles precisam estar inseridos em um contexto bilíngue. Para os professores participantes da pesquisa, os entraves apresentados pelas dificuldades com a língua podem impedir um domínio do conteúdo, como também a formação dos estudantes surdos.

As pesquisas mencionadas, encontradas na plataforma Oasis, foram selecionadas pela afinidade temática com o que estamos pesquisando. Nosso objetivo foi apresentar um panorama de trabalhos acadêmicos desenvolvidos com a temática das relações sociais dos surdos em formação de nível superior. Diante disso, refletimos sobre as relações sociais dos surdos a partir do quadro social da linguagem. Já ressaltamos o quanto a língua é importante no processo interacional de todas as pessoas e que sua ausência acarreta muitos problemas. Infelizmente, muitos surdos, usuários da Língua de Sinais, ainda não têm a Libras disponibilizada de forma abrangente, o que torna mais difícil o avanço acadêmico nas mesmas condições que os ouvintes.

Ainda são poucas as pesquisas que buscam discutir as relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior, o que torna urgente e necessário mais estudos sobre a temática abordada nesta pesquisa.

### 3.3 AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS SURDOS UNIVERSITÁRIOS E O QUADRO SOCIAL DA LINGUAGEM

Com base nas reflexões sobre as relações sociais dos surdos, nos propomos a pensar como a comunidade surda desenvolve suas relações sociais a partir do envolvimento com seus pares e como elas são estabelecidas entre os grupos. É preciso pontuar que vivemos em uma sociedade fortemente diversa, que oferece aos indivíduos que a compõem

desenvolvimento global, por meio de trocas sociais que são importantes para o andamento da sociedade. Os surdos estão inseridos em um contexto social majoritariamente ouvinte e estruturado para atender às demandas desse grupo.

É necessário compreender como os surdos interagem nessa sociedade majoritariamente ouvinte e que supostamente não está pronta para atender às demandas linguísticas desses indivíduos, que, mesmo na ausência de sua língua, a Língua de Sinais, se relacionam com os outros. Assim, destacamos que as relações sociais estabelecidas entre os surdos são bastante relevantes para sua socialização. Tal significância é ainda maior quando se trata de crianças surdas, que estão em fase de desenvolvimento linguístico e cognitivo, precisando de referenciais para o seu desenvolvimento global. Além disso, a vida em comunidade possibilita aos surdos as trocas sociais necessárias para compreender a vida em sociedade e inserir-se nos espaços sociais, interagindo e agindo nesses meios. É por meio dessas interações que os indivíduos se constituem como sujeitos em sociedade.

Porém, é preciso pontuar que as relações sociais trazem experiências positivas e negativas, e que, para os surdos, o fator “falta de comunicação” agrava ainda mais esse processo. Muitas vezes os indivíduos apresentam dificuldades para se expressar e serem compreendidos pelo grupo que estão inseridos. O entrave causado pela falta da língua de acesso (no caso dos surdos, usuários da Língua de Sinais) acarreta experiências difíceis no processo de interação entre o sujeito surdo e a comunidade, mesmo que seja com um indivíduo surdo que não saiba a Língua de Sinais. Sem língua não há comunicação, de modo que as trocas se tornam bem truncadas. É imprescindível se expressar e ser compreendido em meio aos grupos para estabelecer as relações e interações sociais.

Essas trocas sociais acontecem a todo momento, pois o ser humano é um ser social. Para Goffman (2012, p. 45), “na vida cotidiana de nossa sociedade percebe-se, ou mesmo faz-se uma distinção toleravelmente clara entre dois grandes esquemas primários: os naturais e os sociais” O autor define, em seu livro “Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise”, esses dois esquemas. Nos esquemas naturais, “as ocorrências são não dirigidas, não orientadas, não animadas, não guiadas, puramente físicas”. Tais acontecimentos não guiados são aqueles considerados totalmente ligados, do começo ao fim, a determinantes “naturais.” (GOFFMAN, 2012, p. 45-46).

As relações sociais acontecem a todo momento e são de extrema importância para que os homens se desenvolvam em sociedade. Sendo assim, o autor define os esquemas sociais como os que “fornecem uma compreensão de fundo para os acontecimentos que

incorporam a vontade, o objetivo e o esforço de controle de uma inteligência, de um agente vivo, sendo o principal deles o ser humano.” (GOFFMAN, 2012, p. 46).

Quando o acesso à Língua de Sinais não é possível para surdos, usuários dessa língua, além das perdas em relação às trocas sociais, eles ainda sofrem o estigma da incapacidade sociocomunicativa. Porém, é preciso pensar e refletir a respeito das pessoas surdas que têm o ambiente linguístico negado, porque qualquer pessoa em situação de negação comunicativa sofre perdas significativas. Sem comunicação, pode ser difícil estabelecer as relações sociais.

No contexto educacional atual, há uma luta pelo processo de inclusão de surdos não como sujeitos passivos, mas como sujeitos ativos no processo de educação formal. Ainda assim, número significativo de estudantes que ingressam nas universidades pode ter dificuldade para concluir o curso. No que tange aos estudantes surdos, eles encontram muitos obstáculos, principalmente relacionadas à linguagem, o que pode estar relacionado com às experiências escolares, anteriores à Educação Superior. (VALENTINI e BISOL, 2012).

Mas há os que conquistam um espaço social significativo em decorrência da formação acadêmica, principalmente porque conseguem vencer a barreira do “diferente”. O próprio histórico da educação de surdos demonstra que esse caminho nunca foi fácil, pois, desde os tempos mais remotos, eles foram sempre excluídos do convívio social, e a educação formal era ditada pela comunidade ouvinte. É nesse contexto de diversidade de narrativas que se deve destacar a memória dos surdos como grupo social, conforme Peralta postula:

Em suma, a memória social não pode ser encarada apenas como sendo determinada, regida e coercivamente imposta por uma constelação de poderes que emana uma visão monolítica do passado. É certo que a construção social do passado encerra, sempre, relações de poder e de dominação, mas deve-se ter em conta a pluralidade de actores e de forças que contribuem para esta construção. A pós-modernidade veio evidenciar que os indivíduos podem pertencer a uma multiplicidade de grupos e de identidades e que, portanto, como diz Halbwachs (1990), a memória coletiva é um processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Suas memórias são construídas de forma dinâmica, conflitual, selectiva e dialógica, não se limitando à modelação imposta por um grupo exclusivo. (PERALTA, 2007, p. 15).

Nesse processo de construção da memória coletiva de um grupo dos surdos, a Língua de Sinais desempenha um papel fundamental, pois é sua língua e meio de comunicação usado para a construção do pensamento dos seus usuários. Ao registrarmos as experiências vivenciadas pelos estudantes surdos, encontramos memórias comuns que propiciaram a

identificação cultural dos membros desse grupo com seus pares, mesmo em contextos diferenciados.

Assim, compreendemos que a memória não é estática, mas é reformulada sempre a partir dos grupos com os quais as pessoas se relacionam. Para Halbwachs (2006), a memória individual existe, mas está enraizada nos quadros diversos que a simultaneidade, ou a contingência, reaproxima momentaneamente.

Para entender a memória, é preciso compreender a linguagem, visto que ela é expressão da consciência e participa do processo de construção da memória. A linguagem, como fenômeno social e materializador da memória, é de fato indispensável ao homem, pois este se expressa a partir da convivência em sociedade. A relação entre memória e linguagem é discutida por Halbwachs, afirmando que

Por supuesto, se hace necesario renunciar a la idea de que el pasado se conserva intacto en las memorias individuales, como si no hubiese transitado por tantas experiencias diferentes como individuos existen. Los hombres que viven en sociedad utilizan palabras de las que solamente ellos comprenden el sentido: allí reside La condición de todo pensamiento colectivo. Si bien cada palabra (comprendida) está acompañada de recuerdos, si bien no pueden existir recuerdos que no se relacionen con palabras. Hablamos de nuestros recuerdos para evocarlos; ésa era la función del lenguaje y de todo el sistema de convenciones sociales que lo acompaña y es lo que nos permite reconstruir en cada momento nuestro pasado. (HALBWACHS, 1994, p. 324).<sup>13</sup>

A linguagem humana é um fenômeno que desperta interesse desde os tempos mais remotos. Em seus estudos, Freitas (1998), baseando-se nas pesquisas de Vygotsky (1983), aponta que este “considera que a natureza psicológica do homem se constitui a partir de um conjunto de relações sociais, transferidas ao interior, se convertendo em funções psíquicas.” (FREITAS, 1998, p. 90).

Vygotsky, ao se referir sobre a linguagem e suas funções interacionais, afirma que:

A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes, tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social; seria incorreto denominá-la linguagem socializada, uma vez que a esse termo se

---

<sup>13</sup> É claro, é necessário renunciar à ideia de que o passado é preservado intacto nas memórias individuais, como se tivesse passado por tantas experiências diferentes, assim como há indivíduos diferentes. Homens que vivem em sociedade utilizam palavras cujo significado só eles entendem: aí reside toda a condição de pensamento coletivo. Embora cada palavra (entendida) seja acompanhada por memórias, não podem existir memórias independentes de palavras. Falamos sobre nossas memórias ao evocá-las; essa é a função da linguagem e de todo o sistema de convenções sociais que a acompanha e nos permite reconstruir a cada momento o nosso passado. (HALBWACHS, 1994, p. 324) (Tradução livre).

associa algo inicialmente não social no processo de sua mudança e desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2009, p.63).

Ainda os estudos de Vygotsky (1989), apontam que

é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimentos e modos de ação, organiza e estrutura o seu pensamento. Neste sentido, o signo é considerado fruto da necessidade de organização social e transforma-se junto com a evolução da sociedade. (SILVA, 2001, p. 23)

Ressaltamos que a língua é um fator social constituída e ressignificada pelos sujeitos, Fernandes (2003), sobre o conceito de língua, afirma que

é um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais. Isto quer dizer que o conceito de língua está ligado a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura em seus diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação, das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso). As línguas podem ser oral-auditivas, quando a forma de recepção não escrita é a audição e a forma de reprodução não escrita é a oralização, ou podem ser espaço-visuais, quando são reproduzidas por sinais manuais e a sua recepção é visual. (FERNANDES, 2003, p. 16).

Ao entendermos que a Libras é língua e não linguagem, destacamos a importância das trocas sociais dos surdos, para isso, recorremos aos estudos de Goldfeld (2000) ao apresentar as pesquisas de Vygotsky e Bakhtin, apontando que

O indivíduo se constitui com base em suas relações sociais, utilizando, para tal a linguagem, os signos. A partir daí o indivíduo utiliza os signos tanto para comunicar-se no diálogo, como para pensar. Por sua vez, os indivíduos em conjunto modificam o meio social do qual participam, pois são sujeitos ativos. Esta é uma relação mútua de dependência. Sem o meio social não há consciência individual, e sem indivíduos não há sociedade. (GOLDFELD, 2002, p.51).

Para os surdos, é muito relevante que eles estejam em contato direto com a língua para que se desenvolvam socialmente. Pois nós somos seres que se amplificam nas interações que estabelecemos entre os pares.

Assim, compreendemos que língua e linguagem não são termos sinônimos. Fernandes (2003, p. 16) apresenta o conceito de linguagem como

um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não (Lyons, 1987). Assim, podemos nos referir a qualquer meio de comunicação, como a linguagem corporal, as expressões faciais, a maneira que nos vestimos, as reações do nosso organismo (tanto aos estímulos do meio, como do nosso pensamento ou, mesmo, a aspectos fisiológicos) ou a linguagem de outros animais, os sinais de trânsito, a música, as pinturas, enfim, a todos os meios

de comunicação, sejam cognitivos (internos), socioculturais (relativos ao meio), ou da natureza, como um todo.

As vivências de um determinado grupo ocorrem por meio da linguagem, por ela ter um caráter estritamente social, tornando possível a socialização da memória. Esta pode ser herdada, e as experiências compõem a memória a partir das vivências de cada um. O ser humano, mesmo que inconscientemente, vive se relacionando conforme os marcos sociais estudados por Halbwachs, transitando nos mais diversos grupos sociais, pois não se pensa em memória separadamente dos marcos ou quadros sociais, visto que, para que exista memória, é preciso interagir com o meio social.

Portanto, entendemos que o sujeito, como definiu Halbwachs (2006), nunca está só, mesmo em suas lembranças sentidas como individuais. Os surdos, no processo interacional de suas relações sociais diversas, compõem essas memórias a partir dos diferentes lugares que transitam. A teoria da memória coletiva de Halbwachs (2006) nos ajudou a compreender as relações sociais dos surdos, ao fazer uma correlação com o interacionismo simbólico cunhado por Georg Mead (1982), que é o paradigma metodológico que embasa esta pesquisa.

É preciso refletir sobre como possibilitar ao sujeito surdo sua constituição identitária como pessoa bilíngue e pensar nos caminhos e nas perspectivas para efetivação de suas trocas sociais em seus processos socioeducacionais, principalmente por meio da sua língua, a Libras, tendo como respaldo as bases legais existentes. A fim de compreendermos a base legal que visa respaldar a educação de surdos no Brasil, no próximo capítulo discorreremos a respeito de documentos considerados muito relevantes e significativos para o processo de mudança da sociedade brasileira no que tange aos aspectos do ensino inclusivo e à educação dos surdos brasileiros.

#### **4 A PESSOA SURDA E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

As políticas públicas para a educação de surdos se fortaleceram a partir do reconhecimento linguístico das línguas de sinais como línguas genuínas, “por meio dos estudos de Stokoe e do grupo de pesquisadores que se dedicaram à investigação das línguas de sinais durante os anos de 1960 e 1970” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48). Esse fato fortaleceu a reivindicação para o uso da sua língua nos espaços educacionais e sociais, pois o acesso à Língua de Sinais nos mais variados espaços pode possibilitar à pessoa com surdez o desenvolvimento das suas trocas sociais. É preciso, no entanto, reconhecer quais os caminhos que essa comunidade percorreu para ter sua identidade cultural reconhecida e legitimada.

Discorreremos acerca da trajetória legal da educação de surdos, visando contextualizar os marcos legais que respaldam esse processo educacional de forma abrangente. Iremos também entender como essas políticas públicas podem contribuir para promover o estabelecimento das relações sociais de estudantes surdos no contexto acadêmico, tanto as leis que tratam de todas as pessoas com deficiência (ou consideradas com algum tipo de “diferença”), quanto as que se referem especificamente aos surdos. Porém, é preciso pontuar que, neste momento, utilizaremos a legislação que ampara os direitos de todas as pessoas com deficiência e destacaremos, dentre elas, as leis que resguardam as pessoas surdas. Nesse processo de inclusão de surdos na universidade, relacionamos como as políticas públicas voltadas para respaldar esse processo educacional contribuiu com o avanço do desenvolvimento social dos estudantes surdos. Pontuamos também os possíveis retrocessos advindos para esse processo educativo.

Muitos foram os caminhos que as pessoas com deficiência percorreram para que tivessem direito à educação formal. Iniciaremos as discussões e reflexões a respeito da luta das pessoas com deficiência a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com o artigo 26 deste documento:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a



compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (UNIC, 2009, p. 14).

Sendo assim, refletimos a respeito da relevância de uma educação que vise diminuir as diferenças sociais e “integrar” os indivíduos à sociedade, promovendo suas relações sociais. No entanto, o que ainda percebemos, mesmo após 70 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é que muitos surdos e pessoas com deficiência estão fora do sistema educacional, principalmente da Educação Superior. Esse documento se refere aos direitos à Educação Básica, dando aos pais a autonomia de escolha quanto ao tipo de ensino que será oferecido ao filho.

Em 1975, foi promulgada também pela ONU a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. Esse documento reconhece os direitos civis e sociais das pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação; ou seja, todas as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos, independentemente de cor, raça, sexo, língua, dentre outras diferenças. Observamos que os documentos direcionam para os direitos sociais e visam garantir a inserção social dessas pessoas com deficiência, possibilitando que elas estabeleçam relação direta em sociedade. De acordo com o documento, esses direitos são inerentes à vida e são fundamentais para “todos”, não podendo as pessoas com deficiência (no documento é usado o termo “pessoas deficientes”) serem excluídas e marginalizadas (BRASIL, 1975).

No Brasil, a Constituição Cidadã, nossa Carta Magna, foi promulgada em 1988. Esse documento imprescindível reza os nossos direitos e deveres como cidadãos. Assim sendo, no artigo 205, é garantido o direito de “todas” as pessoas à educação, a fim de que exerçam a cidadania e, quando possível, adentrem no mercado do trabalho.

A Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 206, garante o acesso de todos à educação e sua permanência nas instituições de ensino. Entre esses “todos” estão as pessoas com deficiência. No inciso III do artigo 208, está a garantia do AEE para pessoas com deficiência, a fim de que elas tenham também seus direitos individuais e coletivos assegurados pelo Estado, tendo seu processo educacional ofertado, “preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Outros documentos foram elaborados, conferências e encontros ocorreram com o objetivo de resguardar a todos o direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas, como a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, em 1990 (BRASIL, 1990). De caráter

internacional, um dos objetivos desta Conferência era universalizar o acesso à educação, equiparando a todas as pessoas as mesmas possibilidades.

Em 1994, foi realizada, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial (BRASIL, 1994). Nela, estiveram presentes 88 governos e 25 instituições internacionais, que durante o evento reafirmaram a urgência em promover um sistema educacional que diminuísse as diferenças entre as pessoas e que não deixasse ninguém de fora do ensino regular. Segundo os postulados da Declaração de Salamanca:

Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (BRASIL, 1994).

De acordo com esse documento, todas as pessoas têm o direito a uma educação que equipara as oportunidades, independentemente de cor, raça, gênero, condições sociais e/ou qualquer deficiência, assegurando-se, desse modo, o direito à educação para todas as pessoas. “A educação inclusiva tem como princípio fundamental a valorização da diversidade, que se manifesta pelas diferenças culturais, étnicas, mentais, sensoriais, físicas, múltiplas, etc.” (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 13). Esses documentos respaldam a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, se referindo à sua formação social, no que tange às trocas que podem estabelecer socialmente.

Nesse contexto de discussões, a respeito dos princípios da inclusão e do direito a uma educação que respeite as singularidades, destacamos as pessoas surdas. A Declaração de Salamanca postula que elas podem se expressar por meio da sua língua, a Língua de Sinais, destacando a importância desta para o incremento linguístico e cognitivo dessas pessoas, conforme o texto expresso no documento. Destacamos:

A importância da linguagem<sup>14</sup> de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional, a de signos. (BRASIL, 1994, p.7).

Sem dúvida, a Declaração de Salamanca foi um marco histórico na trajetória do processo de implantação da educação inclusiva em vários países por vários motivos. Dentre

---

<sup>14</sup> Terminologia utilizada na Declaração de Salamanca. (BRASIL, 1994)

eles, o documento aponta para a importância da linguagem na educação de surdos. Logo, entendemos que não há trocas sociais sem a linguagem.

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado. (GÓES, 2000, p. 118).

Postulamos que a linguagem é muito importante para a constituição de relações sociais. As políticas públicas que fomentam inserção social e acadêmica dos surdos precisam viabilizar caminhos para que essas trocas sociais sejam efetivadas.

Os princípios norteadores desse documento não tiveram no Brasil poder legislativo, mas influenciaram diretamente na elaboração de leis, decretos e portarias que respaldam o ensino inclusivo no país. A Declaração de Salamanca contribuiu, principalmente, com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a Lei nº 9.394/96, cuja primeira versão foi publicada em 20 de dezembro de 1961, por meio da Lei nº 4.024/61, alterada em 1968 e 1971.

Segundo a LDBEN, as instituições educacionais devem garantir aos educandos um ensino de qualidade, que respeite a diversidade que compõe a escola. Podemos conferir a premissa da oferta de educação inclusiva no Capítulo V da referida legislação. No artigo 58, reafirma-se a educação destinada às pessoas com deficiência como responsabilidade do Estado e define que deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino. Também pontua a necessidade do AEE para esse público.

O artigo 59 da LDBEN, publicada em 1996, postula que devem ser garantidos pelos sistemas de ensino às pessoas com deficiência o seguinte:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;  
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

No Brasil, adotamos políticas nacionais que se relacionam com o compromisso estabelecido por vários países na Declaração de Salamanca, que atendem não só às demandas educacionais das pessoas com deficiência, como também as sociais. No caso dos surdos não

oralizados, usuários da Língua de Sinais, essa necessidade está muito relacionada com o acesso ao conhecimento via sua língua, a Libras. O foco do ensino inclusivo não é só inserir a pessoa com deficiência no contexto da sala de aula, mas criar condições para que ela tenha as mesmas possibilidades que os educandos considerados “sem necessidades educacionais especiais”, garantindo, desta forma, por meio da reorganização da educação, o acesso à educação e a permanência nas instituições com equidade.

Por causa da LDBEN, os gestores, professores e “todos” os que compõem a escola precisam se adaptar às mudanças “significativas” que devem ocorrer no cenário da educação brasileira. Adaptações curriculares foram previstas e promovidas sob a orientação desse documento, que tem como objetivo promover o desenvolvimento “global” dos estudantes com deficiência, cujos direitos foram negados por muito tempo, mas sim “integrados” ao espaço da sala de aula, que também precisa ser adaptado urgentemente para atender ao novo contexto. Não nos cabe mais sustentar o discurso de que não houve tempo ou preparação, pois a inclusão precisa acontecer de fato e de verdade. A escola e a universidade precisam garantir educação com equidade para essas pessoas e viabilizar o crescimento acadêmico e suas relações com a sociedade. “A formação do vínculo exige e principia por meio da comunicação, portanto, se não há comunicação, não há vínculo, nem aprendizagem”. (PEREIRA; CAVALI, 2013, p. 134).

A LDBEN garante também às pessoas com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado, lembrando que é dever do Estado promover essa modalidade educacional para assistir às demandas específicas dos alunos com deficiência. Esse atendimento pode ser vinculado à rede pública ou privada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assim orientam os estabelecimentos de ensino: “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo afirmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais” (BRASIL, 1999, p. 18). Portanto, é preciso apreciar a diversidade que compõe a sociedade e principalmente o espaço escolar, no qual muitas pessoas com deficiência passam suas vidas em condições de exclusão e marginalização. É indiscutível considerar que “o indivíduo sofre influências sociais desde a vida intrauterina e permanece nesse processo por todo seu desenvolvimento, interagindo em várias instituições, entre outras, a escola”. (PEREIRA; CAVALI, 2013, p. 130).

Voltando a nos referir às possibilidades que a escola tem de incluir efetivamente as pessoas com deficiência, seguindo as propositivas da LDBEN, foi promulgada, em 2000, a

Lei nº 10.098/00, que ficou conhecida como a Lei da Acessibilidade. O documento regulamenta normas específicas que sugerem a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Sendo assim, a prerrogativa é eliminar todo tipo de barreiras arquitetônicas e de comunicação para que o público-alvo deste documento possa “transitar” em todos os espaços. A respeito dos surdos, a referida Lei contém orientações nos artigos 18 e 19, no Capítulo VII, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais, ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000).

A Lei nº 10.098/00 propõe extinguir ou diminuir as barreiras existentes no processo de comunicação das pessoas surdas, cegas, surdascegas e com deficiência auditiva. Ressaltamos que o intérprete educacional tem um papel muito importante para o estabelecimento dessas relações, pois é por seu intermédio que, na maioria das vezes, os surdos se comunicam nos espaços socioeducacionais.

Em setembro de 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, responsabilizando o sistema regular de ensino pela oferta da educação especial, disponibilizando recursos humanos, materiais e financeiros e, com isso, cumprindo o objetivo primordial da inclusão: equidade de oportunidades para todos os que compõem a escola.

Ainda em 2001, houve a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, na Guatemala. No Brasil, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, aprovou o texto da referida convenção. Esse documento é claro no que diz respeito à não permissão de qualquer diferenciação entre as pessoas, não sendo possível qualquer tipo de discriminação. O texto diz o seguinte:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001).

Sendo assim, vimos até o momento, a partir da legislação supracitada, o caminhar, mesmo que lento, da luta pelo direito a uma educação de qualidade, assegurado para “todas” as pessoas. Porém, precisamos averiguar: qual foi o caminho percorrido em relação à promoção da educação de surdos? Quais direitos foram por eles adquiridos? Como as universidades podem viabilizar a formação de surdos? Como assegurar os direitos linguísticos adquiridos? São questionamentos que nos incomodam, mas sabemos que, como há receita, temos que continuar caminhando, lutando e perseverando na busca pela efetivação de uma educação que respeite a diferença surda.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou a Lei nº 10.098/00, que estabeleceu critérios básicos para o desenvolvimento de ações que viabilizem a acessibilidade para todas as pessoas com deficiência, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para sua promoção (BRASIL, 2004).

Destacamos dois pontos que esse Decreto apresenta em relação à promoção da acessibilidade para as pessoas surdas: o Capítulo IV do Decreto nº 5.296/04, que trata do acesso à informação e à comunicação, e o artigo 49, que apresenta as ações sob responsabilidade das empresas de comunicação, que, além de disponibilizar em âmbito nacional telefones adaptados para pessoas surdas, devem garantir centrais de intermediação funcionando em tempo integral (BRASIL, 2004). É imprescindível que a legislação existente aponte para essas providências, pois contribuirá para a formação social dos surdos. Assim, terão mais acesso ao conhecimento. Janet (1929) afirma que

O próprio mundo no qual o indivíduo atua é múltiplo. Além disso, a personalidade se faz pela sociedade, ou na vida social, em um processo que implica também o trabalho interno do ser humano para se unificar aos outros e deles se distinguir, assumindo papéis mais ou menos diversos daqueles desempenhados pelos demais membros do grupo. “O indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer”. (JANET, 1929, p. 266 apud GÓES, 2000, p. 118).

Nesse sentido, os movimentos sociais são necessários para que as políticas públicas deem conta da promoção socioeducacional das pessoas com deficiência.

Sendo assim, em 2005, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou o programa Incluir, que visa promover a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior. O documento norteador do programa tem como meta:

Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (BRASIL, 2013).

Esse documento norteador dá as diretrizes para garantir o direito das pessoas com deficiência e possibilitar a permanência delas nas universidades. O documento ainda apresenta que:

A inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. (BRASIL, 2013).

Para este fim, o MEC passou a apoiar a SESu e SECADI (extinta em janeiro de 2019), nas ações destinadas à promoção da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência na Educação Superior, dando apoio financeiro para instituir os núcleos de acessibilidade, estruturados a partir de: a) infraestrutura; b) currículo, comunicação e informação (buscando garantir acesso pleno aos conhecimentos por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras); c) programas de extensão; d) programas de pesquisa (BRASIL, 2013), entre outras providências para as universidades federais promoverem uma educação inclusiva de qualidade.

Após algumas discussões e direcionamentos, a fim de promover uma educação inclusiva que disponibilize as mesmas oportunidades para todos, ou pelo menos diminua as diferenças educacionais e sociais existentes entre as pessoas, devido a um contexto recorrente de exclusão e marginalização daqueles considerados “deficientes” pela sociedade excludente em que vivemos, em 6 de dezembro de 2006, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dirigida pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que mobilizou a comunidade das pessoas com deficiência para encaminhar propostas educacionais em busca da equidade. Nela, houve participação direta de representantes desse grupo minoritário, ou seja, as pessoas com deficiência. O texto dessa Convenção apresentou uma concepção de deficiência relevante para o fortalecimento de políticas que visem à equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Em 9 de julho de 2008, o Decreto Legislativo nº 186, em seu art. 1º, aprovou, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. (BRASIL, 2008). Em decorrência deste encontro, foi promulgado o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 1º apresenta o seguinte propósito: “Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). No artigo 2º, o documento trata especificamente a respeito da comunicação, dando-lhe a seguinte definição:

Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (BRASIL, 2009).

O ensino de Libras na educação de surdos, por exemplo, faz com que as relações sociais que eles desenvolvem sejam estabelecidas e aprimoradas por meio do tradutor intérprete e possibilita que o seu direito linguístico seja viável. Provavelmente, a ausência desse direito dificulte as trocas sociais das pessoas surdas, o que causaria um afastamento social na academia, mesmo que o estudante surdo esteja inserido no contexto acadêmico. Sem uma comunicação efetiva, ele ficaria estagnado no processo educacional, com algumas dificuldades comunicacionais e interacionais. Ainda o Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009) aborda a acessibilidade e o direito à educação de todas as pessoas, reafirmando que é dever do Estado garantir esse direito com equidade, promovendo igualdade de oportunidades, tomando todas as medidas necessárias para determinado fim.

Em 2013, a LDBEN foi atualizada pela Lei nº 12.796/13, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destacando em seu artigo 58 o que se entende por educação especial a modalidade de ensino ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como meta cumprir o que está posto no artigo 214 da Constituição Federal. Um dos principais objetivos do PNE é universalizar o acesso à Educação Básica para crianças e adolescente de 4 a 17 anos e disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência, incluindo estudantes com altas habilidades e Transtornos Globais do



Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)<sup>15</sup>, no referido grupo. O PNE reconhece, oficialmente, que essas pessoas têm o direito a um ensino inclusivo e à instalação de salas de recursos multifuncionais, além de detalhar outras providências a fim de melhorar o processo de educação especial e inclusiva no Brasil.

Com estes documentos, a educação inclusiva para pessoas com deficiência alcançou avanços significativos no Brasil e, no que tange à educação de surdos, o reconhecimento da Libras é um divisor de águas no processo educacional dessas pessoas.

#### 4.1 O RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Muitos foram os caminhos que os surdos brasileiros percorreram para que a Língua de Sinais fosse reconhecida como natural dessa comunidade linguística. Do ponto de vista do modelo socioantropológico da surdez, ainda há muitas dificuldades para assegurar um ensino inclusivo para surdos se suas singularidades linguísticas e cognitivas não forem respeitadas. As experiências visuais para estes são, em geral, a via de acesso para aquisição de conhecimentos para os surdos; portanto, sem o direito ao uso da língua espaço-visual, os surdos continuam em processo de marginalização e exclusão, mesmo “inseridos” no contexto da sala de aula e até mesmo nas universidades.

Sendo assim, mediante a formalização das políticas públicas mencionadas anteriormente, a comunidade surda brasileira, em busca do reconhecimento linguístico, conseguiu que fosse aprovada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como mencionado anteriormente. Conforme o artigo 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002).

Apresentamos o parágrafo único desse artigo, que dispõe sobre a Língua de Sinais:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

---

<sup>15</sup> Essa nomenclatura foi alterada para “Transtorno”. Nesta tese, incluímos a nova classificação. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passou a constar da nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (ICD-11 na sigla em inglês *para International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), lançada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Esse reconhecimento linguístico foi uma das grandes vitórias na luta dos surdos por valorização, respeito e fortalecimento de sua identidade e sua cultura, um caminho possível para buscar desfazer os possíveis pensamentos conservadores e preconceituosos contra os surdos e a surdez. A Lei ainda dá os direcionamentos para que o Poder Público viabilize as alternativas de acesso à Libras pelos surdos, como a sua inclusão como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação para o exercício do magistério e nos de Fonoaudiologia; nos demais cursos de ensino superior, ela deve ser oferecida como disciplina optativa.

Contudo, gostaríamos de pontuar que essa oferta de ensino de Libras nas universidades, em geral, é oferecida em um semestre ou em mais de um, com a carga horária menor. Isso nos leva a entender que esse tempo disponibilizado no currículo para a aprendizagem de Libras pela comunidade ouvinte, a fim de cumprir as orientações propostas pelo Decreto nº 5.626, não é suficiente para a aprendizagem mais aprofundada dessa língua, mas entendemos que um dos principais objetivos da disciplina é formar os profissionais com consciência da presença de estudantes com surdez, com especificidades linguísticas e culturais diferenciadas na sala de aula e, assim, sensibilizá-los quanto às necessidades linguísticas desses alunos. A Lei nº 10.436/ 2002, que reconhece a Libras, foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005 por meio do Decreto nº 5.626, que regulamenta também o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

No Capítulo II do Decreto nº 5.626, o artigo 3º dispõe a respeito da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória. Sobre isso, no Brasil muitas universidades e faculdades postergaram o processo da inclusão dessa disciplina e seguiram aos poucos na tentativa de inclusão da Libras no currículo. Porém, alguns fatores acabaram por influenciar esse processo. Um deles foi a falta de formação de professores de Libras para o exercício do magistério no ensino superior.

No Capítulo III do referido Decreto, os artigos de 4º a 13 tratam da formação do professor e do instrutor de Libras (BRASIL, 2005), instruem a respeito da formação do professor de Libras, orientando que deve ser realizada no curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua;

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena

em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005).

É importante ressaltar que no referido Decreto salienta-se, em seu parágrafo único do Art. 2º, que os surdos têm prioridade nos cursos de formação em Libras previstos. (BRASIL, 2005). Na maioria das vezes, não há um ensino que potencialize o aprimoramento linguístico, social e educacional cognitivo da pessoa com surdez, fato que continua deixando esse público em condição de exclusão.

Apesar de existirem alguns modelos educacionais, como a inclusão na escola comum, que visam respaldar o ensino de surdos, ainda é possível perceber a ausência efetiva da Língua de Sinais nos espaços educacionais, mesmo ela sendo obrigatória nos cursos de formação para o exercício do magistério e nos de Fonoaudiologia. Embora haja essa determinação, a educação de surdos ainda enfrenta muitos obstáculos, sejam decorrentes da falta de conhecimento a respeito das especificidades dos surdos, ou do total desconhecimento da língua dos surdos brasileiros.

O reduzido acesso aos cursos de graduação não se dá por falta de capacidade cognitiva dos surdos, mas sim pela falta de uma estrutura educacional que contemple suas especificidades cognitivas e linguísticas, o que acaba por acarretar, quando é possível aos surdos, o acesso tardio a esses espaços educacionais, principalmente no ensino superior.

O Capítulo IV do Decreto nº 5.626/05, que compreende os artigos de 14 a 16, trata “do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação” (BRASIL, 2005). É pertinente refletir sobre estes artigos, pois eles tornam evidentes as dificuldades que os surdos enfrentam na sociedade para ter acesso à comunicação. Muitas pessoas ainda não conhecem a Libras no Brasil e muito menos a sua importância para o desenvolvimento social da pessoa surda. O que geralmente acontece é que, por serem privados de sua língua, os surdos acabam não recebendo as mesmas informações que os ouvintes e, conseqüentemente, não tendo um desenvolvimento eficaz nas relações pessoais, o que causa silenciamento, marginalização e exclusão social da pessoa surda.

No processo educacional, os surdos precisam contar com a presença do Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP). Essa ação é uma das adaptações desenvolvidas para atender às demandas linguísticas dos surdos. Esses movimentos coexistem nos mais diversos contextos, pois “as relações estabelecidas entre o indivíduo e

seus pais, irmãos, pessoas, objetos de amor, médicos e professores, são fundamentais para explicar a inter-relação homem/sociedade, o que reforça uma concepção dialética das atividades humanas. (PEREIRA; CAVALI, 2013, p.131). Sendo assim, ressaltamos que o decreto também apresenta aspectos concernentes à formação do Tradutor e do Intérprete de Libras – Língua Portuguesa em seu capítulo V, nos artigos de 17 a 21. (A respeito desse profissional, trataremos mais adiante).

A garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva está postulada no Capítulo VI do Decreto nº 5.626/05, que compreende os artigos de 22 a 24 (BRASIL, 2005). Além da inclusão desse público, o Decreto propicia a oferta do ensino bilíngue para surdos, com professores capacitados nas duas línguas. Sendo assim, voltamos à discussão a respeito dos entraves existentes na trajetória da formação de surdos e até mesmo na formação de professores ouvintes bilíngues, já que o curso de graduação em Letras: Libras não está disponível em todos os municípios brasileiros.

O artigo 22 do Decreto nº 5.626/05 discorre sobre a proposta de ensino bilíngue para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Nos incisos I e II, apresenta:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

É preciso pontuar que este documento não garante a preferência ao ensino dos surdos com a Língua de Sinais como a prioritária, imprescindível para o acesso ao conhecimento e ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, além de fortalecer sua identidade cultural. Ele dá à Língua Portuguesa na modalidade escrita o mesmo *status* linguístico na educação de surdos, sendo considerada também língua de instrução nesse processo educacional, conforme pode ser verificado no parágrafo 1º do inciso II, do artigo 22 do Seu referido decreto:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Vale salientar que os direcionamentos estabelecidos no decreto para a educação bilíngue de pessoas com deficiência auditiva não se transformaram em propostas defendidas pelo movimento de surdos no Brasil. Ele prefere uma proposta de ensino para surdos na qual a Língua de Sinais seja a via de acesso direto ao conhecimento e na qual os professores que atuam com os surdos desde a educação infantil sejam fluentes, sendo preferencialmente surdos, falantes nativos da Libras.

Ao analisar o bilinguismo proposto no decreto, o processo pode ser desenvolvido em uma classe de surdos com ensino de Libras como L1 e de Português, como L2 (segunda língua), mas pode também ser desenvolvido em uma classe de ouvintes com surdos e com um intérprete da Libras atuando na tradução da Língua de Sinais. Então, no aludido decreto existem diferentes possibilidades de bilinguismo. Assim, como afirma Machado (2008), não há para os surdos uma proposta de educação bilíngue, mas, sim, “o que existem são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngue”. (MACHADO, 2008, p. 68). Não obstante, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, busca atender à solicitação da comunidade surda, apresentada no inciso IV, do artigo 28, em que o direcionamento para a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, (BRASIL, 2015), oferta uma educação bilíngue para os surdos, pois

Como não há uma língua efetivamente compartilhada entre professor e aluno, a interlocução torna-se quase impossível, o que intensifica os demais problemas de desempenho acadêmico, cuja origem remete também à baixa escolarização anterior. (DAROQUE, 2011, p. 72).

Assim, podemos perceber que tal documento contempla os anseios sobre o bilinguismo que a comunidade surda solicita, ou seja, um bilinguismo que possibilite a este público a Língua de Sinais como a de acesso direto ao conhecimento, um bilinguismo em que os professores sejam fluentes na Língua de Sinais, pois apenas a presença do intérprete não garante uma educação bilíngue de qualidade para os surdos e um bilinguismo que respeite os diferentes níveis linguísticos dos surdos, que, oriundos de uma Educação Básica que não dá conta de possibilitar o acesso em Libras, também apresenta dificuldades na oferta de um ensino que possibilite a aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com Ribeiro (2017), desde 1999 os surdos já repensavam sua educação, e a proposta de bilinguismo

necessária à sua aprendizagem foi bem recebida através de num encontro identificado como pré-congresso, realizado pela comunidade surda em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Em 2006, aconteceu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. O documento oriundo deste evento avalia a educação ofertada para surdos e dão direcionamentos para possibilitar a inclusão desse público de forma genuína. Essa solicitação pode ser analisada à luz do documento “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”, com texto elaborado a partir do encontro de surdos na UFBA, em 2006, coordenado pelo Centro de Surdos da Bahia (CESBA). O texto foi elaborado com base em ações da comunidade surda do estado, tendo a colaboração da professora Nídia Limeira de Sá, pesquisadora em Estudos Surdos, no que diz respeito às propostas na e para educação de surdos:

É necessário oferecer condições de qualidade educativa para as pessoas surdas, a fim de que possam se desenvolver conforme suas potencialidades, e tal situação só poderá ocorrer de fato no momento em que a opinião do surdo seja respeitada, e no momento ele clama pela sala só para alunos surdos, sem que esse clamor represente sua exclusão no sistema de ensino, pois a inclusão existente atualmente acaba ficando somente no sistema de ensino, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte, trazendo uma relação excludente entre os ouvintes e seus pares. (CESBA, 2006, p.4).

O documento “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito” (CESBA, 2006) questiona o atual processo de inclusão de surdos e requer, entre muitas demandas, alfabetização em Libras para crianças surdas, implementação da Libras nos currículos escolares, criação de escolas e creches para crianças surdas, entre outras reivindicações. A respeito da instrução em Língua de Sinais, Sá e Sá (2015, p. 27) pontuam que “um ambiente educacional bilíngue de surdos demanda que o estudante surdo receba a comunicação do professor preferencialmente pela via direta, tendo esta língua como língua de instrução”.

A proposta bilíngue requerida pelo movimento dos surdos no Brasil passou a ser contemplada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), conforme mencionamos. O artigo 28, inciso IV, postula a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.” (BRASIL, 2015).

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, organizado pelo Ministério da Educação, em conjunto com

alguns pesquisadores da área da surdez no Brasil, trata a respeito da educação bilíngue para surdos, com o objetivo de torná-la factível, desde que seja garantida aos surdos a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e do Português como segunda língua (L2). Esse documento postula que

O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a Educação Básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014).

A proposta bilíngue requerida pela comunidade surda é o caminho através do qual o grupo busca garantir o desenvolvimento global da pessoa com surdez, fortalecendo sua identidade, seu modo de ser, surdo. Esse relatório não é um documento com força de lei, mas vem apresentando os direcionamentos e as diretrizes de implantação de uma proposta bilíngue para surdos no Brasil, com a possibilidade de ensino da Libras desde a educação infantil. Mediante a institucionalização das leis, os surdos precisam aprender o Português na modalidade escrita e, assim, serem considerados bilíngues”, tendo essa aprendizagem como condição para a inclusão a aquisição e o domínio da Língua Portuguesa.

Voltando à análise do Decreto nº 5.626/05, documento que é um divisor de águas na educação de surdos no Brasil, encontramos também direcionamentos quanto à disponibilização do tradutor-intérprete de Libras na sala de aula atuando no ensino de surdos. O artigo 23 direciona que

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).

Essa orientação educacional, prevista no decreto, tem sido implementada em algumas instituições brasileiras, porém muitas ainda justificam a não obediência à lei devido à falta de profissionais capacitados para atuar com os surdos. E com isso gera nos profissionais da educação uma certa “resistência” em trabalhar com eles. Alguns docentes usam como justificativa o discurso da “incapacidade” de dar conta das demandas desse grupo.

Seguindo, temos o Capítulo VII, artigo 25 do decreto, que trata da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, referindo-se, principalmente, àqueles que desejam utilizar os aparelhos auditivos. Finalizando as garantias do decreto, temos o Capítulo VIII, que abrange os artigos 26 e 27, que fazem referência ao “papel do poder

público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.” (BRASIL, 2005).

Esse Decreto foi uma linha divisória para a educação dos surdos. Por meio dele, resguardou-se os direitos linguísticos das pessoas surdas, garantindo-lhes o acesso direto a sua língua, a Libras, desde a educação infantil até o ensino superior.

No entanto, o que temos visto é que o processo educacional dos surdos, historicamente, está voltado para a oralidade, apesar da regulamentação das leis e dos decretos respaldando direito a um ensino bilíngue. Nesse sentido, as instituições de ensino (aqui destacamos as de nível superior) precisam disponibilizar o profissional tradutor intérprete de Libras no sentido de formalizar políticas linguísticas e educacionais internas que objetivem promover uma efetiva educação bilíngue para os surdos. É preciso, então, envolver todos os envolvidos no espaço acadêmico para formalizar esse processo e também ofertar formação específica que atenda à demanda desse grupo. A legislação existente apresenta ações para que os estudantes surdos transitem nos mais diversos grupos e estabeleçam essas relações com a sociedade.

É fato que não tem sido um caminho fácil, devido à falta de acesso à língua e da difusão e do conhecimento da Libras, mas é um caminho que necessita urgentemente ser trilhado. A falta de formação docente é um grande entrave nesse processo. A respeito dessa formação, o Capítulo III do Decreto postula:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*. (BRASIL, 2005).

É importante frisar que, mesmo com a tentativa de silenciamento das vozes surdas, as pessoas surdas não desistiram; ao contrário, elas resistiram, apesar do estigma, das dificuldades, dos preconceitos e dos entraves linguísticos, e conseguiram fortalecer a política linguística da Língua Brasileira de Sinais.

Voltando a nos referir à inclusão, com destaque para a educação de surdos, o Decreto nº 5.626/05, no Capítulo IV, no 2º parágrafo do artigo 22, assegura que “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional



especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. ” (BRASIL, 2005).

Em 2008, foi, então, sancionado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro, alterado pelo Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). Sendo assim, entendemos que o AEE:

Decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente, é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar do aluno com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (MIRANDA, 2011, p. 97).

Portanto, o AEE foi apresentado como um dos caminhos para diminuir as diferenças no espaço escolar, a fim de atender às especificidades do aluno especial, lembrando que esse atendimento não pode ser confundido com reforço escolar, e sim considerado um ensino especializado direcionado às necessidades pontuais dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado para surdos deve ser ofertado em três modalidades: de Libras, em Libras e Português como segunda língua na modalidade escrita. O Ministério da Educação lançou em 2007 uma cartilha a respeito do AEE para surdos. Sobre o atendimento em Libras, a cartilha apresenta que ele é definido por

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez. (BRASIL, 2007, p. 25).

De acordo com as orientações da cartilha, o atendimento em Libras possibilita o acesso aos conteúdos trabalhados na sala de aula comum para que os alunos compreendam os conceitos essenciais para seu desenvolvimento e acompanhamento dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado em Libras é feito pelo professor especializado, juntamente com os professores de turma comum e os professores de Língua Portuguesa, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum. (BRASIL, 2007, p.27).

Já o atendimento para o ensino de Libras,

Inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo

com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (BRASIL, 2007, p.32).

Outro tipo de atendimento para surdos que acontece no AEE é o ensino de Português na modalidade escrita. De acordo com as orientações da cartilha,

Neste atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceberem a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes. (BRASIL, 2007, p. 40).

O momento do AEE para os surdos que estão no ensino regular é muito importante, pois eles aprendem na sua língua os conhecimentos específicos da sala de aula. Esse atendimento acontece na sala de recurso multifuncional que

cumpra o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p. 6).

As implementações dessas salas contribuem significativamente para a educação das pessoas com deficiência, mas segundo Miranda,

Ainda constatamos que os professores da sala de recursos, muitas vezes, têm dificuldade em prestar o atendimento educacional especializado, pois, em grande parte, o professor da classe comum não se articula com o trabalho especializado, não fornece o material necessário para o aluno com necessidades educacionais especiais. (MIRANDA, 2011, p. 103).

É preciso haver interação entre os professores da sala regular e os professores que atuam nas salas de recursos para dinamizar o processo educacional dos estudantes com deficiência. Outra modalidade de atendimento aos surdos é o ensino de Libras. Trata-se de

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O

atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (BRASIL, 2007, p. 25).

Assim sendo, muitos alunos surdos chegam às escolas sem o conhecimento específico da sua língua, pois a Língua de Sinais pode possibilitar aos surdos o entendimento dos conhecimentos mais subjetivos dos quais até então lhes eram privados.

Sabemos que uma das dificuldades dos surdos no processo de inclusão, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, é a aquisição da Língua Portuguesa. Percebemos, ao analisar a educação de surdos, em termos gerais, que sempre houve um foco maior para o ensino do Português do que o da Libras. Justamente porque essa é, legalmente, a condição para a inclusão de surdos, conforme podemos analisar no parágrafo único do artigo 4º da Lei nº 10.436: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2002).

Algumas resistências dos surdos em relação à aquisição da Língua Portuguesa podem se dar, talvez, pelo fato de tal língua apresentar características estruturais diferenciadas. Esse fato, por si só, pode justificar as dificuldades dos surdos, não por incapacidade, mas por se tratar de uma vertente linguística totalmente diferente para eles.

Resumindo, os surdos brasileiros tiveram em 2002, por meio da Lei nº 10.436/02, sua língua reconhecida, mas ainda assim são obrigados a aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois ainda, diferentemente do que nos mostrou o processo histórico da educação de surdos, a aquisição da modalidade oral da língua é para os surdos uma opção. Sobre o atendimento em Português, a cartilha informa que este

Momento do Atendimento Educacional Especializado é para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2007, p. 25).

Para os surdos, o Português é o que está representado na escrita, com toda sua complexidade. Os surdos apresentam dificuldades, pela modalidade e estrutura linguísticas, não por incapacidade.

Historicamente, o surdo tem sofrido uma imposição linguística dos ouvintes. Na maioria das vezes, não tem escolha quanto a qual grupo pertencer. Essa compreensão não implica dizer que os surdos devam ignorar os ouvintes, mas sim que eles podem e devem ter acesso às duas realidades linguísticas. Entretanto, eles devem possuir uma identidade em um dos grupos. (MACHADO, 2008, p. 53).

Na Educação Superior, o atendimento aos surdos é ofertado por meio dos núcleos de acessibilidade, que lhes oferecem apoio pedagógico nos espaços da instituição. O Núcleo de Acessibilidade pode ser um dos lugares em que os estudantes universitários mantêm contatos com os outros estudantes surdos e/ou outros alunos que frequentam esse espaço, além dos intérpretes, coordenadores, professores, colegas etc. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dentre outras providências relativas ao AEE, institui os Núcleos de Acessibilidade sem uma diretriz de como essa implantação deve acontecer, causando divergências quanto à institucionalização desse espaço educacional nas universidades.

Podemos observar a especificação desses núcleos no artigo 5º, parágrafo 2º, do referido Decreto, ao pormenorizar, no inciso VII desse parágrafo, a “Estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior” (BRASIL, 2011a). Essa estruturação objetiva garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011a). Portanto, a meta é dinamizar o cotidiano desses estudantes para que eles tenham acesso a todos os setores da universidade, recebendo o apoio que necessitam para a sua permanência. Além da constituição dos núcleos, o documento, em seu artigo 1º, inciso VI, direciona a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade, criados nas IFES a partir do Programa Incluir, se configuram como um espaço físico com profissionais que respondem pela organização de ações institucionais para garantia da inclusão de estudantes com deficiência à vida acadêmica, favorecendo a eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (MATOS, 2015, p. 30).

Não há, no entanto, destaque no Decreto a respeito de como deve ocorrer essa estruturação, qual é o papel do Núcleo de Acessibilidade, ou quais são as limitações e possibilidades. É um direcionamento que respeita a autonomia universitária, porém não consolida as propostas da implantação desses núcleos, que são ações que ainda estão distantes das discussões nas universidades. Isso acaba provocando morosidade na estruturação desses núcleos nesses espaços, porque vão de encontro a questões burocráticas, como a falta de recursos para contratação de profissionais, além da ausência de um aparato legal que dê o

direcionamento de como fazer, como desenvolver e como promover os recursos necessários para esse fim.

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência instituiu o programa Viver sem Limites, por meio do Decreto nº 7.612/11, com o objetivo de promover programas e ações para o exercício pleno e equitativo dos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2011). O programa Viver sem Limites, além de efetivar o acesso pleno à educação das pessoas com deficiência, propôs criar novas salas de recursos multifuncionais e/ou reestruturar as que já foram criadas, tendo como foco a viabilidade de uma escola acessível. Além disso, o programa fomenta a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na área de educação bilíngue, vinculados a instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2013).

Vimos, a partir das reflexões da Legislação, que avançamos na promoção de bases legais que pretendem promover a educação das pessoas com deficiência. Nos termos do que é garantido por lei, destacamos, em alguns momentos, o direcionamento desses documentos, quando são específicos para pessoas surdas. Existe uma longa caminhada para que as barreiras que dificultam a educação inclusiva sejam derrubadas, mas esse grupo minoritário cresceu e avançou no que diz respeito ao requerimento de seus direitos. Um desses avanços foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

#### 4.2 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI) E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é um divisor de águas na trajetória de luta pela educação das pessoas com deficiência, que por muito tempo batalharam para ter esse direito assegurado. Este documento, denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida todas as leis anteriores e apresenta outros avanços na educação das pessoas com deficiência. O Capítulo I da referida Lei declara que

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a LBI caminha para promover a inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência, outorgando ao Poder Público e demais instituições a responsabilidade de fazê-la valer. Ela tem como objetivo remover todos os entraves existentes para o bem estar

da pessoa com deficiência, como as barreiras, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, de comunicação, atitudinais, tecnológicas (BRASIL, 2015), principalmente nas instituições de Educação Superior.

A Lei Brasileira de Inclusão, no Capítulo IV, postula sobre o direito à educação em todos os níveis. O parágrafo único do artigo 27 aponta que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Nesta reflexão, a respeito da Lei Brasileira de Inclusão, inserimos o estudante surdo, pois a LBI visa assegurar a esse público a oferta de ensino bilíngue, tendo a Língua de Sinais como primeira língua e o ensino de português como segunda língua na modalidade escrita (BRASIL, 2015, capítulo IV, art. 28, inciso IV). O inciso XIII trata da educação das pessoas com necessidades educacionais no ensino superior: “Acesso à Educação Superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

No artigo 30, o documento define direcionamentos muito importantes para a seguridade do acesso e permanência da pessoa com deficiência ao ensino superior:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
  - II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
  - III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
  - IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
  - V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
  - VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
  - VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.
- (BRASIL, 2015).

Destacamos os incisos I, VI e VII. O primeiro explicita que devem ser instituídos, nas Instituições de Educação Superior (IES), os Núcleos de Acessibilidade para o atendimento da pessoa com deficiência na própria entidade, definindo o AEE para essas pessoas. Quanto a isso, é possível perceber nas IES, principalmente, algumas dificuldades enfrentadas para a

institucionalização dos núcleos, em sua maioria por questões burocráticas e barreiras financeiras (o que pode ser justificado pelo fato de as instituições estaduais não terem programas de financiamento específicos para a Educação Especial e Inclusiva na Educação Superior). Outro fator pode ser também uma possível falta de profissionais para atender aos alunos com deficiência nas instituições, nesse caso, a UESB. Os núcleos que estão em funcionamento acabam por “atender” aos alunos com deficiência, porém com dificuldade, principalmente no que diz respeito à coordenação e até mesmo à contratação de pessoal, devido à falta da institucionalização.

O inciso VI da LBI pontua a necessidade de uma avaliação específica para atender aos alunos que apresentam dificuldade com a escrita do português, adotando critérios para uma avaliação que respeite a limitação recorrente em muitos surdos. Já o inciso VII, principalmente se referindo ao acesso dos surdos aos documentos para ingresso no ensino superior, reza que existe uma necessidade de “tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (BRASIL, 2015).

Se o ensino de qualidade é meta da universidade, somente será conquistado quando todos os alunos, sem exceção, tiverem as mesmas chances de acesso ao sucesso acadêmico. A presença de pessoas com deficiência na sala das universidades é desafiadora, pois traz à tona questões que muitas vezes não tiveram que ser enfrentadas pelos professores em sua carreira, bem como por toda a comunidade acadêmica, no entanto a transformação de atitudes e espaços, formas de ensinar e aprender com a cooperação mútua, certamente, trará benefícios a todos os envolvidos nesse processo. (BRAZAROTTO; SPERI, 2013, p. 150).

Destacamos até aqui partes da Lei Brasileira de Inclusão referentes ao direito à educação das pessoas com deficiência. Pontuamos que não se deve negar a extrema importância dessa Lei para garantir o direito ao acesso e a permanência desse público ao ensino superior. Porém, ressaltamos que, apesar dos avanços na educação de pessoas com deficiência no Brasil, muito ainda precisa ser feito nesse processo e que não se pode privar nenhuma pessoa do acesso aos espaços socioeducacionais e da possibilidade de permanência neles.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, e esta reafirma as propostas da Lei Brasileira de Inclusão, no que tange à educação das pessoas com deficiência:

[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as

necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2016, p. 15-16).

É válido mencionar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou a Lei Brasileira de Inclusão, foi promulgada dando “voz” à pessoa com deficiência e aos movimentos que representam esse grupo. O documento foi construído a partir de uma política social na qual os movimentos tiveram mais oportunidades de serem ouvidos.

Um dos aspectos respaldados pela LBI para a educação de surdos é o reconhecimento da relevância do profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais, fato que foi um avanço para a educação de pessoas surdas, porém, nos últimos anos, estes enfrentam um enorme retrocesso para a carreira desse profissional, a sua extinção.

#### 4.3 O PAPEL DO PROFISSIONAL TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A presença do tradutor intérprete de Língua de Sinais/ Língua Português (TILSP) foi prevista em alguns documentos que possibilitaram o reconhecimento dessa profissão no Brasil, por exemplo: a Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Lei nº 10.172/01; a Lei nº 10.436/2002 (que reconhece a Libras como língua da comunidade surda brasileira); e o Decreto nº 5.626/2005 (que regulamenta a Lei nº 10.436/2002).

Com o reconhecimento da Libras em 2002, iniciou-se a demanda de formação dos tradutores e intérpretes no Brasil. Esse profissional foi reconhecido por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Quadros (2004, p.11) descreve o tradutor e intérprete da Língua de Sinais como “pessoa que traduz e interpreta da Língua de Sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”. Lacerda e Sales (2015, p. 28) definem como o profissional que, no contexto da sala de aula ou em espaços inclusivos, “atua



com os alunos surdos, dando-lhes acesso aos conteúdos escolares em Libras e colocando-os em diálogo com os demais sujeitos da escola”.

Assim, afirmamos que o trabalho do profissional intérprete é de suma importância para o processo de inclusão de surdos. Sem essa ponte na comunicação, e não sendo bilíngues os professores que atuam com os surdos, estes ficam à margem dos acontecimentos na sala de aula.

Este profissional tem uma tarefa importante no espaço escolar, é um elemento fundamental, mas oferecer educação de qualidade a esses alunos nas redes regulares de ensino requer mudanças de variadas ordens na organização institucional, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto organizacional. (LACERDA; SALES, 2015, p. 21).

Portanto, não se pode negligenciar a importância da presença do tradutor e intérprete da Língua de Sinais para o desenvolvimento de comunicação do discente surdo nos espaços acadêmicos e sociais. Quadros (2004) pontua que a presença desse profissional no espaço da sala de aula é muito relevante na educação de surdos e aponta também a necessidade dessa formação para atender às demandas da inclusão dos surdos.

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de Língua de Sinais. Assim, faz-se necessário investir na especialização do intérprete de Língua de Sinais da área da educação. (QUADROS, 2004, p. 59).

Não se pode deixar de destacar que o papel do intérprete na sala de aula é o de mediador do processo de comunicação entre surdos e ouvintes. Suas atividades profissionais não devem substituir as responsabilidades do professor. Ele também não pode ser uma espécie de “muletas” para surdos, impedindo-os ou influenciando-os nas suas decisões. O papel do intérprete é mediar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes. A educação dos surdos é de responsabilidade do professor, o intérprete colabora no processo de comunicação, respeitando os limites da sala de aula e de suas atribuições profissionais.

No contexto da sala de aula:

Uma das implicações mais evidentes da inclusão de alunos surdos na sala de aula é que a comunicação do professor ouvinte com o aluno surdo será mediada pelo intérprete de Língua de Sinais (ISL). A presença de um aluno surdo em sala de aula transforma o ambiente em um contexto bilíngue, ou seja, dois códigos linguísticos passam a coexistir: a Língua Portuguesa na

sua forma oral e escrita e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). É através do intérprete que o aluno surdo terá acesso à fala do professor e dos colegas e poderá manifestar suas dúvidas e opiniões. (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 21-22).

Apesar de a profissão do tradutor e intérprete de Libras ser reconhecida no Brasil, é válido destacar a morosidade em nosso país para o reconhecimento do trabalho desse profissional cinco anos após o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira, através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A Lei nº 12.319/10, que reconhece o profissional tradutor e intérprete apresenta em seu artigo 6º as atividades atribuídas ao TILS:

- I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

É notória a importância fundamental desses profissionais nos diferentes espaços das universidades para garantir a acessibilidade entre surdos e ouvintes. Contudo, acreditamos que apenas a presença do TILSP nas salas de aulas não assegura a questão da aprendizagem.

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (LACERDA, 2002, p. 128).

Portanto, essa inserção não deve ser a única ou exclusiva política educacional a se pensar quando se trata de incluir um aluno surdo. A formação docente, a proliferação da Libras nos diversos espaços acadêmicos, a mudança de currículo, de metodologias, de concepções das relações sociais são questões que precisam ser levadas em consideração nesse processo.

Sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras, a Lei nº 12.319/10, no parágrafo único do artigo 4º do inciso III, afirma que ela pode ser realizada por organizações da

sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no mesmo inciso III; isto é, em qualquer instituição credenciada pelo Ministério da Educação e/ou organizações da sociedade civil que possam representar a comunidade surda. Assim, os cursos de extensão podem favorecer a formação desses profissionais, bem como a antecipação do tema/conteúdo para que estudem e se aprofundem seus conhecimentos, construindo condições de uma eficiente tradução. Porém, para atuação na Educação Superior, acreditamos que há a necessidade de atuação de profissionais intérpretes que já tenham graduação, com fluência linguística para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes de maneira mais eficiente.

Grande parte dos ILS não tem formação acadêmica, e, quando tem, normalmente é generalista, não havendo conhecimentos específicos para cada área de atuação. Portanto, ocasionalmente, o ILS pode desconhecer um ou outro tema abordado em sala de aula, o que prejudicaria não apenas seu desempenho profissional, mas o desempenho acadêmico do aluno também. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 197).

Apesar de pontuarmos a importância do papel do TILSP na sala de aula, até mesmo na Educação Superior, a legalização dessa profissão ocorreu tardiamente. Em 2019, vivenciamos um retrocesso atroz na educação dos surdos, a saber, a extinção das vagas existentes de concursos para este profissional por meio do Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019.

De maneira devastadora, o Governo Federal extinguiu a vacância de alguns cargos efetivos, vedando a possibilidade de concurso público federal para algumas vagas, incluindo as de tradutor e intérprete de linguagem de sinais (*sic*)<sup>16</sup>. O impacto deste decreto, provavelmente, será sentido pela comunidade surda, que, apesar dos avanços, percebiam seu processo educacional ainda caminhar, mesmo lentamente e com algumas dificuldades, principalmente em relação ao acesso e às informações por meio da Libras.

#### 4.4 AS UNIVERSIDADES E AS MUDANÇAS EM DECORRÊNCIA DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ONDE ESTAMOS?

Vimos, a partir das discussões dos documentos analisados, que muitos foram os caminhos percorridos para que as pessoas com deficiência tivessem seus direitos

---

<sup>16</sup> Ratificamos que, apesar do reconhecimento linguístico das Línguas de Sinais, no Anexo II da Lei nº 8.112 de 1990, que trata dos cargos efetivos no âmbito federal, o termo utilizado é tradutor e intérprete de linguagem de sinais e não Língua de Sinais, como utilizado atualmente, após o reconhecimento dessa língua.

educacionais e linguísticos garantidos. É possível compreender que, ainda nos dias atuais, a promulgação de leis e decretos não tem garantido à pessoa com deficiência um desenvolvimento pleno que respeite suas singularidades.

As universidades precisam garantir a todas as pessoas acesso e, conseqüentemente, permanência, abrindo as portas e ofertando as alternativas, desenvolvendo um sistema de ensino que contemple as diferenças na academia, mesmo porque

É papel da universidade liderar estudos e ações que promovam a melhoria das condições educacionais, desde o Ensino Infantil, para as crianças com deficiência auditiva, considerando que crianças melhor preparadas terão grande probabilidade de uma trajetória de sucesso no ensino superior. A formação dos futuros professores, atuais estudantes dos cursos de pedagogia das universidades brasileiras, deve ser aprimorada no que se refere aos conhecimentos, competências e atitudes referentes à promoção da inclusão das pessoas com deficiência. (BRAZAROTTO; SPERI, 2013, p. 149).

É preciso efetivação das propostas da educação inclusiva no ensino superior, dando aos surdos possibilidades de acesso e, sobretudo, de permanência. Existe uma necessidade de formar profissionais que atuem diretamente com os alunos surdos, para que estes não passem por situações de constrangimento e exclusão no espaço acadêmico. Há, além disso, uma necessidade de adaptação das avaliações dos surdos, priorizando a Língua de Sinais, conforme previsto nos incisos VI e VII do primeiro parágrafo do art. 14º do Decreto nº 5626/05. É preciso que as universidades promovam a igualdade e a equidade em todos os espaços.

Por muito tempo, a surdez era vista, e em alguns casos ainda o é, como incapacidade de aquisição de conhecimento, de modo que muitos professores não dão aos surdos a possibilidade de avanço, principalmente por não respeitarem suas experiências visuais e sua língua, a Libras. O Estado, em muitos casos, ainda negligencia a efetivação dos direitos dos surdos, seja no aspecto da não institucionalização dos núcleos, na falta de contratação de profissionais, seja não reconhecendo a importância do fortalecimento das políticas de ações inclusivas nos espaços acadêmicos.

Apesar dos documentos analisados nesta tese, destacamos que muitos professores não têm formação adequada para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Quando se trata de alunos surdos, o não reconhecimento da Língua de Sinais para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social atrasa ainda mais os possíveis avanços dos surdos na sociedade, deixando-os em condição de exclusão e marginalização constantemente.

Se na Educação Básica constata-se ainda a falta de formação profissional para atender à demanda da educação inclusiva, esse cenário é ainda mais acentuado na Educação Superior.

Ainda assim, diante dessas inquietações, temos algo a comemorar com a comunidade surda. Em 2017, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", o que suscitou no país a necessidade de mais atenção à educação a estes estudantes. Para os surdos, foi uma vitória, fruto das lutas e avanços educacionais dessa comunidade. Outro avanço muito importante para esse grupo, que por muito tempo lutou para ter esses direitos assegurados, foi a realização da prova do ENEM em Libras pelos surdos. A chance de responder a prova em Libras possibilita a muitos deles o ingresso nas universidades, mas precisamos caminhar ainda mais em busca de novas conquistas e progressos.

Apesar da visibilidade da Libras nos mecanismos avaliativos que dão acesso à Educação Superior, pouco se discute sobre Libras nas suas rotinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda é urgente a necessidade de ampliação e organização de uma Educação Superior que verdadeiramente respeite a diferença surda. Essa falta de organização e reelaboração das Instituições de Educação Superior, que não dão conta das singularidades dos alunos com deficiência, reproduz um espaço altamente excludente e desigual.

Historicamente, os surdos foram marginalizados e excluídos do processo educacional e perderam seus direitos mais básicos. Mesmo resistindo à imposição oralista, ficaram por muito tempo sem ter a Língua de Sinais reconhecida legalmente, e hoje, a despeito desta conquista, muitos entraves ainda permeiam a educação de tais pessoas, como a falta de acesso direto a essa língua nos espaços socioeducacionais.

Apesar de o atual governo ter criado a Diretoria de Educação Bilíngue para Surdos, não foi possível vivenciar uma política efetiva para a consolidação de uma educação bilíngue no Brasil. Nenhuma ação contida nas linhas do Relatório do Grupo de Trabalho, com subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014), foi sequer projetada.

Atualmente, além de todas as dificuldades enfrentadas na educação, de um modo geral, e, principalmente, na educação inclusiva, deparamo-nos com o desmonte da educação brasileira. A falta de investimento na educação, o desrespeito aos docentes, o descrédito sobre o papel da universidade são dilemas que temos enfrentado. Em relação à educação inclusiva, podemos mencionar a extinção da SECADI, que foi um declínio irreparável. Em relação à educação dos surdos, a falta de recursos financeiros para o programa Viver sem Limites, tão

importante no processo da educação inclusiva e principalmente na educação de surdos; a extinção da profissão de TILSP e outros profissionais que corroboram ao processo inclusivo, principalmente intermediando a comunicação e favorecendo as relações sociais.

A ausência da aquisição de uma língua é o fator preponderante para a prevalência das dificuldades linguísticas dos estudantes surdos, pois sem língua as relações sociais dessas pessoas são dificultadas.

Assim, apesar de haver legislação hoje amparando a educação do surdo, notamos que as ações correspondentes ainda não são suficientemente organizadas ou efetivadas, principalmente na ES, em razão da falta de preparo tanto dos professores como das instituições para lidar com a inclusão desses alunos. (DAROQUE, 2011, p. 71).

Alinhados com o pensamento de Daroque (2011), reiteramos que a universidade precisa encarar os desafios propostos pela política de inclusão de surdos na Educação Superior. Uma das questões a serem discutidas e analisadas, além do reconhecimento e valorização da Língua de Sinais na academia, é a formação de professores e de técnicos universitários que atuam nesse processo e a difusão da Libras, como outra língua no espaço acadêmico.

Destacamos a extrema necessidade de atenção, cuidado e ampliação das para o acesso e permanência de estudantes surdos na academia. É preciso criar políticas de práticas inclusivas, que envolvam todos os que compõem os espaços acadêmicos, disponibilizar recursos materiais e humanos para a efetivação desses direitos assegurados e, assim, atender às demandas específicas dos discentes surdos e promover ações universitárias.

Acreditamos que as políticas públicas voltadas para a educação dessas pessoas podem contribuir, se forem efetivadas, com o processo de desenvolvimento das relações sociais das pessoas com deficiência. Os espaços educativos podem promover atividades interacionais, que visem valorizar a diversidade de que são constituídos.

## 5 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA UESB – O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O processo educacional de estudantes surdos ainda é um tema pouco investigado, principalmente no que se refere à inserção desses alunos na Educação Superior. A revisão da literatura realizada para a escrita desta tese nos revelou que ainda são escassos os estudos na área da educação de surdos. Porém, a chegada desses alunos nas Instituições de Educação Superior (IES) tem se tornado cada vez mais frequente devido a alguns avanços na Educação Básica. Entretanto, mesmo com a elaboração e o fomento de políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência das pessoas surdas no ensino superior, e com uma legislação que aumenta o compromisso das IES com este público, ainda são necessárias medidas efetivas que implementem ações capazes de equiparar as oportunidades com equidade. Além disso, alguns entraves dificultam a permanência desses alunos em um processo educacional potencialmente inclusivo, como foi constatado a partir das informações durante o percurso desta pesquisa.

Assim, com o compromisso de conhecer com mais clareza as relações sociais de estudantes surdos no ensino superior, a partir da análise de suas experiências estabelecidas durante a formação acadêmica, os caminhos metodológicos da pesquisa contribuem para uma compreensão mais detalhada do delineamento e desenvolvimento deste estudo.

### 5.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O LOCAL

A pesquisa foi aplicada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A UESB foi fundada em 1981 e é uma das quatro universidades estaduais da Bahia. Está localizada na região sudoeste da Bahia e tem como característica ser *multicampi*, estando a sede da instituição em Vitória da Conquista, a terceira maior cidade da Bahia (UESB, 2017). Os outros *campi* estão instalados em Jequié e Itapetinga, que também fazem parte do universo a ser pesquisado.

**Imagem 1** – Os três *campi* da UESB.

**Fonte:** UESB, 2017.

O desenvolvimento da pesquisa na UESB se justificou devido ao crescente número de estudantes surdos que ingressaram nesta instituição nos últimos anos e, também, pelo fato de a pesquisadora ser professora do quadro efetivo da UESB desde 2011. Acreditamos que este estudo colaborará para que os gestores, os professores e toda a sociedade destas cidades reflitam a respeito da educação de surdos no ensino superior e criem possibilidades que garantam a esta comunidade o direito a uma formação acadêmica de qualidade.

A seguir, vê-se o total de estudantes na UESB até o período letivo 2019/1.

**Quadro 2** – Quantitativo de alunos da UESB

<b>Modalidade</b>	<b>Número de alunos</b>
Graduação	7116
Formação de professores	222
Pós-Graduação	1013
Total	8351

**Fonte:** Prograd, UESB, 2019.

Atualmente, a UESB oferta 47 cursos de graduação nos 3 (três) *campi*. A seguir apresentamos o quadro de cursos de graduação da universidade:



Quadro 3 – Cursos de graduação ofertados pela UESB

Itapetinga		Jequié		Vitória da Conquista	
Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas (Ênfase com Genética e Ecologia de Águas Continentais)	Ciências Biológicas	Administração	Ciências Biológicas
Engenharia Ambiental	Física	Enfermagem	Dança	Agronomia	Ciências Sociais
Engenharia de Alimentos	Pedagogia	Farmácia	Educação Física	Ciências da Computação	Filosofia
Química (com Atribuições Tecnológicas)	Química	Fisioterapia	Letras (Hab. Em Português e Literatura de Língua Portuguesa)	Ciências Biológicas	Física
Zootecnia	-----	Medicina	Matemática (com enfoque em Informática)	Ciências Contábeis	Geografia
-----	-----	Odontologia	Pedagogia	Cinema e Audiovisual	História
-----	-----	Química	Química	Direito	Letras Modernas (Português/Inglês e respectivas Literaturas)
-----	-----	Sistemas de Informação	Teatro	Economia	Letras Vernáculas (Português e respectivas Literaturas)
-----	-----	-----	-----	Engenharia Florestal	Matemática
-----	-----	-----	-----	Jornalismo	Pedagogia
-----	-----	-----	-----	Medicina	-----
-----	-----	-----	-----	Psicologia	-----

Fonte: UESB, 2017

O processo de inclusão de surdos na UESB se iniciou em 2007, no *campus* de Jequié e, desde 2009 a UESB conta com o NAIPD (Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência) nos três *campus*, de acordo com informações obtidas junto ao NAIPD, desde

então, a universidade vem recebendo alunos com surdez de maneira contínua, tendo surdos regularmente matriculados na instituição.

Em 2018, a comissão de trabalho da equipe de transição, que foi instituída por meio da Portaria nº 0634 de 27 de abril de 2018, fez um levantamento dos setores da universidade atualizando sobre as atividades desenvolvidas, para que a nova gestão desse continuidade e/ou aprimorasse os serviços prestados à comunidade acadêmica, resultando na elaboração de um documento, intitulado “Roteiro de Diagnóstico Setorial<sup>17</sup>, que descreve as atividades desenvolvidas e planejadas pelo NAIPD.

De acordo com informações dadas pela Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas – AAPA, o NAIPD faz parte da Política Institucional de Inclusão Educacional, ligada à AAPA, setor este gerenciado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Os trabalhos desenvolvidos pela equipe do NAIPD são realizados por coordenadores (cada *campus* tem uma coordenação), intérpretes e demais funcionários orientados pela AAPA, incluindo a Subgerência de Acessibilidade e Inclusão. O roteiro de diagnóstico setorial que integra a Comissão de Transmissão da Gestão da UESB (2018), no que tange ao NAIPD, visa “garantir o princípio da continuidade administrativa dos serviços prestados pela Universidade”.

O NAIPD conta com um quadro de profissionais especializados composto por Intérpretes/Tradutores de Libras, Técnicas de Atendimento Educacional Especializado ao discente com Deficiência Visual, Técnica de Atendimento Educacional ao Discente Surdo e com Deficiência Auditiva, Técnica de Atendimento Educacional Especializado ao Discente com Deficiência Física, Técnica de Atendimento Educacional Especializado aos Discentes com outras especificidades e Cuidadora Educacional. A gestão segue um modelo vertical, portanto, não hierarquizado, de modo que os/as profissionais possam interagir com os discentes, mediando a sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação dialógica com os colegas e a coordenação do NAIPD. (UESB, NAIPD, 2018).

O NAIPD, juntamente com a AAPA, faz a mediação e diálogo entre professores e colegiados, com a finalidade de atuar na inserção dos alunos com deficiência, além dos técnicos que atendem à demanda desses estudantes, além de promover debates e eventos a

---

<sup>17</sup> As informações e o roteiro de diagnóstico setorial que constam as atividades referentes ao Núcleo foram disponibilizados pela coordenação do NAIPD, documento este que consta como acervo do núcleo. Este setor ligado à PROGRAD visa promover ações para difundir o conhecimento a respeito dos alunos surdos e demais alunos com necessidades educacionais especiais.

fim de difundir as atividades do núcleo na universidade. Sobre o atendimento aos surdos ou alunos com deficiência auditiva, as atividades

Abrangem o acompanhamento de intérpretes de Libras, responsáveis por mediar a comunicação entre o discente e os professores, bem como com os colegas. No contra turno, esses profissionais estão disponíveis no NAIPD para acompanhar o discente no estudo, havendo ainda uma técnica especializada com formação em Letras e especialização em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Sua função é auxiliar os estudos com o Português escrito como segunda língua para surdos e orientar o aluno na elaboração de trabalhos (resenhas, artigos, relatórios etc.). (UESB, NAIPD, 2018).

De acordo com AAPA, a UESB conta com 09 (nove) alunos surdos, que têm o apoio de intérpretes. Desses alunos, 04 (quatro) estudam em Jequié e 05 (cinco), em Vitória da Conquista, contando com 10 (dez) profissionais contratados pelo CESBA: 05 (cinco) em cada *campus* (Jequié e Vitória da Conquista). Os objetivos propostos pelo NAIPD compreendem:

- Orientar os docentes, técnicos universitários, gestores, quando se faz necessário, quanto à política de educação inclusiva para pessoas com deficiência no ensino superior;
- Identificar e monitorar barreiras que interferem no processo de formação do público-alvo da educação especial;
- Identificar e acolher os discentes com deficiência após ingresso no processo seletivo vestibular e/ou ao longo de suas trajetórias acadêmicas;
- Implementar ações diversas para promover a acessibilidade em todas as suas dimensões (comunicacional, instrumental, programática, metodológica, atitudinal e arquitetônica), imprescindíveis à política de inclusão;
- Elaborar e desenvolver cursos e eventos que contribuam para o combate ao preconceito e à discriminação contra as pessoas com deficiência, direcionados para a comunidade acadêmica, bem como a sociedade em geral;
- Elaborar e desenvolver cursos e eventos de caráter formativo sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Deficiência, Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado;
- Desenvolver ações e serviços essenciais ao processo de aprendizagem dos discentes com deficiência, mediante disponibilização de equipe técnica especializada, composta por intérpretes/tradutores de Libras-Língua Portuguesa, professora de Português como segunda língua, técnicas de atendimento educacional especializado aos discentes com deficiência visual, deficiência física e outras especificidades e cuidadora educacional. (UESB, NAIPD, 2018).

De acordo com o proposto no relatório de diagnóstico setorial, o NAIPD acompanha desde o acesso até a inserção dos alunos com deficiência na UESB, observando o desempenho, avaliações, as barreiras que esses estudantes encontram, acompanhamento no SAGRES, que é o sistema acadêmico da UESB, visando possibilitar a inserção dos alunos e

a garantir a aprendizagens destes. No caso dos surdos, além do intérprete, que faz a mediação comunicacional entre os surdos e comunidade acadêmica, no turno oposto ao que é matriculado, o estudante surdo conta com o apoio da professora de Português como Segunda Língua, para desenvolver as atividades de produção de textos, como artigos, resenhas resumos.

Percebemos o quanto o núcleo é importante para a consolidação de uma política inclusiva na universidade, que tem a responsabilidade de proporcionar uma educação que equipare as possibilidades. A implantação do Núcleo de Ações Inclusivas da UESB segue em direção a propostas que a legislação brasileira apresenta com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, analisamos, pela ótica do interacionismo simbólico, a construção da memória coletiva e individual desses estudantes, bem como as relações sociais que eles, como atores sociais, construíram por meio de suas memórias coletivas para compreender as relações sociais estabelecidas nos diferentes contextos da UESB.

## 5.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, seguimos o seguinte questionamento: como estudantes surdos da UESB constituem suas relações sociais na Educação Superior?

Trata-se de uma pesquisa exploratória, pois ela está relacionada com questões de investigação, objetivando explicitar o objeto de estudo e torná-lo conhecido. Pesquisas exploratórias envolvem, segundo Gil (2010), levantamento bibliográfico e entrevistas, podendo ser classificadas como levantamento bibliográfico e estudo de caso. Em pesquisas de caráter exploratório, “a meta seria desenvolver hipóteses e proposições pertinentes para investigação posterior”. (YIN, 2015, p. 10).

Este é um estudo empírico, que se caracteriza por investigar o objeto de pesquisa em seu ambiente natural, com foco na experiência, pois esta é uma “fonte inesgotável de sentido e implicação”. (MACEDO, 2015, p. 20). Cardano (2017, p. 25), citando Herbert Blumer (1969), na ótica do interacionismo simbólico para o desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais, afirma:

A realidade existe no mundo empírico e não nos métodos usados para estudá-lo; deve ser descoberta examinando-o e não na análise ou na

elaboração dos métodos usados para seu exame. Os métodos são meros instrumentos desenvolvidos para identificar e analisar o caráter resistente do mundo empírico e, enquanto tal, o seu valor está apenas na sua capacidade de conseguir desempenhar essa tarefa [...]. (BLUMER, 1969 apud CARDANO, 2017, p. 25).

Quanto ao tipo de pesquisa, tratamos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que geralmente tem como característica a investigação em campo, o trabalho *in loco*, a coleta de dados empíricos, em que o pesquisador tem contato direto com os sujeitos da pesquisa para produção do conhecimento. Segundo Creswell, esse tipo de pesquisa

começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informa o estudo dos problemas da pesquisa, abordando significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social, ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados, que é tanto indutiva quanto dedutiva, e estabelece padrões e temas. (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

Em pesquisas qualitativas, o estudo em campo é imprescindível, mantendo o investigador em contato direto com seu objeto de estudo. É um trabalho intenso, pois desnuda a realidade por meio de fatores subjetivos, produzidos pelos atores sociais envolvidos no estudo, de modo que cabe ao investigador analisar imparcialmente a experiência pesquisada. O estudo qualitativo

envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que elas vivem. [...] As interações sociais ocorrerão com mínima interferência de procedimentos de pesquisas artificiais, e as pessoas dirão o que querem dizer, não limitadas, por exemplo, a responder um questionário predefinido pelo pesquisador. (YIN, 2016, p. 7).

Uma das características das pesquisas qualitativas é a relevância dos elementos subjetivos (MINAYO, 1999). É uma pesquisa atenta às ações e intenções do objeto de investigação. Cardano aponta que “não são as pessoas chamadas a participar de uma pesquisa qualitativa que devem adaptar o próprio comportamento ao método usado para verificá-lo; é antes, o contrário o que normalmente ocorre”. (CARDANO, 2017, p. 26).

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, esta investigação se deu por meio do estudo de caso das relações sociais desenvolvidas pelos estudantes surdos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O estudo de caso é compreendido por Yin

(2015) como uma investigação empírica, que analisa fenômenos contemporâneos com profundidade, considerando o contexto real. Além disso, é preciso pontuar que o estudo de caso é desenvolvido com um tipo de rigor metodológico:

Pensar rigorosamente o rigor na pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade. Rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo. (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 38).

Portanto, a investigação requer apresentação de detalhes de informações, por ser um estudo complexo, de um contexto particular, ou até mesmo a análise de grupo. Yin (2015), sobre as peculiaridades próprias do estudo de caso, pontua que o método investigativo busca compreender fenômenos sociais complexos. Resumindo, um estudo de caso possibilita ao investigador focar no “caso”, tendo uma perspectiva eholística do mundo real.

O método do estudo de caso se concentra na compreensão da realidade. Trata-se de desnudar, revelar e identificar fatores sociais contemporâneos, no local onde ocorrem. Yin ainda pontua que

A investigação do estudo de caso enfrenta situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultados conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados. (YIN, 2015, p. 18).

Sendo assim, buscamos, por meio deste estudo, conhecer a realidade dos surdos estudantes da UESB, bem como as relações sociais que estabeleceram na universidade, e analisar o conhecimento coletado por meio do empirismo. Tendo como ponto de partida as experiências acadêmicas dos participantes da pesquisa, por meio da ótica investigativa do estudo de caso, esta é

Uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um **caso**) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informação** (p. ex. observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma **descrição do caso e temas do caso**. (CRESWELL, 2014, p. 86, grifo do autor).

Neste estudo, utilizamos como recurso metodológico as memórias coletivas de estudantes surdos universitários com base nas relações sociais na Educação Superior. E, assim, identificamos as relações estabelecidas por esse grupo de estudantes na academia a partir dos relatos discutidos nas reuniões do grupo focal. A partir dos dados coletados, analisamos o *corpus*, tendo como foco investigar a experiência pessoal do estudante surdo universitário e entender como ele constitui suas relações sociais na universidade, verificada por meio da memória coletiva do grupo.

Esse caminho metodológico empenhou-se na compreensão da educação de estudantes surdos da UESB, abordando aspectos da cultura e da identidade surda, de forma a revelar características próprias dessa comunidade e suas relações na Educação Superior.

### 5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os estudantes surdos participantes desta pesquisa estavam regularmente matriculados entre o período letivo de 2016.1 até 2019.1. A escolha dos participantes desta pesquisa se deu pelo fato de a UESB, ambiente de trabalho da pesquisadora, contar com estudantes surdos matriculados regularmente nos *campi* de Jequié e Vitória da Conquista.

Os atores sociais desta pesquisa foram ativos na produção das informações e do conhecimento gerado por meio deste estudo. Em outras palavras,

Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. Sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial. (MACEDO, 2010, p. 10).

Informamos que nesta pesquisa usamos os perfis e as características dos alunos sem identificá-los com seus nomes próprios, a fim de preservar suas identidades. Usamos nomes fictícios: Estudante Surdo (ES) e enumeramos de 1 a 9. A seguir, apresentamos no Quadro 4 a identificação e perfil dos participantes.

**Quadro 4** – Quadro identificação e perfil dos estudantes.

<b>Estudante Surdo</b>	<b>Oraliza</b>	<b>Usuários de Libras</b>
ES1	Um pouco	Sim
ES2	Sim	Sim

ES3	Um pouco	Sim
ES4	Sim	Sim
ES5	Não	Sim
ES6	Sim	Sim
ES7	Um pouco	Sim
ES8	Não	Sim
ES9	Sim	Sim

**Fonte:** Dados coletados no momento da entrevista.

Dos 09 (nove) estudantes surdos participantes da pesquisa, nenhum tem implante coclear e a maioria faz leitura labial, mas todos utilizaram a Língua de Sinais para interagir durante a realização dos grupos focais, que é a língua que eles utilizam cotidianamente para se comunicar. A seguir, apresentamos os quadros dos alunos surdos estudantes da UESB em Vitória da Conquista e Jequié e seus respectivos cursos:

**Quadro 5** – Quantidade de alunos surdos da UESB, participantes deste estudo no *campus* de Vitória da Conquista e seus respectivos cursos.

<b>Graduação</b>	<b>Número de alunos</b>
Administração	2
Geografia	1
Pedagogia	1
Ciências Contábeis	1
<b>Total</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Núcleo de Ações Inclusivas da UESB *campus* Vitória da Conquista.

**Quadro 6** – Quantidade de alunos surdos da UESB no *campus* de Jequié, participantes deste estudo e seus respectivos cursos.

<b>Graduação</b>	<b>Número de alunos</b>
Educação Física	1
Biologia	1
Pedagogia	1
Matemática	1
<b>Total</b>	<b>4</b>

**Fonte:** Núcleo de Ações Inclusivas da UESB *campus* Jequié.



Os quadros 3, 4 e 5 apresentaram os perfis dos estudantes participantes desse estudo (Curso, aspectos linguísticos, formação). Destacamos que do grupo de participantes, 6 são homens e 3 mulheres. A respeito das questões linguísticas, 4 estudantes afirmaram oralizar, 2 disseram que oralizam um pouco e 3 não fazem uso da oralidade, mas todos afirmaram que preferem se comunicar em Libras, por ser a língua que se identificam culturalmente e a compreendem e se fazem compreender melhor, desde quando o interlocutor saiba Libras ou tenha um intérprete disponível.

O número de alunos surdos estudantes da UESB ainda é muito pequeno. Esse fato pode revelar as dificuldades enfrentadas pela comunidade surda para o acesso ao ensino superior. Sendo assim, essa pesquisa contará com um universo de 09 (nove) alunos surdos estudantes da universidade.

### **5.3.1 A coleta de dados**

O levantamento dos dados desta pesquisa foi realizado durante o período de agosto 2018 a agosto de 2019, tendo aprovação do comitê de ética e pesquisa da UESB (Anexo 1). Houve o compromisso de garantir o máximo de rigor metodológico para uma produção significativa de informações, pois “a coleta de dados, se não for bem realizada, toda a investigação do estudo de caso pode ser prejudicada, assim como todo trabalho prévio” (YIN, 2015, p. 75). Creswell pontua, ainda, que “a coleta de dados em uma pesquisa de estudo de caso é extensa, baseando-se em múltiplas fontes de informação, como observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais” (CRESWELL, 2014, p. 89).

Para desenvolver o presente estudo, utilizamos como recurso metodológico o grupo focal, “técnica de pesquisa qualitativa concebida para gerar discussão focalizada dentro de um grupo sobre o tema proposto pelo grupo de pesquisa aos participantes” (CARDANO, 2017, p. 223). Essa técnica “fornece, portanto, um conjunto variado de informações expressas no entrelaçamento dos discursos dos participantes e nas relações que, ao lado e por meio desses discursos, tomam forma”. (CARDANO, 2017, p. 224).

Realizamos uma reunião com cada grupo de estudantes, uma no *campus* de Vitória da Conquista e outra no *campus* de Jequié, em dias diferentes. Encontramos dificuldade para realização de mais reuniões dos grupos, devido à incompatibilidade de horários dos participantes, pois, eles estudam em horários diferentes, alguns trabalham, o que dificultou

a possibilidade de outros encontros. Nos dois momentos, contamos com a presença de intérpretes da Libras, que fizeram a tradução simultânea e, posteriormente, a tradução para a escrita da Língua Portuguesa. Esta foi adaptada para a estrutura formal da referida língua na modalidade escrita, garantindo o não prejuízo de sentidos semânticos que envolvem as duas línguas. Por meio da realização dos grupos focais, e tendo como princípio investigativo dar visibilidade às vozes dos surdos participantes desta pesquisa, levantamos os dados necessários e analisamos as suas memórias coletivas. Refletir a respeito das relações sociais estabelecidas por estudantes surdos universitários foi o principal foco deste estudo, e o questionamento que o direcionou foi: como os estudantes surdos constroem suas relações sociais no ensino superior?

Conversamos nos grupos focais com 9 (nove) estudantes surdos da UESB, sendo 5 do *campus* de Vitória da Conquista e 4 (quatro) do *campus* de Jequié. No *campus* de Itapetinga, até o momento, não havia nenhum aluno que se enquadrasse no nosso *corpus*. É importante pontuar que as falas dos surdos foram traduzidas e transcritas por TILS, da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e estruturadas nessa língua.

As reuniões com os surdos nos grupos focais demonstraram os caminhos que a universidade e a sociedade ainda precisam percorrer para ofertar um ensino superior genuinamente inclusivo para os surdos, visibilizando sua total integridade. Essa necessidade da academia é apresentada nos depoimentos dos estudantes na próxima sessão desta tese. Para melhor compreensão, apresentamos ao leitor as categorias de análise que compõem essa pesquisa.

Os resultados foram discutidos por categorias elaboradas através de questões norteadoras para dar andamento às conversas nos grupos focais.

**Quadro 7**– Categorias de análise

	<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>
1	Relações interpessoais dos surdos	Relações estabelecidas: a) Com os professores ouvintes; b) Com os colegas; c) Com os demais membros da comunidade acadêmica.
2	As estratégias educacionais	As estratégias para o estabelecimento das relações sociais: a) Usadas pelos surdos na universidade; b) Dos professores;

		c) Da universidade.
3	Barreiras para as relações sociais	As barreiras para as relações sociais dos estudantes surdos: a) Atitudinais; b) Na comunicação e informação.

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

As categorias supracitadas foram discutidas nos grupos e narradas pelos estudantes surdos. As narrativas resultantes são as memórias coletivas dos participantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos para a produção das informações:

- 1 Caracterização e identificação dos estudantes surdos da UESB nos três *campi*;
- 2 Visita aos NAIPD;
- 3 Realização do grupo focal, deixando a critério dos participantes da pesquisa a língua que preferiram utilizar durante as narrativas no grupo, pois consideramos a construção identitária do entrevistado;
- 4 Análise dos relatos de experiências dos surdos universitários por meio das narrativas de suas memórias coletivas e individuais, utilizando para essa coleta de dados um roteiro para as narrativas das experiências dos estudantes. (Apêndice 3).

Nos grupos focais, durante a produção dos dados, analisamos informações subjetivas dos atores sociais. O roteiro para as narrativas foi composto de perguntas abertas e orientadas, nas quais os surdos falaram sobre determinado tema sugerido, sem o uso de alternativas de respostas. Segundo Yin, o investigador, durante a produção das informações, precisa compreender que “a pesquisa em estudo de caso exige uma mente questionadora durante a coleta de dados, não apenas antes ou depois da atividade” (YIN, 2015, p. 77).

Como forma de registro das informações coletadas, utilizamos gravações em vídeo das reuniões, que ocorreram em Libras, salvo se o participante tivesse preferência pela Língua Portuguesa, que não foi o caso de nenhum participante deste estudo.

A análise das narrativas se deu por meio dos pressupostos teóricos de Maurice Halbwachs (2006) sobre a teoria da memória coletiva. Para o autor, a memória individual existe tendo como ponto de partida a memória coletiva, que, mesmo englobando as memórias individuais, não as confunde. Para ele, a memória individual “é um ponto de vista sobre a memória coletiva” que aplicamos nos grupos sociais, de modo que o lugar muda segundo as

relações que mantemos com outros meios. Sendo assim, nos empenhamos em entender as memórias individuais de estudantes surdos, analisando-as do ponto de vista da memória coletiva, como cunhada por Halbwachs, e então compreender as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos da UESB.

### **5.3.2 Procedimentos éticos da pesquisa**

Após o exame de qualificação, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e, posteriormente, ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Em tempo, solicitamos da Reitoria da referida instituição um termo de aceite para que o estudo fosse realizado com os alunos da UESB (Apêndice 5). Em seguida, contatamos com intérpretes para atuar durante a realização dos encontros dos grupos, os quais assinaram um termo de compromisso de confiabilidade (Apêndice 4), fizemos também contato com os surdos pessoalmente e por meio das redes sociais, e, eles também receberam uma carta-convite da pesquisadora, informando o compromisso ético desta pesquisa em não comprometer suas identidades.

Para o desenvolvimento deste estudo de caso, tivemos o cuidado de resguardar estas informações, pois, para Yin (2015, p. 75), é importante frisar a responsabilidade de proteger os atores sociais, isto é, todos os participantes da pesquisa, como compromisso ético.

O ético diz respeito propriamente ao modo habitual de comportamento dos seres humanos em sociedade. A Ética pode até ser para alguns filósofos uma doutrina moral específica, mas a compreendo como a investigação filosófica (no sentido próprio do termo) relativa ao agir humano que visa a excelência no agir, não por mérito ou recompensa, mas como autocondução responsável e consequente, sem finalidade alguma, exceto aquela de agir sabiamente e conduzir a ação. (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 41).

Sendo assim, todos os participantes da pesquisa assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das informações neste estudo. Este termo encontra-se no Apêndice 2. Nosso objetivo com a pesquisa foi contribuir para melhorias na educação de surdos no ensino superior e incentivar outros pesquisadores a empreenderem estudos sobre a temática. Assim, tivemos o cuidado de não expor os participantes do estudo, publicando apenas as informações autorizadas por eles.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados do estudo de caso se deu de forma holística, ou seja, uma análise de todo o caso investigado. (YIN, 2009 apud CRESWELL, 2014, p. 89). Foram discutidas, a partir da análise dos dados, as seguintes categorias: 1) As relações interpessoais dos estudantes surdos; 2) As estratégias educacionais para o estabelecimento das relações sociais; e 3) As barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade. Essas categorias foram levantadas com base nos relatos dos participantes desta pesquisa, no caso, os estudantes surdos da UESB.

Ao final da coleta de dados, elaboramos a análise dos dados desta tese a partir dessas memórias: as narrativas dos estudantes surdos, atores sociais imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa. “O relatório final ou apresentação inclui as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.” (CRESWELL, 2014, p. 50).

Apontamos temas específicos, os quais foram implicados durante a coleta de dados a partir das questões elaboradas pelo roteiro semiestruturado, a fim de compreender o caso em estudo, ou seja, as relações sociais de estudantes surdos na UESB, contextualizando o caso e estudando-o profundamente no relatório final, publicado em formato de tese. Gostaríamos, pois, de contribuir com os demais estudos e, principalmente, com as reflexões a respeito das relações sociais de surdos na Educação Superior.

## **6 A MEMÓRIA COLETIVA DOS ESTUDANTES SURDOS DA UESB - ANÁLISE DE DADOS**

Construindo um caminho para investigação das relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na Educação Superior a partir dos relatos de suas memórias coletivas, a presente pesquisa realizou grupos focais com 9 estudantes surdos da UESB, abordando temas relacionados às suas experiências sociais. A fim de preservar a identidade dos participantes, atribuímos a seguinte identificação aos Estudantes Surdos (ES): ES1, ES2, ES3, ES4, ES5, ES6, ES7, ES8 e ES9.

As atividades nos grupos focais permitiram registrar experiências e relatos dos diversos fatores que influenciaram direta e indiretamente as relações sociais do surdo durante toda sua experiência escolar e perceber como esses aspectos ecoam em suas relações na Educação Superior. Sendo assim, essas recordações e relatos foram categorizados e analisados pelo viés da teoria da memória coletiva cunhada por Maurice Halbwachs (2006), por entendermos que a sociedade é diversa e que o trânsito entre os grupos sociais interfere pontualmente na construção do indivíduo. Isso é inevitável para as mudanças que todo ser humano experimenta na sua história de vida, pois a memória é social. “Somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê nos seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que firme a nossa visão”. (BOSI, 2012, p. 407).

Destarte, o presente capítulo apresenta essas narrativas e tece algumas reflexões acerca dessas memórias em três categorias de análise, a saber: a) os tipos de relações sociais dos estudantes surdos; b) as estratégias educacionais para o estabelecimento das relações sociais; e c) as barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade.

### **6.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS SURDOS**

As memórias individuais e coletivas dos estudantes surdos revelam a concepção que eles têm sobre as suas relações sociais na academia. Suas narrativas referendam as experiências pessoais e, concomitantemente, a compreensão de seu lugar como aluno na universidade e que, nessa dinâmica, transitam nos mais variados grupos e neles se constituem. Nesse sentido, a análise da percepção dos estudantes surdos sobre as relações sociais na universidade se estruturou em três tópicos, a saber, as relações: a) com os

professores; b) com os colegas; c) com os demais profissionais que atuam nos diversos espaços da UESB.

### 6.1.1 A percepção da relação social do surdo com o professor ouvinte

Ao refletirmos a respeito das percepções dos surdos no que se refere à constituição de suas relações sociais na universidade, é importante pontuarmos a visão deles a respeito das relações que estabelecem com os professores ouvintes. Um dos principais pontos de reflexão são os relatos de que muitos professores desconhecem o “jeito surdo de ser”, ou seja, aspectos da cultura e da identidade surdas, e que conhecer as especificidades desse aluno é de suma importância para o seu amadurecimento holístico, conforme explicitado nos relatos abaixo:

**ES6:** Eu sempre tive o tratamento para a educação na oralização, nunca havia tido acesso à Libras. Somente aos nove anos conheci a Libras, foi lá no Lions, até me emocionei por ter essa identidade guardada. E aí quando as pessoas começaram a me ensinar como fazer uma avaliação, como que era realmente o meu jeito, meu costume, o que me sensibilizava, e eu percebi que era muito legal, com essa emoção que eu tive eu me libertei, me permitindo de verdade aprender a Língua Brasileira de Sinais.

**ES2:** Mas tinha uma professora que falava que eu jamais poderia ser professor de crianças ouvintes e por isso nem fazia sentido eu estar na sala estudando. Eu expliquei para ela que eu podia, sim, ser professor. Que minha diferença era minha cultura e identidade por ser surdo, mas eu era tão capaz quanto os outros alunos.

Os relatos apresentam um certo desconhecimento de alguns professores sobre o “jeito surdo de ser” e a urgência em adaptar os espaços de formação para que essas pessoas tenham suas diferenças linguísticas respeitadas. A narrativa de ES2 revela que os docentes nem sempre compreendem as especificidades do estudante e, por isso, reagem de forma que causa constrangimentos aos surdos, mas também reforça a necessidade desse estudante se posicionar diante do professor, reivindicando seu direito de estar na academia. Para evitar esses impasses, “cabe ao professor a criação de estratégias didático-pedagógicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, e cabe também ao professor dispor-se a conhecer seu aluno surdo, para facilitar a vinculação desde à disciplina e aos colegas.” (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 22).

Podemos ainda entender que, até mesmo por falta de formação específica, muitos professores não se dão conta das especificidades dos surdos e, por isso, não se comunicam

diretamente com eles. De acordo com os relatos dos entrevistados, alguns docentes até tentam o contato, mesmo sem saberem a Língua de Sinais, o que denota uma certa intenção em desenvolver uma relação com os estudantes surdos. Questionamos como era a relação com os professores, e ES1 afirmou o seguinte:

**ES1:** É boa. Alguns professores me dão uma explicação mais de perto. Eu levo a atividade para casa, tento responder com base no que eu vi em outras pesquisas e mostro a eles na aula seguinte. E assim vamos construindo o aprendizado. Não todos, alguns!

Assim, podemos observar na fala de ES1 que a "*explicação mais de perto*" denota que o diálogo acontece sem mediação do intérprete e sem o uso da Libras, língua usada pelo aluno surdo. Ou seja, provavelmente, o professor dava explicações de forma oral para o aluno e, por isso, a necessidade de estar perto, para percepção ou leitura labial. Isso aponta para uma relação mais próxima entre esse professor e seu aluno surdo. Ainda sobre a comunicação entre os professores e os alunos, questionamos os estudantes a respeito da Libras, se os professores sabem e interagem nessa língua. ES1 disse que "Sabem bem pouco. A maioria não sabe nada". ES7 afirmou:

**ES7:** No primeiro contato com o professor, eu falei que sou surdo e o professor ficou muito constrangido com isso. Ele começou a escrever no papel e eu pedi para chamar a intérprete de Libras e ele me perguntou: "Que intérprete?" Eu respondi: "São intérpretes de Libras. Ela vai vir para fazer a comunicação". Eu percebi que ele ficou constrangido, preocupado com a situação, por ter um aluno surdo em sala de aula, mas isso foi passando com o dia a dia e com o passar do semestre.

A percepção dos estudantes a respeito das relações sociais que eles estabelecem com o professor demonstra qual o nível de compreensão que os surdos têm de seu lugar como alunos desse professor, que precisa saber que esses estudantes se expressam através de uma língua diferenciada e que, mesmo utilizando a língua oral – o que não é um fato generalizado –, a comunicação não é fluida, conforme os relatos de alguns estudantes. ES7 realça o constrangimento do professor, com a presença de estudante com surdez na sala de aula, e o descontentamento do surdo ao perceber o desconhecimento de suas especificidades pelo professor.

Assim, as memórias dos estudantes revelaram o quanto é imprescindível que os professores aprendam a Língua de Sinais, para eles se comunicarem diretamente com os surdos, construindo uma relação mais "próxima". É perceptível nas memórias dos surdos o



entendimento de que se seus professores soubessem a Libras, teriam uma relação mais dialógica entre eles, assim como ocorre com os professores e alunos ouvintes.

Entendemos que os professores universitários, por sua vez, precisam desconstruir a ideia de que para o aluno surdo estar no contexto universitário é um problema, assim como questionar a sua capacidade cognitiva. A atitude esperada dos docentes deve ser exatamente contrária: eles precisam contribuir com intervenções que promovam o desenvolvimento do estudante surdo, assim como eles o fazem para os estudantes ouvintes. Para este fim, o docente pode procurar a colaboração do NAIPD, objetivando atender as demandas dos alunos surdos e ressignificar esse processo educacional.

Ratificamos o entendimento que, na contemporaneidade, não há argumentos que justifiquem a reprodução do discurso que inferioriza os estudantes surdos, pois estas atitudes comprometem consideravelmente o avanço acadêmico desses estudantes. É preciso reconhecer a Língua de Sinais e sua relevância para o aprimoramento da pessoa surda, que domina essa língua para ter acesso aos conhecimentos. Tudo é possível para os estudantes surdos, desde que a sua língua seja disponibilizada, valorizada e reconhecida na academia.

**ES9:** A falta de interesse em aprender Libras acontece muito com os professores, porque eles não querem aprender e a gente precisa respeitar, mas acho que eles precisam aprender para ter uma boa relação com os surdos na universidade.

Dessa forma, podemos inferir que há uma consciência dos alunos surdos da importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento das suas relações sociais. Mesmo os estudantes surdos, participantes da pesquisa que se declararam oralizados e usam muitas vezes a língua oral para se comunicarem, reconhecem a relevância da Libras em seus processos interativos, pois todos afirmaram preferir se comunicar nessa língua. A memória coletiva dos estudantes demonstrou que, quando essa língua não é utilizada, há prejuízos nas relações estabelecidas por eles. Mesmo em contextos em que há a atuação dos intérpretes, é preciso pensar em outros mecanismos que envolvam a educação do aluno surdo.

**ES6:** Eu comecei a perceber e gostar da Libras, fiquei emocionado a primeira vez que vi e, então minha mãe autorizou que eu aprendesse a Libras. Antes, meus pais não gostavam do uso da Língua de Sinais porque não havia surdos para eu encontrar e bater papo. Eu estudava com pessoas ouvintes. Eu estudava na Escola Integrada, entendia pouca coisa e queria desistir, até que encontrei a Escola Lions Club, que foi a escola de inclusão daqui de Vitória da Conquista, e aí eu comecei a aprender a Libras.

Comecei então a falar as duas línguas, tanto português quanto a Libras, eu gosto das duas, mas prefiro usar a Libras.

O discurso de ES6 explicita a necessidade dos surdos participantes deste estudo em relação ao reconhecimento linguístico da sua língua, a Libras. Trata-se de uma pessoa oralizada, que começou seu processo educacional em língua oral e apresenta como memória pessoal a emoção em descobrir a sua língua, a Libras. O estudante ainda afirma que em língua oral não compreendia bem as informações, fato que o levava ao desejo de desistir do seu processo educativo.

Há alguns aspectos que devem ser considerados a respeito das demandas dos estudantes surdos, como apontam Sá e Sá (2015, p. 27): “O problema está em que os surdos não necessitam de “aceitação” social ou educacional – necessitam da competência técnico-profissional que lhes garantam sucesso educacional e inclusão social plena – os quais podem vir a acontecer mediante participação em um processo educacional participativo.”

Ao continuarmos nossas reflexões a respeito das relações com os professores, são revelados também sentimentos de rejeição e de não pertencimento ao espaço da sala de aula e muito menos à universidade, como podemos perceber na narrativa de ES2, ao relatar que poucos professores tinham preocupação com ele e que percebia que alguns deles não faziam questão de adaptar as atividades para que o estudante surdo pudesse acompanhar, e isso o causou sofrimento. Ao serem questionados a respeito de como experimentam a interação com os professores, os alunos disseram que

**ES8:** A convivência com os professores é pouca, relação estreita, coisas simples, às vezes só saudações!

**ES5:** Quase não há! Acredito que eles sintam vergonha, porque os professores não conhecem Libras. Para eles, é muito mais fácil comunicar com pessoas ouvintes do que com surdos.

As narrativas dos estudantes apresentam a percepção de uma relação] distanciada e isolada ou, até mesmo, de apagamento do seu ser. Ou que a presença deles neste contexto educacional é motivo de tensionamentos. Isso nos revela também o universo simbólico construído com base nessas relações, quando o estudante dá-se conta da atenção dispensada a ele pelos poucos professores que estão inseridos no seu contexto educacional, reforçando o que é proposto por Berger e Luckmann (2004), quando discorrem sobre a construção social da realidade, pontuando que essas interações são significativas para que os indivíduos construam suas percepções da realidade que vivenciam. Podemos até inferir que essa relação

distanciada entre professores ouvintes e alunos surdos pode ser em decorrência de uma formação inadequada para o atendimento aos alunos com surdez que estão nos ambientes das salas de aula comuns, mas ressaltamos que as buscas por essas informações precisam ser constantes, a fim de diminuir a distância entre professores e alunos surdos.

O estudante surdo ES7, em seu discurso, reivindica algo básico na relação entre professor e aluno: a interação entre eles. Um desejo necessário, mas é lamentável que ainda seja perceptível essa lacuna nos espaços sociais, principalmente na universidade:

**ES7:** Precisamos de profissionais que tratem as pessoas de forma igualitária, que olhem para nós e perguntem o nosso nome.

Observamos com isso uma busca por respeito e igualdade, uma negociação das relações sociais estabelecidas entre os surdos e seus professores. Esse posicionamento pode representar que eles não mais se permitem narrar suas histórias segundo o discurso predominantemente ouvintista, muito menos se colocar sob o julgamento de serem incapazes. Esses anseios mostram também um desejo por autonomia, pois o estudante convida o professor para o seu espaço de “segurança”, pois quer aprender, quer avançar e contrariar a estatística da incapacidade dos surdos, que estão pedindo socorro para não desistirem do que chamamos de “inclusão” na Educação Superior.

Ainda a respeito das relações com os professores, os relatos mostram que, além das dificuldades com a comunicação, a interação com os docentes perpassa por questões ligadas às necessidades de adaptações curriculares para os surdos na Educação Superior, uma problemática conhecida no processo de educação de surdos, em praticamente todos os níveis educacionais. “Em outras palavras, o que os surdos demandam é um projeto pedagógico claramente delimitado, que propicie um ambiente linguístico vivo, no qual a Língua de Sinais possa ser naturalmente adquirida e que seja usada como língua de instrução.” (SÁ; SÁ, 2015, p. 43).

Assim, ainda não é possível, no processo educacional de surdos brasileiros, ter a crença de que eles terão, pelo menos, um currículo adaptado às suas peculiaridades linguísticas, e que sejam coerentes com suas necessidades cognitivas.

**ES8:** Quanto aos professores, eles são mais resistentes na adaptação do conteúdo. Algumas coisas que não conheço, tenho que pesquisar na internet e fazer algumas adaptações dos textos, para assim conseguir entrar em acordo com os professores, para eles me avaliarem de uma forma mais justa.

**ES6:** Os professores sempre são muito rápidos na escrita em sala, eles explicam muito rápido e, às vezes, eu prefiro que a intérprete tome frente da explicação para que eu possa compreender.

Os relatos de ES8 e ES6 são marcados por muita assertividade, quando eles afirmam a respeito da resistência dos professores em considerar o processo de aprendizagem dos surdos e da urgência de mais adaptações para o estudante surdo acompanhar as aulas e as atividades propostas. Além disso, as falas dos estudantes informam que, na maioria das vezes, o tipo de relação que eles desenvolvem com os professores intensifica mais distância entre eles, mas sempre destacando que este afastamento se deve ao fato de os professores não conhecerem a Libras e o “jeito surdo de ser”. ES6 destaca que, mesmo escrevendo, esse processo não é adequado para ele, apesar de o professor explicar os assuntos.

Ao serem questionados se os professores se comunicam diretamente com os surdos, ES4 prontamente respondeu: “Nenhum professor se comunica diretamente comigo. Eles não sabem Libras. Eu nunca tive um professor que soubesse Libras”. Essa fala representa a percepção de isolamento do estudante surdo na universidade, considerando um contexto educacional excludente, em que falta a sensibilidade do professor ouvinte com seu aluno surdo universitário. Estas palavras também explicitam a formação inadequada dos professores que atuam na Educação Superior, porque não se trata apenas de aprender alguns sinais, mas a oferta de uma formação complementar que possibilite ao professor uma participação mais significativa no processo de aprendizagem das pessoas surdas.

**ES9:** É um curso muito bom, os professores explicam bem, no entanto, a gente tem uma preocupação quanto aos professores em relação à explicação deles na sala de aula, porque às vezes eles perguntam se nós entendemos. Eu fico um pouco confusa, por exemplo com matemática. A explicação de matemática, eles escrevem no quadro muito pequeno, o que dificulta um pouco a compreensão do conteúdo, se tornando uma bagunça. Então, eu fico só observando.

Ao refletir sobre o relato de ES9, podemos compreender que não cabe apenas ao professor ter a noção das especificidades dos surdos. Essa atenção precisa estar presente em todas as propostas políticas e pedagógicas da universidade. Disto, podemos inferir que, talvez, nem a universidade se dê conta dessas necessidades urgentes, gerando nos estudantes um sentimento de isolamento e exclusão socioeducacional. Tal constatação revelada pelo estudante surdo quanto ao professor não é de responsabilidade unicamente do professor: todo o espaço acadêmico precisa facultar uma educação inclusiva de qualidade.

Para ES5, a dificuldade do professor com o estudante surdo, em relação à falta de comunicação e ao não estabelecimento de relação mútua e profícua, se dá pela “vergonha, porque os professores não conhecem Libras e eu senti isso no curso de Pedagogia. Para eles, é muito mais fácil comunicar com pessoas ouvintes do que com surdos.” (ES5). Entendemos que muitos professores podem se sentir constrangidos por não saberem trabalhar com os estudantes surdos, mas esse fato pode ser minimizado se as ações propostas pelo núcleo, como o disposto no “Roteiro de Diagnóstico Setorial”, que descreve as atividades do NAIPD, que visa, dentre outras demandas, a formação de professores e eventos que promovam os conhecimentos específicos inerentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, forem efetivadas recorrentemente.

Sobre a atenção dispensada ao aluno surdo, pelos relatos analisados, um ou outro professor se preocupa com a relação com os alunos:

**ES4:** Tem um professor que é muito dedicado. Ele faz questão de sempre me perguntar se estou entendendo. Eu respondo que sim. Quando não compreendo, ele retoma a explicação. Gosto muito de ver o empenho dele. Além dele, tem outro também que se preocupa em falar diretamente comigo, me cumprimenta em Libras. Eu fico muito feliz!

Como vimos no relato de ES4, existem alguns professores que se “esforçam” e se preocupam com a educação dos surdos, mostrando-se sensíveis e dispostos a fazerem a educação inclusiva acontecer, mesmo em um contexto em que estes não têm formação adequada para atender à demanda dos estudantes surdos. A “dedicação” do professor no processo educacional dos surdos pode gerar motivação para esses estudantes, que acabam se sentindo parte do contexto educativo. O estabelecimento dessas trocas com os professores é ressignificado quando ES4 sugere alternativas que os professores podem pôr em prática para que essa relação possa ser construída.

**ES4:** Os professores são inteligentes. Com um pouco de empenho, uso de gestos, papel e caneta, ou um curso de Libras, eles conseguiriam se comunicar bem comigo. Mas observo que muitos deles não querem ter trabalho ou se esforçar por algo.

A falta desse “esforço” pode gerar frustração no estudante surdo, ao afirmar que muitos professores não teriam disponibilidade para desenvolver esse tipo de relação. Assim, podemos observar que a relação social entre o aluno surdo e o professor ouvinte é permeado, na maioria das vezes, de acordo com as narrativas dos estudantes participantes deste estudo, por indiferença, rejeição, isolamento. Alguns relatos também estão marcados por relativa satisfação, quando reconhecem que há docentes que estão preocupados com a educação de surdos na universidade e que, apesar da falta de formação específica, se esforçam para

viabilizar a aprendizagem dos surdos, sendo essas interações mediadas pela Libras, por meio de intérprete, ou pela leitura labial e/ou escrita.

As memórias individuais e coletivas dos estudantes surdos expressam a concepção que eles têm sobre suas relações com os professores na universidade. As narrativas dos estudantes referendam as suas experiências pessoais, com o presente estudo. Dando visibilidade aos estudantes surdos, a pesquisa demonstrou as relações sociais que eles desenvolvem com seus professores e como elas influenciam suas experiências individuais e coletivas. Para além das dificuldades para o estabelecimento das relações entre alunos surdos e professores, foram explicitadas outras percepções que esses estudantes têm de alguns professores, como colaboração, esforço, dedicação, interação, apesar de não conhecerem a Libras e não terem formação adequada para trabalhar com alunos surdos.

As dificuldades dos surdos em compreender, entender e dar sentido as relações interpessoais que estabelecem não são apenas socioculturais, mas também, possivelmente, determinadas pela ausência da Língua de Sinais na educação de surdos, o que pode acarretar prejuízos nas suas relações sociais. Identificamos o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos surdos, assim como a compreensão de seu pertencimento cultural, a resistência à não renúncia do direito de ter a sua língua disponibilizada em todos os espaços sociais. E mais que isso, a reivindicação para que seus professores conheçam a Libras e as especificidades dos estudantes surdos e desejem estabelecer relações diretas com eles.

### **6.1.2 A percepção da relação social do surdo com os colegas**

Além da relação com os docentes, os alunos firmam, na maior parte do tempo na universidade, relações com seus colegas ouvintes. Assim, neste tópico, objetivamos refletir a respeito das trocas sociais entre os estudantes surdos e ouvintes, dentro e fora da sala de aula e, até mesmo, em outros espaços para além daquele ambiente, na tentativa de identificar fatores e experiências que coadunam com o processo dinâmico e construtivo dos sujeitos.

Questionado a respeito da relação estabelecida com os colegas, ES2 informou que "com os intérpretes e colegas de curso, eu me sinto realmente como parte da turma. Participo de todas as atividades com eles, oralizo desde criança e uso a oralidade para estabelecer essas relações".

Conforme podemos observar na fala de ES2 e no Quadro 3<sup>18</sup>, mesmo os surdos oralizados, que utilizam da escrita do português ou leitura labial, em alguns momentos com os colegas, não descartaram a pertinência de se relacionar com os colegas por meio da Língua de Sinais. Os surdos se apropriam do discurso da surdez como marca de diferença cultural dessa comunidade e a Língua de Sinais como a marca de empoderamento em todos os espaços sociais.

**ES2:** Assim que cheguei na universidade, eu ficava um pouco tímida aqui no NAIPD, mas pouco a pouco fui interagindo com os surdos que frequentam o Núcleo, que eu já conhecia, mas tinha pouco contato. E durante os atendimentos eu consegui me aproximar mais dos profissionais também. Eu também consegui estabelecer uma boa relação com meus colegas ouvintes.

**ES2:** Quando a aula estava muito parada, eu começava a bater papo com o intérprete, os colegas notavam e tentavam participar da conversa. Entre eles, alguns tinham mais afinidade comigo, mas era por pouco tempo, por conta das mudanças de horários que acontecem quando acaba o semestre.

O relato de ES2 expõe a existência de vários relacionamentos. Inicialmente com seus pares, colegas surdos, e no NAIPD, onde não há a mediação do tradutor e intérprete de Libras. Também o estudante apresenta a relação com o profissional intérprete, experiência que se torna motivadora para a construção das relações com os colegas ouvintes. Nessas memórias não identificamos uma tensão nas relações. Ao contrário, no que tange aos surdos, estudantes da UESB e participantes deste estudo, as relações desenvolvidas com os colegas em alguns momentos são espontâneas. Em alguns casos, um pouco mais do que a relação com os professores.

Apesar de dispensar a intermediação do intérprete no NAIPD - o que é um ponto positivo para o estabelecimento das relações com seus pares -, constatamos que, em outros espaços, a falta desse profissional se torna uma ameaça nas relações sociais dos estudantes surdos, mesmo oralizados, pois a comunicação não é fluida. Contudo, o que podemos considerar importante nessa relação é a iniciativa dos colegas ouvintes em tentar auxiliar a comunicação na sala de aula, o que aponta a existência de uma relação colaborativa entre colegas, como atesta a fala que segue:

**ES3:** Eu fiquei um período sem intérprete. Foi muito difícil para mim. Eu reclamava no NAIPD, porque estava tendo aula e trabalho para apresentar e sem intérprete ficava bem mais difícil. Alguns colegas da turma me

---

<sup>18</sup> O Quadro 3 apresenta o perfil dos participantes desta pesquisa.

ajudaram, mas não foi muito eficaz, porque eles tinham pouco conhecimento sobre a Língua de Sinais. Depois, chegou um novo intérprete, e a situação se normalizou.

Desse modo, o relato de ES3 realça a “ajuda” dos colegas ouvintes para a elaboração das atividades quando o intérprete não estava disponível, evidenciando a necessidade de um intermediário no seu processo de inclusão e da urgência de os ouvintes aprenderem a Língua de Sinais. A disponibilidade dos colegas ouvintes em ajudar os surdos pode colaborar para a consolidação dessas relações na universidade, possibilitando trocas sociais significativas nas salas de aula e, possivelmente, fora delas, apesar das dificuldades de acesso para as duas línguas envolvidas, a oral e a de sinais. No entanto, as memórias nessa fala ratificam a relevância do intérprete - a Língua de Sinais - no contexto acadêmico, para que estes relacionamentos se consolidem.

Sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula que possibilitam as relações dos surdos com seus colegas, apresentamos os seguintes relatos:

**ES7:** O professor pede para formar equipes de quatro pessoas, aí um dos grupos me chama: vem, vem, vem! Participa! Aí, eu me junto a esse grupo. Eles ficam conversando, eu fico quieto observando a conversa e a intérprete sinalizando o que eles estão falando.

**ES7:** Eu costumo solicitar que o colega do grupo me explique melhor as orientações do trabalho, visto que quando o professor explica eu não compreendo todos os detalhes. Com essa explicação, junto com o intérprete de Libras, eu passo a compreender melhor. Eu faço questão de participar da produção do slide e da construção da apresentação. Os professores gostam muito! A ideia é mostrar que sempre existe um modo de ensinar matemática aos surdos.

Por meio da memória de ES7, percebemos o motivo pelo qual a dinâmica da sala de aula permite ao surdo um entendimento de suas relações sociais. Apesar de, inicialmente, ES7 se colocar num lugar de passividade e observação na relação com os colegas, em outro momento ele se coloca de forma ativa, solicitando participação, produzindo, etc. Assim, ES7 mostra saber que as relações sociais são vias de mão dupla e, para ele, mediada, na maioria das vezes, pelo intérprete. ES6 expressa uma dinâmica dessa relação com os colegas, considerada fluida, por estar inserido no contexto dos colegas ouvintes. Há uma troca nessas relações, apesar das dificuldades com a língua, expostas pelos estudantes durante as narrativas nos grupos focais que apresentamos aqui neste estudo.



**ES6:** A gente sempre faz as atividades, trabalhos, palestras e sempre quando tem alguma atividade em grupo eles me chamam, a gente combina de fazer atividades na minha casa. Sempre me chamam para fazer os trabalhos com eles e eu não tenho nenhum tipo de vergonha, nenhuma restrição.

Entendemos que o estabelecimento das relações sociais na universidade pode promover o avanço para os surdos e os ouvintes que dividem o espaço da sala de aula e também pode ressignificar ações institucionais, motivando o desenvolvimento de todos nesse contexto educativo, como aponta Raposo (2012, p.84): “Isso implica universidade e instituições de Ensino Superior em uma importante função social que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão na formação inicial e na educação permanente, mas, principalmente, na formação integral dos sujeitos de uma sociedade.”

É preciso a construção de um espaço de interação, no qual todas as pessoas do contexto universitário participem deste processo. O estudante surdo precisa se entender como parte da sala de aula, como aluno da universidade, não apenas como uma pessoa que apresenta “dificuldades” linguísticas que está inserido na sala de aula “somente” para cumprir a legislação. Porém, ressaltamos que nem todos os relatos dos estudantes apresentaram um quadro de relações fluidas com os estudantes ouvintes, conforme podemos verificar na memória de ES3:

**ES3:** As relações entre os colegas eram um tanto instáveis por conta das mudanças que existem nas turmas. Não começamos e terminamos o curso com as mesmas pessoas. Alguns acabam seguindo um ritmo de estudo durante o curso com dias e horários diferentes. Em alguns momentos, a turma me incluía nos trabalhos em grupo, em outros não. Isso era bem inconstante. Quanto aos surdos, por sermos de cursos diferentes, também não existe uma interação para estudar, compartilhar conhecimento e nem tirar dúvidas, apenas nos horários livres de encontro casual aqui no NAIPD.

A dinâmica universitária se diferencia da Educação Básica justamente pelas inconstantes relações que são estabelecidas, semestralmente, entre os colegas. O ciclo de convívio, às vezes, acaba sendo menor e, assim, há sempre um recomeço nas relações a cada início de componente curricular. Outro ponto observado no relato de ES3 foi a pouca interação entre os colegas surdos, que, de acordo com a memória de ES2 relatada anteriormente, ocorre principalmente no NAIPD, o que pode dificultar o estabelecimento das relações dos surdos com seus pares em outros ambientes da universidade.

Pelos relatos de memória dos estudantes surdos, participantes desse estudo, eles se compreendem enquanto grupo e se articulam para reivindicar seus direitos coletivos. Questionados sobre as relações sociais com os outros surdos da UESB, quanto às interações e trocas de informações, ES4 disse: “Eu converso pouco com eles, pois somos de cursos diferentes. Mas no tempo de folga, nos encontramos e conversamos um pouco”. A experiência pessoal do estudante revela a necessidade de estar entre os pares, nesse caso, com os surdos, falar em Libras e desenvolver essas relações.

Sendo assim, inferimos dos relatos dos surdos que eles se identificam melhor estando entre eles. Alguns informaram que a comunicação em Libras faz muito bem, pois entendem tudo melhor, mais rápido.

O sujeito surdo constrói sua subjetividade em contato com o outro surdo. Quer queiramos ou não, não se pode fugir das narrativas da subjetivação; elas são a nostalgia, o imã perfeito, ‘o baú que guarda os adornos do personagem’ [...]. No momento do encontro surdo-surdo, ele sente que essa sua tarefa ainda não está pronta. Ele sente que agora é surdo, se redescobre como diferente ao ouvinte. E pode optar pelo pertencimento imediato ao grupo surdo ou não. Alguns surdos adiam o pertencimento, ou seja, a aquisição cultural para mais tarde, mas de qualquer forma, se identificam entre si como surdos. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 109-110).

Para os surdos, quando os ouvintes não sabem a sua língua, a comunicação não ocorre com a mesma fluidez, ao contrário quando os colegas ouvintes conhecem a Libras: a aproximação, neste caso, é mais fácil.

**ES7:** Os alunos parecem ter medo de conversar com os surdos por não saberem Libras. Às vezes, estamos conversando entre nós surdos e uns ouvintes passam e nos cumprimentam, quando vamos responder, eles desviam ou saem com mais pressa para não se comunicar. Dificilmente, os ouvintes se juntam para bater papo com surdos.

**ES7:** Algumas pessoas não falam por conta da timidez e acabam se prendendo, se privando. É difícil se comunicar. A intérprete faz a voz do que eu sinalizei e aí os ouvintes ficam cheios de vergonha e se escondem, parecendo que é uma coisa anormal. A gente acaba deixando de falar por conta da vergonha. É muito diferente a relação do ouvinte com o surdo.

A fala de ES7 é permeada por “um medo” dos colegas ouvintes em conversar com eles, justificando que estes não sabem Libras e, assim, entenderem que, mesmo oralizado, como é o caso de ES7, a língua oral não dá conta de uma completa comunicação entre ele e seus colegas ouvintes. O estudante explica esta atitude afirmando tratar-se de constrangimento dos colegas, e que estes não se entrosam mais com eles devido ao não

conhecimento da Libras, causando distanciamento. As consequências geradas pela falta de uma língua que promova uma real interação entre eles são enfatizadas na fala de ES7, que evidencia a diferença em se relacionar com surdos e ouvintes, justificando com as diferenças linguísticas e identitárias entre eles.

Pelos relatos, é possível identificar mais a insistência de aproximações entre os colegas surdos e ouvintes do que entre surdos e professores ouvintes. Porém, seja nas relações com colegas, seja nas relações com os professores, percebemos que a Libras é um importante fator a considerar para o constructo das relações entre os surdos e ouvintes. Tem-se, assim, o entendimento de que tais relações demarcam os lugares de fala dos surdos como atores sociais e potencializam a legitimidade de suas diferenças e particularidades.

Nesse ínterim, a visão de que a surdez promove um sentimento de desvantagem, como uma espécie de “menos valia”, é deslocada para uma visão de “lugar social da diferença”, reprimindo todo valor histórico de negatividade imposto aos surdos e às suas comunidades, valorizando, em contrapartida, a relação com os pares e a legitimidade que dela se constitui.

É relevante destacar que, conforme identificamos nas falas dos estudantes, no que tange à aquisição da Libras, o papel das relações sociais em âmbitos educacionais tem sido preponderante, principalmente para os surdos filhos de pais ouvintes. Muitos não a adquiriram no seio familiar, mas nos espaços sociais estabelecidos pelos surdos, tanto na rua quanto nos ambientes de atendimento educacional especializado das suas cidades e cidades vizinhas.

**ES1:** Aprendi com um surdo de Ipiaú que me apresentou a outros surdos e alguns intérpretes da cidade. Depois disso, eu terminei o ensino médio na minha cidade, mesmo sem intérprete de Libras. Decidi refazer o terceiro ano do ensino médio em Jequié, quando soube que aqui tinha intérprete de Libras nas escolas e assim aumentei meu conhecimento sobre a língua.

Diante desse contexto, questionamos se as relações estabelecidas com os colegas e professores na universidade tem estimulado o desenvolvimento dessa língua, visto que, de acordo com o perfil sociolinguístico dos estudantes surdos participantes desta pesquisa, até os surdos oralizados declararam terem mais facilidade em aprender quando mediados pela Libras; ou seja, há a preferência em comunicar-se por meio de sua língua gestual, seja por questões de “facilidade” e/ou identidade. O desafio que a presença do aluno surdo “impõe” à universidade é um ponto positivo do processo de inclusão, porque são justamente as relações estabelecidas e os conflitos existentes que permitem aos sujeitos o “aprender” sobre o outro

e, neste caso, sobre os surdos e suas particularidades. Um exemplo é o que ocorreu com ES7 em contato com os colegas ouvintes:

**ES7:** Aconteceu já uma vez que um colega da sala falou assim: ele é mudo? Eu fui até essa pessoa e perguntei: Você falou o quê? Se eu sou mudo? A pessoa se assustou e eu fui explicar: mudo e surdo. A pessoa ficou morta de vergonha e eu falei que não precisa ficar com vergonha não, nem falar, nem pensar que eu sou bravo ou sério demais. É somente questão de esclarecimento para você não errar mais, que não é mudo, é surdo. Então, eu tenho voz. Isso não significa que eu sou mudo, eu sou só surdo porque eu não ouço. Eu percebi que algumas pessoas ficaram rindo, porque falou na questão do mudo e eu cheguei e esclareci. As pessoas, hoje, sabem que mudo é errado e que o correto é chamar de surdo.

É fato que os surdos intentam firmar relações sociais com seus pares porque elas possibilitam a construção do empoderamento e de espaços de resistência, mas nem sempre é possível o encontro entre seus pares surdos. Assim, o surdo também precisa fortalecer sua identidade nas relações com os ouvintes, nas diferenças, no enfrentamento aos desafios postos. O que diferencia os ouvintes dos surdos nessa relação é que para os últimos há um enfrentamento social pelo reconhecimento da sua língua e sua cultura surda em todos os espaços sociais, inclusive na universidade.

Questões linguísticas permeiam praticamente todo processo educativo dos surdos. A língua aparece como fator primordial no processo comunicativo para o estabelecimento das suas relações na universidade. Ao tratarmos das relações sociais, destacamos, nesta categoria, a comunicação, pois é um dos fatores mais relevantes no processo de estabelecimento das interações, mas muito inviabilizado pela ausência da Língua de Sinais.

Dessa forma, pontuamos que todo processo hegemônico é violento, e a ideia de normalização dos surdos, negando a sua surdez, ainda é uma etapa a ser vencida pela comunidade surda: se não há grupos homogêneos, nossas diferenças individuais precisam ser consideradas. A narrativa dos surdos por meio da dominação ouvinte continua sendo para eles, quando sua língua e cultura não são respeitadas, um lugar de reprodução de violência.

Há, portanto, um distanciamento em alguns casos entre os surdos e os ouvintes. É a relação de poder estabelecida entre os pares, que não se negocia. ES7 disse que há a tentativa de estabelecer essas relações com os ouvintes:

**ES7** Eu tento falar: Oi, tudo bem? Mas as pessoas não respondem nada, só de maneira muito informal, não como língua, mas como se fosse uma linguagem gestual, como a mímica e isso acaba sendo chato por conta das tentativas.

**ES8** A convivência é pouca, relação estreita, coisas simples (Oi, boa noite!). Tudo muito simples, pois a convivência é difícil. O contato maior é entre nós, surdos!

Esses relatos dos estudantes a respeito da distância e isolamento são recorrentes. Existe a tentativa de se relacionar na universidade, apesar da predominância da língua oral nesse espaço. O uso de outra língua, que não seja a Língua de Sinais para se comunicar, e as relações de poder de dominância entre ouvintes e surdos denunciam uma pseudoinclusão<sup>19</sup> dos surdos na academia.

**ES8:** No meu curso também não tenho contato com ninguém. Quando eu quero conversar, eu recorro aos colegas, aos amigos aqui que são surdos. Os colegas da graduação somente respondem um “oi”, um “boa noite!” E continuo sozinha em sala de aula junto com a intérprete, só eu e a intérprete.

**ES2:** No começo eu conversava com a turma apenas com o intérprete por perto. Na ausência do intérprete eu tentava conversar sobre data de prova ou algo assim, mas nunca tinha sucesso. Eles mal me olhavam e chamavam logo o intérprete para ajudar na comunicação.

Nestes relatos transcritos acima, identificamos algumas dificuldades dos surdos em seu processo comunicativo. As implicações no estabelecimento das suas relações sociais nos espaços acadêmicos não são os únicos entraves a serem enfrentados por esse grupo. A UESB pode contribuir com o estabelecimento dessas trocas sociais entre os estudantes surdos e ouvintes, seja promovendo cursos de extensão para a aprendizagem da Libras, seja inserindo os surdos em diversos contextos para que eles percebam as suas potencialidades e contribuições para o desenvolvimento da academia.

No que diz respeito às relações sociais com os colegas, alguns surdos apresentaram sentimento de pertencimento do grupo, mesmo com as dificuldades comunicacionais. Com alguns estudantes surdos, essa relação flui bem; com outros, é dificultada pela ausência da Libras e da apropriação da língua oral por alguns estudantes surdos. Aqueles que são oralizados também informaram que há dificuldade nesse tipo de relação.

Assim, os estudantes surdos universitários, de posse de sua língua, não abrem mão de autonomia em seus processos relacionais e se comprometem em desenvolver o sentimento de pertencimento no contexto universitário. Identificam situações de isolamento em alguns

---

<sup>19</sup> Termo usado por Pimentel (2012) para se referir à falsa inclusão escolar.

momentos, permeados principalmente pela ausência da Libras, mas alguns deles ressaltaram que os colegas, de alguma forma, cooperam com eles, estabelecendo uma forma de parceria na sala de aula, colaborando com as atividades e tentando estabelecer relações positivas com os surdos.

### **6.1.3 A percepção da relação social do surdo com as demais pessoas da comunidade acadêmica**

Além dos professores e colegas, os estudantes surdos estabelecem vínculos na universidade com as demais pessoas que atuam naquele espaço. Portanto, não podemos desconsiderar as relações que os surdos constroem para além da sala de aula e o significado desse convívio no contexto social e acadêmico dos mesmos. Ao serem questionados a respeito dessas relações, ES1 afirma que

**ES1:** Passo mais tempo com os surdos. A relação de trocas para estudar acontece mais com meus colegas que são ouvintes. Eles me ajudam com os conteúdos das disciplinas e eu passo para eles só o que sei de Libras. Isso é importante para a formação deles como futuros professores. Mas fora da sala, convivo mais com os surdos.

Assim, conforme ES1, a relação do surdo com outro surdo também ocorre na universidade. A experiência com seus pares é importante para que as relações sociais sejam fortalecidas e contribuam com o processo de empoderamento do estudante. Essa interação ocorre em espaços extra sala de aula porque esses surdos não frequentam o mesmo curso. O encontro entre surdo com surdo se torna significativo porque a competência linguística ocorre sem mediação e, portanto, mais enérgica e imediata. Além disso, a presença de mais de um estudante com necessidade comunicacional semelhante fortalece a visibilidade do surdo e suas relações, visto que ele não se sentirá sozinho, mas saberá que tem alguém que passa por situações análogas, principalmente no que tange ao uso da modalidade gesto-visual da língua.

Os surdos informaram que as relações com os funcionários da universidade são mais escassas por eles não saberem a Libras. Por isso, eles se dirigem aos funcionários contando com a ajuda dos intérpretes, ou usam a Língua Portuguesa para estabelecer a comunicação. Para além disso, podemos afirmar que o desconhecimento dos funcionários a respeito das necessidades dos estudantes surdos da UESB, em várias situações, proporciona ao surdo um atendimento excludente, isto pode acontecer, principalmente pela ausência de políticas

linguísticas consolidadas para atender às demandas dos estudantes usuários da Libras matriculados na universidade. Essas iniciativas institucionais focariam na disponibilização da Libras em todos os ambientes da universidade, para que os alunos surdos tivessem a garantia de um atendimento que respeitasse sua diferença linguística. Assim, a questão da dificuldade de comunicação é acentuada quando consideramos o trânsito dos estudantes surdos nos espaços acadêmicos para atividades burocráticas, como as referentes às matrículas ou uso do Sagres, portal acadêmico comum aos estudantes. Embora o NAIPD preveja esse serviço para os alunos, entendemos que talvez o número de funcionários que compõem o núcleo não seja suficiente para atender às demandas desses alunos. Atualmente, de acordo com a assessoria da AAPA, o NAIPD conta com 10 (dez) profissionais contratados na categoria de Intérpretes, conforme contratados pelo CESBA, cinco em cada *campus*. Sobre a necessidade de um atendimento mais efetivo, ES2 ressalta que os funcionários “não sabem Libras, não conseguem se comunicar direito e muitas vezes não desenvolvem as relações”.

Este depoimento nos leva a refletir que a universidade precisa se colocar no papel que lhe é outorgado: possibilitar a educação de qualidade a todos e para todos, pois os relatos dos estudantes revelam que suas relações nesse espaço educacional continuam isolando-os ou segregando-os, dificultando as suas possibilidades de avanço social.

Em contrapartida, atendendo às exigências das políticas educacionais, o NAIPD, da UESB, aparece nos relatos dos estudantes surdos como um espaço extremamente relevante para o seu desenvolvimento acadêmico. Entendemos que com a implantação do núcleo e a busca para efetivar as ações propostas no “Roteiro de Diagnóstico Setorial”, a universidade visa promover ações que garantam uma maior interação entre os professores e o NAIPD e, assim, diminua o distanciamento e apresente ao professor uma melhor forma de atender aos seus alunos surdos, por meio das ações propostas pelo núcleo o “jeito surdo de ser” e estar no mundo.

No grupo focal, os surdos declararam constantemente visitar esse espaço acadêmico, principalmente porque ali estão pessoas com conhecimento da Libras, mas ES7 reconhece que a relação no NAIPD se restringe aos intérpretes e colegas surdos.

**ES7:** No NAIPD, vamos lá quando precisamos de intérprete, para obter informações do intérprete [...]. É uma relação mais restrita.

Vivemos em um mundo em que novas identidades culturais e sociais emergem e se afirmam. A universidade, enquanto espaço de pesquisa e livre pensamento, deve considerar e dar conta das novas demandas, pois muitos setores da instituição ainda são obsoletos e dificultam o acesso dos surdos, seja por falta da Libras, ou pela dependência do intérprete. Questionamos aos surdos se os funcionários dos setores eram receptivos e os tratavam bem. A maioria afirmou que enfrenta dificuldades de comunicação e sempre depende da presença do intérprete.

A relação dos estudantes com os setores burocráticos da universidade exige uma reflexão sobre o atendimento das demandas educacionais dos surdos. Esta efetivação depende da aplicação da legislação que respalda o processo educacional desses estudantes, principalmente na disponibilização da Língua de Sinais em todos os espaços através do TILSP e de formação dos profissionais que trabalham nos diferentes setores da universidade.

Contudo, não se pode acreditar que a acessibilidade em Libras será suprida apenas com a oferta de formação em Libras aos funcionários ou com a presença de intérpretes. É imprescindível difundir essa língua em todos os espaços da UESB, pois os relatos apontam que a presença da Libras continua sendo uma necessidade real para os estudantes surdos. Além disso, tal situação mostra que é preciso difundir na UESB a ideia de que Libras é uma outra língua utilizada nesse espaço, que os gestos usados para responder sim ou não aos surdos não são suficientes. A formação de professores e de funcionários dos mais variados setores é também uma ação de grande relevância, além da disponibilização de intérpretes para atuarem em diferentes setores da universidade.

A realização dos grupos focais nos possibilitou ter uma conversa direta com os surdos, deixando-os seguros quanto às questões éticas da pesquisa. Mas o fato de eles terem conhecimento de que a pesquisadora é professora da UESB fez com que a maioria deles aproveitasse a oportunidade para registrar que alguns de seus direitos não estavam sendo atendidos. Este debate gerou uma reflexão a respeito das percepções que tais estudantes têm das suas relações sociais e das suas necessidades como alunos da instituição e, também, sobre a presença de um intérprete e a inserção da Libras em todos os espaços da UESB.

Ainda sobre a relação do surdo com a universidade, constata-se que, apesar das dificuldades, eles transitam por esses espaços, e a sua presença impõe à universidade outros tipos de relações, outrora desconhecidas ou negligenciadas, mas que, com o tempo, vão sendo perceptíveis.



**ES4:** Sim, já fui e foi tranquilo. Eu falo o que desejo em português mesmo, se ela não compreender eu peço papel e caneta e escrevo o que desejo, e o atendimento é feito assim. Tranquilo. No começo, eles tinham mais dificuldade em me atender, mas com o tempo já foram se acostumando.

ES4, por ser um surdo oralizado, consegue estabelecer uma comunicação alternativa em Língua Portuguesa, mas ao ser questionado se ele se dirige ao setor da universidade sozinho, ele declara não dispensar a presença do intérprete.

**ES4:** Costumo ir com um intérprete de Libras. Se a intérprete que me acompanha em sala não está presente, eu vou com outro entre os intérpretes que trabalham na UESB. Eu também conto com a orientação de profissionais que atendem aos colegas com deficiência visual e mesmo com a secretária do Núcleo.

A fala de ES4 deixa explícito que ele é atendido em alguns momentos por profissionais de outras áreas de atuação, como aqueles que trabalham na área de deficiência visual. Esta substituição é recorrente, uma vez que são profissionais que têm formação ou disponibilidade para o atendimento de pessoas com outra deficiência.

Outro aluno oralizado, ES1, também declarou se relacionar bem com os ouvintes, mas reconhece que sua comunicação na língua oral é limitada.

**ES1:** Com os surdos, a comunicação em Libras flui bem melhor. Me dou bem com os dois grupos. Sou oralizado, mas eu não consigo falar frases inteiras, ainda que eu possa pronunciar várias palavras.

Apesar de ES1 ser oralizado, com limitações, e se relacionar com os ouvintes, essa comunicação na língua oral não é eficaz, priorizando a comunicação na língua visual- gestual com seus pares. É possível afirmar que as relações sociais dos surdos com a universidade são permeadas pelo conflito da comunicação, fato que pode ser dirimido se as ações programadas pelo NAIPD forem efetivadas recorrentemente, fazendo parte da política efetiva de inclusão da UESB.

O uso da Língua Portuguesa na comunicação dos surdos precisa ser analisado mais profundamente, pois ainda lhes causa muita angústia, devido à obrigatoriedade da aprendizagem do português escrito. Na verdade, é uma questão linguística que, do ponto de vista da inclusão socioeducacional dos surdos, é “hegemônica”. Prova disso é ES1 - surdo oralizado e com memória auditiva intensa - admite que a comunicação em Libras é imprescindível, tanto nos espaços da UESB, como fora deles.

O sentimento de angústia é percebido nos demais participantes dos grupos focais, ao reivindicarem a ampliação do uso de Língua de Sinais na universidade. São evidentes as críticas por parte da maioria dos estudantes surdos da UESB quanto à obrigatoriedade da disponibilização dos materiais acessíveis para estudantes surdos. Consideramos essa reivindicação legítima, pois as suas experiências pessoais ratificam essas dificuldades linguísticas. Consideramos que uma das propositivas da educação inclusiva para os surdos é a aprendizagem do Português na modalidade escrita por esse grupo, numa metodologia de segunda língua, o que, na prática, na maioria dos espaços educacionais inclusivos não vem ocorrendo, principalmente na Educação Superior. Ao ser questionado sobre a apropriação da escrita e leitura da Língua Portuguesa, ES3 informou o seguinte:

**ES3:** Eu conheço algumas palavras, consigo escrever textos simples usando a estrutura semelhante a da Língua de Sinais, mas não o suficiente para uma produção mais complexa, seguindo as regras da Língua Portuguesa. Tenho vontade de aprender mais, mas sei que exige muito esforço e dedicação.

A respeito da modalidade escrita da Língua Portuguesa e suas implicações na educação de surdos, concordamos com o pensamento de Sá, quando diz que:

Penso que é imprescindível lutar pelo conhecimento que se adquire por meio das modalidades oral e escrita da língua majoritária, pois aumentam as possibilidades de satisfação e desenvolvimento da pessoa surda, por direito, não por concessão. Se os recursos existem, se eles estão disponíveis a alguns, a questão é disponibilizá-los a todos. (SÁ, 2010, p. 137).

Não estamos afirmando que a língua oral é superior e deve ser imposta aos surdos, mas o aprendizado desta modalidade precisa ser disponibilizado por um espaço educativo para que as potencialidades dos estudantes surdos possam ser desenvolvidas e seu nível linguístico, respeitado. É importante pontuar que estamos apresentando as memórias narradas pelos estudantes surdos da UESB, que, em seu coletivo, relatam as dificuldades causadas pela inadequação de um sistema educativo que tem o dever de potencializar sua aprendizagem da língua oral, mas não dispõe de uma metodologia para o ensino de segunda língua, as dificuldades linguísticas dos surdos também é decorrente de uma Educação Básica defasada, que não atende às necessidades desses estudantes, o que acaba influenciando toda a trajetória educativa dos alunos surdos, como se percebe no relato a seguir.

**ES7:** No momento da prova, a gente não compreende português na modalidade escrita, mas a interpretação em Libras facilita a nossa resposta, na hora da execução da atividade e, por esse motivo, a gente tem esse prejuízo. A nossa língua é a Libras. O intérprete nos auxilia quanto à escrita do português. No momento que a gente finaliza, ele vai lá e faz a tradução para o português e a gente transcreve esse texto para a prova. Eu fico imaginando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como é que a gente vai escrever? Se majoritariamente a escrita se dá na língua portuguesa e eu fico observando algumas pessoas que têm um TCC aprovado, eu estou no quinto semestre de Administração e tenho algumas disciplinas que estão trancadas justamente por conta da dificuldade com o Português escrito.

As dificuldades expostas pelo estudante em relação à Língua Portuguesa sinalizam alguns pontos que precisam atenção. Primeiramente, pontuamos o quanto a presença do intérprete é importante nesse processo, o que ratifica que ele se torna um profissional imprescindível na maior parte das relações estabelecidas pelos surdos. Como ele tem que cumprir o código de ética, no exercício do seu trabalho, ele não opina, ou seja, sendo imparcial na tradução. E em se tratando de empoderamento nas relações sociais, esse profissional possui um "valor" na constituição do sujeito surdo. O trabalho do profissional intérprete é imprescindível para os surdos, tendo destaque nas narrativas desses estudantes no que tange às suas relações sociais.

Em segundo lugar, no que tange à aquisição da Língua Portuguesa, Sá (2010) salienta que “talvez, por trás da tentativa de fugir da dependência da língua oral, esteja a rejeição ao que o oralismo significou em termos de opressão cultural. Mas a aprendizagem de uma segunda língua em si não é má”. (SÁ, 2010, p. 137). Assim, tanto a opinião da autora como os relatos dos estudantes surdos ES1 e ES3 ressaltam a importância da aquisição da LP na modalidade escrita pelos surdos como mecanismo de sua inclusão à informação e comunicação. Do mesmo modo que a aquisição de Libras pelos ouvintes se torna um processo inclusivo e relevante para as relações sociais. Entendemos as dificuldades dos surdos, mas defendemos que se o sistema educacional no geral, precisa possibilitar uma metodologia de aquisição de uma segunda língua para surdos desde a Educação Básica, o desenvolvimento linguístico desses estudantes pode ser ampliado em menor tempo.

Alguns surdos afirmam que administram bem a aprendizagem e uso do português no processo educacional com menos angústia. Diante disso, uma pergunta: seria possível respeitar, dentro dos espaços acadêmicos, os níveis de escrita dos surdos e possibilitar que eles avancem gradativamente na aprendizagem dessa língua? Para que isso se concretize, a universidade precisa se reestruturar, inclusive disponibilizando formação docente para

atender às exigências linguísticas dos surdos. Não só a formação dos professores universitários, mas dos alunos de graduação que atuarão com estudantes surdos em outros níveis educacionais.

Uma das estratégias que os estudantes surdos se valem é recorrer à língua oral quando tentam se fazer entender no contexto em que estão inseridos, nesse caso, na universidade. Os colegas também utilizam desse recurso quando o objetivo é estabelecer a comunicação com os estudantes surdos, dando-lhes a convicção de que a Língua Portuguesa pode ser usada para estabelecer a comunicação entre eles e ouvintes, de forma natural.

Nos relatos dos estudantes surdos, está implícita a reivindicação pelo reconhecimento de sua diferença surda, principalmente pela representação que a Língua de Sinais precisa ter nesses espaços. Os surdos requerem sua língua, sua independência e, conseqüentemente, querem conquistar avanços sociais, apresentam o desejo de que mais pessoas aprendam a Libras, pois compreendem que o estabelecimento de suas relações sociais necessita ser permeado por essa língua em todos os espaços. As memórias coletivas dos estudantes participantes deste estudo não só expõem as suas dificuldades em face das suas relações sociais na Educação Superior, mas também apresentam que ainda há a falta de acessibilidade, a falta de atenção de alguns docentes e as dificuldades de interação na academia.

Não há, de acordo com as percepções dos surdos em relação a sua educação em nível superior, uma genuína inclusão na universidade, a começar pelo que é básico no processo de interação das relações sociais: uma comunicação efetiva. Para tanto, é preciso uma política linguística capaz de difundir a Libras, a língua falada pelos surdos participantes desse estudo, pois mesmo os surdos oralizados reafirmaram o desejo de se comunicarem em sua língua, por compreenderem melhor. Para chegar a este nível, não é esperado uma fluência dos professores e demais profissionais, mas no mínimo, o básico de uma língua falada por alunos que são diferentes apenas por se expressarem com uma língua diferente, pois,

Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a Língua de Sinais. No entanto, é necessário olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque, quando tratamos da necessidade da Língua de Sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas. Sem dúvida, a linguagem dos surdos – a Língua de Sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. (DORZIAT, ARAÚJO e SOARES, 2011, p. 26).

Entendemos que o empoderamento dos estudantes surdos por meio da apropriação da Língua de Sinais, potencializado mediante o requerimento do direito ao uso dessa língua em todos os espaços, faz com que eles percebam que o contato com os professores, colegas e funcionários é mínimo, mas eles precisam compreender a importância dessas relações, o desenvolvimento e as trocas sociais sólidas por meio da disponibilização da Libras. Para isso, é necessária uma política linguística relevante no ambiente acadêmico que promova o fortalecimento dessas relações sociais, difundindo a Língua de Sinais em todos os espaços, contribuindo, assim, para visibilização da pessoa com surdez.

Pelos nossos estudos e pesquisas, entendemos que estudantes surdos brasileiros têm avançado na academia e nos demais espaços sociais, principalmente em relação ao acesso à Educação Superior, apesar das dificuldades linguísticas. Esse fato pode estar relacionado também com o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais como língua da comunidade surda brasileira e dos direitos educacionais reconhecidos legalmente. Assim, o cenário das universidades imputa um novo contexto educacional e de relações sociais mediados por uma língua outrora negada e/ou desconhecida.

Nesse contexto, apresentamos as informações produzidas pelos estudantes surdos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, durante o levantamento dos dados, cujo foco foi compreender os tipos de relações sociais estabelecidas por esses alunos na Educação Superior. Os estudantes compreendem que transitam nos mais variados grupos e que para eles é imprescindível o estabelecimento de relações entre os sujeitos a ele ligados, sendo envolvendo os professores, os colegas e os profissionais que atuam nos diversos espaços da UESB. As trocas sociais que os estudantes surdos estabelecem são diversificadas, mesmo em contexto em que a Língua de Sinais não seja disponibilizada para seus usuários. Os surdos, usuários da Libras, percebem essa troca e afirmam que a ausência da Língua de Sinais dificulta seu processo educativo e, conseqüentemente, suas relações. Ou o contrário, o que acaba por permitir que eles fiquem, em algum momento, no lugar do estigma social por não ouvirem e serem usuários da Libras.

## 6.2 AS ESTRATÉGIAS PARA ESTABELEECER AS RELAÇÕES SOCIAIS

A análise da memória coletiva dos estudantes surdos mostra que estes, conscientes do seu processo educativo, usam estratégias para a permanência e trânsito nos grupos com os quais estabelecem relações. Analisaremos as estratégias usadas para estabelecer relações

sociais na universidade, a saber: a) estratégias dos surdos; b) estratégias dos professores; c) as estratégias da universidade.

### **6.2.1 As estratégias dos surdos para estabelecer as relações sociais na universidade**

“É bem verdade que em cada consciência individual, as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, nesse sentido, cada um de nós tem uma história”. (HALBWACHS, 2006, p. 57). E as histórias dos estudantes surdos da UESB se encontram e se revelam nos sentimentos coletivos. Assim, eles vão seguindo e mantendo suas relações, interagindo na academia, com seus colegas e utilizando suas estratégias para permanecerem nesse nível educacional.

Os estudantes surdos compreendem que seus processos interacionais são mais complexos devido à diferença linguística que se apresenta no contexto da sala de aula e na academia. Eles apresentaram em seus relatos que muitas eram as expectativas para estudarem na universidade.

Alguns relatos caminham na direção de que, como surdos, são sujeitos do processo. É a superação dos estigmas e das dificuldades, o avanço e a crença nas possibilidades. Sabem que a caminhada não é fácil, mas é possível.

**ES2:** Cheguei ao fim do curso por meu empenho pessoal, nada me foi dado de graça. E me orgulho disso. Sei que posso mostrar que os surdos também podem estudar e se formar assim como eu consegui. Eu contava com o apoio do NAIPD, mas mesmo quando os profissionais faltavam para ir ao médico ou outros motivos, eu sabia que deveria fazer a minha parte, e a boa interação com os colegas foi muito importante nessas horas.

Segundo este relato, o estudante não é passivo no seu processo de busca da interação, mas é consciente da sua diferença linguística. Outros depoimentos também expressam suas formas de ser e estar na academia. Em alguns momentos, os surdos sinalizaram que desenvolveram suas relações com os próprios surdos, por questão de identidade, cultura, mas mostraram que estão abertos a desenvolver suas relações com seus colegas em sala de aula, como se percebe na fala de ES7, quando afirma que “fica quieto, observando os colegas que o chamam para formar os grupos”. Ele se aproxima do grupo formado e mantém a mediação por meio do intérprete. O estudante afirmou ainda que, mesmo solicitando que o colega ouvinte o ajude a compreender a atividade, ele recorre ao intérprete para que a compreensão mediada flua melhor (ES7).

ES2 rememora uma situação em que teve aula de Libras com uma professora surda. E ele afirma o quanto essa experiência foi relevante em seu processo educacional e principalmente na relação com os colegas ouvintes. O estudante surdo e a professora surda aproveitaram a experiência para lembrar aos demais colegas a importância de os ouvintes aprenderem a Língua de Sinais para se comunicarem diretamente com eles. É interessante observar a preocupação da professora surda em incentivar os colegas dos estudantes surdos a aprenderem Libras. Desta forma, eles estariam contribuindo para inclusão dos colegas surdos.

A respeito disso, Valentini e Bisol (2012, p. 64) apontam que faltam adaptações para os surdos na Educação Superior, o que “faz com que o estudante surdo precise desenvolver algumas estratégias para que consiga acompanhar o ritmo da aula”. É o que encontramos nas falas a seguir:

**ES3:** Eu ficava constrangido, fingindo que estava lendo, esperando o professor parar de olhar para mim e depois pedia ao intérprete que fizesse a tradução do texto em Libras. Alguns professores se preocupavam em comentar o texto para facilitar minha compreensão, já outros não se importavam se eu iria compreender ou não.

Ao serem questionados a respeito das estratégias com os colegas na sala de aula, considerando as necessidades inerentes ao estudante surdo, ES3 diz o seguinte:

**ES3:** Imagino que eles me consideravam como alguém que quer sempre tirar proveito por ser surdo. Então eu buscava participar das aulas e sempre que tinha dúvida eu perguntava ao professor.

No depoimento de ES3, infere-se que ele se sente estigmatizado, estimulando-o a reagir ativamente para que o outro lhe reconheça como sujeito participante do processo educacional. A memória a seguir apresenta outra estratégia que acontece na sala de aula, a colaboração dos colegas, na ausência do intérprete, mesmo sem que estes conheçam a Libras, demonstrando que o estudante surdo, estrategicamente, busca a parceria e colaboração no processo comunicativo:

**ES2:** Mas na falta do intérprete, eram esses colegas que me ajudavam a entender minimamente o que se passava na aula. Também tinha professores que pouco se importavam em ser entendidos, apenas despejavam o conteúdo para a turma e pronto.

O relato de ES2 não apresenta apenas a colaboração do colega ouvinte durante as atividades, mas a última parte explicita um sentimento de rejeição por parte dos alunos surdos

à não sensibilidade por parte das políticas de educação inclusiva do professor que atua nas salas em que estão inseridos os alunos com surdez.

Como dissemos, o discente surdo não é passivo em seu processo educativo. Ele sabe que em seu processo educacional existem diferentes tipos de relações sociais estabelecidas, mesmo com uma comunicação dificultada pelas características diferentes das línguas envolvidas, mas participa das atividades em grupo e faz questão de se envolver. Essa realização dos trabalhos acadêmicos causa muitas angústias nos estudantes surdos por conta das dificuldades linguísticas. ES2 diz: “Eu sempre participo em atividades em grupo ou em dupla.” E essa participação geralmente é mediada pelo intérprete.

Outra estratégia bem interessante é a de que os surdos sabem que podem e devem mediar o ensino de Libras para ouvintes, pois são usuários da Língua de Sinais e poderiam atuar como instrutores de Libras. A UESB, por meio de projetos de extensão universitária e ações desenvolvidas pelo NAIPD, oferece curso de Libras em alguns períodos para os estudantes, professores e funcionários da instituição. E esse fato foi destaque nas falas dos surdos:

**ES7:** Aqui na UESB tem curso de Libras para ouvintes, sim, e é conduzido por quatro intérpretes de Libras. Mas não tem surdos ensinando Libras para ouvintes. Sempre ouvintes. Eu já pedi anteriormente, falei da importância de colocar surdos para dar aula, mas eles só ficaram na promessa de ver o que poderia fazer.

**ES1:** Assim que eu cheguei, muitos eram movidos pela vontade de aprender Libras e se aproximavam de mim. Com isso, consegui fazer algumas amizades e até parcerias para estudar.

Esses relatos demonstram que, mesmo com as dificuldades linguísticas dos estudantes surdos, devido à ausência da Libras em sala de aula, eles estão resistindo a um processo educacional ainda excludente. Algumas estratégias foram reveladas por meio das narrativas dos estudantes nos grupos, como ensinar Libras aos colegas, solicitar ajuda deles mesmo recorrendo ao Português oral e/ou escrito. Frequentar o Núcleo, chamar o intérprete para as atividades em dupla e em grupos, bem como a ida aos setores burocráticos, dentre outras.

É preciso considerar as especificidades linguísticas desses estudantes e encontrar na legislação e nos planos educacionais mudanças que possam revolucionar a educação de surdos no nível superior no Brasil. Para Valentini e Bisol,

O estudante surdo precisa desenvolver estratégias ou, olhando o caminho inverso, não seria o professor e o contexto de aprendizagem oferecido na



instituição de ensino que deveriam desenvolver estratégias novas? As dificuldades enunciadas se devem a ações e hábitos do contexto educativo, não são dificuldades que podem ser atribuídas diretamente ao estudante surdo. (VALENTINI; BISOL 2012, p. 65).

Reconhecendo os avanços na educação de surdos no Brasil, mas seguiremos apontando que a academia precisa implantar uma política linguística universitária, na qual a diferença identitária do estudante surdo possa ser respeitada por todos os que atuam direta ou indiretamente com esses estudantes. As estratégias deles para permanecerem na Educação Superior e estabelecerem suas relações sociais com as demais pessoas que transitam neste espaço não são tarefas fáceis, pois vivenciar suas relações sociais nesse contexto é realmente desafiador.

Alguns depoimentos mostram, inicialmente, medo, timidez e até incredulidade que conseguirão concluir um curso universitário, mas isso é devido à consciência das dificuldades linguísticas que enfrentam nesse espaço e também as limitações para estabelecer suas relações. Esse sentimento é comum nas memórias pessoais dos estudantes.

### **6.2.2 As estratégias dos professores nas relações sociais com os surdos**

No que diz respeito à educação de surdos, por estratégias acadêmicas, entendemos as adaptações para surdos, as ações universitárias para o uso e a difusão da Libras e as ações dos próprios estudantes para continuarem nesse processo educacional. Essas iniciativas podem ser utilizadas por toda a comunidade que compõe a universidade: os docentes, os alunos surdos e ouvintes, o NAIPD, os gestores e os funcionários. “Mediante os desafios encontrados pelos professores em sala de aula, são necessárias estratégias e ajustes que favoreçam ao estudante o alcance dos objetivos propostos para as atividades planejadas.” (MATOS, 2015, p. 52-53).

A pesquisa de Matos (2015) nos apresenta algumas adaptações que o professor pode aplicar para colaborar significativamente com o processo educacional dos surdos, como:

[...] Comunicar as instruções gerais de trabalhos acadêmicos também por escrito; Apresentar antecipadamente, na lousa ou impresso, um esboço da exposição oral a ser feita; Evitar dar explicações e escrever no quadro ao mesmo tempo, para que o aluno possa acompanhar a explicação e a tradução do intérprete, entre outras adaptações que podem contribuir com a educação dos surdos [...]

Quando os professores, comprometidos com a sua responsabilidade na educação de surdos na universidade, se comprometerem com o processo educacional, fazendo minimamente as adaptações que os surdos necessitam, esse lugar de exclusão, isolamento e sentimento de rejeição pode se tornar o espaço de uma educação possível.

É importante lembrar que cada estudante terá a sua bagagem, a ingressar na universidade, uma história singular de experiências familiares, sociais e acadêmicas e, no caso das pessoas com deficiência auditiva, múltiplas características podem ter influenciado positiva e/ou negativamente as vivências desse indivíduo até o momento de sua entrada no Ensino Superior. (BRAZAROTTO; SPERI, 2013, p. 125).

Sendo assim, os professores, são desafiados a encontrar novas e diferentes estratégias para contribuir para o aprendizado do estudante surdo. Claro que sem a participação de ações institucionais este processo é mais lento. O trabalho do intérprete não dá conta das adaptações requeridas pelos estudantes surdos, e que os alunos têm expectativas de serem atendidos com a mesma medida que o são os alunos ouvintes. Portanto, é preciso respeitar as demandas linguísticas do seu aluno com surdez.

**ES3:** Alguns professores fazem adaptações nas avaliações e veem com bons olhos as adaptações feitas no NAIPD. Já outros são pouco flexíveis. Argumentam que devo ser tratado com igualdade em relação aos alunos ouvintes. Algumas disciplinas eu precisei fazer a prova final. E cada aprovação era uma grande conquista para mim.

Este depoimento mostra que nem todos os professores são indiferentes à presença de estudantes surdos na sala de aula. Mas, é importante destacar que a fala de ES3 revela uma necessidade de conhecimento por parte dos professores a respeito dos princípios da equidade. Entendemos que a oferta de cursos de formação básica, de iniciativa da UESB, para professores é indispensável para que eles sejam orientados a como contribuir para a formação de alunos surdos. No que tange a esse relato, percebemos que alguns têm um olhar sensível e responsável para a adaptação requerida por seu aluno, além de usarem estratégias pedagógicas para alcançá-lo, que acaba entendendo essas adaptações como incentivo para seguir em frente com suas conquistas. Quando essa sensibilidade não é percebida, acreditamos que é por falta de formação mínima dos professores e de conhecimento mínimo a respeito dos surdos e da surdez. Não sugerir estas trocas pedagógicas para o avanço dos surdos na academia, bem como reproduzir uma postura que estigmatiza o aluno surdo, acaba incorrendo no aumento de preconceitos vivenciados por esse grupo nos espaços sociais.

Os estudos de Valentini e Bisol (2012), a respeito das dificuldades do professor em reconhecer a diferença do seu aluno com deficiência como um traço cultural, que não o impede de evoluir nos espaços educativos, sugerem que

Ações pedagógicas que beneficiem a todos pressupõem a capacidade de atuar diante da diversidade, da variedade, do estranho. As dificuldades subjetivas de lidar com as diferenças podem advir da recusa do estranho e de sua qualificação. O professor pode, em alguns casos, se relacionar mais com a patologia e com os sintomas ou limitações apresentadas pelo aluno do que com o sujeito que se constituiu esse aluno. Nesse sentido, a formação de professores para a inclusão requer que o conhecimento se alie à possibilidade de ressignificação de si mesmo diante do outro que lhe é diferente, o que poderá contribuir para promover a ressignificação da prática docente. (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 76 e 77).

Ao ser questionado a respeito das adaptações nas avaliações ou até mesmo das aulas ministradas pelos professores, um dos alunos relatou que ele solicitava avaliação diferenciada:

**ES2:** Quando eram avaliações individuais, eu solicitava que fosse feita uma avaliação diferenciada para mim, considerando que sou surda. Essa solicitação nem sempre era atendida e por isso demandava mais tempo para que eu a respondesse.

**ES2:** Me recordo de pelo menos quatro professores que eram atenciosos comigo. Mas tinha um professor que era muito duro. Eu sofri muito durante a disciplina dele. Fiquei chateada porque notei que ele era muito orgulhoso e fazia questão de não fazer as adaptações que eu precisava. Eu cheguei a chamá-lo para vir ao NAIPD para me explicar melhor o conteúdo e ainda assim eu fiquei com nota baixa nas duas primeiras unidades.

Além do envolvimento nas atividades, os surdos recorrem às suas experiências visuais, sabem como aprendem da melhor forma e usam desses recursos nas adaptações necessárias para sua participação nas atividades em sala de aula.

**ES4:** E para as apresentações eu sempre usava slides também e o intérprete fazia a interpretação para o português. Já aconteceu de o professor não deixar usar slide na apresentação, e isso foi um problema para mim, visto que eu não tenho as mesmas condições linguísticas dos ouvintes: não posso ir lendo e comentando o texto na hora da apresentação.

O fato de eles chegarem às universidades com um nível razoável de compressão da Língua Portuguesa, considerado não adequado para atender às demandas da Educação Superior, está diretamente ligado à precariedade do ensino básico para surdos na Educação Básica, o que pode gerar a sensação de incapacidade nos surdos, quando estes não

conseguem avançar na academia. Aliado a isso, há o sentimento de rejeição, que também está presente nos discursos dos surdos, conforme o depoimento a seguir:

**ES6:** Quanto aos professores, eles entregam as atividades aos intérpretes, mas a sensação que temos é que eles não aceitam surdos na universidade. Esse é um problema muito grande. Eles precisam compreender que os surdos têm direitos linguísticos, assim como quaisquer outras pessoas.

**ES3:** Um ou outro professor faz alterações na prova. Eu tive alguns professores de políticas públicas e educação especial que até comentavam na aula a importância do NAIPD para a inclusão, mas achavam que eu sabia ler os textos em sala. Mandavam eu fazer anotações das aulas e quando iam distribuir os textos para a turma me falavam – através de gestos – para eu ler todo o texto.

A possibilidade de apoio dos professores é uma das estratégias que o docente pode disponibilizar para o desenvolvimento das relações sociais dos surdos, ficando mais tempo com ele, contribuindo para o seu processo educativo e possibilitando trocas sociais significativas, como podemos verificar no relato a seguir:

**ES1:** Eu tive, por um período, apoio de uma professora. Ela vinha até o Núcleo e me explicava o conteúdo com calma de uma forma que eu compreendesse melhor. Ela sabia que eu precisava dessa explicação mais perto e se colocou à disposição para me dar apoio.

Ressaltamos, porém, que tal estratégia (apoio do professor ao surdo) não depende da disponibilidade do professor em sua atuação como agente propulsor da educação inclusiva. É preciso que toda a comunidade tenha consciência das demandas dos estudantes, tempo e formação específica para fazer a educação inclusiva acontecer efetivamente. O que percebemos, de acordo com os relatos dos estudantes, é que não há, na maioria dos casos, estratégias pedagógicas eficazes para a promoção da educação de estudantes surdos.

Os relatos dos surdos também denunciam a falta de formação adequada do docente para oferecer um processo educacional inclusivo para surdos na universidade. Eles contam que nem todos os professores são sensíveis e dispostos a atender às demandas da inclusão, e isso afeta diretamente os surdos, que sentem de forma mais intensa as consequências de um processo educacional ainda excludente.

**ES1:** Tem uma professora que não aceita o fato de que eu preciso de auxílio do intérprete para ler e produzir um texto em Português. Eu expliquei para

ela que os surdos enfrentam essa barreira linguística por não conhecer a Língua Portuguesa.

Entendemos que muitos professores que estão atuando na universidade não têm uma formação adequada para exercer a docência a partir de uma educação inclusiva, mas é preciso repensar estas questões, caso haja interesse por parte das instituições acadêmicas no avanço educacional inclusivo. Assim, os professores precisam se conscientizar da necessidade de se comunicarem com seus alunos, de ouvirem as suas necessidades, de adaptar suas aulas para atender às necessidades dos seus alunos surdos. A falta desse entendimento mínimo dificulta ainda mais a caminhada destes alunos na universidade e implica diretamente nas relações sociais que possam vir desenvolver.

### **6.2.3 As estratégias da universidade para as relações sociais com os estudantes surdos**

Para que os estudantes surdos universitários permaneçam na academia, algumas estratégias precisam ser utilizadas tanto por eles e professores, quanto pela universidade. Vimos até aqui o quanto a presença de uma língua constituída por meio das políticas públicas que respaldam a educação de surdos é importante para o empoderamento dessa comunidade. Tal caminho é crucial para que as pessoas surdas se constituam social e academicamente.

Assim, entendemos que quando a universidade estabelece estratégias para a permanência dos surdos no ambiente universitário e há a inserção do intérprete na sala de aula, ou os professores, quando fazem qualquer tipo de adaptação para o acesso dos surdos aos conhecimentos, ela ajuda sobremaneira os estudantes surdos a se tornarem atores ativos, em muitos casos, do seu próprio processo educacional. Essas ações contribuem significativamente para o avanço acadêmico e social do estudante surdos.

Verificamos, com base nos relatos dos estudantes a respeito da Educação Superior, que, na maioria dos casos, os surdos estão em cursos diferentes da sua preferência. Isso também pode acontecer com os ouvintes, mas a discrepância pode estar no fato de que os surdos requerem mais adaptações linguísticas devido a sua diferença identitária, que exige mudanças de posturas nos espaços de formação acadêmica. Os cursos preparatórios e a Educação Básica no Brasil, no geral, ainda apresentam muitas lacunas, mas para os surdos esse cenário educacional é ainda muito mais complicado, pois eles passam a maior parte do seu percurso educativo sem a possibilidade de ter acesso direto aos conhecimentos por meio de sua língua, a Libras.

O papel da universidade não é só possibilitar a conclusão de um curso de nível

superior, mas também formular estratégias para a sua permanência e avanço social, linguístico e cognitivo. Para os estudantes, o primeiro contato com a universidade pode ser permeado pelo sentimento de dificuldade e despreparo, medo, insegurança, no geral. Mas, para os surdos, são muitas as barreiras que precisam ser transpostas, por isso destacamos nessa narrativa a importância do NAIPD, que, com as ações desenvolvidas na UESB para atender as demandas da educação inclusiva, juntamente com a AAPA, tem colaborado para possibilitar o desempenho do estudante surdo e demais pessoas com necessidades educacionais especiais.

As relações estabelecidas pelos surdos na universidade se dão, principalmente, em sala de aula, na interação com colegas, professores, intérpretes, mesmo com as limitações causadas pela ausência da Libras, ou tendo a disponibilidade dessa língua apenas com a ajuda do intérprete. Os estudantes surdos usam estratégias para interagirem na academia e viabilizarem suas relações sociais. Com os professores, essas estratégias vão desde a reivindicação da presença do tradutor intérprete em todos os momentos da aula até a aprendizagem dessa língua pelo professor.

A fim de compreendermos essas estratégias dos surdos, questionamos a percepção que eles têm dos professores, no que tange às suas necessidades, ou como acontecem essas relações na sala de aula. A memória coletiva dos surdos em relação à atitude do professor que atua com esses estudantes na universidade é formada por memórias comuns. Os surdos defendem que, ao aprender a Libras, os professores compreenderão mais facilmente as necessidades linguísticas dos alunos surdos e, conseqüentemente, a pertinência da adaptação curricular.

Nesse sentido, o Núcleo de Ações Inclusivas de Pessoas com Deficiência (NAIPD) desempenha um papel fundamental, como afirmam os seguintes relatos:

**ES3:** O começo de curso foi muito difícil, pois eu precisava sempre reclamar da metodologia dos professores. Eram textos imensos e difíceis de serem traduzidos no Núcleo. Aos poucos, fui me adaptando à quantidade de tarefas a cumprir. As apresentações de slides eram preparadas no Núcleo também, e eu fui vencendo a ansiedade que sentia na hora das apresentações na sala de aula.

Na UESB, mesmo com a implementação o Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), ainda enfrenta algumas dificuldades para funcionar normalmente, desde a sua institucionalização, até a contratação de profissionais para atuarem no setor, dificuldades essas que são muitas vezes imbricadas com as questões burocráticas. A

universidade precisa de mais tempo para promover efetivamente a educação inclusiva para pessoas com deficiência. Entendemos as dificuldades burocráticas que as instituições de ensino públicas enfrentam no Brasil, mas precisamos recorrer à legislação existente e fazer valer o papel da universidade, que é o de garantir uma educação de qualidade para todos os seus estudantes.

Como vimos, o Núcleo aparece nas memórias dos estudantes como estratégia fundamental no processo de inclusão no ensino superior.

Esses Núcleos atendem aos objetivos do atendimento educacional especializado no que se refere a proporcionar o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (RAPOSO, 2012, p. 83).

É preciso que a universidade crie caminhos para que esses alunos interajam, criem seus agenciamentos sociais e deem lugar para que o avanço dos estudantes surdos neste espaço educacional se concretize. Para isso, a universidade precisa ser flexível, se reinventar, criar suas próprias estratégias, se a proposta dela é a oferta de ensino de qualidade para todos, que seja, de fato. Ao serem questionados a respeito do ensino para surdos na universidade e quais os caminhos para a melhoria, as narrativas dos estudantes surdos trouxeram o seguinte:

**ES3:** Estou saindo da universidade, mas sou muito grato por tudo o que aprendi aqui. Serei um professor da educação infantil graças a tudo que passei aqui. Os professores não sabem Libras, mas acredito que as ações do NAIPD fazem com que os surdos sejam incluídos na universidade.

**ES3:** Agora estou no período do TCC, mas durante todo o curso tive dificuldades. Até o quarto semestre foi tudo bem. Mas depois disso, os conteúdos foram ficando mais difíceis. Veio a ansiedade sobre o estágio, se eu iria conseguir. Eu trazia as dificuldades para o NAIPD, às vezes ficava muito nervoso e os profissionais se dividindo entre minhas demandas e o atendimento aos outros surdos.

Os surdos são conscientes dos esforços que empenham para avançarem na Educação Superior. Um desses esforços é destaque na fala a seguir. Quanto à frequência e ao tempo destinados às atividades do Núcleo, ES4 relata o seguinte:

**ES4:** Eu precisava estudar muito e evitar que outros assuntos tirassem minha atenção, eu tinha que me manter focado.

Apesar dessas limitações, a possibilidade de permanência na universidade e o empoderamento dos surdos fazem com que eles reconheçam as suas potencialidades. O apoio que a academia oferta por meio do NAIPD foi apontada nos depoimentos dos alunos investigados nesse sentido. Esse serviço é um dos quesitos que compõem a educação inclusiva, segundo Brazzarotto e Spéri:

Deve-se considerar que a educação inclusiva é muito mais do que simples aproximação física e promoção de serviços de suporte pela universidade. Ela requer mudanças de atitudes de toda a comunidade universitária na relação com o aluno com deficiência. A interação entre esse aluno e seus colegas, as mudanças positivas de comportamento e do estilo de ensino dos professores podem modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes. (BRAZAROTTO; SPERI, 2013, p. 150).

Não por acaso, a vontade de desistir dos estudos também foi tema do grupo focal, proposto por ES9: “Eu pensei em desistir, abandonar o curso, mas me esforço bastante. A intérprete me ajuda bastante a continuar e a não desistir do curso, mas é um sentimento que eu tenho”.

Afirmações como estas devem repercutir entre os gestores da instituição e professores, de forma que propostas exequíveis a curto e médio prazos sejam aplicadas, que promovam a formação de surdos na Educação Superior. É preciso pensar quais mudanças as universidades precisam considerar para não mais permitirem a marginalização das pessoas surdas e, ao mesmo tempo, sanar ou pelo menos diminuir os sentimentos de rejeição destes estudantes no ensino superior. A universidade precisa assumir a responsabilidade de fomentar o fortalecimento das relações sociais dos surdos, pois

Se o ensino de excelência é meta da universidade, somente será conquistado quando *todos* os alunos, sem exceção, tiverem as mesmas chances de acesso e sucesso acadêmico. A presença de pessoas com deficiência na sala de aula das universidades é desafiadora, pois traz à tona questões que muitas vezes não tiveram que ser enfrentadas pelos professores em sua carreira, bem como por toda a comunidade acadêmica, no entanto as transformações de atitudes, espaços, formas de ensinar e aprender vivenciada com cooperação mútua, certamente, trarão benefícios a todos os envolvidos no processo. (BRAZAROTTO e SPERI, 2013, p. 150).

Para ES3, alguns fatores são considerados básicos e estratégicos para os estudantes surdos: “Faltam câmeras e estúdio de gravação, intérpretes nos outros setores, sinalização luminosa para surdos, mais informações visuais e tecnologias para surdos”. Diante disso, afirmamos que, enquanto a universidade não se repensar constantemente, se preparar e se abrir para a chegada e permanência desses alunos, o processo de ensino de surdos continuará sendo de exclusão e



marginalização, que continuarão silenciados e, em consequência, sem estabelecer relações sociais plenas, sem língua, sem voz, sem serem respeitadas em suas diferenças.

Nesse processo de estabelecimento das relações sociais dos surdos na UESB, um ponto com destaque nas memórias coletivas dos alunos é a relevância dos intérpretes. Eles foram citados em vários momentos das narrativas, não apenas afirmando a importância desse profissional na sala de aula e em outros espaços acadêmicos. Por outro lado, os surdos admitem que o desempenho destes profissionais ainda não é o ideal, por identificarem fluência na tradução em algumas situações, mas, mesmo assim, sem eles poderia dizer que seria inviável permanecer na universidade até a conclusão do curso.

Ciente disso, um dos participantes do grupo focal aponta algumas sugestões para solucionar possíveis defasagens. Segundo ES3, “o ideal seria que todos os intérpretes fossem fluentes e que permanecessem todo o curso com o mesmo aluno”. Estas estratégias diminuiriam, ao menos, possíveis perdas na aprendizagem dos surdos. Além disso, a UESB, neste caso específico, pode tornar mais rígido o processo de seleção destes profissionais.

Diante destes relatos, é preciso problematizar a formação de intérpretes no Brasil, que ainda acontece de forma precária e não está disponível em todos os espaços em que sua presença seja necessária. Mais ainda: esta formação deve ser oferecida para a atuação em cursos específicos, visto que o trabalho do intérprete não é só traduzir, mas também interpretar o que é dito. Assim, a falta de conhecimentos específicos e um vocabulário defasado dificultam o ato de interpretar.

**ES9:** Quando comecei o curso, o intérprete era muito fraco. Dois intérpretes. Logo no início, eu pensei em desistir, aí trocou o intérprete, foi quando colocaram uma intérprete muito boa. Procuraram, procuraram, procuraram e colocaram uma intérprete muito boa, calma e atenciosa, e continuo no curso até hoje.

**ES3:** Quando iniciei o ensino médio, eu contei pela primeira vez com um intérprete de Libras na sala, mas ele cumpria carga horária dividida entre minha sala e a sala de outro aluno surdo, e isso dificultava meu aprendizado, e por isso precisei repetir o primeiro ano. Com a chegada de um novo intérprete, os professores passaram a compreender melhor questões específicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos e suas dificuldades.

A respeito do intérprete da Língua de Sinais na educação de surdos, pontuamos que os que eles vêm procurando construir, a partir de sua inserção na educação de surdos, é assumir seu lugar na triangulação “professor ouvinte, ILS [Intérprete de Língua de Sinais] e aluno surdo” – um espaço que a própria tradução instaura. (MARTINS, 2007, p.178). De

qualquer sorte, ressaltamos a importância do intérprete no desenvolvimento das relações sociais dos surdos, pois sem a presença desse profissional eles poderiam estar vivendo uma situação de isolamento social, já que os ouvintes, em sua maioria, não sabem a Língua de Sinais. Ainda como afirma Martins (2007, p.188), “[...] a partir do momento que o ILS [Intérprete de Língua de Sinais] educacional se torna figura presente na educação dos surdos, cabe perfeitamente questionarmos as práticas e efeitos discursivos suscitados dessa ação”. Assim, não devemos deixar de apresentar que a relevância desse profissional na educação de surdos é realmente muito pertinente e que sua ausência pode acarretar prejuízo para a formação de surdos e, também, dificuldades no processo de desenvolvimento das relações sociais.

A falta de comunicação entre os surdos e ouvintes aparece como fator de inviabilização das relações sociais, mesmo em contexto de surdos oralizados. Este hiato aparece em praticamente todas as categorias analisadas nesse estudo. Acreditamos que a falta de comunicação alimenta um processo educacional de mais exclusão, o que pode dificultar a equidade e igualdade na educação. As memórias dos estudantes surdos revelam que não ter pleno acesso ao conhecimento por meio da Língua de Sinais os faz ficar estagnados, mesmo no processo de educação em nível superior. Fica visível, portanto, que essa não é uma educação para “todos”, conforme a proposta tanto da legislação quanto das instituições de ensino superior no Brasil.

Alves, Souza e Castanho (2015, p. 41), em seus estudos, observaram que os surdos participantes das pesquisas que elas desenvolveram “relatam que, além da dificuldade comunicativa que vivenciam nesses espaços, a realização dos trabalhos acadêmicos causa muitas angústias”, o que poderia incorrer na desistência dos estudantes. Mas como vimos, os NAIPD, estrategicamente, colaboram para a permanência desses estudantes na universidade.

**ES3:** Consegui vencer com muito esforço, com muitas horas no Núcleo dedicadas aos estudos e preparação de diferentes atividades. Eu sabia que não teria aprovação automática aqui. O período de estágio também foi bem cansativo, mas tive todo apoio dos profissionais do Núcleo e consegui terminar com êxito.

Algumas estratégias permeiam o contexto universitário para que os estudantes estabeleçam suas relações. Os surdos se valem da Libras para se relacionar quando têm a possibilidade do acesso a essa língua. Quando não, se valem do português, principalmente na modalidade escrita, para constituírem essas trocas. A língua na modalidade oral também

é utilizada, mas em menor número, na maioria das vezes. Eles contam mesmo é com a intermediação do profissional intérprete, que é, de acordo com os relatos, muito relevante no processo educacional brasileiro.

As estratégias com e dos professores são permeadas pelo apoio que eles podem possibilitar aos surdos, com as adaptações pedagógicas, concomitantemente com a presença do intérprete durante as aulas e muitas vezes fora desse contexto. Em atividades extraclasses, propostas pela universidade, o NAIPD é muito significativo para os estudantes e para os professores, que algumas vezes acessam o Núcleo para solicitar orientação nas atividades com e para os surdos, sendo auxiliados pelos profissionais que lá atuam. Cursos de Libras oferecidos pela UESB também aparecem nas memórias dos estudantes como uma excelente estratégia da universidade para a difusão da Libras no contexto universitário.

É preciso que a academia caminhe com as propositivas legais para a promoção de uma educação inclusiva, de forma a potencializar a aprendizagem dos surdos, fortalecer suas relações sociais na universidade e romper com os possíveis estigmas apresentados nos relatos dos estudantes surdos da UESB.

Entendemos que, mesmo com todas essas estratégias apresentadas, não podemos deixar de considerar o outro lado desta questão: o que favorece a desistência dos estudantes surdos devido à ausência da Língua de Sinais nas salas de aula: falta de formação profissional, currículos sem a adaptação, dentre outros fatores que corroboram para a desistência dos surdos no processo de sua formação acadêmica. Muitos estudantes surdos estão resistindo a um processo educacional ainda defasado.

### 6.3 AS BARREIRAS PARA AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS SURDOS NA UNIVERSIDADE

Quando se discute relação social e inclusão educacional, conseqüentemente, algumas barreiras<sup>20</sup> se manifestam, principalmente nas memórias coletivas dos participantes deste estudo. Os surdos buscam sua constituição enquanto indivíduos a partir das relações que estabelecem em sociedade, como todas as pessoas, mas sua diferença linguística, às vezes,

---

<sup>20</sup> Conforme Lei nº 13.146 de 2015, se constitui barreira "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa [...] o exercício de seus direitos à acessibilidade, [...] à comunicação, ao acesso à informação [...]". (BRASIL, 2015, p. 35).

dificulta estes contatos e, concomitantemente, na sua inclusão acadêmica, o que pode acarretar consequências no acesso à informação e no seu desenvolvimento.

Compreendemos que as trocas sociais são significativas devido, justamente, à heterogeneidade da sociedade e que é através dessas relações que as pessoas se desenvolvem nos mais diversos grupos sociais e se constituem como sujeito. Para Blumer (1969), as trocas interacionais fazem parte da vida dos seres humanos e é a partir delas que o indivíduo se percebe como tal. Contudo, quando há barreiras nesta relação, o contrário pode ocorrer, que é a estagnação do sujeito, sua opressão e, conseqüentemente, a manutenção do estigma social.

As memórias coletivas apresentadas no grupo nos permitiram identificar barreiras no processo educacional de estudantes surdos, a saber: a) Barreiras atitudinais e b) Barreiras na comunicação e informação. Portanto, o texto que segue objetiva elucidar essas barreiras e como elas afetam a aprendizagem dos estudantes surdos.

### **6.3.1 Barreiras atitudinais**

Os surdos percebem as necessidades das interações, apesar das barreiras e preconceitos que eles enfrentam na universidade. Mesmo assim, no contexto da sala de aula, participam de atividades, sejam elas em dupla ou grupos, mesmo que mediadas por intérpretes, mas compreendem as dificuldades dessas relações pelas questões com a comunicação. Assim, afirmamos que a linguagem é primordial para o estabelecimento das relações sociais. Nas falas dos surdos, identificamos que existem relações sociais estabelecidas por eles e seus pares, porém os resultados estão sempre relacionados com a possibilidade de acesso a essa língua, pois muitas pessoas, para além do ambiente universitário, desconhecem essa língua. Lisboa (2007), citando os estudos de Simmel (1983), destaca que

A sociedade só é possível onde existam indivíduos que estabeleçam interação e esses fins e instintos são os responsáveis pela convivência dos homens entre si, sendo que uma série de circunstâncias correlatas é percebida pelas ações, sejam estas a favor, contra ou em conjunto deles, os homens. (SIMMEL, 1983, apud LISBOA, 2007, p. 23).

Para Simmel (1983), a sociedade não é estática, garantindo o trânsito social e o desenvolvimento de relações diversas. Sendo assim, as relações dos surdos são constituídas em diferentes contextos, bem como ocorre com os ouvintes: na família, na escola, nas comunidades religiosas, no ambiente de trabalho, nos espaços recreativos e festas, nos mais

variados quadros das relações sociais em que transitamos. A diferença entre o ouvinte e o surdo é que no último a ausência da Língua de Sinais influencia diretamente no estabelecimento efetivo dessas relações sociais. Até os surdos oralizados e/ou implantados, apesar de conseguirem estabelecer uma comunicação por meio da língua oral, também resistem nesses espaços sociais, porque essa comunicação ainda é precária, limitada, requerendo atitudes integradoras, diversificadas, ações que equiparem as possibilidades e políticas educacionais que atendam às suas especificidades.

Atitudes positivas e negativas foram relatadas pelos surdos no que tange à percepção da relação social na academia. Eles revelaram que identificam, em alguns momentos, atitudes positivas que contribuem em seu processo educativo, principalmente em atividades grupais, e que apesar da ausência da língua ser um desafio na constituição de relações sociais, às vezes, se tornava um incentivo à construção de amizades e convivência com os colegas. ES3 informou que

**ES3:** Assim que eu cheguei, muitos eram movidos pela vontade de aprender Libras e se aproximavam de mim. Com isso, consegui fazer algumas amizades e até parcerias para estudar.

No contexto atual, o acesso dos surdos à Educação Superior é geralmente um processo tardio, e a caminhada universitária desses alunos segue com relatos de sentimentos de exclusão, preconceito e falta de atenção da academia, gerados por atitudes negativas em relação aos surdos e à surdez. As memórias coletivas dos estudantes da UESB revelaram um sentimento de não enquadramento na Educação Superior, pois algumas barreiras atitudinais são apresentadas nas narrativas, que mostram sinais de resistência e resiliência.

Romper a barreira do preconceito é reconhecer o desejo do outro, que ele tenha a chance de se experimentar, testar seus limites e potencialidades, e que possa se autorizar e se assumir na vida. Romper as barreiras geradas por preconceitos desse tipo poderá ser a maior contribuição que o professor de Ensino Superior pode dar para os estudantes, como indivíduos, e para a sociedade. (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 24).

As barreiras atitudinais são determinantes para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na universidade, o que pode causar decepções, frustrações e desconfortos nos estudantes, como podemos observar no relato a seguir, no que diz respeito às atitudes dos professores:

**ES4:** Não existe adaptação no currículo. Apenas a avaliação eu peço que seja adaptada por eu ser surdo. O problema é que na maioria das vezes eles se esquecem. Então passei a cobrar que as adaptações fossem feitas nas

avaliações. Ainda assim a prova fica difícil. Tenho a impressão que eles fazem as adaptações aumentando o nível de dificuldade da prova. É como se isso fosse um incômodo grande para eles. Eles colocam questões de múltipla escolha com opções muito semelhantes. Eu fico confuso e fico com notas baixas.

**ES2:** Mas na falta do intérprete, eram esses colegas que me ajudavam a entender minimamente o que se passava na aula. Também havia professores que pouco se importavam em ser entendidos, apenas despejavam o conteúdo para a turma e pronto.

Estes depoimentos apontam para situações que exigem mudanças pedagógicas. Aparentemente simples, mas não o são, porque não se trata apenas de um possível “esquecimento” ou má vontade do professor em atender ao aluno em suas especificidades. Tais adaptações, para alcançar seus objetivos, precisam ser acompanhadas pelo intérprete e até pelo próprio aluno surdo, pois se trata de uma tradução de uma língua oral para outra visual. Há de se considerar, por outro lado, que a ausência destas adaptações pedagógicas podem causar o sentimento de incapacidade, além de confusão e baixa autoestima no aluno, mas o professor também pode sentir relativo desconforto em não se sentir preparado para atendê-los, gerando barreiras atitudinais. A atitude dos colegas em ajudar os estudantes no acesso às informações, mesmo não sabendo a Libras, é louvável, pois representa que romper essas barreiras é mais que necessário e urgente. Os discursos seguem, em relação às atitudes dos professores:

**ES2:** Alguns professores fazem adaptações nas avaliações e veem com bons olhos as que são propostas no NAIPD; já outros são pouco flexíveis. Argumentam que eu devo ser tratado com igualdade em relação aos alunos ouvintes. Havia outra professora que era muito firme comigo. Durante as aulas, ela queria que eu olhasse para ela e não para o intérprete.

**ES2:** No começo, eu conversava com a turma apenas com o intérprete por perto. Na ausência dele, eu tentava conversar sobre data de prova ou algo assim, mas nunca tinha sucesso. Eles mal me olhavam e chamavam logo o intérprete para ajudar na comunicação.

Estes registros mostram que as reações dos professores quanto às necessidades dos alunos surdos são diversas e dependem de contextos em que elas ocorrem. Esta variedade de atitudes é esperada, mesmo não sendo consideradas aceitas. As reações que expressam afastamento do estudante, nem sempre significa insensibilidade, mas aponta para a necessidade de vencer desafios na carreira acadêmica. E a presença do intérprete é

imprescindível para que haja a intermediação. Assim, é preciso que haja o mediador, como atestam outras falas dos surdos nesta pesquisa.

Para estes estudantes, é de suma importância o entendimento dos professores de que a formação e a adaptação do currículo são essenciais para o atendimento das necessidades do estudante surdo. O processo da educação inclusiva de surdos já está posto, não sendo possível mais retroceder nesse processo, mas avançar. Se no Brasil, em termos gerais, ainda não há a possibilidade de um ensino efetivamente bilíngue para surdos, imprescindível em todos os níveis educacionais, é preciso que, aonde esses alunos estiverem, suas demandas linguísticas sejam respeitadas. Mas o que vimos nos relatos dos surdos está longe disso:

**ES4:** Poucos professores fazem as devidas adequações. Há um professor que quando vai adaptar a prova ele coloca questões de múltipla escolha com um nível de dificuldade maior do que a prova dos ouvintes. Já outros são mais abertos à sugestão de usar slides com pouco texto e mais imagens para as aulas.

**ES3:** O começo de curso foi muito difícil, pois eu precisava sempre reclamar da metodologia dos professores. Eram textos imensos e difíceis de serem traduzidos no Núcleo. Aos poucos, fui me adaptando à quantidade de tarefas a cumprir.

Se os professores, conscientes da responsabilidade com a inclusão de surdos e de sua suma importância no processo educacional, demonstrassem interesse em conhecer as especificidades dos seus alunos, como a sua cultura e as questões identitárias, reconhecendo as diferenças linguísticas e, assim, procurariam desenvolver atitudes que promovessem o avanço desses estudantes, e algumas atitudes negativas seriam diminuídas. A fala de ES3 sugere que o professor mencionado por ele não utiliza os recursos necessários para que ele se desenvolva, o que denota também em uma barreira metodológica no processo de inclusão dos surdos. Talvez esta postura ocorra devido ao desconhecimento do professor em relação ao estudante surdo, gerando uma falta de sensibilidade com as questões referentes ao seu aluno. Essas barreiras atitudinais, apresentadas nos relatos das memórias, revelam que os surdos, em momentos específicos, têm a sensação de não pertencimento ao ambiente universitário, muito menos à sala de aula. Essas barreiras atitudinais são, de fato, empecilhos para o avanço social e acadêmico do estudante surdo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das suas relações sociais.

### 6.3.2 Barreiras na comunicação e informação

Entendemos que a chegada de estudantes surdos à universidade ainda não é um processo fácil. Muitos estudantes passam por muitas dificuldades até terem acesso ao ensino superior, e com os surdos não é diferente. A outra barreira apresentada nas memórias dos estudantes e mais evidenciada nesse estudo foi o entrave oriundo para o acesso à comunicação e informação entre os surdos e os ouvintes.

As dificuldades para o acesso dos surdos são inúmeras e vão desde a formulação de editais que, em sua maioria, não são traduzidos para a Língua de Sinais, até a adaptação de provas e disponibilidade de intérprete durante o processo seletivo. Os surdos rememoraram como foi o seu acesso à universidade.

**ES1:** A princípio, minha irmã disse que eu não poderia prestar o vestibular por ser surdo, mas eu estava determinado. Fui à sala de recurso do IERP e me informei com a professora da sala, que me disse que minha irmã estava enganada e me ajudou com minha inscrição, fiz a prova e fui aprovado! Isso foi uma excelente resposta para ela de que o surdo é capaz, sim! Só precisa de acessibilidade na comunicação.

Por entender a língua como fato social e relevante para o estabelecimento das relações sociais, nem sempre os surdos têm contato com essa língua durante todo o seu percurso educacional. A constituição social dos surdos não se dá apenas na academia, mas em todo seu processo, desde o contexto familiar até a universidade. Porém, muitos deles não têm contato com a Língua de Sinais de seu país durante seu processo educativo, fato que consideramos nesta pesquisa como inviável, pois acreditamos que a Língua de Sinais é preponderante para a educação de surdos, pois “é impensável a inclusão escolar dos surdos que não considere a Língua de Sinais [...]. Sem dúvida, a linguagem dos surdos – a Língua de Sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática.” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p.26).

Os relatos dos estudantes, a seguir, reproduzem a realidade de muitos surdos no Brasil, que passam a maior parte de suas vidas sem uma verdadeira socialização no ambiente familiar e socioeducacional. No geral, mesmo em contexto familiar, pode acontecer um apagamento social, o que dificulta o desenvolvimento das suas relações sociais. A língua oral ainda é muito presente no cotidiano dos estudantes participantes da pesquisa, que se vêm, em parte, excluídos dos contextos sociais em que transitam, incluindo o contexto familiar.



**ES1:** Eu sou o segundo filho, nasci ouvinte e aos dois anos e meio adoeci, ficando surdo. Desde então, minha família se comunica comigo através de gestos. Eu oralizei um pouco e também conversamos por gestos e eu sempre os estimulo a substituírem gestos por sinais em Libras. O meu pai apresenta maior dificuldade para aprender Libras.

**ES3:** Meus pais são ouvintes e eu nasci surdo. Tenho dois irmãos surdos. Em casa, nós estabelecemos uma comunicação muito particular, criando gestos para representar várias situações do cotidiano, os alimentos, as tarefas domésticas e também para cada membro da família.

**ES6:** Às vezes, eu ficava com muita vergonha logo no início, quando comecei a aprender, por causa de minha mãe, mas depois que ela começou a gostar, começou também a permitir que eu aprendesse e eu comecei a gostar, minha mãe também, meu pai não, meu pai sempre foi a favor da oralização, minha mãe começou a aprender a Libras também.

Em todos os relatos acima descritos, os surdos queixam-se da falta de estímulo de suas famílias no acesso à Língua de Sinais para o fortalecimento das relações que eles estão inseridos. Esta atitude da família aumenta as barreiras na comunicação e no acesso às informações, mesmo as básicas. Em nosso entendimento, seria no ambiente familiar que deveriam acontecer os primeiros contatos em/com a Libras, mas, na maioria dos casos, isso não acontece, pois muitos surdos nascem no contexto familiar de ouvintes e que muito provavelmente desconhecem essa língua e, assim, se utilizam de sinais caseiros para estabelecer a comunicação.

Devido às limitações no meio familiar para que esse desenvolvimento se dê naturalmente, pelo fato de a grande maioria dos surdos pertencerem a famílias de ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado. Por essa razão, a escola precisa suprir essa lacuna, criando ambientes linguísticos que não se restrinjam à simples troca de informações, mas deem oportunidade para uma comunicação fluente, viva e natural, entre colegas, professores e demais profissionais da escola. (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p.27).

A falta de comunicação efetiva no contexto familiar é uma barreira para o desenvolvimento do surdo que perpassa por todo o seu processo socioeducacional, acarretando dificuldades comunicacionais para os surdos. A língua sinalizada, por séculos, foi suprimida pelo oralismo, e uma das consequências desse modelo educacional foi a consolidação de uma barreira comunicacional e de informação nesses espaços, principalmente com os surdos que não dominaram a leitura orofacial e na oralização, interferindo em seu desenvolvimento também na Educação Superior.

**ES3:** Os professores ensinavam usando a oralidade e os alunos eram obrigados a falar. Com esse método, eu não conseguia compreender as aulas. Lembro que lá havia diferentes turmas separadas por idade. Tinha apenas a comunicação oral. Não existia comunicação em Língua de Sinais na escola. Eu precisava ir até a sala de recursos para ter atendimento pedagógico em Libras.

**ES3:** Na escola, eu sempre tinha notas baixas por não compreender o que a professora falava. Embora ela tentasse me ensinar por me mostrar a tarefa no livro ou no quadro, para mim não fazia sentido algum, pois eu não conseguia ler as instruções escritas. Eu contei com o auxílio de intérprete de Libras só no ensino médio. Antes disso, eu nunca tive intérprete, sempre fui aprovado de modo automático.

**ES2:** A primeira vez que fiz a prova do ENEM eu tive intérprete de Libras, mas ele não podia traduzir a prova inteira. E também tive dificuldades com a redação. Depois tentei o vestibular e, dentre as opções de curso disponíveis, optei por Ciências Biológicas ou Educação Física.

Apesar da presença do intérprete no momento da realização do ENEM, os surdos admitem que apresentaram algumas dificuldades, principalmente com as questões relativas à prova de Redação e a atuação do profissional intérprete é muito limitada, por isso as dificuldades com a escrita não são sanadas com a presença desse profissional.

Os relatos apresentaram algumas barreiras advindas das limitações dos intérpretes durante a realização das provas e destacaram também a relevância das experiências visuais dos surdos para o desenvolvimento da aprendizagem. Ainda, alguns apresentaram, em suas memórias coletivas, o entendimento da necessidade de disponibilização da Língua de Sinais em todo o processo educativo, reconhecendo os prejuízos causados pela ausência dessa língua:

**ES2:** Quando eu prestei o vestibular, eu não sabia bem o que eu queria, mas tinha certeza que não queria Artes Cênicas e nem Letras. Gostaria de ter passado para Ciências Biológicas, mas não foi possível, e por fim cursei o que eu consegui, Educação Física.

**ES3:** Para ter acesso aos outros setores na universidade, eu sempre preciso ir com um intérprete de Libras.

A questão da dificuldade de comunicação é acentuada, quando os estudantes surdos comentam sobre o trânsito dos estudantes surdos nos colegiados, departamentos e outros espaços acadêmicos, comuns aos estudantes ouvintes. ES2 ressalta que

**ES2:** Sempre quando tinha dúvidas relacionadas a notas e fluxograma, ou até acesso ao SAGRES [sistema acadêmico] eu contava com o intérprete. Certa vez, fui fazer a prova do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) na FTC (Faculdade de Tecnologia e Ciências) e não tinha

intérprete. Dois profissionais daqui foram na hora, mas eles não permitiram que eles traduzissem a prova para mim. Foi uma situação muito constrangedora. Fiquei nervosa e quase desisti de fazer a prova.

É descrita na fala de ES2 uma situação recorrente aos surdos na universidade. O desconhecimento da atuação do profissional intérprete de Libras pelos professores e alunos, tornando-se um impedimento no aprendizado do aluno surdo e de suas relações sociais no ambiente acadêmico.

A ausência de intérpretes para intermediar o processo comunicativo dificulta muito a interação dos surdos usuários dessa língua. A prática do oralismo, muitas vezes, não respeita as peculiaridades linguísticas dos surdos e, portanto, ocasiona uma barreira na aprendizagem, porque para muitos surdos a Língua de Sinais é a via de acesso ao conhecimento. A disponibilização dessa língua gera um avanço significativo na trajetória educacional dessas pessoas. Ao contrário, essa ausência pode acarretar lacunas por vezes irreparáveis na formação desses sujeitos, impossibilitando a aquisição de conhecimentos, pois “a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2001, p. 125).

É importante, assim, nos posicionarmos em relação ao lugar que a Língua de Sinais precisa ter em todo o processo educacional dos surdos e reconhecermos que a ausência da Língua de Sinais na educação dos surdos pode acarretar sérios prejuízos e reproduzir nos surdos sentimento de exclusão e dificuldades de estabelecer relações sociais, inclusive na academia.

Na análise de um dos estudantes surdos, percebemos que sua trajetória educativa é marcada pela falta de acesso à Língua de Sinais e pela presença da língua oral-auditiva, que permeou praticamente todo o seu percurso educativo. As necessidades linguísticas dos surdos não eram valorizadas, pois a configuração da educação oferecida a eles se deu, em sua maior parte, pelo viés da metodologia oral.

**ES3:** Sofri muito nessa época, pois não tinha intérprete e eu não entendia o que era ensinado. Nessa época, as escolas estaduais não tinham intérpretes de Libras, apenas as municipais. Sem acompanhamento profissional, o que me restava era copiar as atividades dos colegas. Até que um dia uma professora me falou do acompanhamento de Atendimento Educacional Especializado que acontecia na sala de apoio do Instituto Educação Regis Pacheco (IERP) – atualmente Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) – que era frequentada por vários surdos. Então eu passei a estudar nos dois lugares – no Duque de Caxias e no IERP –, ainda assim eu tinha

muita dificuldade em cumprir os horários em duas instituições diferentes e por isso eu fui reprovado em várias disciplinas no curso regular. Mas, ainda assim, por intervenção da direção, eu conseguia aprovação ano após ano e concluí todo o ensino fundamental, mesmo sem nenhum intérprete de Libras.

Vimos, por meio dos depoimentos, que o processo formativo destes estudantes não fora fácil, e por vários motivos. Possivelmente, pela falta da Libras na escola e também no contexto familiar, bem como a falta de professores com uma formação voltada para a educação de surdos e do tradutor intérprete, o que pode implicar nas relações sociais dos estudantes surdos.

Neste estudo, incentivamos os estudantes surdos da UESB a narrarem as suas trajetórias educacionais e as memórias coletivas das relações estabelecidas por meio dos quadros sociais em que transitam. Esses relatos desvelam um cenário comum da educação dos surdos e suas interações na sociedade. Diante disso, nos remetemos aos estudos de Halbwachs, que afirma que

Dois seres podem se sentir estreitamente ligados um ao outro, e terem em comum todos os seus pensamentos. Embora em certos momentos suas vidas decorram em ambientes diferentes, através de cartas, descrições ou por narrativas, quando se aproximam eles podem dar a conhecer um ao outro detalhes de circunstâncias em que se encontravam quando já não estavam mais em contato, mas será preciso que se identifique um ao outro para que tudo o que de suas experiências fosse estranho para um ou para outro seja assimilado em seu pensamento comum. (HALBWACHS, 2006, p. 51).

Para os surdos que têm memória auditiva, ou seja, surdos que nasceram ouvindo e perderam a audição por questões congênitas ou outra causa, o processo educacional também não é fácil. Assim como esses alunos, muitos outros frequentaram instituições de ensino que não estavam preparadas para atender às demandas desses estudantes, que continuam no espaço educacional em situação de marginalização, sem avanços ou atenção para suas necessidades básicas. Sobre isso, um estudante explica:

**ES4:** O início foi fácil porque eu era ouvinte. Entre 10 e 11 anos, eu fiquei surdo. Eu estava cursando a segunda série e, por conta da meningite, eu parei de estudar por um ano. Apesar da insistência do meu pai, os professores não me aceitavam mais por eu ter ficado surdo. Ele falava que eu deveria continuar estudando na mesma escola, mas eles continuavam resistindo. Depois de muita conversa, eles decidiram aceitar, mas eu tive muita dificuldade, pois eu não ouvia mais o que a professora falava. Eu só conseguia ler o livro.

Essa fala pode estar relacionada à relevância da Língua de Sinais na educação de surdos, que tradicionalmente não tem sido valorizada, como destaca Sá: “A pedagogia

tradicional para surdos, que ainda hoje se arrasta, não considerou sua diferença, língua, cultura e identidade; por supervalorizar a voz, negou-lhes a vez” (SÁ, 2010, p. 19-20). Ainda ES4, rememorando que perdeu a audição ao longo do tempo, expõe questões relacionadas à falta de adaptação para atendê-los, quando não mais conseguia ouvir o que estavam dizendo:

**ES4:** Lembro que eu gostava muito de fazer os exercícios, olhar as imagens do livro, observar as estruturas das frases. Eu gostava de escrever redação com base nas imagens do livro. As imagens me ajudavam a compreender melhor o assunto. Dessa forma, eu ia me desenvolvendo e avançando nos anos da escola. Na 5ª série, foi mais difícil. A professora já não me dava muita atenção, além disso não tinha ensino em Libras. Eu levei um tempo até me adaptar, e por isso precisei repetir o ano, para que eu aprendesse.

O estudante ES3, a respeito da escola onde estudou, destaca a importância da interação com os pares por meio da Língua de Sinais:

**ES3:** Eu gostava muito da Clínica e Escola Maria Rosa (CEMAR). Os alunos conversavam com gestos/sinais diferentes dos que eu conhecia. Com a interação iam surgindo diferentes sinais para as coisas e para as pessoas, e pouco a pouco eu fui me desenvolvendo na comunicação em Libras.

Não há como negar a suma importância da Libras na educação de surdos, mas ainda pode ser intenso o não reconhecimento do que essa língua representa para o empoderamento dos surdos por meio da apropriação da Língua de Sinais, pois para a sociedade ainda existe a significação da reprodução hegemônica sobre a surdez, tanto do olhar clínico, como social, o que pode perpetuar a hierarquia dessas pessoas como incapacitadas, em relação aos ouvintes, por não ouvirem, de modo que os surdos continuariam em condições de marginalização.

Reconhecemos o quanto os surdos se identificam com o uso da sua língua, empoderando-os no que tange aos seus aspectos culturais e identitários. Como resultado, suas relações e seu desenvolvimento cognitivo e social são potencializados. Os estudos de Alves, Souza e Castanho, apontam que o surdo

Necessita ter acesso natural e sólido à cultura surda para que também se integre à cultura ouvinte, não desvalorizando a importância da língua oral no processo de integração dos surdos, mesmo que estes nunca consigam dominá-la, por não ser a sua língua natural. Tal reconhecimento admite que a LS supre todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação. Bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais. (ALVES, SOUZA e CASTANHO, 2015, p. 32-33, 2015).

A trajetória do estudante surdo e os aspectos relacionados ao acesso no tempo ideal da Língua de Sinais nos levam a considerar, a partir da análise das narrativas dos estudantes,

que a forma de aquisição da Língua de Sinais foi diversa entre os entrevistados, visto que ela era disponibilizada ou não em variados momentos da formação básica.

A seguir, um estudante surdo aponta as dificuldades encontradas durante as aulas, por serem ministradas em Português oral, e as necessidades dos surdos quando estão com colegas ouvintes em sala de aula.

**ES3:** Lá, eu apenas olhava e não aprendia muita coisa porque as aulas eram todas em português oral e com alguns gestos. Eu me sentava com um colega que me emprestava o caderno e me ajudava com as atividades. Antes disso, eu tinha contato com surdos na Primeira Igreja Batista, onde encontrei algumas pessoas que usavam a Língua de Sinais, e esse contato, aliado ao contato com os surdos no CEMAR, me ajudou a adquirir a Libras de modo mais eficaz.

**ES1:** Nunca tive professor surdo ou ensino em Libras. Frequentei escola inclusiva na qual todos os outros alunos eram ouvintes. Eu me comunicava principalmente por gestos. Depois eu passei a ter contato com os surdos em Ipiaú e Jequié e me desenvolvi na comunicação em Libras. Hoje, eu uso Libras e um pouco de oralização para me comunicar com as pessoas. Me considero com as duas culturas, a dos ouvintes e a dos surdos. Sou bilíngue!

A partir desses relatos, é preciso pensar qual o entendimento que os surdos têm sobre o bilinguismo, visto que as instituições de ensino não entendem que apenas a reprodução escrita da língua portuguesa, sem a sua compreensão, pode não designar a condição de ser efetivamente bilíngue. Durante as entrevistas, a maioria dos surdos disseram que têm dificuldades com a língua oral porque não vivenciaram um processo formativo que viabilizasse um crescimento significativo, justamente por ele ser focado no português escrito, cuja estrutura gramatical é totalmente diferente da Língua de Sinais. Esta diferenciação questiona a educação que se denomina bilíngue para surdos no Brasil, pois a Língua de Sinais, na maioria dos casos, é de aquisição tardia para as crianças surdas e não há modalidade de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para esses estudantes desde a educação infantil. Ressaltamos, também a partir da fala de ES1, a relevância do papel do professor surdo no processo educacional, que pode ser a figura que pode proporcionar oportunidades para que o estudante surdo experimente o reconhecimento, pertencimento e construção identitária.

As trajetórias educacionais apresentadas nos relatos indicam que as memórias coletivas de estudantes surdos universitários apontam que a Língua de Sinais é a língua dos surdos e que os membros desse grupo precisam das trocas sociais para desenvolverem a sua

língua e fortalecerem a sua identidade. A presença da Língua de Sinais nos espaços sociais em que os surdos circulam é condição *sine qua non* para eles se desenvolvam em todos os ambientes que transitam.

Nas narrativas a respeito da trajetória socioeducacional, surgem questões referentes ao aprendizado do Português como segunda língua, que ainda é motivo de angústia para os surdos em todo processo educacional. Se não aprenderem essa língua, os surdos podem estagnar seu avanço social e com dificuldades, podendo ser isolados e em muitos casos silenciados pela cultura ouvintista.

Ser bilíngue para os surdos no Brasil não é tão simples: além de eles serem alvo de uma cobrança social, que exige a aprendizagem do Português escrito para surdos, a sociedade requer o domínio dessa língua para que eles sejam aceitos. Na universidade, essa cobrança redobra, e possivelmente não haja um olhar diferenciado para o processo educacional global desses estudantes. A trajetória educacional defasada influencia diretamente nas relações dos surdos na Educação Superior, pois estes podem se sentir isolados e apagados no contexto educacional em que estão inseridos.

A Língua de Sinais empodera os surdos, principalmente quando estes têm acesso desde cedo a essa língua e eles são cientes politicamente do quanto ela pode contribuir com o seu processo de desenvolvimento socioeducacional. Em contrapartida, a sua ausência pode causar transtornos e dificultar este mesmo processo. Quanto às dificuldades, elas são diversas e podem perpassar por diferentes questões relacionadas aos estigmas sociais nos quais eles estão inseridos. De acordo com os estudos de Lisboa,

O estigma, então, é um fenômeno relacional, percebido no momento da interação. Nas relações entre surdos e ouvintes, é comum que os últimos mudem a maneira como tratam os surdos quando percebem a surdez. A incapacidade de escutar vai de encontro à expectativa normativa de ser ouvinte, ocasionando então o estigma de ser surdo, o afastamento, a evitação. (LISBOA, 2007, p. 27-28).

Em relação aos surdos, estes estigmas podem incorrer à vergonha, timidez, rejeição, limitações, angústias, dentre outras reações, principalmente porque os obstáculos dos estudantes surdos estão relacionados à questão da linguagem, seja relacionada à não aquisição ou aquisição tardia da Libras, ou ausência do domínio da Língua Portuguesa oral e escrita.

Em alguns relatos, estão muito presentes as angústias causadas pelo estigma da surdez nos discursos dos surdos. Eles não revelam um sentimento de vitimismo ou nem se narram incapacitados, mas se veem como rejeitados nos espaços acadêmicos.

**ES3:** As apresentações de slides eram preparadas no Núcleo também, e eu fui vencendo a ansiedade que sentia na hora das apresentações na sala de aula. O NAIPD teve um papel muito importante em minha formação, tanto na adaptação dos textos e atividades quanto em orientar os professores a adotarem uma postura mais inclusiva comigo em sala. E com o tempo, depois de muitas conversas do Núcleo com os professores, o paradigma de que o surdo é folgado e quer tirar proveito da situação para ter aprovação sem esforço também foi quebrado. E passaram a compreender os direitos da pessoa surda na sociedade e no espaço acadêmico.

Ter clareza desta situação evidencia que esses estigmas são narrados como discurso de verdade nas relações sociais dos estudantes surdos, como lembram Santana e Bergamo (2005): “A identidade não se constrói em um vácuo social”. Discursos e práticas produzem identidades. Quando são enfatizadas as relações de pertencimento a um determinado grupo (surdos) e a distância em relação a outro grupo (ouvintes), tende-se a estabelecer fronteiras rígidas, pouco fluidas entre esses dois grupos. Isso reforça a ideia de que é preciso “resistir” em meio aos ouvintes, antes de pensar em se apropriar desse espaço, estando no lugar de construção de estigma. O surdo

desenvolve ao longo de sua vida estratégias para esconder ou eliminar os estigmas que lhes atribuíram e a sua autoafirmação enquanto surdo e não deficiente, e concomitantemente, a luta pelo reconhecimento de sua língua como uma construção identitária podem advir dessa relação. (SANTOS, 2016, p. 6).

Pode acontecer que, por não terem uma interação direta com seus pares, os surdos apresentem dificuldades no desenvolvimento dessas relações, mas é a ausência deste contato faz com que eles não se expressem em sua língua ou não sejam compreendidos como gostariam, de modo que os retornos advindos dessas trocas sociais podem não ser o esperado nos grupos sociais em que se inserem os surdos. Os estudos de Goffman reiteram sobre estigma. Diz o autor:

Uma das fases desse processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular. Uma outra fase é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e, dessa vez detalhadamente, as consequências de possuí-lo. A sincronização e interação dessas duas fases iniciais da carreira moral



formam modelos importantes, estabelecendo as bases para um desenvolvimento posterior, e fornecendo meios de distinguir entre as carreiras morais disponíveis para os estigmatizados. (GOFFMAN, 1963, p. 30).

Muitas vezes, os surdos se calam, mas não aceitam o lugar de estigma porque a sociedade não está pronta para dar conta de suas necessidades, embora sejam atores nela. Portanto, muitos ambientes, mesmo aqueles considerados “inclusivos”, não são propícios ou até mesmo acolhedores para promover uma real e total inserção da pessoa com surdez. Mesmo adotando medidas que garantam a inserção dos surdos nos espaços acadêmicos, a UESB tem se empenhado em proporcionar melhores condições de aprendizagem, principalmente em torno da concepção de língua, baseada em uma política linguística que ressalte a diferença cultural desses estudantes.

A falta de um olhar inclusivo para a educação de surdos gera barreiras educacionais, sentimento de isolamento e abandono nos estudantes, como se percebe na fala a seguir.

**ES5:** Me sentia um pouco solitário, não tinha intérprete e estava muito difícil, os colegas ouvintes estavam me auxiliando, adaptando alguns conteúdos das disciplinas.

O relato acima ressalta um sentimento de isolamento, compreendido pelo estudante surdo a partir das suas relações estabelecidas na Educação Superior. Existe uma percepção clara da necessidade de estabelecer relações e, ao mesmo tempo, o anseio de que isso poderia ser um processo difícil, justamente pela ausência do intérprete. Ou seja, pela falta da língua, fazendo com que haja também o entendimento da “colaboração” dos colegas ouvintes, que pode ser entendido como um sentimento de pertencimento ao grupo, apesar das questões linguísticas.

Graças às possibilidades de avanços dos estudos sociais e acadêmicos, os surdos, de posse de sua língua, se posicionam e reivindicam seus direitos, o respeito por suas individualidades e, em muitos casos, não aceitam mais se calar, rompendo as barreiras que enfrentam em seu dia a dia. Neste ponto, acessamos os estudos de Skliar e concordamos que “a utilização da Língua de Sinais por parte dos surdos é, por si, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria (minoria) ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez” (SKLIAR, 2016, p. 23). Sendo assim, o que queremos é ver os surdos levantando suas vozes, que até então eram emudecidas pelo

“discurso de verdade” da hegemonia ouvintista, que não reconhecia e, muitas vezes, ainda não reconhece e não respeita a pessoa surda.

É importante ressaltar que, no Brasil, as propositivas para a educação de surdos em nível superior ainda precisam progredir, como apontaram a pesquisa de Alves, Souza e Castanho (2015). Essa progressão educacional para os surdos é um passo importante a ser vencido pela academia, embora contemos com alguns avanços nesse aspecto educativo. Matos (2015) apresenta alguns avanços propositivos para educação de surdos no ensino superior, como as políticas públicas que visam efetivar esses processos educacionais nas IFES, o que demanda ampliação do acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior; mudança arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES; eventos que discutam a temática; orientações para os professores que atuam com esses alunos e com estudantes com outras deficiências; realização de curso de formação, inclusão do intérprete nas salas de aula e demais espaços das universidades, dentre outros avanços apontados na pesquisa de Matos (2015). Todos eles objetivam romper com as barreiras atitudinais e comunicacionais enfrentadas por esses estudantes na Educação Superior, pois a academia, apesar de contar com a presença do TILSP para intermediar a interação dos surdos, não pode se valer desse profissional como o único recurso na educação de surdos nos espaços inclusivos.

Os sentidos atribuídos pelos surdos para as barreiras nas relações que estabelecem podem ser percebidos quando eles entendem que necessitam ser tratados com igualdade pelos seus professores e pelos demais profissionais da universidade e que são capazes de estabelecer amizades com colegas e demais pessoas que estão inseridas nesse espaço educacional. Eles entendem também que o processo educativo no qual estão inseridos ainda é excludente. Isso não é demanda apenas dos surdos, mas de toda comunidade acadêmica.

Enfim, objetivamos responder aos objetivos propostos por esta pesquisa, apresentando as demandas atuais das políticas socioeducacionais destinadas a estudantes surdos na Educação Superior, utilizando a teoria da memória coletiva proposta por Maurice Halbwachs (2006) e os estudos sobre surdos que respaldam o processo educacional de pessoas surdas em nível superior. Propusemos, com base no levantamento de dados da pesquisa, da revisão da literatura e da construção dos capítulos teóricos, conhecer as condições da educação de surdos na Educação Superior, destacando as relações sociais estabelecidas pela comunidade surda nos espaços acadêmicos, e compreender a percepção que eles têm com base nas diferentes interações que desenvolvem na universidade.

Além disso, apontamos os aspectos significativos das relações sociais de estudantes surdos universitários e apresentamos algumas estratégias utilizadas por eles e para eles para que essa modalidade de ensino se desenvolva, bem como as barreiras que eles encontram no seu cotidiano sejam quebradas, como o desconhecimento dos professores, alunos e funcionários em relação às demandas dos estudantes, a falta de adaptação curricular, despreparo de alguns intérpretes, que ocasiona problemas para os surdos se comunicarem e compreenderem as demandas das atividades universitárias, e a não disponibilização da Língua de Sinais nos espaços acadêmicos, entre outras barreiras já discutidas. Reafirmamos que as instituições de ensino superior brasileiras continuem aprimorando e ampliando ações que, efetivamente, rompam as barreiras que inviabilizam a educação das pessoas surdas e garantam seus direitos educacionais adquiridos.

## 7 E PARA NÃO CONCLUIR

Ao refletirmos a respeito das relações sociais de estudantes surdos, vimos, por meio da análise de dados, o quanto esse processo é complexo. Muito ainda precisa ser feito para oferecer aos estudantes com surdez uma educação que inclua o desenvolvimento das suas relações sociais. Por meio dos relatos dos estudantes surdos, compreendemos as percepções que eles têm a respeito das relações sociais vivenciadas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): percebemos que as suas memórias indicam que as trocas estabelecidas com o professor ouvinte, com os colegas e com os funcionários da instituição, na maioria dos casos, ainda não são suficientes para que as dificuldades linguísticas sejam sanadas, impedindo a interação direta com seus pares. Destacamos alguns pontos nas falas dos estudantes no que tange aos seus processos interacionais, revelados por meio de suas memórias coletivas.

Uma das categorias refere-se as relações interpessoais que os estudantes desenvolvem na universidade, sendo elas: com os professores, com os colegas e com os demais funcionários da academia. Quanto às relações com os professores, a percepção dos surdos revela alguns aspectos, como o desconhecimento da maioria deles no que diz respeito às necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Já as memórias revelaram a percepção de apagamento, isolamento, indiferença e constrangimento, além da falta de adaptação curricular necessária para seu desenvolvimento. Algumas narrativas registram também o desejo dos estudantes surdos em quebrar os paradigmas construídos com base em uma ideia preconceituosa a respeito da sua capacidade e a expectativa de manter sua autonomia. Além disso, foi constatada nas narrativas dos estudantes a reivindicação de igualdade nas relações e uma educação que equipare as possibilidades.

Uma outra relação social é desenvolvida com os colegas. Ela vai se estabelecendo um pouco com mais fluência, por estar ligada à frequência de contato, à mediação entre os surdos e os intérpretes com os colegas ouvintes, nos intervalos, nas atividades em grupos e em alguns momentos em atividades extraclasse. Porém, mesmo no contexto em que a percepção dos surdos aponta para uma possível fluidez das relações, o destaque é para que a Libras seja vivenciada por meio da mediação do intérprete ou pela aprendizagem da língua pelos colegas, para que seja a via de acesso comunicacional.

Entre os colegas, os surdos assinalam a colaboração de alguns deles para aprender a Libras, embora apresentem dificuldades com a comunicação, justamente pelo desconhecimento da Libras. Alguns surdos oralizados utilizam o Português escrito para a comunicação, mas apontaram não ser a preferência para o seu processo interacional. Os surdos compreendem que há uma desvantagem deles em relação aos ouvintes e atribuem a isso à defasagem educacional, que não oportunizou uma aprendizagem significativa, mediante a falta de metodologia específica para o atendimento aos surdos na Educação Básica.

Sobre as relações sociais desenvolvidas com pessoas dos demais setores da universidade relacionadas a questões burocráticas, os surdos apontaram que os funcionários da UESB, geralmente, desconhecem completamente a Língua de Sinais. Assim sendo, eles se valem do auxílio dos intérpretes, os quais precisam estar presentes para que problemas sejam resolvidos nos diferentes setores da universidade. A ausência de intérpretes em determinado momento dificulta a comunicação dos surdos com os setores internos da UESB. Portanto, a falta de comunicação, assim como o desconhecimento, rejeição, estigma e indiferença foram apontados pelos estudantes desta pesquisa como barreiras que dificultam a resolução de demandas burocráticas. Tais percepções dos estudantes surdos apontam para as medidas técnicas que a universidade precisa implementar, envolvendo professores e os demais profissionais para atuarem com alunos com surdez.

Uma das categorias analisadas apresentou tanto as estratégias dos estudantes surdos para estabelecerem relações com os professores, como também as dos professores e da universidade para que as relações sociais dos estudantes surdos fossem desenvolvidas. Quanto aos professores, eles contam com a ajuda do intérprete na participação das aulas e a adaptação curricular, necessária à aprendizagem dos surdos, mas lembram que estas ações não são adotadas por todos os professores. Os surdos apontaram que a presença do intérprete é indispensável para que essas relações sejam estabelecidas e que os professores precisam aprender a Libras ou conhecer as demandas dos surdos para contribuir nos processos interacionais. Os relatos também apresentaram o apoio de alguns professores aos surdos, se dirigindo ao NAIPD para atender a esses alunos, contribuindo para seu aprendizado. Os surdos revelaram o quanto o NAIPD é significativo para seu processo educacional na universidade, sendo parte de uma das estratégias utilizadas da instituição para o processo de educação desses estudantes.

Uma outra categoria de análise foram as barreiras atitudinais e de comunicação e informação que os estudantes enfrentam em seu processo na Educação Superior. Os relatos demonstraram que o desconhecimento da Língua de Sinais, por parte dos professores, colegas e funcionários, corrobora com a falta de acesso aos conhecimentos pelos surdos, mesmo os surdos oralizados, que afirmam não compreender todas as informações em Português.

A falta de adaptação curricular foi apontada como uma das principais barreiras para o acesso à informação e também para as relações. As memórias coletivas/sociais constituídas pelos surdos da UESB revelaram que a falta de formação adequada dos intérpretes também é um dos obstáculos com os quais eles se deparam na Educação Superior, por eles não serem fluentes o suficiente em Libras, assim como docentes e funcionários, mas compreendem que é possível construir uma proposta que traga avanços significativos na educação de surdo em nível superior. Para os surdos, a falta de uma língua consolidada para eles na instituição limita as suas relações sociais. As narrativas referendam a importância da Libras em todos os espaços da UESB.

A partir dos dados acima sintetizados, ressaltamos que nosso objetivo não foi apresentar verdades absolutas em relação à educação de surdos em nível superior e muito menos findar essas discussões, mas dialogar com os dados apresentados pelos estudantes surdos. Assim, problematizamos a temática das relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior e as suas percepções, dialogando com pesquisas que fundamentaram este estudo para compreender como são estabelecidas as relações sociais de estudantes surdos na universidade.

Com esta compreensão, o estudo realizado apontou que, em muitos casos, essas relações ainda não são estabelecidas na universidade de forma genuína, devido às necessidades linguísticas desses estudantes, apesar de existir uma política que objetiva promover a inclusão de surdos na Educação Superior. Muito ainda precisa ser feito para que essas relações sejam viabilizadas para os estudantes com surdez e os surdos oralizados da UESB, que têm a Libras como primeira língua.

Constatamos que os surdos se empenham em viabilizar suas relações no ambiente universitário não só tentando utilizar a Língua de Sinais com os falantes da Libras ou com os colegas simpatizantes dessa língua, mas também usando mímicas ou frases escritas em Língua portuguesa para que a comunicação seja estabelecida. Essas são algumas estratégias que os estudantes utilizam para interagir com seus pares, professores e funcionários na UESB. Eles compreendem as lacunas deixadas pelo fato de a Libras não ser uma língua de

acesso ao conhecimento para eles e, até mesmo, por não contarem com essa língua nos espaços da universidade.

Além de haver negociações nos processos relacionais dos surdos, a pesquisa mostrou que nas relações entre estudantes surdos e a universidade existem também o não entendimento da extrema relevância da Língua de Sinais para a educação de surdos e do fato de que a sua ausência, em qualquer esfera social, acarreta sérios problemas, dentre eles o incômodo por conta desta ausência de empatia para suas demandas. De acordo com as narrativas, há a tentativa comunicacional, tanto por parte dos estudantes surdos como de alguns colegas e professores e até mesmo funcionários, mas nada que seja efetivo, que considere a Libras como uma outra língua que precisa estar atuante na universidade em todos os espaços.

Como estratégia para a permanência dos estudantes e desenvolvimento das relações sociais, a universidade pode pensar em ações para a formação do corpo docente a fim de atender aos alunos com deficiência no processo de inclusão. Agindo nessa direção, a UESB fragiliza o processo de segregação e marginalização que esse grupo minoritário vivencia, envolvendo o corpo docente, os técnicos, os outros alunos e todas as pessoas envolvidas no processo educativo dos surdos, compreendendo a surdez como marca de diferença surda, e assim, caminhar no sentido de equiparar as possibilidades para os estudantes com surdez. Ainda políticas institucionais são necessárias para que o estudante surdo não continue se sentindo fora do processo de inclusão da Educação Superior e que seu direito a uma educação com equidade seja respeitado. Como exemplo, as aulas e a metodologia aplicada que não são adaptadas para atender às demandas do estudante com surdez e precisa ser revisto pela universidade juntamente com os professores. Mesmo nesse contexto, os surdos dão continuidade ao processo formativo, porque eles utilizam outras estratégias para continuar em seus processos relacionais e acadêmicos: uso da oralidade ou do Português escrito.

Nosso entendimento a respeito das relações sociais dos surdos na universidade é que a cultura deste grupo ainda não é compreendida, tornando-se uma das barreiras que eles enfrentam. Prova disso é que a maior preocupação da instituição quanto à inserção dos surdos no ensino superior é a inclusão de intérpretes no espaço da sala de aula - muito relevante e tem sido muito significativo nesse processo educacional -, mas não é a única necessidade deles. Ainda que haja atividades que envolvam os surdos esporadicamente, o espaço de maior integração e interação para esses alunos entre seus pares é o NAIPD, onde realizam

atividades e até se reúnem quando preciso, pois, lá estão disponibilizados um profissional intérprete e apoio pedagógico.

De imediato, o que eles concluem, diante das poucas iniciativas propostas pela UESB, é a de que não existe a legitimação da sua construção social como sujeito ativo no seu processo educacional, usuário da Libras, o que inibe o seu desenvolvimento social e dificulta o estabelecimento das suas relações sociais.

É preciso continuar a reflexão sobre como a universidade poderia dirimir as questões burocráticas para viabilizar a contratação de profissionais para atuar na educação de surdos e, assim, garantir o mínimo para os estudantes surdos na academia. Vimos, durante as entrevistas, que a ausência dos intérpretes e a falta de compreensão dos professores no que diz respeito às especificidades dos alunos surdos podem tornar mais profundos os entraves na formação acadêmica destes estudantes e dificultar, ainda mais, o desenvolvimento das possíveis relações sociais que eles podem estabelecer nesse espaço.

Deste modo, as relações sociais dos surdos ainda podem ser complexas com a comunidade acadêmica em geral, não por eles negarem a possibilidade de convivência e relação com os ouvintes, mas porque a sua língua não é vista em condição de igualdade devido à hegemonia ouvinte. Precisamos entender que o insucesso da educação de surdos no ensino superior não é de responsabilidade do aluno surdo, não por incapacidade de ocupar esse lugar (VALENTINI; BISOL, 2012), mas é responsabilidade das instituições de ensino, que, mesmo após a implementação de políticas públicas, não dão conta das necessidades desses alunos, o que acaba por dificultar também o desenvolvimento das relações sociais da comunidade no contexto universitário.

Uma reflexão possível poderia caminhar no sentido de compreender como a UESB, apesar de todos os entraves relacionados à educação de surdos, se empenha em garantir o direito linguístico desses alunos. Muitos deles pontuaram, em sua memória coletiva, as dificuldades enfrentadas na academia por causa da ausência da Língua de Sinais em seu processo de formação. Afirmaram também que suas relações sociais acabam sendo comprometidas pelo fato de a Libras não ser difundida em todos os espaços. Sendo assim, acreditamos que não há como possibilitar um espaço “inclusivo” para surdos se a Língua de Sinais não for disponibilizada, pois mesmo os alunos surdos oralizados ficam desproporcionalmente fora das dinâmicas interacionais se os mecanismos necessários para a efetivação do processo comunicacional estiverem ausentes.



A UESB e todos os espaços acadêmicos que recebem os estudantes surdos precisam refletir a respeito dos aspectos culturais dessa comunidade e promover mais integração entre ela e a academia. Caso contrário, apesar de estarem presentes nas universidades, os surdos podem passar por toda essa trajetória em um caminho de marginalização e exclusão ainda mais difícil.

Quase não há espaço para a apreciação da cultura surda nas universidades. É preciso que haja comunicação, interação, crescimento e oportunidades para que os surdos vivenciem momentos que possibilitem a constituição global das pessoas surdas, pois eles se constituem ativamente nesses processos de socialização que estabelecem com os grupos e dos quais fazem parte, sejam eles com surdos ou com ouvintes. Essas relações são sistematizadas pelos surdos. Assim, eles se constituem nos grupos que transitam, por meio de conversas, brincadeiras, atividades, encontros, dentre outras trocas estabelecidas em sociedade.

Consideramos que ainda há uma estrutura de poder na universidade que coloca o surdo e a surdez em um espaço de subalternidade linguística, uma vez que a ausência efetiva da Língua de Sinais acarreta a falta de acesso dos surdos, de que há uma estrutura de poder entre eles e ouvintes em que estes continuam a dominar em decorrência do *status* que a língua oral exerce na sociedade brasileira. Assim, além da dominação ouvinte na academia, os surdos ainda precisam enfrentar a supressão de sua cultura surda, quando a sua língua, a Libras, não é respeitada, pois a relação de poder entre surdos e ouvintes está formatada principalmente nos aspectos linguísticos. O fato de esse grupo se comunicar por uma língua de aspectos linguísticos diferentes pode fazer com que a sociedade não a reconheça como a língua da comunidade surda.

Sobre os aspectos educacionais dos surdos na universidade e os direcionamentos para a promoção de uma educação genuinamente bilíngue, pensamos que a universidade pode caminhar no sentido de assumir a responsabilidade de formação dos professores e demais profissionais que atuam na universidade e assegurar o uso Língua de Sinais, propondo, ao mesmo tempo, uma educação bilíngue que alcance as demandas dos estudantes surdos universitários.

Então, é preciso criar condições para efetivar os encaminhamentos previstos na legislação pertinente à educação de surdos no Brasil, como o Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue para Surdos no Brasil,<sup>21</sup> que versa a respeito da proposta bilíngue.

Por meio das narrativas no grupo focal, fica evidente que as dificuldades que os surdos enfrentam até chegar à universidade vão além da disponibilização de um intérprete da Língua de Sinais: as provas são extensas e cansativas. Além disso, o acesso dos surdos à academia não é garantia de conclusão de curso, não por incapacidade do estudante surdo, mas por falta de preparação profissional das pessoas que devem estar envolvidas nesse processo e falta das adaptações necessárias para atender às demandas desses estudantes.

Uma das questões discutidas nesta tese é o reconhecimento de direitos dos surdos oralizados, que, mesmo conhecendo a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, eles são pessoas com diferenças auditivas que enfrentam as demandas de uma sociedade preconceituosa em relação a ele e à surdez. O processo bilíngue dos surdos expostos às duas línguas, a saber a Libras e a Língua Portuguesa simultaneamente, pode também depender do grau de surdez, do momento de vida em que o indivíduo se tornou surdo e do grau de exposição à Língua de Sinais, pois quanto mais expostos a ela o mais cedo possível, mais propriedade nessa língua ele terá, uma vez que a aquisição linguística é mais natural para eles.

Entendemos que, para possibilitar o avanço dos surdos nas universidades, é preciso investir no ensino bilíngue, pois o contrário acarretará um processo de exclusão permanente. Defendemos, nesta tese, que não adianta abrir as portas das universidades para os surdos, se não houver uma educação bilíngue genuína para quebrar o processo de exclusão, além de dispor de um espaço educacional em que as necessidades globais desses estudantes sejam atendidas, como a adaptação do currículo e apoio pedagógico.

A entrada, a permanência e a conclusão do curso de mais surdos nas universidades devem ser asseguradas, para que com suas vozes direcionem a academia a pensar a educação de nível superior desse grupo, respondendo suas demandas linguísticas e promovendo o respeito a suas diferenças. É preciso que esses futuros profissionais atuem na educação de outros surdos, desde a Educação Infantil, e projetem um novo caminho para a formação dessa

---

<sup>21</sup> A respeito do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para Surdos no Brasil, tratamos no capítulo IV desta tese.

comunidade no Brasil. Assim, diminuir os entraves nas relações sociais vivenciadas por eles não só na universidade, mas também em todos os espaços sociais.

Pelos relatos dos estudantes, ainda não há uma dinâmica na UESB a ponto de assegurar o avanço integral das pessoas com deficiência. Essa responsabilidade, pelo que depreendemos dos depoimentos dos surdos, é direcionada principalmente para os Núcleos de acessibilidade. Nesse sentido, é necessário criar possibilidades de uma inter-relação entre os setores da universidade, bem como com os professores, para que, efetivamente, se compreenda o jeito de ser surdo, as suas necessidades linguísticas, apostando-se genuinamente nas suas potencialidades, que não podem ser diminuídas pelo fato de não ouvirem ou de não optarem pela língua oral, já que nos relatos apontaram preferir o uso da Língua de Sinais em seus processos interacionais.

Com estes dados, concluímos que pensar uma política curricular sob a perspectiva da inclusão de surdos na Educação Superior precisa ultrapassar da oferta da Libras como disciplina curricular obrigatória e optativa, com carga horária que varia de 60 a 75 horas em um semestre e para além da inclusão de intérpretes na sala de aula – que em alguns casos nem têm formação específica para exercer a atividade, muito menos na Educação Superior. Assim, é necessário repensar a política de educação inclusiva da instituição, fomentar políticas linguísticas que viabilizem o acesso dos surdos e, conseqüentemente, o seu avanço social e acadêmico.

A academia não pode ferir a Constituição Federal e os direitos dos surdos e, por qualquer motivo, negar-lhes a aprendizagem, seja não adaptando o currículo às suas necessidades, seja não reconhecendo a existência de um aluno com necessidades linguísticas diferenciadas em sala de aula.

É preciso rever o lugar da Língua de Sinais na universidade, visto que em seus cursos há alunos usuários da Libras, portanto ela não está limitada a “gestos”, mas é uma língua que representa e identifica a comunidade surda brasileira. A UESB e outras universidades precisam promover ainda mais ações que caminhem em direção ao uso e à difusão da Língua de Sinais. A ampliação e difusão da Libras podem ser assumidas pelos próprios alunos surdos da instituição, por meio de cursos de extensão e outras ações universitárias.

Verificamos, em alguns depoimentos, que é real um isolamento dos surdos e a impossibilidade de desenvolver suas relações sociais pautadas e narradas a partir da falta de sua língua e da não preocupação da academia com a difusão dessa língua em todos os setores. Mediante a análise dos relatos dos estudantes surdos da UESB, percebemos que eles são

ainda vistos pela academia como deficientes, incapazes de ocupar seu espaço no ensino superior, mesmo com a tentativa de alguns professores de se envolverem nesse processo, é quase nada perto do que esses estudantes necessitam para ter suas demandas linguísticas, cognitivas e sociais desenvolvidas e respeitadas.

Os surdos estão nos espaços acadêmicos tentando estabelecer relações sociais, mas a todo tempo têm suas capacidades e potencialidades questionadas. Os que participaram deste estudo, por exemplo, tiveram seus processos educacionais imbricados em um contexto em que a Língua de Sinais não foi totalmente disponibilizada e que a aprendizagem da Língua Portuguesa se deu de forma defasada, o que acarreta maiores dificuldades no processo educacional dos surdos no ensino superior.

Em termos gerais, percebemos que a universidade, não é bilíngue; ela apenas oferece intérpretes nas salas de aula e, ainda assim, em alguns casos há a dificuldade na contratação e manutenção desses profissionais. Em outros, além disso, eles não apresentam formação adequada para atender aos alunos em seus respectivos cursos, causando ainda mais prejuízos em seu processo de formação. Nesse sentido, sem sua língua, a comunicação é praticamente inexistente ou envolvida por barreiras que até então são difíceis de transpor. Sem propriedade de uma língua, não há interação genuína e as relações estão altamente comprometidas.

Observamos, a partir das memórias dos estudantes surdos, que a universidade não está preparada para atendê-los, que a inserção do intérprete nesses espaços não garante a inclusão desses alunos e muito menos o estabelecimento de suas relações sociais na academia. Compreendemos que quanto mais os surdos estabelecerem trocas sociais, mais desenvolvimento social lhes será possibilitado. É preciso que a Língua de Sinais seja o ponto de partida para uma efetiva comunicação para que eles não continuem silenciados nos espaços acadêmicos.

A UESB e as universidades que recebem alunos surdos poderiam atuar no sentido de possibilitar melhores condições necessárias para o atendimento específico a esses alunos, como o desenvolvimento das relações sociais dos estudantes surdos, que sairiam da condição de isolamento nesse espaço e desenvolveriam efetivamente as relações nessas instituições.

Os surdos ainda chegam à Educação Superior com as lacunas deixadas por um processo de Educação Básica defasado, que pode ser oriunda tanto da falta de uma língua consolidada que possibilite a educação de surdos, no caso da Libras, ou até mesmo por falta de uma metodologia de ensino para os usuários da Libras e falantes da língua oral. Esse *déficit* não só dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, mas também prejudica

o avanço de relações sociais e sua constituição como indivíduos ativos nos processos sociais que vivenciam.

A formação de profissionais para atender às necessidades desses alunos demanda investimentos de toda ordem, para que a propagação e difusão da Língua de Sinais na academia seja uma realidade. Essa formação ainda é defasada, principalmente porque as universidades estaduais se esbarram em questões burocráticas para viabilizá-la e também para ter em seu quadro permanente profissionais que atuem com os estudantes surdos universitários e até mesmo com os alunos com outras deficiências.

A universidade precisa se repensar, ou seja, se questionar em como assegurar o acesso a todos os conhecimentos e em todos os setores da universidade na Língua de Sinais. E também em como avançar no espaço da academia para o desenvolvimento das relações sociais. Eis um grande desafio para a UESB e as demais Instituições de Educação Superior que se abriram à educação de surdos. É preciso pensar e refletir não só sobre a prática pedagógica, mas também sobre como essas pessoas estão se construindo no espaço acadêmico e como andam suas relações sociais.

Entretanto, reiteramos que nossa pretensão não é esgotar as possibilidades de pesquisa nessa área, mas sim incentivar outros trabalhos voltados na investigação de relações sociais estabelecidas por estudantes surdos no ensino superior, contribuindo para que outros pesquisadores e a academia compreendam esse processo interacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Francislene Cerqueira. **Memória social de professores surdos universitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, UESB - Vitória da Conquista, BA, 2012.

ALVES, Francislene; SOUZA, Jorgina de Cassia Tannus; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima Montes. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015.

AMORIN, Ana Cecília Ferreira de. **Surdez e biculturalidade: um estudo sobre a co-constituição a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte**. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia - UnB, Brasília, DF, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Damazio Afonso; LUDKE, Menga. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

ANGELOU, Maya. **Ainda assim eu me levanto**. 1978. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFP, Curitiba, PR, 2009.

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Dos desencontros com linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DOZIART, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares**. (Org.). Porto Alegre, Mediação, 2011.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Orgs.). **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre a fonoaudiologia e educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual**. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann e LUNARDI, Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O mundo da saúde, São Paulo: 2011;35(4):438-442. Disponível em:

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pe\\_squisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pe_squisa_qualitativa.pdf). Acesso em: 1º abr. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença**: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis: Vozes, 2016.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais**: o que é revelado? 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, BA, 2013.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Vozes: Petrópolis, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo, Companhia da Letras, 1994.

BLUMER, Hebert. **Symbolic Interacionism**: perspective and method. London, England, 1969.

BRASIL. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf). Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm). Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília, Senado Federal, MEC, 1996.

BRASIL. **A Linguagem e a surdez**. Brasília: SEESP, 1997. V. II

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/10098.htm). Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2000. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004\\_2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Tradução Oficial/Brasil Brasília, Setembro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso:30 de dez. de 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo, nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, UNIC** / Rio de Janeiro / 005 – Agosto 2009b. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2017.

BRASIL. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2010.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf). Acesso em:14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319** de 2010. Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui os Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Nacional Viver sem Limites. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Declaração dos direitos das pessoas com deficiência, Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu, Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em 20 de dez. 2019

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa Grupo de Trabalho**, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI – Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementado no Brasil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.262**, de 9 de janeiro de 2018. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm). Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.185**, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm). Acesso em: 2 abr. 2020.

BRAZAROTTO, Joseli Soares; SPERI, Maria Raquel Basílio. Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. In: MELO, Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução de Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Vozes, Coleção Sociologia, 2017.

CESBA. **A educação que nós, surdos, queremos e temos direito**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2 de novembro de 2006.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa: revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado à pessoa com surdez**. MEC, SEESP, SEED. Brasília, 2007.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Unimep, Piracicaba, 2011.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares** (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1966.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

FERNANDES, Fátima Suely. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes UFP, Curitiba, PR, 2003.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório e VIANA, Tania Vicente. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & abusos da história oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Roberto Machado (organização, introdução e revisão técnica). 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, Marília Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, Marília Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/00.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Título Original: Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity. Tradução: Mathias Lambert Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1963.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social:** uma perspectiva de análise. Prefácio de Bennett M. Berger; Tradução de Gentilli A. Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Viviane da Silva. **Docente surdo:** o discurso sobre sua prática. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UFPB, João Pessoa, PB, 2015.

- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos**. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR, Curitiba, PR.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Universidad de La Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1994.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. A Interação simbólica. In: HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HANKE Michael. A noção de sociabilidade: origens e atualidade. In: (Orgs.) FRANÇA, Vera ... [et al]; (Org.). **Livro do XI Compós. Estudos de Comunicação ensaios de complexidade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003, v. 1, p. 127-142.
- JEDLOWSKI, Paolo. Memória e a mídia: uma perspectiva sociológica. In: SÁ, Celso Pereira (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro, 2005. (Coleção Memória Social).
- KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARD-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa 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, maio/ago, 2006.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Baleiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Baleiro (Org.) **Uma escola e duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. [S.l: s.n.], 2011.
- LACERDA Cristina Broglia de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUSFCar, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SALES, Adriane de Castro Menezes. Reflexões sobre o papel e a prática de intérprete de língua de sinais no ensino fundamental. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Orgs.). **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre a fonoaudiologia e educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. Marina de Andrade Marcone (colaboradora). 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1990.

LISBOA, Camila Barcelos Lisboa. **As imagens do silêncio: uma análise das interações entre surdos de Belo Horizonte**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUC, Minas Gerais, BH, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Prefácio Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Série Pesquisas. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Série Pesquisas 21. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, BA, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre isso?** Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.8 (esp.), p.117-191, jun. 2007.

MEAD, George Herbert. **Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Paidós. 1982.

MENDONÇA, Sulene Regina Donola. **Trajetórias socioeducacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares.** 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, PUC, São Paulo, SP, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 11. ed. Petrópolis. Vozes - Coleção Temas Sociais, 1999.

MIRANDA, Wilson. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2007.

MIRANDA, Wilson; PERLIN, Gladis. A performatividade em educação de surdos. In: **SÁ, Nídia de. Surdos: qual surdos, qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos. Desafios entre as políticas e as práticas. In: FILHO, Teófilo Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha Guimarães (Orgs.). **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação.** Salvador: EDUFBA, 2011.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo, caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro (RJ): Revinter – FAPESP, 2000.

OLIVEIRA, Luciana de; VIEIRA Vanrochris Helbert. **Nas tramas do discurso: sociabilidade comunicação cultura poder.** Intertexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 33, p. 46-63 maio/ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro (1947).** Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica.** Arquivos da memória, antropologia, escala e memória. n. 2 (Nova série), Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007.

PEREIRA, Sarita Araújo. **A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFU, Uberlândia, MG, 2016.

PEREIRA, Jurema; CAVALI, Rúbia de Cássia. **Relações sociais** – uma análise das representações de alunos surdos incluídos no ensino regular. Revista Perspectivas Contemporâneas, v. 8, n. 1, p. 125-138, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas>. Acesso em: 3 jan. 2020.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdo**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-158.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio. Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989, p. 3-15. Tradução Dora Rocha Flaksman.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Desafios na formação de profissionais na área da surdez**. Florianópolis, UFSC, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. (Org.) **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAPOSO, Patrícia Neves. A universidade e a diversidade: desafios e perspectivas a partir da constituição subjetiva da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz e PIRES, José. **Inclusão escolar e social**: novos contextos, novos aportes. Natal (RN): EDFRN, 2012.

RIBEIRO, Sátilla Souza. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, BA, 2017.

ROCHA, Solange. **Histórico do INES. Espaço Informativo Técnico-Científico do INES**. Rio de Janeiro, 1997. Edição Comemorativa 140 anos.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em percurso de 150 anos. v. 1, 2. ed. (DEZ/2008). Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Teresinha. Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: Diáz, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Teresinha. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.



SÁ, Celso Pereira de. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 002. UFRS, Porto Alegre, 2007, p. 290-295.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. – São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação).

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁ, Nelson Pereira de; SÁ, Nídia Limeira de. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?** Manaus: EDUA, 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 856-872, dez. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio 2005.

SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba, v. 12, n. 28, p. 153-159, maio/ago. 2011.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos. **Um estudo dos possíveis estigmas sobre o professor surdo universitário**. Educon, Aracaju, volume 10, n. 1, p. 1-18. Set/2016.

SANTOS, Sérgio Ribeiro. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. **Enfermagem Brasil**. v. 7, p. 232-237, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. revi. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** (Tradução, Giane Lessa). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. (Org.) 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016a.

- SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. v. 2 – 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016b.
- SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processo e projetos pedagógicos. v. 1. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. - 4 ed. São Paulo: Plexus, 2001.
- SILVA, José Edmilson Felipe da e MALTA, Maria Helena Cunha. Por uma inclusão não excludente dos surdos na universidade In: MELO, Ricardo Lins Vieira de. (Org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRRN, 2013.
- SANCHIS, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 856-872, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2020.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.
- STROBEL, Karin. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Perlin (Orgs.). **Estudos Surdos II – série Pesquisas**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, SC, 2008.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- TISMOO. Nova Classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02: Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). Comissão de Transmissão da Gestão da UESB. **Roteiro de Diagnóstico Setorial**, 2018. (Acervo do Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com deficiência – NAIPD).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Abrindo horizontes**. Governo do Estado da Bahia, 2017.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão no ensino superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul (RS): EducS, 2012.

VIEIRA, Sheila de Souza, BEVILACQUA Maria Cecília, FERREIRA Noeli Marchioro Liston Andrade e DUPAS Giselle. Implante coclear: a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, maio-jun. 2014;22(3):415-24. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n3/pt\\_0104-1169-rlae-22-03-00415.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n3/pt_0104-1169-rlae-22-03-00415.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2019.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. Vitória: EDUEFS, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Carta convite para participação na pesquisa

Prezado(a) Discente,

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa, realizada em curso de Pós-Graduação *stricto sensu* (Doutorado em Educação), na Universidade Federal da Bahia intitulada “As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior”. O objetivo deste estudo é analisar as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na educação superior por meio de suas memórias coletivas.

Sendo assim, convidamos-lhe a participar das entrevistas, por meio de realização de grupo focal, momento em que trataremos de temas relevantes no que diz respeito à educação de surdos na Educação Superior. Nos comprometemos em garantir todos os procedimentos éticos a fim de resguardar todas as questões que não foram autorizadas a serem publicadas pelos participantes. Portanto, solicitamos que leia e assine o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em anexo. A vossa participação na pesquisa é de grande relevância. Informamos que a entrevista por meio de grupo focal será realizada no local e horário combinados em comum acordo com os participantes da pesquisa.

Certos de contarmos com a vossa colaboração, desde já agradecemos.

Cordialmente,

Francislene Cerqueira de Jesus

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada “As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior”, conhecendo e entendendo os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa conforme direciona a Resolução 466/2012, II.2, a respeito dos esclarecimentos aos participantes sobre a natureza da pesquisa, bem como métodos, benefícios e possíveis riscos, que no caso deste estudo trata-se da possibilidade de exposição frente a universidade em que estudo e com os profissionais envolvidos no processo de educação de surdos na UESB, ou qualquer outro incomodo que porventura este estudo possa apresentar. Afirmo conhecer o objetivo geral desta pesquisa que é analisar as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na Educação Superior a partir dos relatos de suas memórias coletivas, nesse interim, afirmo também conhecer a problemática que direciona este estudo sendo: Como os estudantes surdos constroem suas relações sociais na Educação Superior? Este estudo se justifica pela necessidade de se discutir questões referentes ao processo de educação de surdos no ensino superior, a fim de contribuir academicamente para o desenvolvimento de uma educação que respeite as singularidades do indivíduo surdo. Portanto, declaro estar CIENTE da necessidade do uso de minha imagem e meu nome, caso haja necessidade, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora FRANCISLENE CERQUEIRA DE JESUS, brasileira, professora, residente e domiciliada na Avenida Sete de Setembro, 2155, Vitória, Salvador - Bahia, portadora do RG: 11535184-14, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), está autorizada a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento, por meio da minha participação durante o levantamento dos dados da referida pesquisa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, autorizo, caso haja necessidade, a utilização destes vídeos, e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, teses, blogs, artigos, slides e transparências; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.; folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; *home page*; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeos, entre outros), bem como a citação do nome próprio, caso seja necessário,

em favor da professora-pesquisadora acima especificada. Afirmando que fui informado (a) sobre os objetivos desta pesquisa, os possíveis benefícios deste estudo para a academia e os possíveis riscos da pesquisa supracitada, compreendi todas as orientações apresentadas pela pesquisadora. Sendo assim, concordo em participar desta pesquisa voluntariamente.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Local e data

## **APÊNDICE C – Roteiro a ser aplicado ao acadêmico surdo - Universidade Estadual do Sudeste da Bahia**

### **CATEGORIA 1 - Perfil do (a) estudante surdo:**

1. Idade
2. Curso
3. Gênero
4. Estado Civil
5. Filhos
6. Profissão
7. Curso de graduação que cursa na UESB

### **CATEGORIA 2 - Histórico da surdez**

1. Como e quando adquiriu a surdez?
2. Como sua família se comunica com você?
3. Como aprendeu a Língua de Sinais?
4. Quando aprendeu Libras?
5. Sua família conhece a Libras?

### **CATEGORIA 3 - Trajetória educacional**

1. Quando você começou a estudar?
2. Você já sabia Libras?
3. Na escola tinha Libras?
4. Você já teve professores surdos na escola?
5. Você é fluente em Língua Portuguesa?
6. Como você era avaliado na escola?

### **CATEGORIA 4 - Acesso ao Ensino superior**

1. O que te motivou a ingressar na universidade?
2. Quando você prestou o vestibular?
3. Como se deu seu processo de ingresso no ensino superior?
4. Durante a realização das provas você teve intérprete?
5. Você teve tempo ampliado para realização da prova?

6. Por que você escolheu esse curso de graduação?
7. Quais suas dificuldades durante a realização do vestibular?

#### CATEGORIA 5 - Relações sociais estabelecidas na UESB

1. Como é sua relação com os surdos estudantes da UESB?
2. Você tem colegas surdos?
3. Vocês se reúnem ou fazem atividades juntos?
4. Você participa de trabalhos em grupo com os ouvintes?
5. Como é sua relação com os professores?
6. Os professores sabem Libras?
7. Como é o processo de comunicação com seus professores?
8. Você tem intérprete? Quantos?
9. Como é sua relação com colegiado, departamento, grupo de pesquisa, entre outros?

#### CATEGORIA 6 - Permanência na universidade

1. Os professores fazem adaptações das aulas para contemplar suas necessidades?
2. Quais suas maiores dificuldades em sala de aula?
3. Você tem atendimento educacional especializado? Como acontece?
4. As avaliações são adaptadas para atender as suas necessidades linguísticas?
5. Você tem acesso aos espaços da UESB em que a Libras é disponibilizada?
6. Você tem dificuldade em aprender os conteúdos ministrados pelos professores? Por quê?
7. Os professores entendem que você precisa de recursos visuais para adquirir mais conhecimentos?
8. Os professores fazem adaptações das aulas para contribuir com sua aprendizagem?
9. Já teve algum professor surdo na universidade?
10. Como é sua relação com os intérpretes na sala de aula?
11. Os intérpretes atuam em outros momentos que você necessite?
12. Já pensou em desistir do curso? Por quê?
13. Você tem bolsa estudantil?
14. Já foi monitor de alguma disciplina?
15. O que você mudaria no seu processo de educação superior?



**APÊNDICE D – Termo de confidencialidade do tradutor intérprete**

Título do projeto - As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior

Pesquisador responsável - Francislene Cerqueira de Jesus

Instituição/Departamento - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Local da coleta de dados - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG: \_\_\_\_\_, aceito participar do projeto de pesquisa intitulado “As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior” e me comprometo a garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, em grupos focais com os estudantes surdos da UESB, a partir do guia de entrevistas, Câmera filmadora para posterior transcrição e fidelidade ao discurso. Comprometo-me em resguardar todas as informações referentes a essa pesquisa a fim de garantir a confiabilidade da pesquisa, conforme os padrões éticos respaldados pelo comitê de ética, por meio da Resolução Nº 466/2012.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Tradutor/Intérprete

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo projeto

**APÊNDICE E – Autorização para realização de pesquisa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**

Eu, \_\_\_\_\_, Reitor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, autorizo a pesquisadora Francislene Cerqueira de Jesus, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Bahia (UFBA), a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada “As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior” sob orientação da Prof.(a). Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição em que será realizada a pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Reitor

## ANEXO

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA		
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> ITINERÂNCIAS DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR		
<b>Pesquisador:</b> FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 1		
<b>CAAE:</b> 03317318.6.0000.0055		
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB		
<b>Patrocinador Principal:</b> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB		
Financiamento Próprio Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 3.092.752		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
O projeto da pesquisadora Francislene Cerqueira Alves, doutoranda em Educação pela UFBA, professora da UESB, intitulado ITINERÂNCIAS DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR, pretende investigar " as itinerâncias das relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na perspectiva do Ensino Superior, destacando os discentes da UESB, e será desenvolvida na UESB nos três campi: Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista".		
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>		
<b>"Objetivo Primário:</b>		
Com a finalidade de responder ao questionamento desta proposta de investigação, que trata das itinerâncias educacionais vivenciadas por estudantes surdos no Ensino Superior, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos no Ensino Superior a partir dos relatos de suas memórias coletivas.		
<b>Objetivo Secundário:</b>		
Assim, elencaram-se alguns objetivos específicos a fim de responder aos questionamentos. Para tanto, propomo-nos a: I- identificar os mecanismos institucionais de acesso dos alunos surdos ao Ensinos Superior; II- Identificar como os sujeitos		
Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510 UF: BA Município: JEQUIE Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com		
Página 01 de 03		

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.092.752

surdos se constituem nas relações sociais estabelecidas na universidade;III- discutir a percepção dos surdos quanto às relações sociais estabelecidas com a comunidade acadêmica para a permanência no Ensino Superior”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios estão corretamente referenciados no TCLE e no projeto.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante socialmente e importante para a continuidade da construção de conhecimentos em torno do tema estudado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão bem apresentados atende as exigências do CEP/UESB.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 18/12/2018, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1156351.pdf	22/11/2018 18:23:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DE_LIVRE_E_ESCLARECIDO_etica_2.pdf	19/11/2018 18:50:50	FRANCISENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisa_nao_iniciada_escaneada_e_assinada.pdf	26/10/2018 07:22:08	FRANCISENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DE_LIVRE_E_ESCLARECIDO_etica_1.pdf	26/10/2018 07:20:24	FRANCISENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Outros	Declaracao_de_encaminhamento_da_pesquisa.pdf	28/09/2018 15:02:55	FRANCISENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_da_pesquisadora_nao_inicio_da_coleta_de_dados_e_cumprimento_da_Resolucao.pdf	27/09/2018 17:27:35	FRANCISENE CERQUEIRA ALVES	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro: Jequezinho CEP: 45.206-510  
UF: BA Município: JEQUIE  
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.092./52

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_WolneyGomes_coorientador.pdf	27/09/2018 17:07:43	FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_TheresinhaMiranda_orientadora.pdf	27/09/2018 17:07:25	FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Francislene_pesquisadora.pdf	27/09/2018 17:06:08	FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_introducao.pdf	17/08/2018 17:09:47	FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	17/08/2018 11:47:20	FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 18 de Dezembro de 2018

Assinado por:  
Douglas Leonardo Gomes Filho  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510  
UF: BA Município: JEQUIE  
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com