



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLINC

Murillo da Silva Neto

EU FALO, MAS QUEM ME VÊ?
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA
DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR FEDERAL

Salvador
2022

Murillo da Silva Neto

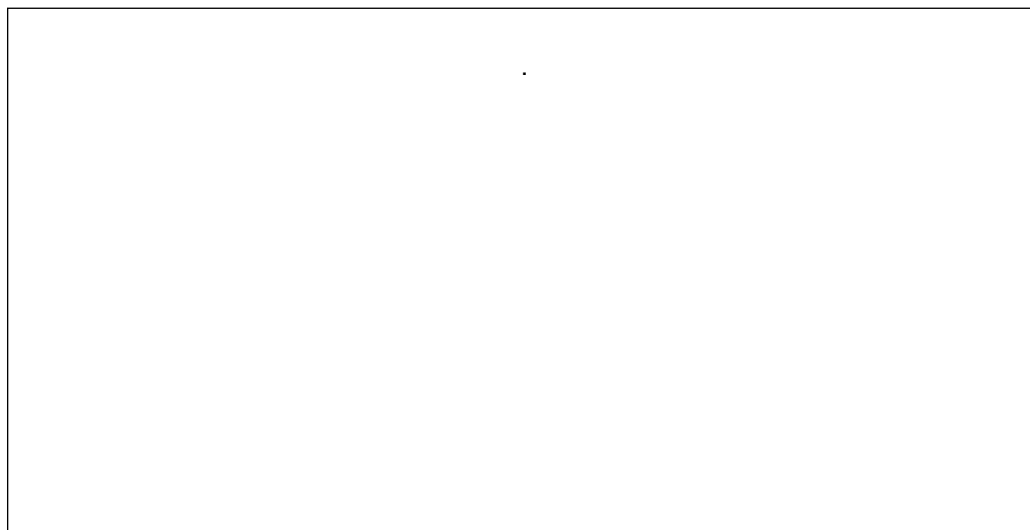
**EU FALO, MAS QUEM ME VÊ?
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA
DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC).

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Salvador
2022

UFBA/PPGLINC – Biblioteca (Ficha catalográfica)



Título em inglês: I talk, but who sees me? A case study on the conditions of access and permanence of deaf people in federal higher education.

Palavras-chaves em inglês: Access. Accessibility. Stay. Inclusive Public Policies. Welcoming.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Titulação: Doutor em Língua e Cultura.

Data da defesa: 29 de agosto de 2022

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

MURILLO DA SILVA NETO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura, Pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC).

29 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Edleise Mendes – Orientadora _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas,
São Paulo. Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Bruno Gonçalves Carneiro _____
Doutor em Letras e Linguística pela UFG
Universidade Federal do Tocantins / UFT

Márcia Paraquett _____
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal Bahia / PPGLINC

Susana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação pela FAGED – Faculdade de Educação / UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB

Terezinha Oliveira Santos _____
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia / UFBA
Universidade Federal do Oeste da Bahia / UFOB

À minha avó, Verolina (*in memoriam*), que achava que eu seria Doutor porque iria fazer medicina.

À minha mãe, Mariluzia (Lu), pelo apoio incondicional em toda a minha vida, para que eu pudesse ser quem sou.

Ao meu filho, Henri Bruno, para quem desejo um mundo melhor.

À comunidade surda brasileira, para quem desejo um mundo menos desigual e, especialmente, à Gilvana Gomes Pimentel, por ser referência nesse trabalho e desbravar caminhos para outras pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à comunidade surda brasileira por lutar pela garantia do direito de ser e existir, sempre reivindicando melhores condições e oportunidade para as *peças com diferentes capacidades* e por serem fonte de inspiração para a pesquisa e para a resistência do viver na nossa contemporaneidade. Suas “vozes” serão “vistas”.

Agradeço à Gilvana Gomes Pimentel pela disponibilidade em participar dessa jornada comigo, sempre disponível para responder às muitas questões que apareceram ao longo do caminho. Além disso, agradeço pela sua bravura ao buscar espaço em nossa sociedade capacitista, enfrentando todos os desafios impostos pela nossa sociedade que, ainda, não aprendeu a lidar com as diferenças. #tamojunto!

Às intérpretes de Libras da UFOB, Francyne e Emanuelle, por me ajudarem com as traduções, quando minha proficiência em Libras não era suficientemente eficaz para esse trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Edleise Mendes, minha orientadora, por aceitar o desafio e acreditar em mim e em meu trabalho. Agradeço por ser essa pessoa do afeto, quando o mundo todo parece um caos. Pelos conselhos e chamadas nas horas necessárias. Eu sempre estive atento, mesmo quando não parecia estar.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura por ter oportunizado a minha formação em nível de doutorado e ter me possibilitado novos horizontes. Agradeço à Universidade Federal da Bahia (UFBA), agora, também, minha casa.

Agradeço aos professores membros da Banca de Qualificação e Defesa. Agradeço, especialmente, às Profas. Dra. Márcia Paraquett, por ser inspiração e pela consideração de longa data; à Profa. Dra. Terezinha Oliveira Santos, por me ajudar a ser melhor profissionalmente e, também, como pessoa. Agradeço às Profas. Dra. Suzana Couto Pimentel e Profa. Dra. Desirée De Vit Begrow, pelas importantíssimas contribuições na minha qualificação. Ao Prof. Dr. Bruno Gonçalves Carneiro, por aceitar um convite inesperado e “tão em cima da hora” e ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Lucas, pelo afeto de anos construído em nossa jornada acadêmica e da vida.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, por fomentarem inquietações.

Todo o agradecimento que eu fizer poderá ser minimizado, pois não consigo encontrar as palavras certas para externar toda a minha admiração pela mulher que me deu a vida. Mãe, você é e sempre será meu orgulho... Te amo!

Ao meu filho, fruto de mim, agradeço por ser a inspiração para eu querer buscar sempre o melhor do melhor. Filho, quero ser orgulho para você. Te amo!

Às minhas irmãs, Thaís e Liliane, agradeço todos os momentos compartilhados e por torcerem para que os dias melhores pudessem chegar. Amo vocês!

Agradeço à minha família, em nome de minha avó Veró (*in memorian*), por me proporcionarem momentos inesquecíveis e por acreditarem e orarem por mim.

Agradeço à Dayse Sacramento, minha amiga-irmã, por abrir as portas da sua casa, mesmo sem me conhecer e me acolher no momento em que mais precisei quando transitava de Barreiras à Salvador para cumprir os créditos dessa pós-graduação. Sem isso, imagino que minha trajetória teria sido muito mais difícil. Te amo!!!

Ao meu melhor amigo, Ronny, agradeço por me suportar e por estar presente nos momentos mais importantes da minha vida. Você é muito especial, te amo!

Ao meu casal, Dine e Gean, por me acolherem em Barreiras de maneira que fizessem sentir pertencer à uma nova família, mesmo estando tão longe de casa. Vocês são especialíssimos em minha vida. Amo vocês!

Aos meus amigos Fábio e Lucas, por se tornarem válvulas de escapes e trazer mais cor aos dias nublados.

Agradeço às minhas AMIGAS e aos meus AMIGOS da turma 2016.1, pelos momentos compartilhados, pelas angústias divididas, pelas incertezas, pelas alegrias e tão bons momentos vividos juntas. Agradeço às meninas: Rose Cunha (amor ao primeiro bom [D]ia), Liz Sandra (ternura, positivismo e comprometimento), Joelma (Neguelma - alegria e energia das boas), Márcia (*good vibes* e sorrisos garantidos), Brisa (organização e carisma sempre), Acácia (nome de Flor e tranquilidade), Tainá (minha irmãzinha de trocas pessoais – a nossa primeira Dra. Da turma), Valdenice (nosso chaveirinho e parceira de bebemorações), Maria José (nossa Mazé), como diríamos na Bahia, vocês são “massa” e eu nem tenho palavras. Aos meninos: Gilvan (agoniado, mãos que nos tocam – o nosso primeiro Dr.), Maurício (nosso ancestral), Mário da Mata (nosso Lord Da Mata), vocês me fizeram ter certeza de que é possível conviver com respeito em meio às diversidades.

Agradeço aos meus queridos amigos, pela presença e por participarem de momentos inesquecíveis da minha vida!

Agradeço a todos que contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concretizado. Muito obrigado!

Por fim e em primeiro lugar, agradeço a Deus, aos Orixás e às energias pelo dom da vida, pela família concedida, pelas escolhas que me foram possibilitadas, pelos momentos vividos e pelo que ainda tenho que viver...

Epígrafe

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes (...). Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada (...).

Oliver Sacks (2010).

SILVA NETO, Murillo da. Eu falo, mas quem me vê? Um estudo de caso sobre as condições de acesso e permanência da pessoa surda no ensino superior federal. 2022. 295 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2022.

RESUMO

Este trabalho, fruto de um Estudo de Caso (EC), analisou condições de acesso e permanência de pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. O ingresso de pessoas surdas em Universidades Federais tem crescido nos últimos anos e as grandes questões dessa pesquisa investigaram condições desse acesso e da permanência desse público nessas instituições. Para a realização desse EC na UFOB, convidei a aluna surda Gilvana Gomes Pimentel para que pudéssemos dialogar sobre as suas experiências como estudante universitária no sentido de compreender a sua trajetória acadêmica no interior do Estado da Bahia, identificando as dificuldades por ela enfrentadas, bem como as estratégias utilizadas para superar os desafios de ser estudante surda numa Universidade Federal. Além disso, foi realizado um estudo bibliográfico sobre o tema da pesquisa, bem como uma análise documental sobre as Leis, Decretos e Normativas que dizem respeito à Inclusão. A justificativa dessa pesquisa se dá em dois âmbitos: educacional e social. Educacional porque é imperioso que se façam cumprir as Leis que se remetem à Educação Inclusiva no território nacional e social, porque é preciso que se reflita sobre as perspectivas da inclusão das pessoas surdas na sociedade. A pesquisa está referenciada pelo aporte teórico da Inclusão, das Políticas Públicas de Inclusão, da Linguística Aplicada e do Letramento. Seus objetivos foram: avaliar as condições de acesso e acessibilidade promovidas pelas políticas públicas de inclusão aos sujeitos surdos no Ensino Superior Federal; descrever as principais barreiras encontradas pelas pessoas surdas em seu próprio processo formativo, identificando as estratégias utilizadas por elas para permanecerem nas Universidades Federais; identificar e analisar a(s) contribuição(ões) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) na implementação de políticas internas direcionadas às pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia; avaliar as condições de permanência das pessoas surdas nessa modalidade de ensino; propor um Plano de Ações para Acolhimento e Permanência da Pessoa Surda na UFOB. O estudo revelou os principais problemas que Gilvana encontrou nesse cenário e traçou algumas estratégias para a minimização ou superação desses problemas. Como contribuição, propus um Plano de Ações para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas na UFOB.

Palavras-chave: Acesso. Acessibilidade. Permanência. Políticas Públicas de Inclusão. Acolhimento.

SILVA NETO, Murillo da. I talk, but who sees me? A case study on the conditions of access and permanence of deaf people in federal higher education. 2022. 295 f. Thesis

(Doctorate in Letters). Graduate Program in Language and Culture, Federal University of Bahia - UFBA, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This work, result of a Case Study (CS), analyzed access conditions and the continuity of deaf people in the Federal University of the Bahian Western – UFOB. The enrollment of deaf people in Federal Universities has grown in the past years and the big questions in this research inquired this access' conditions and the continuity of this audience in these institutions. To execute this CS at UFOB, I invited the deaf student Gilvana Gomes Pimentel so we could have a dialogue about her experiences as a college student in the sense to comprehend her academic trajectory in the countryside of the State of Bahia, identifying the difficulties faced by her, as well as the strategies used to overcome the challenges of being a deaf students at a Federal University. Besides that, it was realized a bibliographical study about the research theme, as well as a documental analyzes about the Laws, Decrees, and Normatives which concerns Inclusion. This research justification happens in two contexts: educational and social. Educational because it is imperative that the Laws concerned to the Inclusive Education in the national and social ground are complied, because it is necessary the reflection about the perspectives of the deaf people inclusion in society. The research is referenced by the theoretical input of Inclusion, the Inclusive Public Policies, the Applied Linguistics, and Literacy. Its objectives were: assess the access conditions and the accessibility promoted by the inclusive public policies to the deaf individuals in Federal Universities; describe the main barriers met by the deaf people in their own educational process, identifying the strategies used by them to stay in the Federal Universities; identify and analyze the Accessibility and Inclusion Nuclear contributions (NAI) in the implementation of internal policies directed to the deaf people at the Federal University of Bahian Western; assess the continuity conditions of deaf people in this type of teaching; to propose an Action Plan to the Welcoming and the Continuity of the deaf person at UFOB. The study showed the main problems met by Gilvana in this scenario and planned some strategies to the minimizations or overcome of these problems. As a contribution, I proposed an Action Plan to the Welcoming and Staying of deaf people at UFOB.

KeyWords: Access. Accessibility. Stay. Inclusive Public Policies. Welcoming.

SILVA NETO, Murillo da. Yo hablo, pero ¿quién me ve? Un estudio de caso sobre las condiciones de acceso y permanencia de las personas sordas en la educación superior

federal. 2022. 295 f. Tesis (Doctorado en Letras). Programa de Posgrado en Lengua y Cultura, Universidad Federal de Bahía - UFBA, Salvador, 2022.

RESUMEN

Este trabajo presenta el resultado de un estudio de caso que analizó las condiciones de acceso y permanencia de personas sordas en la “Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB”. Se percibe que el ingreso de personas sordas en universidades federales ha aumentado en los últimos años y las grandes cuestiones de esa investigación averiguaron las condiciones de ese acceso y de la permanencia de ese público en esas instituciones de enseñanza superior. Invité a la alumna sorda Gilvana Gomes Pimentel para que pudiéramos dialogar sobre sus experiencias como estudiante universitaria con el objetivo de comprender su trayectoria académica en el interior del Estado de Bahia para la realización de ese estudio de caso en la “Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)”. Se identificó las dificultades enfrentadas por ella, así como las estrategias que utilizó ante los retos de ser estudiante sorda en una universidad federal. Además, fue realizado un estudio bibliográfico sobre el tema de la investigación y el análisis documental sobre las Leyes, Decretos y Reglamentos que se relacionan con la Inclusión. La justificación de ese trabajo se da en el ámbito educativo porque es imperativo hacer cumplir las Leyes que se refieren a la Educación Inclusiva en el territorio nacional y en el ámbito social, pues es necesario reflexionar sobre las perspectivas de la inclusión de las personas sordas en la sociedad. La investigación está referenciada por el aporte teórico de la Inclusión, de sus Políticas Públicas, de la Lingüística Aplicada y de la Literacidad. Los objetivos de la investigación fueron: i) evaluar las condiciones de acceso y accesibilidad promovidas por las políticas públicas de inclusión a los sujetos sordos en la Enseñanza Superior Federal; ii) describir los principales obstáculos encontrados por las personas sordas en su propio proceso de formación e identificar las estrategias utilizadas por ellas para que permanezcan en las universidades federales; iii) identificar y analizar las(s) contribución(es) del “Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)” en la implementación de políticas internas direccionadas a las personas sordas en la “Universidade Federal do Oeste da Bahia”, iv) evaluar las condiciones de permanencia de las personas sordas en ese tipo de enseñanza; v) proponer un Plan de Acciones para la Acogida y la Permanencia de la Persona Sorda en la UFOB. El estudio reveló los principales problemas que encontró Gilvana en ese escenario y describió algunas estrategias para minimizarlos o superarlos. Como contribución, propuse un Plan de Acciones para la Acogida y la Permanencia de la Persona Sorda en la UFOB.

Palabras clave: Acceso. Accesibilidad. Permanencia. Políticas Públicas de Inclusión. Acogida.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

FIGURA 01 – Fluxograma do BIH.....	51
FIGURA 02 – As 64 Configurações de Mãos da Libras.....	83
FIGURA 03 – Ponto de Articulação.....	83
FIGURA 04 – Movimento.....	84
FIGURA 05 – Orientação.....	84
FIGURA 06 – Expressão Facial e Corporal.....	85
FIGURA 07 – Alfabeto Manual em Libras.....	86
FIGURA 08 – Censo da Educação Superior no Brasil em 2018.....	110
FIGURA 09 – Censo da Educação Superior em 2018 por Região.....	113
FIGURA 10 – Censo da Educação Superior em 2018 no Nordeste.....	115
FIGURA 11 – Censo da Educação Superior em 2018 na Bahia.....	117

QUADROS

QUADRO 1 – CoLTs e suas Características.....	97
QUADRO 2 – Plano de Ações.....	227

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Pessoas Surdas no Ensino Superior no Brasil – 2018.....	111
GRÁFICO 2 – Matrículas de Pessoas Surdas – Distribuição por Segmento de ensino – 2018.....	111
GRÁFICO 3 – Matrículas de Pessoas Surdas por Região – 2018.....	114
GRÁFICO 4 – Matrículas de Pessoas Surdas em IES no Nordeste por Estado – 2018.....	116
GRÁFICO 5 – Matrículas de Pessoas Surdas em IES na Bahia – 2018.....	118
GRÁFICO 6 – Matrículas de Pessoas Surdas na Bahia por Rede de Ensino	118

TABELAS

TABELA 1 – Dados do Censo Escolar de Barreiras.....	49
TABELA 2 – Ensino de Língua Portuguesa para Surdos Mografias – 2010 a 2020.....	89
TABELA 3 – Ensino de Língua Portuguesa para Surdos Dissertações – 2010 a 2020.....	93
TABELA 4 – Ensino de Língua Portuguesa para Surdos Teses – 2010 a 2020.....	99
TABELA 5 – Estudantes surdo(a)s matriculados em 2018 por Universidade Federal na Bahia.....	119
TABELA 6 – Políticas Públicas para Pessoas Surdas no Ensino Superior (Artigos).....	143
TABELA 7 – Políticas Públicas para Pessoas Surdas no Ensino Superior (Dissertações).....	145
TABELA 8 – Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (Artigos).....	153
TABELA 9 – Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (Dissertações).....	158
TABELA 10 – Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (Teses)...	162
TABELA 11 – Permanência de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (Artigos).....	168
TABELA 12 – Permanência de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (Dissertações).....	173

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIH – Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Câmara de Ensino, Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas
CEFAEE – Centro de Estudos, Formação e Atendimento Educacional Especializado
CEFET – Centro de Federal de Educação Tecnológica
CGMT – Coordenação-geral de Currículo, Metodologia, Material Didático e Tecnologia Assistiva
CGPF – Coordenação-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CoLTs – Collaborative Learning Techniques
CONEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIPEBS – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC – Estudo de Caso
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação para Todos
EPT – Educação para Todos
FACE – Faculdade de Ciências Educacionais
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Iniciação Científica
ICADS – Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável
IES – Instituto de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
L2 – Segunda Língua
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
LSF – Língua de Sinais Francesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIQUEI – Movimento de Inclusão e Qualificação do Especial Independente
n.p – Não paginado

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Scielo – Scientific Eletronic Library Online
SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Antecedentes da Pesquisa – Memórias do Eu-Pesquisador.....	18
1.2 Apresentação da Pesquisa – O Foco de Investigação.....	28
1.2.1 Perguntas e objetivos da pesquisa.....	33
1.3 Orientações teórico-metodológicas: os caminhos da pesquisa....	35
1.3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	40
1.3.2 Instrumentos e procedimentos para a geração dos dados.....	44
1.3.3 Cenário da pesquisa.....	48
1.3.4 Participante da Pesquisa.....	55
1.4 Organização geral da tese.....	60
2. A CULTURA DA SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL.....	63
2.1 Cultura e identidade surda em questão.....	63
2.2 Educação de pessoas surdas no Brasil: alguns recortes históricos	69
2.3 Libras: marco identitário na constituição da comunidade surda brasileira.....	77
2.3.1 Estrutura da Língua Brasileira de Sinais.....	81
2.4 Ensino de Língua Portuguesa para surdos em sua modalidade escrita: uma barreira a ser superada.....	87
2.5 Avanços educacionais no Ensino Superior para pessoas surdas..	102
2.5.1 Matrículas de estudantes surdo(a)s em 2018 na rede de ensino superior federal: confrontando os dados do INEP.....	109
2.6 Letramento Surdo e Bilinguismo.....	120
3. POLÍTICAS DE “INCLUSÃO” PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DIFERENTES CAPACIDADES.....	127
3.1 “Inclusão” de pessoas surdas no Ensino Superior Federal: perspectivas sobre o acesso e a acessibilidade.....	140
3.2 O ingresso da pessoa surda no Ensino Superior.....	150
3.3 Condições de permanência: o caso da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).....	164

3.4 O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e suas contribuições para a garantia da permanência de pessoas surdas na UFOB.....	178
4. EM TERRA DE PESSOAS SURDAS... Quem tem projeto político é rei.....	187
4.1 Introdução ao capítulo – eu e minha relação com o outro diferente de mim.....	187
4.2 Entraves educacionais na vida da pessoa surda: a experiência de Gilvana.....	191
4.3 Chegada ao Ensino Superior – percepções de Gilvana sobre a Universidade.....	199
4.3.1 Gilvana e o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades: barreiras de acessibilidade.....	206
4.3.2 Barreira comunicacional e a Língua Portuguesa escrita – enfrentamentos da pessoa surda diante das dificuldades.....	211
4.4 Plano de Ações do Plano de Acessibilidade da Universidade Federal do Oeste da Bahia.....	218
4.4.1 Situação de acolhimento: o caso da UFOB e seus documentos estruturais.....	220
4.5 Proposta de Plano Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas.....	230
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
6. REFERÊNCIAS.....	248
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	261
APÊNDICE B – DIÁRIO DIALOGADO (FÍSICO).....	263
APÊNDICE C – DIÁRIO DIALOGADO (VIRTUAL).....	272
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS AOS E-MAILs.....	276
APÊNDICE E – ROTEIRO DE VÍDEO.....	277
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS AO ROTEIRO DE VÍDEO.....	279
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA RUNIÃO PELO <i>GOOGLE MEET</i>.....	283

1. INTRODUÇÃO

1.1 Antecedentes da Pesquisa – Memórias do Eu-Pesquisador

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que de outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice.

Rosa (1986, p. 172).

A nossa vida se constrói, sobretudo, de experiências: muitas delas vividas por nós, outras já vividas por outras pessoas que estão, de alguma maneira, à nossa volta. O fato é que viver não se compreende no mero acaso. Os percursos que fazemos até chegar aonde queremos muitas vezes são tortuosos, outras, prazerosos. Mas a verdade (e não falo de verdades absolutas) é que se temos uma meta, independentemente dos percursos, não importará o quão demorado seja alcançá-la, nós precisamos seguir “em frente”, rumo ao objetivo desejado. Apresento-me.

Sou Murillo da Silva Neto. Filho, pai, amigo, amante, não-surdo (ouvinte), preto, gay, nordestino, professor, pesquisador... Peço licença para meu modo de escrever! Como se vê, são muitas intersecções em uma vida só, e, por isso mesmo, muitas formas de ver o mundo e analisar situações cotidianas. Sou pesquisador da área da surdez desde 2006, quando ainda estava no curso de graduação em Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) era ainda uma grande novidade para muitas pessoas, inclusive da área de Letras.

Fui uma das primeiras pessoas a divulgar a Libras na UEFS, oferecendo à comunidade acadêmica, e externa a ela, vários cursos básicos de Libras à época. Atualmente, professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), não trabalho diretamente com o ensino de Libras, mas atuo em pesquisas na área que envolvem a educação de surdos e surdas e a “inclusão” dessas pessoas no ensino regular. Nesse sentido, e para que eu possa apontar meu lugar de fala plural, narrarei um pouco a minha trajetória de vida e acadêmica.

Rememorar acontecimentos, vivências e sentimentos torna-se um momento ímpar e, às vezes, doloroso. Na verdade, as possibilidades da memória são vastas e lidar com ela é poder caminhar por um terreno fértil que exige um olhar e uma escuta sensíveis para se perceber e se atribuir importância às reminiscências. É importante me despir, trazer à tona fatos e acontecimentos que me trouxeram até aqui, mas difícil mesmo é eleger ou priorizar, na descrição da memória, pessoas, atividades, situações, momentos que marcaram a minha caminhada, pois corro o risco de não destacar tantas outras coisas tão importantes, até porque a memória não é linear, não segue uma linha cronológica na qual dividimos exatamente o tempo e fixamos datas, sequencialmente. Entretanto, ao recordar elementos do passado tenho a oportunidade de perceber como um conjunto de experiências que ocorreram num espaço e num tempo específicos, contudo diversos, contribuíram para que eu repensasse minha própria condição de sujeito-histórico.

Pensar a primeira vez que me decidi pelas Letras, por exemplo, não é uma tarefa fácil, visto que até hoje não consigo encontrar o motivo real que me fez chegar até o momento dessa escolha. Lembro-me que, desde muito novo, entendi que se eu quisesse ter alguma oportunidade de prosperidade na vida, teria que investir meus esforços na educação, não fosse esse entendimento essa narrativa seria bem diferente.

Ser professor não foi o meu primeiro desejo de futuro profissional. Não sei se pensava nisso quando criança. Acho que a ideia foi se construindo ao longo dos anos e me faz pensar, hoje, que eu não sei se poderia ter escolhido ser outra coisa. O que posso afirmar, todavia, é que este é o meu lugar, a docência, é o que eu quero para minha vida e é o que tenho certeza de que saberei fazer bem.

Durante a minha jornada estudantil-universitária, apesar das inúmeras dificuldades vividas, muitas “pessoas estrelas” passaram e marcaram com sua presença radiosa momentos significativos de minha existência. Certamente, e talvez sem saberem, essas pessoas contribuíram para que eu esteja aqui, mas, sem dúvida, a paixão, e não falo de um sentimento piegas, pela educação tem bases solidificadas no seio de minha família. Minha mãe, Mariluzia, mais conhecida como Lu ou Pró Lu, foi e é a minha maior inspiração, pois desde muito cedo eu a via nesse contexto da profissão docente, trabalhando em jornadas de 40h semanais, em escolas públicas, para não deixar que as coisas essenciais faltassem dentro de casa. E ela fazia isso

com paixão até o momento de se aposentar. Minha irmã mais velha, Thaís, começou um curso de Pedagogia, que não concluiu, e a mais nova, Liliane, está agora formada em Letras Vernáculas e chegou a exercer a profissão, mas não exerce mais. Eu estava rodeado de pessoas que faziam parte dessa jornada educacional e certamente tive minha pré-disposição ao ensino através da minha família-base. Via que a educação era uma possibilidade de ser a diferença na minha vida e, vejo hoje, em contextos específicos, na sala de aula, a possibilidade de fazer a diferença na vida de outras pessoas.

Lembro-me de que nem sempre quis fazer Letras. Havia pensado em Direito, Jornalismo, Biologia, até por fim chegar às Letras, de fato. E me decidi! Foram três tentativas nos “vestibulares da vida” para Letras, para conseguir passar já no meu sexto vestibular. Até chegar a aprovação no vestibular, muita coisa estava em ebulição dentro mim. Já era pai, aos 20 anos. Cheio de medos, angústias e incertezas. Sem emprego de carteira assinada, fazia bicos, como grande parte da população brasileira. Dava aulas de reforço escolar particulares, das ciências exatas, e trabalhava em escritório de contabilidade. Nada a ver com as Letras. Precisava comprar fraldas e não podia esperar que minha mãe arcasse com isso, apesar de sua ajuda sempre significativa e indispensável.

O desejo de prosperidade pela educação não era só por mim agora, mas eu não podia mais me “dar ao luxo” de apenas estudar, como se isso já fosse pouca coisa, precisava trabalhar. Havia uma pessoinha que iria depender do homem que eu escolhi me tornar. Por isso os anos de estudos foram sempre difíceis, assim como são agora. Conciliar trabalho e estudo e toda a pressão exercida pelas duas coisas é uma tarefa extremamente laborosa e extenuante. A gente se cansa muito e muitas vezes pensa em desistir. Mas, voltemos ao vestibular.

O processo seletivo de 2004.1 foi o meu último vestibular, prestado para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Nem pensei que o faria, mas ganhei de presente de natal a minha inscrição. E o fiz. Não com a mesma tensão dos outros, pelo contrário, me encontrava muito mais descontraído e relaxado e isso contribuiu para que eu fizesse as provas com mais cautela e tranquilidade. Eu havia decidido que se não desse certo dessa vez, focaria meus esforços apenas no trabalho. Além das fraldas, seria preciso, também, comprar leite e todas as outras coisas que uma criança precisava. O que não faltava, entretanto, era amor.

O ato de rememorar, de trazer à tona lembranças de um passado distante é desafiador ou “difícil”, como sugere Guimarães Rosa na epígrafe que abre essa prosa, e repleto de singularidades. Seis meses de espera até começarem as aulas, a gente já começava a entender a importância de movimentos de lutas como as greves, uma sensação de alívio, por já estar dentro e de ansiedade, por querer começar logo. Começamos em agosto. Tudo foi muito novo. Muitas expectativas, novas amizades e até um novo amor. Algumas coisas, é claro, ficaram a desejar no meio do caminho. Mas nas estradas de flores e espinhos, arrancam-se os espinhos. É como prefiro.

Na vida temos que fazer valer os momentos que nos propiciam felicidade. A UEFS teve seus defeitos, mas, com toda certeza, teve seus encantos. Os amigos, companheiros de todas as horas, fizeram com que o caminho fosse menos dolorido e tornaram a jornada muito mais leve e muito menos árdua. Nesse momento eu continuava sendo filho, pai, amigo, amante, não-surdo (ouvinte), preto, gay, nordestino, professor, atrevido... E agora, novamente, estudante.

Na graduação, ingressei pela atividade de pesquisa incentivado por grandes mestras pelas quais tenho muito afeto e nutro profunda admiração e respeito. Tornei-me, no terceiro semestre, bolsista de Iniciação Científica (IC) com bolsa financiada por dois anos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) atuando no projeto de pesquisa "Ler e escrever em ambiente de cultura: a produção de material didático para o ensino de Português no semi-árido baiano", projeto em que discutíamos, de modo crítico, alguns aspectos do ensino de português no nível fundamental.

Um dos objetivos era produzir materiais didáticos contextualizados socioculturalmente, cujo enfoque seria o desenvolvimento das competências oral, de leitura e de escrita de alunos do Semi-árido baiano, orientado pela professora Dra. Edleise Mendes, uma das grandes incentivadoras para que eu adentrasse pelo mundo da pesquisa e, hoje, minha orientadora no doutorado. Ah! As voltas que o mundo dá! Nesse ínterim e com algumas mudanças ocorridas, a saída da profa. Edleise da UEFS para a Universidade Federal da Bahia – UFBA, terminei a pesquisa do projeto sob a orientação da professora Dra. Norma Lúcia Fernandes de Almeida, outra grande pesquisadora, que aceitou me orientar mesmo não sendo a área da pesquisa diretamente ligada à sua linha de estudo.

A partir do ingresso na pesquisa, tive consciência de que queria a docência do ensino superior para a minha vida. A possibilidade de poder contribuir com a pesquisa me encantava. Ainda no terceiro semestre fui apresentado a uma forma particular de língua que me arrebatou. Conheci a Língua Brasileira de Sinais por conta da disciplina Linguística I, ministrada pela professora Dra. Zenaide Carneiro, mais tarde, minha orientadora no curso de especialização em Estudos Linguísticos, na UEFS. Nesse momento e concomitantemente com a pesquisa do projeto ao qual estava vinculado, decidi estudar mais profundamente a Libras em seus aspectos linguísticos e culturais e apesar de não ser proficiente na língua, muito me atraíram as questões que a envolviam. Por isso, dei continuidade ao estudo de algumas particularidades da Libras na especialização e depois no mestrado. Certamente, o encontro com a Libras e com essas diferenças me tornou um ser humano melhor.

A pesquisa fez com que eu percebesse que para além dos muros da Instituição, havia um mundo a ser descoberto e discutido, por isso participei ativamente de vários encontros, seminários, congressos, simpósios, grupos temáticos etc. Inicialmente, participava dessas atividades como ouvinte, vendo e analisando as produções científicas de outras pessoas. Mais tarde, senti a necessidade de mostrar às outras pessoas a minha própria produção de conhecimento, a princípio tímida e depois mais confiante e consistente.

Em 2006, pela primeira vez, apresentei um trabalho de minha autoria. Foi no Seminário Internacional de Português Língua Estrangeira. Estreei em um evento internacional em que nomes ilustres estavam apresentando as suas pesquisas e eu e mais dois amigos, Marta Araújo de Souza e Thiago Alves França, também autores do trabalho, fizemos a nossa primeira “aparição”. O texto apresentado foi “O ensino de Português L2 para deficientes auditivos na região de Feira de Santana-BA”. Não tive coragem de ficar de pé, apresentei o trabalho sentado, pois eu era todo nervosismo. No fim da apresentação, vieram os comentários e contribuições. Fomos muito elogiados e ficamos muito satisfeitos com o resultado positivo do trabalho. Comemoramos. A partir daí, a participação em eventos foi uma constante em minha formação.

As pesquisas e trabalhos que envolviam a cultura surda, sua língua e a sua educação fizeram e fazem parte do que sou como pesquisador hoje. Os meus trabalhos, nesse momento, voltavam-se para a linha do projeto de pesquisa, mesmo

que já finalizado, e a questão da Libras e suas peculiaridades. Resolvi que além das questões que envolviam a Linguística Aplicada, iria me dedicar à língua e a cultura da comunidade surda¹ brasileira. Lá se vão 16 anos de estudos e pesquisas e sempre há algo novo a descobrir.

Em 2008, estava na reta final do meu curso. A expectativa para o fim desta etapa era imensa. Outros projetos pairavam em meus pensamentos: a pós-graduação, especialização em Estudos Linguísticos; o Mestrado; o Doutorado e a docência no ensino superior, não necessariamente nessa mesma ordem. Nesse percurso publiquei, sozinho ou acompanhado, alguns trabalhos em revistas e anais dos eventos dos quais participei. Esses trabalhos foram extremamente significativos, pois na construção de cada um deles estava, implícita ou explícita, a preocupação com a questão do ensino da Língua Portuguesa (LP) e da Libras, nas escolas brasileiras. Foi, justamente, nesta linha que pensei dedicar a minha vida na pesquisa, com a intenção de que ela viesse contribuir para minimizar os impactos do déficit de ensino dessas duas línguas, pelo menos na minha região.

Esta preocupação com os estudos sobre a “inclusão” de *peças com diferentes capacidades*² em espaços regulares de ensino se deu por acreditar que o que era oferecido a essa parcela da população não era o suficiente para atender às suas necessidades. Pesquisava a partir do meu incômodo de perceber que as condições de ensino e de aprendizagem não eram justas para todas as pessoas. E ainda não são!

Hoje sei, enquanto docente do/no ensino superior, que não há como ensinar aos nossos alunos, que estarão nas salas de aula das escolas públicas e privadas, o como e nem tão pouco fórmulas mágicas para o ensino da LP ou da Libras, mas foram esses trabalhos e pesquisas que me fizeram incentivar aos meus alunos a serem pesquisadores em suas próprias salas de aula, a descobrirem os métodos que fossem e são mais adequados para suas realidades e contextos.

¹ Na verdade, não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROBEL, 2009, n.p).

² Esse termo foi cunhado nos anos 2000 por Vicente Fox, ex-presidente do México entre os anos de 2000 a 2006, e será o termo que adotarei, como política-linguística, quando estiver tratando das *peças com deficiência* (termo atualmente utilizado). E por entender que o termo *deficiência*, quando se refere à expressão *peças com deficiência*, diz sobre uma insuficiência de função intelectual que não condiz com a realidade das pessoas surdas que toca este trabalho. O termo pode aparecer, também, como *peças diferentes*, porque a diferença é característica comum a todas as pessoas.

No percurso escolhido, entre estudar as disciplinas do curso da graduação e a participação nos eventos dentro e fora do espaço da UEFS, queria o quanto antes ingressar na pós-graduação em Estudos Linguísticos oferecida pela própria Instituição. Ainda enquanto cursava a graduação, no último semestre, me submeti à seleção para cursar a especialização e veio a aprovação em 1º lugar. A satisfação em ser o primeiro lugar se deu, pois me fez perceber que os esforços de meus estudos geravam resultados positivos e isso, considero, é importante. Além de conhecer outras pessoas, tive a alegria de partilhar essa etapa curricular de meus estudos com a minha irmã mais nova (Liliane Neto), que já era formada em Letras.

Na pós-graduação, como tinha que escolher um objeto de estudo para pesquisar e escrever minha monografia, escolhi a temática da Libras, e com a ajuda de minha orientadora, Profa. Dra. Zenaide Carneiro, falei sobre a “Variação Lexical na Língua Brasileira de Sinais”. Conteí com o apoio do professor e amigo surdo Marcílio de Carvalho Vasconcellos, hoje professor da UEFS, que me mostrou a língua de sinais na prática e com o qual fiz vários cursos de Libras em minhas formações complementares. Visibilizar a Libras, a educação de pessoas surdas, o ensino de Língua Portuguesa para surdos, foi como assumi meu papel social de tentar fazer a diferença na vida da comunidade surda e, sobretudo, na minha. Era como podia contribuir.

O ingresso no mestrado em Crítica Cultural, da UNEB, ocorreu ainda enquanto cursava a especialização. Era mais uma etapa a ser seguida. Vi nesse programa a oportunidade de ampliar meus horizontes e dar oportunidade para entender e aprofundar mais os conceitos sobre cultura. Na “dura” seleção, passei noites sem dormir, mas nada foi em vão. Mais um objetivo alcançado.

Nesse contexto, fui apresentado a um “novo” conceito, com o qual trabalho até os dias de hoje, o Letramento. Os trabalhos apresentados nesse período de concomitância, especialização e mestrado, eram entremeados pela Linguística Aplicada, pelo Letramento e pela Crítica Cultural. Sem dúvida, foram trabalhos muito mais consistentes teoricamente e mais construtivos, pessoalmente.

Projetei uma proposta de trabalho adaptada às linhas de pesquisa, mas o que queria, de fato, teria que conseguir mediante muita conversa com o orientador. Novos conceitos e discussões se abriram. Um novo horizonte. Nesse contexto, conteí com a orientação e compreensão de um grande professor, o Dr. Cosme Batista dos Santos,

que teve a coragem de assumir comigo o desafio de uma nova pesquisa, para mim e para ele.

Após o cumprimento dos créditos das disciplinas, me voltei para a pesquisa sobre as “Práticas de Letramento na Educação de Surdos: Representações Docentes Sobre a “Inclusão””, no município de Feira de Santana - BA. A pesquisa do mestrado foi muito difícil. O acesso à escola pesquisada e aos professores que trabalhavam na escola quase chegou a ser um entrave e, embora a pesquisa não tenha saído, exatamente, como deveria, foi possível constatar vários problemas implicados no projeto de Educação “Inclusiva” sem as condições necessárias para que a “inclusão” ocorresse. Muitas pessoas foram significativas nessa jornada. Meus colegas do mestrado me fizeram acreditar que nem tudo estava perdido.

A produção científica dentro do mestrado foi mais madura e, talvez, a mais importante tenha sido a minha primeira publicação em um livro. Mas, para além disso, pude perceber que as discussões acerca das questões que envolviam a língua das pessoas surdas e a própria surdez estavam mais pertinentes. Felizmente, outras temáticas surgiram como referências para pesquisas e produções acadêmicas e a Libras e a Educação de Surdos foram sendo repensados a partir de outras perspectivas, vista pela ótica da Crítica Cultural. Eu precisava, nesse momento, ler, estudar, pesquisar outras coisas e atrelar esses outros estudos ao meu objeto de estudo.

As portas do campo profissional se abriram, ainda enquanto cursava o mestrado. O reconhecimento do trabalho e da pesquisa também, surgiram alguns convites para palestras e cursos fora do espaço da UNEB. A academia, além de abrir o leque intelectual, trouxe a possibilidade do encaminhamento profissional. Após o ingresso na Universidade em 2004, tive a oportunidade de estagiar, em 2005, pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana, na Escola Municipal Demóstenes Álvaro de Brito, no seguimento da Educação de Jovens e Adultos.

A experiência foi incrível ao mesmo tempo que frustrante, nesse primeiro ano. Não consegui, enquanto docente, atender às expectativas dos meus alunos. Na tentativa de obedecer à risca o que mandava o sistema, percebi que o avanço com os alunos não foi perceptível. Digo isso pelo alto índice de reprovação nesse ano. No ano seguinte, mais consciente politicamente e mais maduro profissionalmente, realizei um trabalho diferenciado, que atendia, sobretudo, as expectativas dos meus discentes,

muito mais satisfeitos com o meu trabalho. Pessoas que até hoje tenho em minhas relações. A disciplina de didática e a presença da professora Leomárcia Uzêda foram fundamentais para que eu aprendesse a saber-fazer.

Ainda em 2009, enquanto iniciava o mestrado, fui presenteado com a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, meu sonhado objetivo. O Instituto de pós-graduação Pró-Saber convidou-me para ministrar a disciplina “Metodologia Científica”, na cidade de Teixeira de Freitas, região sul da Bahia. Após essa aula, fui convidado para ministrar a mesma disciplina em Itabuna e quando voltei para Feira de Santana, o Instituto me contratou para trabalho interno e dar aulas fora da cidade. Pelo Instituto, tive a oportunidade de conhecer grande parte da Bahia e algumas cidades de Alagoas e Sergipe, ministrando as disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e Metodologia Científica. Nesse período, estive afastado da pesquisa. Precisava trabalhar e nas minhas atuações profissionais até 2016 a Libras e a Educação de Surdos foram sendo, infelizmente, “deixadas de lado”.

Em 2011, fui contratado pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE, para atuar em cursos de graduação, dando aulas de Estágio e Libras, uma retomada breve; depois aulas de Linguística Textual, na pós-graduação. Ainda em 2011, fui contratado pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, Feira de Santana, onde atuei como docente, até o início de 2014.

Em 2013, fui contratado pela Faculdade Pitágoras para ministrar a disciplina “Homem, cultura e sociedade”, que dialogava diretamente com minhas pesquisas e leituras do mestrado. Tentei fazer duas turmas de Engenharia de Produção atraírem-se pela disciplina, visto que a maioria dos alunos se inclinavam para as disciplinas de cálculo, e fazê-los perceber e conviver com as mais variadas diferenças sociais. Uma experiência que se findou, também, em 2014.

Nesse meio tempo, atuei como professor no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da UNEB. No *Campus XI* – Serrinha/BA ministrei as disciplinas Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica IV e Estágio Supervisionado I; Teoria e Prática do Ensino V e Estágio Supervisionado II e Teoria e Prática do Ensino VI e Estágio Supervisionado III, o qual finalizamos neste mês. Atuei ainda em uma turma de Pedagogia no PARFOR – Valente/BA trabalhando a disciplina “EJA – Educação de Jovens e Adultos”.

É importante descrever essas atuações, pois foi justamente essa diversidade que alavancou a possibilidade de ingresso em Instituições públicas de ensino superior. Primeiro na UNEB, *campus* Seabra, em que fui professor substituto por três meses e depois como professor efetivo na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Instituição que faço parte desde 2014. Essas experiências todas foram fundamentais para me tornar o profissional que sou e que quero ser.

Como disse, desde o término do mestrado em 2011, me afastei da pesquisa. Foquei no trabalho, pois precisava de dinheiro e, mais que isso, de prática pedagógica. A prática docente foi um grande diferencial no concurso para professor efetivo da UFOB. Na UFOB, muitas foram e são as dificuldades e as adversidades. Trabalho com componentes curriculares que são comuns para toda a Universidade e nós não temos cursos na área de Letras. A Libras e as questões sobre a surdez foram se tornando distantes. Até ter a oportunidade de orientar três trabalhos de conclusão de curso sobre “inclusão” e um, especificamente, sobre surdez. Tudo voltou com muita clareza, precisava rever a minha vida acadêmica e voltar a fazer pesquisa. Foi o que me (re)motivou a tentar a seleção do doutorado em 2016.

A seleção foi acirrada no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A linha de pesquisa que pretendia me encaixar, “Aquisição, ensino e aprendizagens de línguas”, a mais concorrida, mas no fim de um tempo de bastante angústia, outra grande conquista. Aprovado na seleção de 2016 e com a imensa sorte de ter a turma que tive e tenho. Não fosse pelas “pessoas estrelas” que encontro pela vida, teria desistido. Estudar em Salvador e trabalhar em Barreiras, a quase 900km de distância, foi muito, muito difícil física, financeira e psicologicamente.

Outra sorte? Ser (re)orientado pela Professora Dra. Edleise Mendes. Grande pessoa, em que deposito muita confiança e admiração. O percurso da minha pesquisa mudou um pouco. Ainda tem a ver com o surdo, com o ensino de LP para surdos, com a Libras, mas agora direcionando minha energia para investigar as políticas públicas de “inclusão” para a inserção do surdo no ensino superior e perceber a sua (in)eficácia nesse panorama. Além disso, pretendi problematizar as condições do acesso e da permanência de pessoas surdas nas universidades federais, através de um estudo de caso na UFOB.

Sim! A vida universitária, com todas as suas incumbências: leituras, produções, publicações, orientações, pesquisa, extensão, docência etc., exige um desprendimento em muitos momentos. Constantemente, experiencio e vivencio esses momentos. Hoje, a presença da academia em minha vida é fundamental e a conciliação com a minha vida pessoal, indispensável. Vivo as duas coisas de maneira muito intensa, pois as pessoas que amo e essa vida universitária são a minha “cachaça”.

Certamente, muitas outras coisas poderiam ter sido ditas, mas, nesse momento, o que ficou por dizer foi o que a memória não me trouxe. Esse relato foi o que ela, a memória, se incumbiu de me fazer tornar público.

1.2 Apresentação da Pesquisa – O Foco de Investigação

Tem-se acentuado, nas últimas três décadas, um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos.

Skliar (2010, p. 7).

O texto que ora apresento é fruto de minha pesquisa de doutoramento, sobre políticas de “inclusão” de pessoas surdas no ensino superior federal. Não querendo ser minimalista, tenho consciência de que não poderei problematizar todas as questões que abarcam esse tema. Debrucei-me, então, sobre as discussões que envolvem o entendimento sobre o acesso da pessoa surda no ensino superior federal, bem como a sua *permanência*, com dignidade e autonomia, na Universidade Federal do Oeste da Bahia, através de um Estudo de Caso.

As questões educacionais que envolveram a vida da pessoa surda perpassaram por metodologias pedagógicas que se modificaram ao longo do tempo, no Brasil. A primeira metodologia, de que se tem conhecimento, não compreendia a identidade cultural e linguística da pessoa surda (o oralismo). Depois, percebeu-se a importância dos sinais para o ensino, mas considerava-se importante a prática da oralização por essa comunidade (a comunicação total). Por fim, entendeu-se que para que os surdos tivessem acesso ao conhecimento, o ensino e aprendizagem deveriam

ser permeados pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e a Língua Portuguesa (LP), como segunda língua, em sua modalidade escrita, (o bilinguismo), como pretende a comunidade surda, já que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos (...) A língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997, p.102).

O bilinguismo, nesse sentido, envolve práticas de letramento, ensino e aprendizagem protagonizadas pela Libras. Embora essa metodologia traga resultados mais significativos para a aprendizagem das pessoas surdas, ainda é pouco difundida no território brasileiro. A comunidade surda está atenta e tem, cada vez mais, reivindicado seus direitos educacionais e o direito à uma escola bilíngue, que

são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado (FENEIS, 2013, n.p).

Quando se discutem demandas educacionais no Brasil, diante da crise político-econômica evidenciada pelo cenário nacional atual, percebe-se a desvalorização atribuída à Educação pública, em qualquer esfera. A educação no nosso país, aliás, nunca foi prioridade.

Contudo, atrelada ao sucateamento do ensino público brasileiro, seja pela falta de infraestrutura, pela desvalorização dos professores, pela falta de merenda nas escolas, pelas péssimas condições de acessibilidade etc., em relação à Educação “inclusiva”, na contramão dessa (des)ordem, percebemos uma mobilização maior das Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as públicas, para discutirem políticas e possibilidades de ensino que sejam mais eficazes para que pessoas surdas acessem as escolas e as universidades.

Mesmo essa mobilização sendo positiva, muitas mudanças precisam ser realizadas para que os e as estudantes surdo(a)s, ainda estigmatizad(o)as, não

apenas acessem esses espaços, mas permaneçam neles com dignidade e possam vislumbrar crescimento em seu futuro pessoal e profissional.

O estigma de que o sujeito surdo é deficiente ainda é uma realidade. Apesar de considerar esse termo extremamente negativo, não posso descartar que esta reflexão é um construto social de nossa formação pessoal. *As pessoas com diferentes capacidades*, historicamente, foram relegadas à categoria patologizante que as apresentaram como *pessoas com deficiência*³. Acredito que a terminologia *pessoas com diferentes capacidades*, no âmbito geral, caracteriza a heterogeneidade da humanidade. Brito (1993, p. 45) ressalta que “o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circula”.

A escolha da utilização da terminologia *pessoas com diferentes capacidades* ou *pessoas diferentes* tem a ver com o meu entendimento de que a terminologia “pessoa com deficiência” estigmatiza pejorativamente as pessoas que possuem diferenças físicas, sensoriais e/ou intelectuais em nossa sociedade. E, também, com a percepção de que tenho em relação às pessoas surdas, que possuem uma diferença linguística se comparadas às pessoas não-surdas. Sobre isso, a própria estudante surda da UFOB, protagonista desse estudo de caso, comenta:

É, esse tema (*pessoas com diferentes capacidades*) eu gostei, né? Você falar isso de não tratar apenas como deficiente, é, a deficiência ela pode ser motora, né? Às vezes a pessoa que perdeu um braço, uma perna, ela fica incapacitada de realizar alguma coisa, mas o surdo, ele não fica incapacitado, é só a língua dele que muda, né? É a maneira de se comunicar que o torna diferente. Essa é a única diferença do surdo.

Então, é interessante isso. Por exemplo, uma pessoa quando ela perde um dos membros, como a mão, né?, ela vai se comunicar falando, mas algumas atividades ela não pode mais executar e o surdo é diferente. É só comunicação.

Às vezes vê lá, né?, em alguns conceitos, algumas placas, aí vê lá pessoa com deficiência, e aí eu fico olhando assim, oxente! Mas como, né? Com? Então eu acho muito estranho quando usam abordagem, esse tipo de conceito. É, na questão mesmo

³ Conforme Portaria nº 2.344, de 3 novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos, em seu art. 2º, inciso I, seguindo a orientação da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Esse termo está sendo desconstruído nesta tese.

do meu corpo, o corpo tá normal. Então, às vezes, você usar esse termo com, com...
isso é muito estranho, isso não aplica.

No meu caso, em particular, após anos de estudos e aprendizagens sobre a cultura da surdez, tenho convicção de que a diferença que marca surdos e ouvintes não passa de uma questão linguística e da percepção de mundo, pela pessoa surda, através do campo mais visual de se compreender a vida. E isso, como bem sinalizou a estudante da UFOB, não torna as pessoas surdas incapazes. A diferença está na comunicação e na identidade cultural da comunidade surda. Essa constatação é difundida pela comunidade surda e por pesquisadores surdos, que têm mais autoridade para falarem sobre si. Como aponta Strobel (2008, p. 22), a cultura surda é:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e dessas almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, os costumes e os hábitos de povo surdo.

É esse mesmo jeito que faz com que as pessoas surdas possam difundir em suas comunidades o sentimento de pertença a uma identidade cultural própria. Essa percepção de sujeitos diferentes, e não deficientes, reitero, mobiliza a comunidade de pessoas surdas a enfrentar os desafios cotidianos que se apresentam em suas vidas. As lutas dessa comunidade se refletem em Leis que legitimam a sua identidade.

Há muito tempo a comunidade surda tem lutado para ter garantidos alguns direitos e deveres constitucionais. O direito à língua, questão fundamental para a “inclusão” das pessoas surdas no projeto educacional “inclusivo”, foi um deles e veio com a Lei Libras, sancionada em 24 de abril de 2002. Percebe-se, apesar de ainda ser pouco, que os surdos têm saído da margem social que os colocava como sujeitos deficientes e têm podido fazer ouvir a sua “voz sinalizada” nas tomadas de decisões que afetam suas identidades, cotidianamente.

Perceberam-se, ainda, com o advento dessas leis, avanços significativos no trato com a pessoa surda e com as questões pertinentes às particularidades da educação e da cultura surda. As discussões a respeito da cultura e, sobretudo, da educação “inclusiva”, das pessoas surdas, vêm despertando, em todo o Brasil, a real necessidade de se levantar questões relativas à “inclusão” de pessoas surdas nas

universidades, focalizando a importância do(a): i) acesso e ii) permanência das pessoas surdas nas universidades federais.

Além disso, outras questões relevantes apareceram nesse cenário e me fizeram refletir: a formação dos professores para o trabalho com os surdos; o meio de comunicação que atravessa essa formação, bem como a importância do ensino da Língua Portuguesa (LP) como L2 (modalidade escrita) para surdos e a importância e a atuação dos intérpretes de Libras no contexto educacional. Esses têm sido temas de diversos trabalhos acadêmicos nos mais variados níveis: artigos, monografias, dissertações e teses, sobretudo no que se refere à escola regular, dita “inclusiva”.

A importância de se conhecer as experiências da “inclusão” de estudantes com diferentes capacidades no ensino regular relaciona-se ao papel a ser desenvolvido pelos docentes, favorecendo as interações e o oferecimento de uma educação que valorize a diversidade, em especial as variadas formas de aprendizagem. Nesse contexto, a qualidade das interações estabelecidas pode contribuir para a efetivação de práticas “inclusivas” que beneficiem o pleno desenvolvimento dos indivíduos envolvidos nesse processo, tanto nas escolas quanto no espaço universitário. Embora esse não seja o foco de minha pesquisa, alguns pontos arraigados à escola “inclusiva” serão trazidos.

Esse trabalho é fruto do diálogo com muitas outras vozes, em sua maioria latino-americanas, mais especificamente vozes brasileiras, que inclinaram suas trajetórias de pesquisas nas questões que abordam o tema aqui proposto. São pesquisadoras e pesquisadores que estudam a surdez e as suas imbricações no contexto educacional. Faço recortes específicos, pois a pesquisa é específica. Essa escolha, nesse sentido, pretendeu divulgar importantes pesquisas brasileiras que estão sendo realizadas de norte a sul do país. É uma tentativa de de(s)colonizar saberes e evidenciar a ciência que aqui se produz. Escolhi compartilhar a minha voz, neste trabalho, com essas e esses pesquisador(a)es.

Muito se tem falado sobre decolonialidade⁴ na atualidade. Não pretendo me apropriar do termo, mas desejo que minha prática de escrita seja essa mesma de ser mais transgressora e menos hipócrita. Esse é o único momento em que falarei sobre

⁴ O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p. 08).

o termo decolonialidade no meu texto. Mas a ideia, o conceito, espero que tenha conseguido se fazer forte e presente o tempo inteiro, porque como bem disse Colaço (2012, p. 8) “a intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir”. Foi desse modo que pretendi fazer uma escrita crítica sobre os problemas que se apresentaram nesta pesquisa.

É meu dever social e político publicizar as pesquisas de pessoas surdas e de pessoas que tratam sobre a temática da surdez no Brasil. A pesquisa de brasileiras e brasileiros. E se nordestin(a)os, tanto melhor. Não desconsidero quem veio antes de nós e nem de onde vieram. Ademais, meu leitor vai perceber a eleição por uma dinâmica de escrita menos engessada, menos dura. Sempre em primeira pessoa, oscilando do singular para o plural. Menos “acadêmica”, é verdade. Mas não menos séria, engajada e socialmente comprometida. É meu desejo que esse texto seja lido e entendido por qualquer pessoa que pretenda lê-lo. É meu desejo que ele seja acessível para todas as pessoas.

1.2.1 Perguntas e objetivos da pesquisa

Uma acepção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem a hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra acepção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

Gil (2008, p. 33)

A identificação das perguntas dessa pesquisa deu-se no campo da pesquisa. No dia a dia da sala de aula. Surgiram como inquietações a partir da entrada de uma estudante surda na UFOB. À época, em 2018, como coordenador do curso em que a estudante está inserida e como professor de produção textual, muito me incomodaram as condições em que a estudante surda estava envolvida nas atividades de ensino, na UFOB. Foi a partir daí que busquei fazer uma reflexão sobre a “inclusão” da pessoa surda no ensino superior federal.

Como meio de orientar essa investigação, colocaram-se como perguntas desse estudo:

1. Em que condições se dão as possibilidades de acesso e acessibilidade das pessoas surdas ao Ensino Superior Federal?
2. Quais as principais barreiras encontradas por Gilvana em seus processos de formação no Ensino Superior Federal e como ela enfrentou as dificuldades?
3. Como o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) implementa políticas direcionadas às pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia?
4. Como as políticas de “inclusão” podem garantir a permanência das pessoas surdas nas universidades federais?
5. Que princípios e características devem orientar um Plano de Ação para Acolhimento e Permanência à pessoa surda na UFOB?

Essas questões foram fundamentais para que o trabalho e a pesquisa tivessem um caminho a ser percorrido. E pensando nos questionamentos apontados e nas contribuições que, porventura, esse trabalho possa trazer, se fizeram objetivos de minha pesquisa:

- Avaliar as condições de acesso e acessibilidade promovidas pelas políticas públicas de inclusão aos sujeitos surdos no Ensino Superior Federal;
- Descrever e analisar as principais barreiras encontradas por Gilvana em seu próprio processo formativo e identificar as estratégias utilizadas por ela para permanecer na UFOB;
- Identificar e analisar a(s) contribuição(ões) do NAI na implementação de políticas internas direcionadas à permanência das pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia;
- Avaliar as condições de permanência das pessoas surdas nessa modalidade de ensino, através das políticas de “inclusão”;
- Propor um Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas na UFOB.

Essas questões e objetivos foram a mola propulsora de minha investigação, mas não podemos esquecer das questões que apareceram ao longo do caminho e que, também, mereceram atenção, porque no trabalho investigativo e nas pesquisas

em ciências humanas, múltiplos devem ser os olhares para as nuances que atravessam a caminhada investigativa.

O papel dessa investigação é, também, meu dever social e, como dever social, acredito que não só as escolas devem melhorar as condições das estadas dos alunos e das alunas com diferentes capacidades no espaço regular, dito “inclusivo”, bem como os poderes públicos devem fazer sair do papel essas tantas Leis que funcionam, muito ainda, na teoria.

As universidades, enquanto instituições que têm um eixo voltado para a pesquisa precisam estar atentas à proposta de educação “inclusiva” e abertas a buscarem melhorias educacionais em âmbito pedagógico que façam valer os direitos assegurados por Lei, para que as *peessoas com diferentes capacidades* tenham uma educação de qualidade.

Para além das questões mais disciplinares, preocupou-me saber se a estudante surda da UFOB teve a sua identidade respeitada. Por isso, a fundamental importância de seus relatos de experiência.

1.3 Orientações teórico-metodológicas: os caminhos da pesquisa

Problematizar a construção de saberes em termos de orientações e direções implica a valorização das simultaneidades e dos devires e, em última instância, do fugidio e do inesperado, de modo que passam a interessar ao pesquisador muito mais os contextos e interações que as filiações e as sucessões entre campos de estudo e disciplinas

Scheifer (2013, p. 927).

Pesquisar a cultura da surdez, a Língua Brasileira de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) – modalidade escrita, para surdos brasileiros faz parte do que sou como pesquisador desde a época da graduação. O interesse em pesquisar essa temática surgiu desde 2006, quando em um momento acadêmico fui apresentado a uma “nova” modalidade de interagir no mundo; um mundo aparentemente sem sons, mas repleto de significados. Tentar entender a surdez, a pessoa surda e a sua língua de sinais não me abandonou, por isso até hoje

estou na busca de respostas das questões que surgem em torno dessas temáticas relacionadas à educação “inclusiva” e ao respeito à diversidade.

Agora, no doutorado, o escopo da discussão precisou ser ampliado e problematizado de modo que fosse possível perceber, ou pelo menos nos fazer refletir, as condições de acesso e permanência da pessoa surda em Universidades Federais.

A preocupação com a “inclusão” de alunas e alunos surd(a)os nas universidades públicas, de maneira digna, com o olhar voltado para a particularidade linguística que impõe a surdez, vislumbra práticas condizentes com a pedagogia de línguas tão amplamente estudada e divulgada na contemporaneidade. É preciso observar a sala de aula com preocupação sobre as desigualdades e o sofrimento humanos, com as práticas que reforçam a discriminação de toda natureza e a marginalização ou segregacionismo de povos, crenças e modos de viver particulares (MENDES, 2012).

Ser observador é papel essencial na atuação docente e da pessoa pesquisadora. Aliás, corroborando com Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula é um constante laboratório. É na sala de aula que “a mágica acontece”. E é na observação do *corpus* que compõe a sala de aula que os planejamentos e ações devem ser pensados para serem realizados.

Não cabe mais, nas Ciências Humanas e Sociais, pensar um grandioso (e, por vezes, soberbo) plano de curso, se você não sabe com quem vai realizar o trabalho. É preciso conhecer “o público”, ainda mais se houver uma *pessoa com diferentes capacidades* inserida nesse contexto. Há de se ter uma ideia do que fazer, mas há de se existir flexibilidade para que as adaptações para as realidades apresentadas possam ser devidamente ajustadas ou completamente modificadas.

Diversos estudos que refletem a educação de surdos e o ensino da língua portuguesa para surdos em escolas regulares, por exemplo, evidenciam a precariedade de como as metodologias de ensino não condizem com as particularidades da surdez. De antemão, antecipo que o bilinguismo, já citado na introdução desse texto, tem se mostrado como o meio mais eficaz para o ensino de pessoas surdas.

É uma pedagogia voltada para o trabalho específico com essa comunidade que tem particularidades inerentes à condição imposta pela surdez. As práticas de

letramento trazidas pelo bilinguismo valorizam essa condição e dá à pessoa surda percepções reais de aprendizagem e de transformação de sua realidade. Não apenas por isso, mas porque pressupõe o(s) letramento(s) numa perspectiva diferente, que considera a língua como prática social. É o que se chama *letramento surdo*, que discutirei mais à frente.

Diante dessa situação, e pensando a conjuntura atual da educação em que estamos inseridos, essa tese buscou analisar as condições do acesso, da acessibilidade e da permanência de pessoas surdas no ensino superior, levando em consideração uma universidade federal localizada no interior do Brasil, mais precisamente na região oeste da Bahia. A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa exploratória, pois é o tipo de pesquisa que

tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p. 41).

Ainda segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias podem ser classificadas como “pesquisa bibliográfica e estudo de caso”. São modelos de pesquisa qualitativa. A pesquisa exploratória envolve: “levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos que possam contribuir na compreensão do problema” (GIL, 2002, p. 42), buscando oferecer uma visão panorâmica do quadro em que se situou a pesquisa.

Também foi realizada uma pesquisa documental, que é aquela que “não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico” (SILVA *et al*, 2009, p. 45). Foram analisados documentos de Lei que se referem à “inclusão” das *peças com diferentes capacidades* no cenário educacional brasileiro.

E, ainda, a pesquisa descritiva, que

é, basicamente, um tipo de pesquisa que se fundamenta em estudos e concentra-se na análise, na descrição de características ou propriedades, ou ainda, das relações entre essas propriedades e determinados fatos/fenômenos relacionados à certa realidade (SILVA; SCHAPPO, 2002, p. 48).

O que me ajudou a descrever as características do local de investigação e da pessoa investigada. A pesquisa qualitativa apesar de ser “criticada por seu empirismo,

pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (MINAYO, 2001, p. 14) é caracterizada com traços da realidade que não podem ser quantificados e, por isso mesmo, centra-se na “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32). Foi isso que pretendi realizar.

A abordagem metodológica trabalhada, portanto, foi a da pesquisa qualitativa, pois é o tipo de pesquisa que “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 1), mas não desprezei os números. Eles, os números, foram fontes de análises e reflexões que ajudaram a fundamentar a minha tese.

Nessa perspectiva, busquei respostas para perguntas que destacaram o modo como as experiências educacionais, pedagógicas, linguísticas e sociais, no contexto das instituições educacionais federais de ensino superior acontecem, incidindo sobre os diferentes aspectos subjetivos que possam ser observados, no estudo de caso que detalharei mais adiante. Isso me possibilitou realizar uma análise crítica mais elaborada do processo investigativo e das respostas apresentadas, objetivando, ainda, a compreensão e interpretação do fenômeno investigado.

E teve uma pandemia no meio do caminho... As mudanças e as adaptações acontecem muito frequentemente nas pesquisas em Educação, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Elas precisam acontecer. Aconteceram comigo. Com esta pesquisa. O contexto pandêmico vivido no ano de 2020 contribuiu, negativamente, para o andamento do trabalho. Às vezes chegou a dar desânimo, porque acreditei que nada mais daria certo.

O caos se instalou no mundo e, mesmo sabendo dos prazos para a conclusão dessa atividade de pesquisa, ele se instalou por aqui também. O diálogo com Gilvana foi interrompido até o momento em que precisei descobrir novas formas de podermos manter alguma interação. A princípio, o *e-mail* foi um mecanismo encontrado para que nós pudséssemos continuar a investigação. Mais adiante, trocamos mensagens via *whatsapp* e em seguida nos reunimos virtualmente via *google meet*⁵.

Percebi, durante o processo, que as trocas de mensagens via *e-mail* não foram satisfatórias. As respostas oferecidas por Gilvana às perguntas que iam sendo

⁵ Parte das falas de Gilvana aqui descritas fazem parte do que consegui através dos instrumentos de pesquisa já apresentados, assim as diferenças sobre como aparecem as falas transcritas de Gilvana se dão em decorrência do fato de algumas das falas foram intermediadas por intérpretes de Libras.

realizadas por *e-mail* eram muito curtas e pouco objetivas. Havia falta de compreensão das mensagens e isso se deu pela dificuldade da abstração da LP para ela. Foi percebido, também, um desconforto por parte dela em responder em LP, por isso mesmo foi preciso pensar a continuidade via *whast app*.

Nesse estágio, da nossa comunicação via *whatsapp*, foram enviadas perguntas cujas respostas vieram através de vídeos em Libras. Como não tenho proficiência em Libras, precisei de apoio da intérprete da UFOB para a tradução das respostas e, em seguida, fiz a transcrição dos áudios enviados pela intérprete. Por fim, agendamos um encontro via *google meet*, o qual contou com a presença de Gilvana e da intérprete. O encontro com duração de quase uma hora foi transcrito para LP e esses diálogos todos aparecem nesse texto como matéria-prima para as discussões aqui realizadas.

No mais, os caminhos escolhidos trilharam as perspectivas das pesquisas em Educação e na área da Linguística Aplicada (LA), me possibilitando criar e atribuir significados aos fatos, fenômenos e acontecimentos, pois “constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001, p. 53).

A LA, na contramão das ciências positivistas, se coloca como um caminho possível para que essa inclusão, de fato, possa acontecer, apontando direcionamentos para uma pesquisa, por exemplo, mais condizente com a realidade. Pois, a Linguística Aplicada procura oferecer alternativas para problemas associados à utilização das linguagens cotidianas das pessoas, nos mais variados contextos, e foi um dos caminhos que persegui para buscar as respostas às questões que se apresentaram nesse percurso.

O marco conceitual a que pretendi me reportar, também, passou pelas perspectivas das Políticas Públicas de Inclusão; pelos conceitos do Letramento, pensando a perspectiva do Letramento Surdo; pelos Estudos Culturais, além de tratar da Educação Inclusiva, sobretudo no que diz respeito à Educação de pessoas surdas. Dessa maneira, esses aportes teóricos e o escopo da produção teórica realizada por pessoas surdas foram o ponto de partida para outros diálogos possíveis.

A “inclusão”, na acepção mais nobre da palavra, diz respeito ao próprio entendimento de respeito à diversidade. Quando se propõe que uma instituição educacional seja “inclusiva”, propõe-se que ela seja o espaço do respeito às

diferenças e, portanto, seja o espaço em que os “desiguais” sejam tratados como “iguais”, respeitando as especificidades que cada indivíduo apresenta. A universidade que se quer “inclusiva” deveria estar preparada pedagogicamente para o trabalho com a diversidade, com a pluralidade e com a multiculturalidade que se apresentam em sua construção diária.

Entendo, diante das leituras realizadas e da experiência vivida, que a proposta de educação “inclusiva”, querendo ser um meio de minimizar as diferenças entre a(o)s aluna(o)s (surda(o)s e ouvintes) e entre as pessoas surdas e a sociedade, de ensino de LP/L2 para surda(o)s brasileira(o)s, se não são práticas bilíngues, está longe de fazer-se satisfatória, pois ainda não garante o direito de a pessoa surda participar, com autonomia, de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Se,

continuamos reproduzindo “velhas práticas” de um bilinguismo subtrativo e assimilacionista que desconsidera e desconhece as condições necessárias para a garantia de formação bilíngue do sujeito surdo e, portanto, corroboram o fracasso desses sujeitos na aquisição da leitura e da escrita (KUMADA, 2017, p. 91).

Por isso mesmo, os instrumentos e procedimentos para a geração⁶ dos dados desta pesquisa se deram em conformidade com a realidade do campo da pesquisa. O cenário da pesquisa, em 2019, era o que mais estávamos habituados a ter. A presença e o contato físico se davam quase que diariamente. Nesse cenário, propus à estudante surda da UFOB que fizéssemos um *diário dialogado*, excelente instrumento de pesquisa sugerido pela minha orientadora. Em 2020, dada a realidade da pandemia já apresentada aqui, tivemos que optar por outros instrumentos para que pudéssemos dar seguimento à pesquisa.

1.3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

⁶ O termo “gerar” dados vem da perspectiva da pesquisa qualitativa que acredita que a pesquisa é uma atividade subjetiva “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Tendo em vista meu papel social, tanto como ser humano inquieto com as identidades minoritárias, ou como costume chamar *minoritizadas*, tanto como docente de uma universidade pública federal, me angustia muito que as políticas públicas não deem conta, em sua plenitude, da diversidade que se apresenta em sala de aula. Escrever sobre essas políticas escutando “a voz” de quem “passa na pele” pelas agruras que é ser *diferente* nesse país é um ato político de um cidadão que se preocupa com uma universidade pública, gratuita, de qualidade e que respeite todas as diferenças.

A escrita desta tese foi realizada tomando como base o que considera, metodologicamente, a pesquisa qualitativa, que busca compreender os contextos sociais construídos por seu participantes em uma situação específica, levando em consideração, ainda, a presença do pesquisador que, também, nesse caso, é professor no campo da pesquisa, a UFOB, e foi professor da protagonista desse estudo de caso: a estudante surda. André (2005) enumera situações de estudo de caso de cunho etnográfico, como é o caso dessa pesquisa. Para ela, a pesquisa de caso de cunho etnográfico é uma excelente estratégia metodológica:

- (1) quando se está numa instância do particular, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo;
- (2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
- (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e
- (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, p.p. 51-52).

A escolha por essa metodologia deu-se, justamente, porque entendi que para compreender as questões a que me propus pesquisar, necessitava de ferramentas e instrumentos de investigação que me fizessem perceber, de modo particular, como as políticas públicas de “inclusão” incidem no acesso e na permanência de uma estudante surda, na UFOB, por desejar conhecer as angústias de Gilvana (nossa protagonista) e tentar, junto com ela, apontar caminhos para que sua estada na UFOB, e de outras pessoas surdas que cheguem depois dela, seja menos sofrível.

A metodologia de pesquisa, conforme aponta Minayo (2007):

deve ser entendida de forma abrangente e concomitante: [...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o

tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (p. 44).

Nesse sentido, por ter caráter exploratório, a pesquisa qualitativa que busca a compreensão já dita foi justamente o que me comprometi a realizar: uma análise para contribuir com o entendimento dos processos de acesso, acessibilidade e permanência de estudantes surdos e surdas no ensino superior federal, levando em consideração as experiências de uma estudante surda na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), através do estudo de caso, pois esse estudo

tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 26).

Sabe-se que a “[...] pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos” (YIN, 2005, p. 22) e a escolha pela utilização desse método se deu pela tentativa de entender um fenômeno social complexo, a partir, também, do ponto de vista da estudante surda da UFOB, a quem o projeto de “inclusão” atinge diretamente. Reitero que as perspectivas do acesso e da permanência de pessoas surdas no ensino superior federal são os eixos norteadores desta pesquisa. Através da descrição do contexto de vida real de uma jovem estudante surda, busco responder às perguntas de pesquisa que se apresentam por meio de “de que modo”, “por que” e “como”.

O Estudo de caso é uma metodologia bastante eficaz quando pensamos em registrar a “voz” de grupos *minoritarizados* que ainda não podem ser “ouvidos” por si mesmos ou que ainda têm pouca representatividade no cenário educacional, por isso tento estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes (a minha, a da estudante investigada e as dos autores estudados), além do que pode ser analisado nos documentos e no contexto situacional de investigação. Assim, o estudo de caso foi

a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos [...] O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de

evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (YIN, 2005, p.17).

As generalizações não são de interesse das Pesquisas Qualitativas e como toda Pesquisa Qualitativa, as respostas e análises apresentadas não podem ser generalizadas, uma vez que o contexto em que se apresenta esta análise tem características específicas. Isso se dá porque nas Ciências Humanas as pesquisas levam em consideração, também, as incertezas. O meu olhar, baseado nas leituras realizadas, nas idas e vindas ao campo de pesquisa, na perspectiva apresentada pela estudante surda, na análise das políticas de “inclusão” existentes e no contexto situacional dado, apresentou os resultados dessas observações, através de “diferentes caminhos”, como já sinalizado por Godoy (1995).

Todavia, os resultados e análises conferidos nesta pesquisa mostrarão indicativos de quais mudanças e/ou melhorias (nas políticas internas, nas metodologias pedagógicas e nas acessibilidades) precisam acontecer para que a realidade do acesso e da permanência de pessoas surdas no ensino superior federal possa ser mais coerente para esse público, na UFOB. Pode, também, trazer contribuições para outros cenários semelhantes, uma vez que a realidade educacional brasileira é comum em diversos estados.

Nesse sentido, o Estudo de Caso realizado com Gilvana trouxe a perspectiva da estudante sobre a sua vivência na UFOB. O intuito de produzir conhecimento para a minimização e/ou resolução de problemas não é neutro. Meu discurso e minhas análises foram intencionalmente e ideologicamente carregadas de emoções, pois como sujeito que faz parte da instituição, da comunidade e da sociedade pretendi contribuir para a discussão de práticas “inclusivas” que beneficiassem o pleno desenvolvimento dos indivíduos envolvidos nesse processo (aluno(a)s surdos e aluno(a)s ouvintes) na universidade pública.

As pesquisas sobre a comunidade surda, realizadas por pessoas surdas, têm crescido na última década, mas ainda assim não têm sido o suficiente para denunciar os problemas existentes diante das demandas apresentadas pela comunidade surda no cenário da educação nacional. Alio-me à causa, nesse sentido, como pesquisador preocupado com reparações sociais que já passaram da hora de acontecer.

1.3.2 Instrumentos e procedimentos para a geração dos dados

Para a realização de qualquer tipo de estudo científico é determinante identificar qual(is) o(s) instrumento(s) de pesquisa adequado(s) para o desenvolvimento do trabalho.

Barroso (2012, p. 1).

Pensando em minha própria dificuldade como pesquisador, não sendo proficiente em Libras, apesar de saber o suficiente para interações básicas, comecei investigando a nossa estudante surda através do *diário dialogado*. O *diário* era um caderno de correspondências entre mim e a estudante. Começamos as nossas conversas em agosto de 2019 até março de 2020, quando estourou o pânico da pandemia no mundo e as atividades presenciais nas Universidades foram suspensas. E desse período da presença, foram sete trocas de mensagens no *diário dialogado*.

Antes de efetivarmos as interações pelo *diário dialogado*, conversei com Gilvana nos corredores da UFOB sobre a possibilidade de realizar a pesquisa com ela e sobre ela. Sobre as suas experiências como estudante surda em uma Universidade Federal. Ao entender e aceitar participar da pesquisa, Gilvana assinou um termo de livre consentimento que me permitiria explorar as suas histórias, a divulgar seu nome, bem como sua imagem, caso fosse necessário.

O *diário dialogado* funcionou como uma troca de “cartas” entre mim e Gilvana. Eu pretendi investigar um pouco da sua história como pessoa surda e depois tratei, mais especificamente, das questões que envolviam o seu processo de passagem pelo campo educacional para, finalmente, conversarmos sobre as suas experiências como estudante universitária. Contudo, o lapso de tempo de nossas conversas utilizando esse instrumento de pesquisa foi muito curto. Foram oito meses de interações com espaçamentos muito longos entre uma correspondência e outra. Quase três meses se passaram entre a “primeira carta” que escrevi para ela até receber um retorno.

Considerei o tempo das respostas longo, por considerar as suas dificuldades em responder em LP e porque estava preocupado com o tempo que eu teria para a realização desta pesquisa. A primeira carta escrita no *diário* foi em agosto de 2019 e a segunda em novembro do mesmo ano. Todavia, embora conversasse com Gilvana pelos corredores da Universidade, não queria colocar sobre ela uma pressão em relação ao tempo que eu tinha.

Os retornos dados no *diário dialogado* relatando a experiência dessa estudante como aluna do Ensino Superior foram demorados, espaçados, o que deu a entender que escrever em LP foi uma atividade trabalhosa e que colocava a estudante em uma situação de desconforto. Pedia o retorno das perguntas realizadas no *diário dialogado*, mas aguardava o tempo de ela me dar essas respostas. Quando recebi o primeiro retorno, imediatamente escrevi outra carta conversando com ela sobre as coisas que ela me dizia e tentando investigar outras questões e assim aconteceu sucessivamente.

No contexto da presencialidade, era possível que eu explicasse para ela o conteúdo das cartas. Nos encontrávamos no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFOB para, junto com a intérprete de Libras, traduzir a carta para ela, de modo que ela pudesse ter o entendimento do que ali estava sendo solicitado. Após essa compreensão, Gilvana levava o diário para casa e me retornava com respostas escritas, por ela mesma, em LP. Desse modo, as falas de Gilvana aparecem exatamente da mesma maneira como ela escreve.

A nossa interação, nesse instrumento, resultou na escrita de quatro cartas de minha parte e três retornos da estudante. A pandemia “estourou” no Brasil em março de 2020 e logo após o aparecimento desse acontecimento mundial, a vida precisou ser repensada. As atividades presenciais foram suspensas e o contato com Gilvana ficou ainda mais complicado. Muita coisa ficou por saber, por dizer e eu precisava encontrar outros instrumentos de comunicação com Gilvana, por isso mesmo tentei o *e-mail*.

No contexto pandêmico, adaptamos o instrumento para que o diário pudesse continuar via *e-mail*, já que a presença não era mais uma opção. Preciso destacar que esse foi um momento de dificuldades encontradas. Isso implica, por exemplo, a dificuldade da estudante surda com a própria LP. Com o entendimento e a compreensão dos *e-mails* e eu já não podia mais explicar, cara a cara, o que precisava ser feito.

Tanto me parece uma realidade essa constatação que, na adaptação para o *e-mail*, a estudante respondeu, escrevendo digitalmente, apenas quatro dos meus nove *e-mails* enviados. E sempre respostas muito curtas, pouco elaboradas e que não davam conta do teor que estava sendo investigado naquele momento. Nos *e-mails*

seguintes, ela começou a gravar vídeos de suas respostas e encaminhá-los para meu *whatsapp*.

Essa estratégia criada por ela para dar retorno aos *e-mails* me tomou de surpresa e, ao mesmo tempo, evidenciou o desconforto da estudante com a LP. Os vídeos eram bem mais elaborados e completos em suas respostas. A estudante estava mais confortável com essa possibilidade, o que considerei positivo, mas o trabalho aumentou para mim. Os vídeos precisaram ser traduzidos por intérpretes de Libras da UFOB e depois transcritos por mim.

Como precisei me adequar ao novo método imposto pelos incômodos demonstrados pela estudante, organizei um roteiro de vídeo para que ela pudesse expor, com mais segurança, as suas inquietações sobre ser estudante surda universitária. O roteiro foi pensado no sentido de fazer com que a estudante contasse a sua trajetória de *acesso e permanência* na universidade, sinalizando pontos positivos e negativos em sua experiência. Esses incômodos me mostraram, nesse momento, que o processo interacional com *peças com diferentes capacidades* precisa do entendimento sobre as necessidades das pessoas envolvidas nesse processo. Para mim era fácil escrever, para ela era fácil falar.

Gilvana fez três vídeos com duração total, aproximada, de dez minutos. Os vídeos foram traduzidos pela intérprete da UFOB para LP e depois transcritos por mim. Chamei o conteúdo desses vídeos de Relato de Experiências e o seu conteúdo, também, está analisado ao longo desse trabalho. E todo esse material está apresentado nos apêndices dessa tese.

Além disso, houve outro procedimento adotado, já que no contexto pandêmico em que estamos inseridos, foi necessário, ainda, fazer uma reunião *online*, através da plataforma *Google Meet*. A reunião gravada, contou com a minha presença, a de Gilvana e da intérprete da UFOB. O encontro foi gravado e transcrito por mim. Essa reunião foi importante para que eu pudesse ver Gilvana novamente. Um contato remoto, é verdade, mas ela foi essencial para a completude da investigação aqui pretendida.

Além disso realizei o procedimento de análise dos documentos que se referem às políticas públicas de “inclusão”, Leis, Decretos, Portarias etc., sobretudo as que tocam as pessoas surdas e, também, realizei uma análise sobre a atuação do NAI para a implementação do projeto de “inclusão” na UFOB.

Outro procedimento adotado foi o mapeamento do(a)s estudantes surdo(a)s matriculado(a)s em Universidades Federais, em 2018, apontando seus respectivos cursos. Isso porque 2018 foi o ano em que tivemos o ingresso da primeira estudante surda na UFOB e é, portanto, o ano base de referência em minhas análises.

É importante registrar que durante todo o tempo do meu processo de doutoramento continuei com minhas atividades funcionais como docente da UFOB, pois não consegui me afastar do trabalho para cumprir essa etapa importante de minha formação acadêmica. Toda semana, precisava me deslocar de Barreiras, cidade em que trabalho, para Salvador, cidade em que estudo. Eram 28h de viagem semanais, de ônibus, para percorrer quase 1.800 km de estrada, ida e volta, na tentativa cumprir o ofício de ser docente e discente ao mesmo tempo. Isso foi muito extenuante no processo. Causou fadiga, indisposição, dores musculares e na coluna e, sobretudo, afetou meu estado psicológico. O cansaço, muitas vezes, falou mais alto que a vontade de continuar. Mas continuei...

Nas minhas buscas de produções existentes sobre a temática do meu trabalho, encontrei trinta e cinco textos entre os anos de 2010 e 2020, a última década. Fiz esse recorte temporal entendendo que traria para esta pesquisa os dados mais atualizados que temos disponíveis. Esses textos foram encontrados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em Repositórios de diversas Universidades do país; na página da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Google Acadêmico*. São materiais digitalizados nos gêneros textuais: artigos, dissertações e teses, de pessoas de várias partes do Brasil.

Destaco que a região Nordeste tem pesquisadoras e pesquisadores que se debruçaram sobre esses temas, em seus mais variados aspectos e que a Bahia, representada por pessoas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tem trazido contribuições significativas para a área. E eu pretendo trazer mais uma. Nesse sentido, faço uma amostragem dos trabalhos encontrados, para que sejam expostos, e convido alguns deles, puxando “a brasa para a minha sardinha”, para o diálogo sobre políticas públicas de inclusão, acesso, acessibilidade e permanência da pessoa surda no ensino superior.

Como meio de dar visibilidade às informações, dividi a exposição do material encontrado por tema de discussão e gênero textual. Para efeito de amostra, organizei tabelas, dentro dos subcapítulos que tratam sobre as políticas públicas de inclusão, o acesso e a permanência das pessoas surdas no ensino superior. As tabelas vão mostrar os seguintes itens: autoria, gênero textual, título, objetivos, considerações, publicação e ano. Em cada seção desses subcapítulos, um ou dois trabalhos foram trazidos para o diálogo, pois era impossível considerar todas as vozes nesta tese. Priorizei as pesquisas de colegas nordestinas e nordestinos, mas também dialoguei com outros trabalhos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, de outras regiões do país.

Não digo que essa produção encontrada é tudo o que existe, nessa última década, sobre esse tema. Foi o que estava disponível e acessível nas plataformas de buscas supracitadas. Acredito que mais textos podem ter sido escritos, pois essa é uma área de conhecimento sobre a qual muitas pessoas têm anseios de contribuir para minimizar tantas desigualdades. Nesse sentido, me desculpo com as autoras e os autores que não aparecerão aqui. Tenho certeza de que suas pesquisas são extremamente relevantes para que possamos seguir por um caminho de educação menos desigual e em que todas as pessoas tenham, realmente, os mesmos direitos.

1.3.3 Cenário da pesquisa

A fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto que vai desenvolver a pesquisa.

Rey, (2005, p. 83).

O Brasil possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), cerca de 10,7 milhões de pessoas que declararam ter alguma deficiência auditiva, o que corresponde a 5,1% da população. Destas, 2,7 milhões de pessoas não ouvem nada. No cenário da educação superior, estima-se que apenas 7% dessas

peças conseguem acessar a universidade. Em 2018, segundo dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2018, 2.235 pessoas surdas acessaram o Ensino Superior.

Tentei, com esta pesquisa centrada na cidade de Barreiras – BA, trazer informações que dissessem respeito à população surda desse município ou da Região Oeste da Bahia. Não encontrei dados que me dessem essa estimativa. As únicas informações que consegui dizem respeito ao censo educacional disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, através da Subdiretoria de Acessibilidade e Inclusão, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar de Barreiras⁷

Matrículas	Creche	Pré	Fund. I	Fund. II	EJA	Alunos Surdez	Alunos DA
2018	7	31	403	193	39	13	23
2019	13	51	414	223	29	14	25
2020	21	51	395	262	32	10	27

Fonte própria

Os dados mostram matrículas das *peças com diferentes capacidades* na rede de ensino regular do município. Em relação ao recorte específico das peças surdas, observa-se uma queda no número de peças matriculadas na rede. Uma especulação feita pela Subsecretaria de Acessibilidade e Inclusão da cidade de Barreiras acredita que essa redução no número de matrículas, no ano de 2020, pode ter a ver com o atual contexto pandêmico ao qual estamos inseridos. Trarei mais informações sobre essa realidade educacional do município de Barreiras no item 2.2 “Educação de peças surdas no Brasil: breve histórico”.

Barreiras, município sede da UFOB, está situada a 867km de Salvador, na região Oeste da Bahia, com uma população estimada de 156.975 peças em 2020 (IBGE, 2020). Uma das características marcantes e desafiadoras da UFOB é ter a natureza de *multicampia*. Faço parte do corpo docente desta Universidade desde 2014 e tenho acompanhado o desenvolvimento da instituição de lá para cá. Esta universidade foi o campo escolhido para a realização deste estudo de caso e teve o ingresso da primeira estudante surda no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), em 2018.

⁷ Dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - Diretoria Pedagógica - Subdiretoria de Acessibilidade e Inclusão.

A Universidade Federal do Oeste da Bahia foi criada Pela Lei 12.826, de 5 de junho de 2013, a partir de um desmembramento do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), da Universidade Federal da Bahia. Com estrutura *multicampi*, a UFOB está situada em cinco cidades da região Oeste da Bahia: Barreiras, onde fica sua sede administrativa e a maior concentração de centros e cursos, Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória. São mais de 30 cursos de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento. O *campus* Reitor Edgard Santos⁸ (Barreiras) contava com cerca de 2.039 estudantes em 2018 e apenas uma estudante surda, pessoa deste estudo de caso, aprovada e matriculada no Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, do Centro das Humanidades, e do qual eu estava como Coordenador, de novembro de 2018 a janeiro de 2021.

Trabalhar na universidade, estudar e pesquisar em espaços acadêmicos e inserido em um Programa de Doutorado em Língua e Cultura me faz querer buscar respostas para os questionamentos encontrados no campo na pesquisa. Na UFOB, por exemplo, ministro os componentes curriculares de produção textual, que fazem parte do currículo comum da Instituição e, portanto, são ofertados para todos os cursos da universidade em caráter obrigatório.

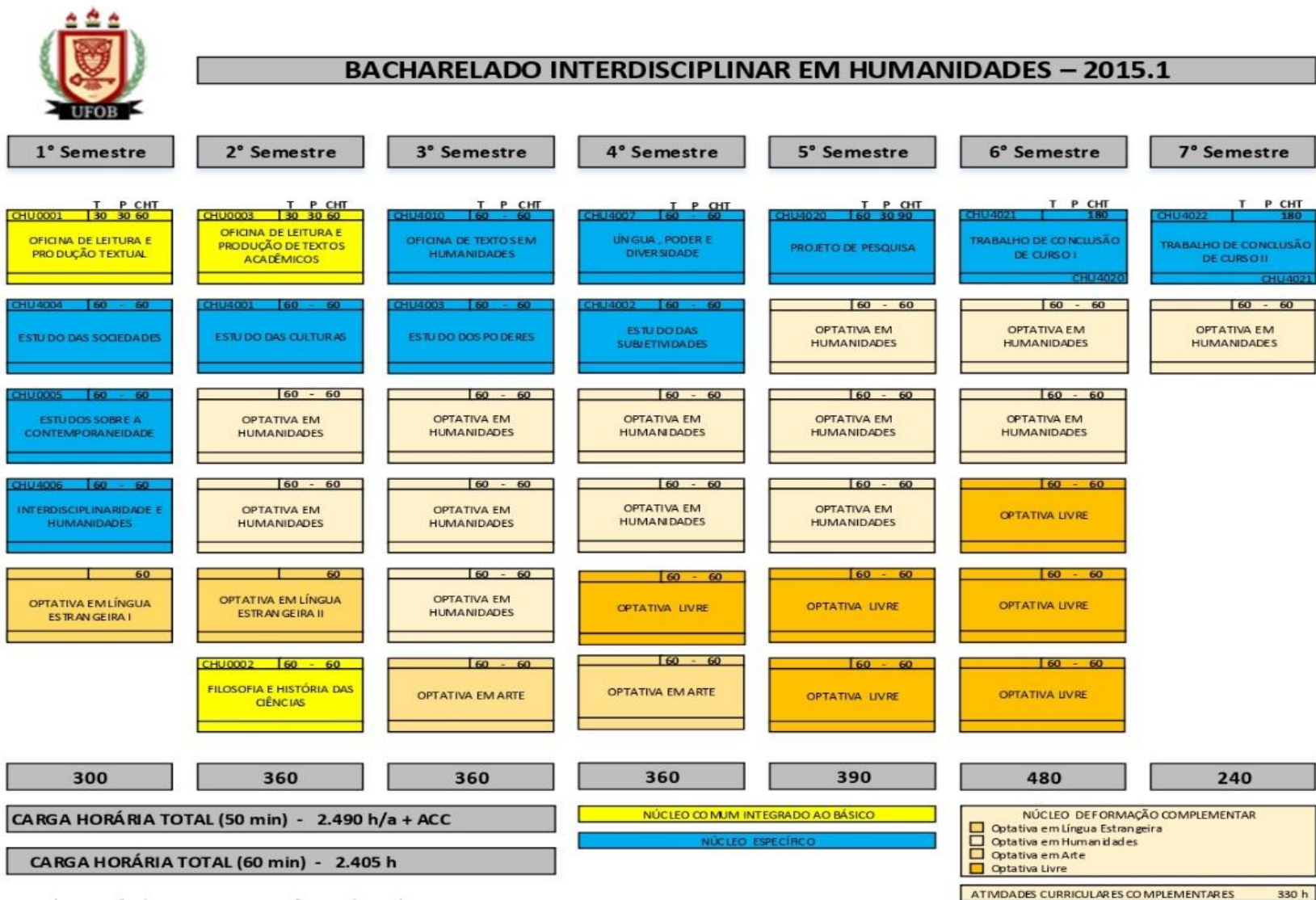
O BIH⁹, curso em que está matriculada a primeira estudante surda da UFOB, parte de uma perspectiva que compreende impossível a produção de conhecimento senão a partir do imbricamento de diferentes aportes teóricos e métodos investigativos. Nesse sentido, possui característica interdisciplinar¹⁰ e aposta em perspectivas criativas para valorizar os saberes disciplinares. É um curso de natureza teórica que permite ao estudante a possibilidade de escolha de caminhos na trajetória de sua formação na área das humanidades. Apresento aqui o fluxograma do curso, conforme Figura 1, para que meu leitor possa entender como os estudantes podem direcionar sua vida acadêmica.

⁸ O Campus Reitor Edgard Santos é composto por três Centros Acadêmicos: Centro das Humanidades - CEHU, Centro das Ciências Exatas e Tecnologias - CCET e Centro das Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS.

⁹ O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFOB é, ainda, um projeto de curso da época ICADS/UFBA. O curso teve a sua estruturada curricular reformulada pelo NDE do curso em 2015.

¹⁰ O caráter interdisciplinar e dinâmico do curso viabiliza uma reorganização na maneira como a universidade e seus diferentes campos de conhecimento lidam com os problemas da Região Oeste da Bahia, os quais são recorrentes e impossíveis de serem localizados apenas em um campo disciplinar (PPC-BIH, 2018).

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DO BIH



Aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 25 de maio de 2018.

O curso do BIH é composto por 35 componentes curriculares e duas atividades de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I e TCC II). Como se pode observar, pelo fluxograma do curso (currículo 2015.1), aprovado em 2018, mais de 60% do curso é feito pela escolha dos próprios discentes e isso dá a eles a possibilidade de direcionar os seus estudos para as áreas de interesse que têm mais afinidades, dentro das humanidades. Os componentes curriculares em amarelo representam o que, na UFOB, chamamos de Núcleo Comum, por ser obrigatório para todos os cursos da universidade. Dos três componentes do Núcleo Comum, dois são oficinas de produção de texto e são nesses componentes que atuo diretamente.

As oficinas de texto, de caráter teórico e prático, primam pelas práticas de leitura e escrita enquanto processos de experimentação e reflexão, para os quais o conhecimento prévio dos alunos é fator relevante. Em meu modo de ver, as oficinas são ferramentas poderosas para fazerem com que os discentes tenham acesso a tipos de leituras outras que transcendem ao que deverão ter que fazer ao longo de seus cursos de graduação, pois é um dos objetivos desses componentes desenvolver as competências de leitura e produção de textos de variados gêneros, enfatizando as características composicionais, pragmáticas e a construção de sentidos (KOCH & ELIAS, 2008; CAVALCANTE, 2012) desses textos.

Os tipos e gêneros textuais apresentados e trabalhados com os discentes são os mais diversos possíveis e é estratégia para o trabalho com as oficinas a utilização de textos que tenham proximidade com a área de atuação em que os estudantes estão envolvidos e que podem ultrapassar as barreiras do texto argumentativo (CITELLI, 2009). Entretanto, delimitar textos para o trabalho nem sempre é uma tarefa fácil, uma vez que a composição das turmas pode apresentar alunos de diferentes cursos da instituição.

Nesses casos, a abrangência de repertório cultural deve ser condizente com esta realidade e as escolhas temáticas abarcadas pelos textos devem ser diversificadas. Em linhas gerais, os componentes são ofertados para os cursos entre o primeiro e o terceiro semestres e, apesar de não haver pré-requisito entre os componentes, a oferta da “Oficina e Leitura de Produção Textual – CHU0001” é recomendada para o primeiro semestre, no qual, de maneira abrangente, os discentes têm contato com as concepções de linguagens, leitura, escrita, texto e discurso; bem como com os processos de leitura e de escrita como práticas sociais.

O trabalho com a escrita, neste componente, compreende a elaboração de textos em versões sucessivas, com atividades de análise e retextualização (refacção e/ou reescrita), considerando-se questões relacionadas à autoria (FOUCAULT, 2009) e ao diálogo entre autores. Além disso, são partes integrantes desse componente trabalhar a interpretação, a análise e a produção de textos de gêneros diferentes, o que amplia o repertório de linguagem dos estudantes, que estão acostumados, via de regra, com o gênero redação de vestibular.

Um desafio está posto quando levamos em consideração o ingresso dos estudantes via ENEM. Temos um público bastante heterogêneo oriundo de várias partes do país, o que me faz utilizar como estratégia, para dar prosseguimento aos trabalhos que ocorrerão durante o curso, a realização de uma atividade diagnóstica, que me dá um direcionamento sobre como devo proceder, inclusive, com as escolhas dos textos que serão trabalhados em sala de aula. Todavia, ao mesmo tempo em que essa heterogeneidade é desafiadora, ela é um dos pontos de partida para que o trabalho com as diferenças, nos mais variados aspectos, venha a ser abordado, discutido e debatido em nossas aulas.

Nesse sentido, através da variedade de gêneros de texto presente em nosso cotidiano, temos a possibilidade de trabalhar a linguagem, enquanto um construto sócio-histórico, cultural e performativo, orientando as turmas sobre as práticas de leitura e escrita em suas diversas modalidades e contextos. Ademais, temos nesse componente curricular a oportunidade de experienciar através de apresentações orais em debates, seminários ou outros tipos de produção textual o compartilhamento de ideias sobre a sociedade, pelas práticas discursivas sociais que empoderam (VAN DICK, 2008; FOUCAULT, 1996) os indivíduos. E esse é um enorme desafio quando consideramos a presença de um(a) estudante surdo(a) na sala de aula.

A segunda oficina, denominada, “Oficina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos – CHU0003”, empreende um caminho pautado pela “descoberta” do conhecimento científico em que descortinamos para os estudantes a multiplicidade de gêneros textuais que circulam no meio acadêmico (resumos, resenhas, artigos, pôster, seminários etc.), além de apresentar e discutir concepções sobre teoria, ciência, discurso científico, argumentação e letramento acadêmico. Buscamos mostrar características da produção textual de vários gêneros acadêmicos e,

sobremaneira, o papel dessa produção na construção das relações acadêmicas e sociais.

A produção textual na universidade (MOTTA-ROTH, 2010) precisa fomentar o desenvolvimento de habilidades que facilitem a participação dos discentes em atividades na academia e, também, fora dela. Na minha prática individual, procuro fazer os alunos perceberem a importância de as produções científicas resvalarem nos contextos sociais, pois é à sociedade que a ciência deve servir. Nos cursos de graduação, os discentes são apresentados ao universo e às práticas do letramento acadêmico (CARVALHO E MARINHO, 2010; MARCUSCHI, 2001; OLIVEIRA, 2009), entretanto, outro desafio se apresenta, na medida em que os discentes não têm, em linhas gerais, maturidade acadêmica suficiente para serem lançados à produção de textos acadêmicos mais complexos, sobretudo nos primeiros semestres.

Minha experiência como docente diz que fazer os estudantes produzirem artigos científicos, por exemplo, (prática comum nos cursos de graduação) sem estarem familiarizados com este gênero textual, sem terem conhecimento teórico sobre assuntos determinados, provoca, nos alunos, uma sensação de desconforto ao se sentirem forçados a realizar tal atividade porque precisam obter uma nota. Vejo essa realidade como professor, mas também, porque senti essa mesma frustração ao ter que produzir um “artigo científico” no primeiro semestre do meu curso de graduação (em 2004). É lamentável, no meu ponto de vista, que pouquíssimas coisas tenham sido modificadas nas práticas docentes em relação à essa questão.

No meu fazer docente, apresento aos novos universitários esse gênero textual (artigo) mostrando-lhes suas partes composicionais e ressaltando a importância desse texto para a divulgação científica, mas não lhes cobro aquilo que sei que não podem me dar, no momento. Não por não serem capazes, mas por não estarem prontos ainda, acredito. Além disso, outros gêneros textuais acadêmicos são significativos para a aprendizagem e podem dar um resultado muito mais positivo, como o pôster acadêmico, por exemplo.

O pôster acadêmico, gênero que tenho trabalhado com minhas turmas, é um texto multimodal que exige empenho e estudo para sua construção, mas é apazível para os e as discentes, nos anos iniciais da graduação, pois podem realizá-lo com mais segurança. O resultado é significativo para eles, pois veem que uma atividade realizada na sala de aula pode ser apresentada em qualquer evento acadêmico na

área e pode, também, ser vista pela comunidade local, quando a levamos para exposição em escolas públicas da cidade, para alunos do ensino fundamental e médio, e nas praças para a comunidade em geral.

Outro fator relevante na confecção desse trabalho é a possibilidade de nos associarmos a outros componentes curriculares mais específicos dos cursos, realizando uma atividade interdisciplinar. Obviamente, as demandas de cada turma são diferenciadas e os trabalhos realizados são distintos. Apesar de ministrar esses componentes curriculares há sete anos na UFOB, cada nova turma mostra um novo caminho, uma nova possibilidade. Turmas distintas, mesmo sendo do mesmo componente, podem seguir caminhos distintos. Talvez seja essa a grande vantagem de ministrar uma disciplina que não é “engessada”, que pode se moldar à realidade e à necessidade das pessoas que a compõem.

As “Oficinas de Textos” se apresentam nesse cenário de multiplicidade, o que dá aos docentes a autonomia para adequarem seus planos de cursos às demandas contextuais do momento. Acredito que para fazer o trabalho “dar certo”, analisando a realidade das turmas plurais que se apresentam em nossa sala de aula, são questões fundamentais, nesse cenário: pensar a diversidade da sala de aula, a formação básica dos alunos, a adequação metodológica para cada turma e a dinamicidade com que se apresentam as atividades. Ler e escrever devem se constituir como tarefas prazerosas e socialmente situadas e, nesse caso, nas práticas diárias com o trabalho na sala de aula, com sua licença poética, o caminho é o caminhar. Este é o cenário.

1.3.4 Participante da Pesquisa

É no contexto do cenário apresentado que a estudante é inserida na UFOB. Seu ingresso, em 2018, mesmo com todas as políticas públicas de acesso ao ensino superior para *pessoas com diferentes capacidades*, deveria ter modificado as estruturas pedagógicas e comportamentais de toda a universidade que, naquele momento, não tinha nenhum tipo de preparo específico para atender uma estudante surda. Não havia, ainda e lamentavelmente, intérpretes de Libras para a garantia do

mínimo necessário. Muitas dificuldades foram encontradas. Para ela e para os docentes que “não sabiam para onde ir”. Mas quem é essa estudante? De quem já estou há algum tempo falando? Veremos a história de *Gilvana Gomes Pimentel*¹¹, contada por ela mesma:

Minha história¹²

Olá, meu nome é Gilvana, eu sou surda. E tenho 32 anos. Eu nasci no interior da Bahia, numa cidade chamada Tucano. Eu já nasci surda e me mudei aqui pra cidade de Barreiras, no ano de 2006. Meu pai, ele se chama Gilvan e a minha mãe, ela se chama Silvia Maria.

Eu nasci surda por motivo genético. Minha família já tem outros familiares surdos.

Minha mãe foi a primeira a me ensinar tudo a primeira palavra que ela me ensinou foi água e outras palavras.

A mãe levava infância para a escola, aprendi artes e depois comecei a aprender sobre a educação na APAE. (Associação de pais e Amigos dos Excepcionais).

Começar onde Libras aprender consegui entender tudo, aproveitar experiências as pessoas. E importante conhecer as pessoas coisas boas. Já estuda na pai, e mãe não deixa mais ai ficou chorando.

Pegou uma revista do pai parar tentar ler quando ela olhou tava cabeça pra baixo. Pai queria que estudava porque não era porque ela era surda que não poderia, poderias aprenda. Os pais muito preocupado com os ensinamentos mais ela foi se questionando e aprendendo por conta própria.

Antes minha família não sabia Libra e era muito difícil a comunicação, agora com o passar do tempo todo mundo aprendeu e comunicação e melhor.

¹¹ A utilização do nome real da estudante foi autorizada, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado à estudante e assinado por Gilvana antes de a pesquisa começar.

¹² Trecho do Diário Diologado. A transcrição está feita da mesma maneira como escrita no Diário. Essa fonte (*BasKerville Old Face*), quando aparecer no texto, representará as palavras de Gilvana.

Gilvana Gomes Pimentel é natural de Tucano-Ba¹³ e nasceu (surda) em 28 de outubro de 1988, filha de pais ouvintes, como a maioria das pessoas surdas. “95% são filhas de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais (SKLIAR, 1997, p. 132)”. Gilvana relata que na família dela essa situação não foi diferente:

Então, eu sou surda de nascença, né?, mas minha família ela não sabe a Libras, então desde pequena, até fui crescendo, a gente tinha uma barreira de comunicação. A gente não sabia como se comunicar, usava uma ou outra expressão facial e depois quando eu fui crescendo, né?, aí que eu comecei a ter contato com a Libras. Então, é, antes eu utilizava as mímicas, mas eu não sabia o que é uma experiência surda, o que é uma cultura surda. Então, depois que eu tive o contato com a Libras eu passei a desenvolver uma identidade e uma cultura surda.

Embora o dado acima, apresentado por Skliar (1997), tenha 25 anos, a realidade atual não é muito diferente disso. Essa informação é importante para que tenhamos consciência de que as pessoas surdas, em contextos como esse, apresentam maiores dificuldades em adquirir a sua língua natural, a sua identidade surda, bem como sua cultura, uma vez que os pais desconhecem a Libras e as pessoas surdas, com isso, chegam à escola com *déficits* linguísticos, enquanto crianças ouvintes chegam com uma língua internalizada. Isso já se constitui como desvantagem para a pessoa surda.

Na atualidade, a perspectiva que se tem sobre a surdez é muito diferente da que se tinha no final da década de 80 do século passado. E isso é extremamente relevante quando pretendemos pensar a educação de pessoas surdas em um momento, lá atrás, em que a surdez era considerada, ainda, uma patologia, e não um modo de viver. Atualmente,

Na perspectiva socioantropologia, pesquisadores compreendem a surdez a partir de uma experiência predominantemente visual. A surdez passa a ser pensada como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural das comunidades surdas. Esta perspectiva busca afastar-se de concepções ligadas à patologização do surdo, propondo que a surdez

¹³ Município da região Sisaleira da Bahia que está a pouco mais de 260km da capital Salvador e mais de 900km de Barreiras-Ba. Conta com uma população de pouco mais de 50.000 habitantes, segundo registros do IBGE (2018).

seja vista como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência (CLAUDIO, GUARINELLO E SCHELP, 2016, p. 31).

E é exatamente essa a minha concepção da surdez. Gilvana não é apenas uma informante e coparticipante nessa pesquisa. Ela é um ser social, com características culturais e linguísticas próprias. Ela é filha, mulher, surda, estudante universitária e interage nesse texto a partir de suas múltiplas identidades. Ela é a pessoa a quem, nesse trabalho, a proposta de “educação inclusiva” atinge diretamente e deveria dar condições de ela poder estar na universidade sem que a sua diferença, como pessoa-sujeito da história, fosse, ainda, o motivo pelo qual precisamos discutir e falar sobre a “inclusão”. Mas, mais que preciso, é necessário. Gilvana é, reitero, a protagonista desse trabalho.

Existem muitos relatos sobre a história da educação de pessoas surdas e essas histórias, ouvidas e vistas nos dias de hoje, nos provocam vários tipos de sentimentos, nem sempre bons. Recomendo três que viraram filmes, baseadas em fatos reais, aos meus leitores, sobretudo aos que não conhecem muito bem essa realidade: *O milagre de Anne Sullivan* (1962)¹⁴, *Seu nome é Jonas* (1979)¹⁵ e *Black: a história de uma surda-cega* (2005)¹⁶. Não querendo influenciar o(a) leitor(a) deste texto, penso que esses filmes nos fazem refletir, entre outras coisas, sobre a importância: i) da língua na vida das pessoas e ii) da educação na língua materna. Outras histórias poderiam ser citadas ou sugeridas, mas voltemos à Gilvana, pois embora seja uma realidade contemporânea que pessoas surdas têm acessado o ensino superior, apesar do número ainda pequeno, pouco se sabe sobre as lutas que foram travadas para que elas chegassem até esse ponto.

Gilvana, agora discente do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, assim como qualquer outro(a) estudante, foi matriculada nos cinco componentes curriculares que compõem a matriz curricular do primeiro semestre do curso e, como tal, estava inserida em uma das turmas do componente curricular CHU0001. No primeiro semestre, as matrículas são realizadas pelo sistema de maneira aleatória. O(a)s estudantes recebem seus horários prontos, naquilo que a gente chama de *prato feito*.

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SsPD8-b3XQ>

¹⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ezwoNRdKgEI>

¹⁶ Disponível em <https://youtu.be/rOPQ-juGSdM>

No início de seus estudos, matriculada em outra turma de CHU0001, a estudante surda foi (re)direcionada para uma de minhas turmas, a pedido de outro professor, do mesmo componente curricular, pois ele pensou que eu poderia ajudá-la mais, já que eu tinha conhecimentos específicos na área, cito e explico este exemplo, para fundamentar a lógica de meu trabalho. Essa troca de turma evidencia o despreparo de muitos docentes em lidar com as particularidades que apresenta uma pessoa surda na sala de aula. Não culpo o meu colega, ao contrário. A nossa formação não nos preparou adequadamente para o trabalho que deveria incluir todas as pessoas no cenário educacional.

Naquele momento, lembrem-se, ainda não tínhamos intérpretes de Libras na UFOB e o que eu previa para a referida aluna era o caos. Ela mesma percebeu o despreparo institucional para lidar com as suas especificidades:

Eu fiquei 8 meses sem intérprete. Ia para as aulas e só ficava observando, mas não intindia nada.

Percebi que os professores e a UFOB não estava preparada para receber uma aluna como eu.

Não. Não estávamos. Mesmo eu, tendo estudos na área da surdez, da Libras, não sendo proficiente, mas sabendo e entendendo os conceitos básicos da língua e entendendo, ainda, as particularidades da escrita surda, senti extrema dificuldade para tentar inseri-la na dinâmica da aula e fazê-la se integrar com a turma. Tive que replanejar todo o curso pretendido para aquele semestre. As minhas práticas pedagógicas deveriam ser “inclusivas” e culturalmente sensíveis àquela nova realidade que se apresentava.

Era uma sensação de impotência. Sentia que a aluna estava na sala de aula, apenas. Meus esforços não foram suficientes para dar a ela condições de permanecer na sala como o(a)s demais estudantes. Se havia apresentações em grupo, ela simplesmente pedia para ir embora e não realizava a atividade por ter vergonha e por não conseguir dialogar com seus/suas colegas. Eu estava completamente frustrado. Ela, todavia, embora desanimada e decepcionada com a sua situação na UFOB, parecia satisfeita em ver meus esforços para tentar “incluir-la”. Alguém, ao menos, se importava.

As impressões que tive sobre Gilvana enquanto fui seu professor na UFOB eram a de que ela era uma pessoa forte, resiliente. Sentia que mesmo não sendo as condições ideais, ela se sentia acolhida em minhas aulas. Procurava, mesmo com a minha Libras limitada, interagir, explicar, integrá-la nas atividades que aconteciam naquele espaço. Gilvana, mesmo se sentindo “perdida” encontrava algum apoio à sua identidade surda.

Eu sabia que era pouco, mas que eu poderia ter feito? O que se passava na cabeça da minha aluna surda? O que será da realidade de outros estudantes nessas mesmas condições? Essas questões parecem simplistas, mas darão o entendimento de como os surdos e as surdas universitário(a)s têm sido tratado(a)s no espaço acadêmico. Pelo menos na realidade situacional ufobiana. Tentei respondê-las a partir do *Diário Dialogado* e das interações vituais que tive com Gilvana, durante a pesquisa.

1.4 Organização geral da tese

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.

Cervo e Bervian (2002, p. 16)

Nesta tese serão tratados temas relevantes aos processos educacionais que vêm sendo oferecidos às pessoas surdas no espaço universitário federal, que se deseja “inclusivo”, com o objetivo de avaliar as condições de acesso, acessibilidade e permanência promovidas pelas políticas públicas de inclusão aos sujeitos surdos no Ensino Superior Federal. A tese está organizada em três capítulos, além da introdução, que aqui assume a estrutura de capítulo, e é numerada com o algarismo 1, e das considerações finais.

Os capítulos desta tese serão um misto de teoria com reflexos do estudo de caso realizado. Os dados gerados no nicho do problema foram pontos de partida para a organização desse trabalho. Segundo José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar

traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Nesse sentido, as questões fundamentais da pesquisa voltadas para o acesso e a permanência das pessoas surdas ao ensino superior federal foram postas junto ao diálogo que tive com Gilvana sobre as suas próprias experiências.

No capítulo da Introdução, apresento os antecedentes da pesquisa e como me coloco enquanto sujeito-pesquisador do trabalho; evidencio o foco de investigação; situo as perguntas e objetivos da pesquisa; sinalizo as orientações teórico-metodológicas, evidenciando os caminhos trilhados, os instrumentos e procedimentos para a realização do trabalho e aponto o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida. Por fim, descrevo a organização geral da tese.

No capítulo 2, trato de algumas questões que envolvem a cultura da surdez e a educação de pessoas surdas no Brasil. Nesse capítulo, pretendo mostrar recortes da história da educação de surdos. Trago aspectos gerais das identidades e da cultura da surdez, bem como da educação de surdos sem querer ser exaustivo, pois me debrucei, mais pontualmente, sobre como essa educação é pensada na realidade do ensino superior contemporâneo. Saliento a impotência da Libras como marco identitário na constituição da comunidade surda brasileira. Discuto alguns avanços educacionais que se referem às pessoas surdas e o ensino superior e abordo práticas de letramento que envolvem a realidade educacional dessas pessoas na contemporaneidade, dando ênfase, especialmente ao bilinguismo e à pedagogia surda ou letramento surdo. Além disso, começo a expor as condições de acesso das pessoas surdas à universidade federal, trazendo dados do INEP sobre esse ingresso, contrapondo à realidade das Universidades Federais situadas na Bahia.

No capítulo 3, discuto as políticas de “inclusão” voltadas às *peças com diferentes capacidades*, em especial às pessoas surdas. Faço uma análise sobre documentos importantes que tratam dessa questão, tomando como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até chegar aos nossos dias. O acesso e a acessibilidade são discutidos como pontos essenciais para que a permanência das pessoas surdas no ensino superior seja mais efetiva e, ainda, faço uma reflexão mais específica, pensando o caso da UFOB. Discuto, também, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, como sendo uma barreira que precisa ser superada. Ademais, saliento a importância dos Núcleos de

Acessibilidade e Inclusão (NAI's) na efetivação de garantias de direitos para a permanência das pessoas surdas no ensino superior, levando em consideração o NAI-UFOB.

No capítulo 4, discorro sobre as experiências e vivências de uma pessoa surda (protagonista desse Estudo de Caso) na Universidade Federal do Oeste da Bahia evidenciando os pontos positivos e negativos do que seja ser uma pessoa surda numa universidade “inclusiva”. Trato da relação de Gilvana com o NAI, com o Curso e com Língua Portuguesa e, ainda, sobre a sua agência, como pessoa surda, no enfrentamento às dificuldades que encontra pelo meio do caminho. Ademais, proponho um **Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas** na UFOB, que atenda às necessidades da pessoa surda, a partir das experiências de Gilvana, das Leis e Decretos, do Plano de Ações do Plano de Acessibilidade da UFOB e do Documento Orientador nº 04 do NAI-UFOB. Por fim, trago as considerações finais.

2. A CULTURA DA SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL

2.1 Cultura e identidade surda em questão

O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos.

Perlin (1998, p. 55).

A surdez atinge os indivíduos surdos em um dos pontos cruciais para a sobrevivência humana: a comunicação. As diferenças que marcam, severamente, surdos e ouvintes, não são outras que senão a língua e a sua cultura. A comunidade surda, na busca do reconhecimento de suas identidades, tem lutado para ter garantidos seus direitos e deveres constitucionais, fazendo com que os indivíduos surdos não se sintam à margem da sociedade, sem direito à “voz” nas tomadas de decisões que afetarão suas vidas.

Problematizar o conceito de identidade é dizer que a mesma não é inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que certo sujeito se espelha no outro semelhante. De acordo com Perlin (1998, p. 53), “a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”.

Apesar de sabermos que não há uma identidade única na formação pessoal, os surdos precisam perceber a importância de dar valor às questões particulares de sua cultura, como a língua, por exemplo. Pensando que a língua é uma das marcas que vai caracterizar a identidade da pessoa surda e inferir em sua posição-sujeito em relação à sua comunidade e à sua cultura, Perlin (1998), identifica cinco identidades possíveis dentro desse contexto:

- 1) identidade surda: aquela que cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso, ou seja, recria a cultura visual, reivindicando à História a alteridade surda;
- 2) identidades surdas híbridas: aquelas de surdos pós-locutivos, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos;
- 3) identidades surdas de transição e formadas por surdos que viveram sob o domínio da cultura ouvinte (em geral, os surdos oralizados) e que posteriormente são inseridos na comunidade

surda (processo de “des-ouvintização”³ da representação da identidade); 4) identidade surda incompleta: aquela dos surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda; 5) identidades surdas flutuantes, formadas por sujeitos surdos que reconhecem ou não sua subjetividade, mas que desprezam a cultura surda, não se comprometendo com a comunidade.

Gilvana entende sua questão identitária e se posiciona acerca da variedade cultural da comunidade surda, quando diz que:

Essa é uma cultura, assim, bem variada, né?, mas lembrando que todas as culturas, né?, todos são iguais. Então, os surdos, também, eles têm diferentes tipos, né?, de identidade. Tem alguns tipos de surdos que eles usam aparelho, outros decidem não usar o aparelho. Mas a cultura surda ela é diferente da cultura ouvinte, mas temos algumas barreiras, né? A única barreira nessa questão cultural tá pelo fato da comunicação. A nossa comunicação ela é visual, ela depende do corpo, ela depende dos sentimentos, ela depende, né?, então isso marca a cultura surda, né?, a sua forma de comunicar com a comunicação visual.

Essas identidades evidenciam a heterogeneidade da comunidade surda e, por isso mesmo, nos trazem uma reflexão a mais sobre a natureza da “educação inclusiva”: ela não pode ser igual para todas as pessoas surdas. Há pessoas que nascem surdas, como é o caso de nossa estudante Gilvana, e há pessoas que ficam surdas. Há pessoas surdas que usam o aparelho auditivo e outras não. Faz-se necessário ressaltar que a identidade surda não é homogênea, ou seja, o grupo de pessoas surdas não é uniforme e sua comunidade é abrangente uma vez que a identidade dos sujeitos “é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais” (SKLIAR, 2009, p. 11).

Dentro do que denominamos comunidade surda, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, os surdos negros, surdos de zona rural, entre outros (SKLIAR, 1998). Gesueli (2006) ratifica a heterogeneidade da comunidade surda quando diz que “podemos considerar a possibilidade de múltiplas identidades surdas, ou seja, elas são heterogêneas e apresentam diferentes facetas” (p. 283).

Como bem aponta Skliar (1998), e indo um pouco além na categorização, existem surdas, surdos, surdo(a)s-cego(a)s, pessoas surdas que têm outras deficiências para além da surdez, pessoas surdas LGBTQIAPN+, de classes sociais diferentes, etnias e religiões distintas, posicionamentos político-ideológicos antagônicos, sem contar as pessoas surdas que apresentam níveis diferenciados de surdez, de comunicação etc. Toda essa pluralidade de ser e existir se apresenta em nossas salas de aula. Tratei dessa questão de modo pontual, através desse *estudo de caso*. As reflexões apresentadas ao longo do texto são frutos de uma realidade particular, sob uma ótica específica, já apresentada no cenário da pesquisa.

Se entendemos que as pessoas surdas têm identidades fluidas, o modelo de educação que tenta colocar todas as pessoas no mesmo espaço precisa estar atento às particularidades inerentes aos grupos que constituem essa comunidade. Certamente, sobretudo para as pessoas leigas que não entendem as características variadas dessa comunidade, pensa-se que tudo se resolve com a presença de um intérprete de Libras, isso só para dar uma ideia do que acontece no imaginário coletivo. Contudo, garantir aos surdos o direito à sua língua é garantir a eles o direito à sua própria cidadania, à sua identidade, à sua culturalidade, mas isso, ainda, não é o suficiente.

Stuart Hall (2000) nos diz que as sociedades modernas são atravessadas por diferentes visões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes 'posições do sujeito' – isto é identidades. Essas mesmas posições dos sujeitos nos permitem, oportunamente, assumir identidades diferentes em momentos singulares, justamente porque algumas características de nossa identidade dentro de um grupo social podem ser voláteis e estar em processo de transformação. Ainda para Hall (2000, p. 219):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específico, no interior de formações e de práticas discursivas específicas.

Trago para o bojo deste trabalho a questão do conceito de identidade, pois a identidade do sujeito surdo é diferente da identidade do sujeito ouvinte, em qualquer segmento social, inclusive o universitário. É preciso considerar as diferenças¹⁷,

¹⁷ Entendo diferença como aquilo que foge ao padrão da sociedade dominante; como diversidade, estabelecida por uma relação dual na qual uma das partes ocupa uma posição privilegiada e a outra o seu contrário, como por exemplo: branco/negro, homem/mulher, hétero/homo, ouvinte/surdo etc.

respeitar as culturas identitárias nas suas especificidades e se desvencilhar da noção de cultura hegemônica, que massifica, tentando colocar a todos nós nos mesmos patamares – que não considera as culturas minoritarizadas¹⁸, tampouco as vozes silenciadas.

Portanto, o ato de considerar as diferenças é educativo, na medida em que possui potencial para transformar o ato de conhecer num processo que está imbricado à vida das pessoas envolvidas nele. A oportunidade de deixar fluir as alteridades significa compreender os conhecimentos como algo que só tem sentido se o ser humano for compreendido na sua globalidade. Para isso, é preciso permitir que as diferenças definam as identidades como uma abertura necessária no ato educativo (ROMÁRIO, 2018, p. 102).

O entendimento de que o processo educacional “inclusivo” compreende as possibilidades multifacetadas do que seja ser humano é condição essencial para que não percamos de vista a necessidade de pensarmos em propostas de ensino e aprendizagem que sejam verdadeiramente “inclusivas”. Por isso mesmo, é preciso, ainda, na sala de aula e em todo o contexto universitário, garantir ferramentas teórico-prático-metodológicas para que as “minorias” culturais excluídas e/ou subalternizadas possam intensificar o fortalecimento de outra noção de cultura como princípio de resistência, em que o crivo seria a estética da vida em pura afirmação de sua condição social. Para Strobel (2008, *n.p.*),

não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar.

A constituição identitária de qualquer sujeito se dá por meio das relações sociais, das interações cotidianas em que se inserem os sujeitos. A identidade do indivíduo não nasce pronta, mas vai se moldando ao longo da sua existência mesma, através das relações com a família, com a religião, com a escola, com o trabalho, com os amigos etc. Contudo, no prisma dessa forma de “inclusão”, as diferenças identitárias tendem a ser eliminadas e/ou apagadas, em nome de uma “Educação” que busca igualar os sujeitos e seus desejos (CAVALLARI, 2008). É preciso investigar o problema que estigmatiza as culturas minoritarizadas, a fim de que elas possam

¹⁸ Por isso, considero que o termo minoria é redundante para a problemática, pois só quem está de fora pode ser “incluído” em alguma coisa, é que escolhemos trabalhar com o termo minoritarizado(a), que entendo como mais politicamente apropriado.

afirmar a sua identidade e tornar o seu universo um lugar possível e não mais subalterno. Nesse sentido, segundo Novaes (2010, p. 56), cultura é, também,

um processo de desenvolvimento histórico, que se dá por meio da construção de uma linguagem e identidades próprias, em um determinado espaço físico, por um determinado período, entre um grupo de indivíduos que se interagem.

Se é assim, a comunidade surda tem a sua cultura estabelecida, com diferentes identidades e diferente da cultura ouvinte, pois consegue interagir através de sua própria língua, entre outras coisas/artefatos¹⁹ particulares dessa comunidade e, também, suas múltiplas identidades, através de um modo mais visual de se compreender a vida. Para Strobel²⁰, a cultura surda é:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e dessas almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, os costumes e os hábitos de povo surdo (2008, p. 24).

As pessoas surdas têm começado a ter consciência das marcas identitárias de um povo que não se difere das pessoas ouvintes por problemas patológicos, mas por um sistema linguístico complexo e próprio e, por isso mesmo, tem reivindicado direitos constitucionais que interferem diretamente na implementação de sua comunidade. As pessoas surdas, que se entendem política e culturalmente como pessoas surdas, não deveriam ser consideradas “pessoas com deficiência”. Estar inserido no contexto universitário regular “inclusivo”, requer que Gilvana caminhe por um universo cultural que não compreende a pessoa surda e, por isso mesmo, seus esforços precisam ser redobrados. Somos nós que não temos o entendimento de que

Para o sujeito surdo, estar inserido na sociedade ouvinte significa fazer parte de sua própria cultura e da cultura de outrem, enquanto para os ouvintes as práticas discursivas se constituem em práticas específicas de pessoas ouvintes (SILVA NETO, 2011, p. 28 e 29).

Embora as minhas impressões sejam impressões de pessoa ouvinte sobre a cultura surda, trago para discussão considerações a respeito de um projeto de “inclusão” que tenta colocar *pessoas com diferentes capacidades* em um espaço em que, legalmente, elas deveriam estar e que deveria ser plural. Se a universidade

¹⁹ Ver Strobel (2008).

²⁰ Surda, diretora e presidente da Federação Nacional de Educação e Interpretação dos Surdos (FENEIS).

pretende dar aos indivíduos surdos as mesmas condições que são dadas a indivíduos ouvintes, então

é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural (PERLIN, 1998, p. 57).

Nas últimas décadas, a Libras desempenhou papel centralizador na “unificação” cultural da comunidade surda.

O sentido cultural é muito mais aguçado para os surdos que têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como veículo de comunicação e interação, como seu próprio idioma. A surdez é mais que um fenômeno fisiológico, que coloca os surdos no papel de deficientes, estabelecido pela nossa sociedade ouvintista. É um modo de viver (SILVA NETO, 2011, p. 191).

Entendo, diante das pesquisas e leituras realizadas, das experiências vividas, que a proposta de educação “inclusiva”, querendo ser um meio de minimizar as diferenças entre a(o)s aluna(o)s (surda(o)s e ouvintes) e entre as pessoas surdas e a sociedade, está longe de fazer-se satisfatória, pois ainda não garante o direito de o sujeito-surdo participar, com autonomia, de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

A exposição da cultura surda, bem como suas identidades, precisa de maior visibilidade e propagação para a comunidade ouvinte. Precisamos conhecer melhor a realidade dessas pessoas que podem estar muito próximas de nós: na família, na escola, na universidade, no trabalho, nos templos e igrejas, na rua, nas relações pessoais etc. Recentemente, a produtora Raça Livre Produções, lançou uma série de obras que tratam do cotidiano de pessoas surdas em diferentes contextos de vivências, com pessoas surdas e ouvintes.

As obras, curta-metragem, filme e minissérie, intituladas “Crisálida”, começaram a ser disponibilizadas para o público em 2014. A minissérie, que estreou em 26 de setembro (dia nacional do surdo) de 2019, na TV Cultura, no ano passado, em 1º de maio de 2020, teve seu lançamento, também, na plataforma de *streaming Netflix*, no Brasil e em Portugal.

Importantíssimo falar dessas estreias, uma vez que, pela primeira vez no Brasil, pensou-se em uma produção, cinematográfica e televisa, bilíngue, em que a Libras

assume protagonismo nas histórias. São temáticas que abordam “situações familiares, sociais e psicológicas vividas por surdos. Crisálida cruza narrativas e personagens evidenciando como o contato com a língua de sinais pode ser um dos agentes transformadores dos envolvidos num universo visual” (CRISÁLIDA²¹, n.p). Vale à pena assistir.

2.2 Educação de pessoas surdas no Brasil: alguns recortes históricos

Conhecer a história de surdos não nos proporciona apenas a ocasião para adquirirmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas. Por exemplo, por que atualmente, apesar de se ter uma política de inclusão, o sujeito surdo continua excluído?

Strobel (2009, n.p).

A educação de pessoas surdas em nosso país data do século XIX, quando temos registros de que o então imperador Dom Pedro II trouxe da França um professor de surdos – Ernest Huet – para fundar a primeira escola de surdos brasileira, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Muitos pesquisadores, inclusive pesquisadores surdos (o que já representa avanço), têm apresentado a história da educação de surdos no Brasil. Vale destacar a pesquisadora surda Karin Strobel (doutora em Educação), referência nessa área. Acontece que desde a fundação desse Instituto, em 1856, a educação de surdos veio sofrendo mudanças ao longo de sua existência e isso se deu, também, porque as concepções que se tinha em relação à surdez sofreram alterações ao longo da história.

Retomar o processo histórico da educação de surdos no nosso país é relevante para que possamos perceber como as ações realizadas para esta educação nos remetem ao que temos na nossa contemporaneidade. A educação de pessoas surdas, no Brasil, remonta ao século XIX e, portanto, não é novidade falarmos sobre esse

²¹ Disponível em <https://www.seriecrisalida.com.br/> Acessado em 21 de março de 2021.

tema. Mas o que se discute mesmo quando se fala em educação de surdo(a)s ou para pessoas surdas?

As abordagens de ensino pensadas para a educação de pessoas surdas sofreram alterações ao longo da história e, quase sempre, não eram as pessoas surdas quem decidiam quais os melhores caminhos a se seguir. Hoje, embora a pauta da educação de surdos e surdas seja bastante discutida em fóruns sobre educação “especial” e “inclusiva”, percebe-se que ainda falta muita coisa acontecer. E eu digo isso vivenciando a realidade de uma aluna surda que esteve na minha sala de aula, numa Universidade Federal, por exemplo, no ano de 2018.

Após muitos anos, realizando estudos sobre a cultura da surdez e da educação de pessoas surdas (mesmo sendo ouvinte)²², consigo fazer um paralelo entre essa cultura e essa educação, com a cultura ouvintista, historicamente. Pelo menos consigo tentar fazê-lo. Não serei eu, um sujeito ouvinte, que contarei essa história. Ela já existe e foi contada por diversos autores e autoras (surdo(a)s e ouvintes). Mas preciso discorrê-la brevemente e trazer as minhas impressões, como sujeito crítico da história.

A história da educação de surdos no Brasil conta que, por motivos pessoais, D. Pedro II, imperador do nosso país à época, por ter um genro parcialmente surdo, esposo de sua segunda filha, a Princesa Isabel, traz da França o professor de surdos Ernest Huet, em 1855, para fundar a primeira escola de surdos no Brasil, em 26 de setembro de 1856 (por isso, esse é o dia em que se comemora o ‘dia nacional do surdo’). Para Strobel,

A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades (2009, p. 3).

²² Abro esse parêntese, porque, ultimamente, no Brasil, as pessoas têm falado em ‘lugar de fala’. E se tem uma ideia de que, em linhas gerais, só quem é, quem pertence a determinado grupo social pode falar por si, pelo grupo. O conceito não diz isso e, particularmente, acho essa ideia uma involução no avanço em pesquisa científica, apesar de considerar que fala com mais propriedade quem passa por determinadas situações. Mesmo assim, não considero que por pertencer, possa falar por toda a categoria a que “pertencem”, até porque as experiências de vida não são iguais para todas as pessoas de determinado grupo social. Por exemplo, sou negro, mas minha experiência de negritude é diferente de muitas experiências que conheço. Não tenho na memória nenhuma lembrança de ter sofrido racismo pela condição de ser negro. O que quero dizer, nesse sentido, é que não quero falar como o surdo, mas com o surdo. Me considero, nesse contexto, um aliado na tentativa de fazer multiplicar as suas lutas. Como sugestão para o entendimento sobre ‘lugar de fala’ indico de leitura do livro, da filósofa contemporânea Djamilia Ribeiro, “O que é Lugar de Fala?”.

Faço, assim, uma análise reflexiva sobre alguns desses momentos. Como se verá, a questão política, no Brasil, tem marcas da corrupção desde sempre. Os interesses pessoais são colocados acima dos interesses do povo. Embora, nesse caso, muitas pessoas surdas pudessem ser beneficiadas. Acontece que desde a fundação dessa escola, chamada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES²³), muitas transformações aconteceram nas propostas educacionais para pessoas surdas.

A escola servia, conforme aponta Strobel (2008), como asilo para meninos surdos de todo o Brasil. Utilizava-se a língua de sinais para a educação dos surdos. Língua que, no nosso caso, tem origem na Língua de Sinais Francesa (LSF). A questão, aqui, é pensar nas maneiras para se ter acesso a esta escola, uma vez que ela se situava/situa no Rio de Janeiro do século XIX. Certamente, as pessoas surdas menos abastadas de outras regiões não tiveram essa oportunidade. Além disso, os relatos apontados por Strobel (2008) dizem que o professor Huet foi para o México, após cinco anos, deixando o Instituto sob a direção de pessoas ouvintes.

Nesse período, e no período anterior a esse, em que não se pensava no sujeito surdo como sujeito de direitos, as visões acerca dos indivíduos surdos, no mundo, giravam, em linhas gerais, em torno da patologização da surdez. Era uma doença. As pessoas surdas eram consideradas incompletas e, por vezes, aberrações. Eram, segundo acreditavam (os ouvintes), pessoas incapazes, *deficientes*. Não havia a construção de uma identidade da comunidade surda, como vemos na atualidade. Os processos educacionais das pessoas surdas não eram pensados pelos sujeitos surdos. Os métodos eram criados por pessoas ouvintes que determinavam como essa educação deveria ser, quando ela existia. Tanto é que essa história é marcada por grandes retrocessos, que trouxeram impactos para a educação de pessoas surdas até os dias atuais, como veremos a seguir.

O Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em 1880, na Itália, por exemplo, resolveu proibir veementemente o uso dos sinais na educação dos surdos, em toda a Europa. De acordo com Strobel (2009, p. 33),

²³ O INES tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012. Disponível em www.ines.gov.br, acessado em 20 de março de 2019.

havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahn Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos.

Foram as pessoas ouvintes tomando decisões pelos surdos, uma vez que neste congresso os professores surdos foram proibidos de votar, como apontou Strobel. Isso representou um atraso significativo na educação do povo surdo²⁴, já que, em muitos contextos, a oralização foi tão pesadamente forçada que os surdos tinham suas mãos amarradas para não sinalizar. Para Sacks (1990, p. 45, *apud* QUADROS, 1997, p. 22) “o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais”. Essa análise foi feita em 1997, mas não está distante da realidade de hoje.

É a comunidade ouvinte, nesse caso, prestando um desserviço à comunidade surda, mais uma vez. Uma consequência das manifestações de poder tão comuns em nossos dias. Os grupos de poder impõem suas vontades e quereres aos grupos subalternizados. E isso nada tem a ver com a dicotomização maioria x minoria, como se pode notar em nossa contemporaneidade, em diversos aspectos sociais.

A oralização faz parte do processo mais doloroso na história da educação de surdos. Oralizar vai de encontro à natureza fisiológica desse indivíduo. A sobreposição da cultura ouvinte em detrimento da cultura surda provocou, por quase 100 anos, o uso de uma metodologia de ensino que forçava indivíduos surdos a oralizarem, muitas vezes, por práticas tortuosas e torturantes. Segundo Goldfield (1997), o principal defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell - o inventor do telefone, que tinha uma relação direta com pessoas surdas, pois a sua própria mãe era surda e seu pai trabalhava na educação de surdos com técnicas de oralização e leitura labial - que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso de Milão, em 1880. Na prática e naquela época, surdos não podiam usar o telefone. Se a escolha pela oralização não foi uma escolha política, não se compreende por que os professores

²⁴ É grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão (STROBEL, 2009, n.p).

surdos não puderam ter direito ao voto. A serviço de quem estava a escolha por essa metodologia? É uma pergunta retórica.

Apenas na década de 60, do século XX, foi que a história da educação de surdos começou a dar uma guinada em direção às ações pedagógicas que encontramos na atualidade. Foi o Professor Dr. Willian C. Stokoe, da Universidade de Gallaudet, situada em Washignton, que identificou na Língua de Sinais Americana (ASL) aspectos e estruturas linguísticas. Conforme Mori e Sander (2015, n.p):

É a primeira vez que se relata algo, que já acontecia há anos, porém que nunca havia sido notado. O professor Stokoe se dá conta de que a língua de sinais americana é uma língua natural, completa e complexa, usada pela sociedade surda americana e que possuía aspectos linguísticos de estruturas da linguagem humana.

Após a afirmação do *status* linguísticos da ASL, os caminhos percorridos para a educação das pessoas surdas começaram a tomar novos rumos que traziam de volta para este cenário a utilização da língua de sinais. Uma nova abordagem metodológica começou a tomar forma e surgiu com a mistura da utilização dos sinais e das práticas oralistas, ficando conhecida como Comunicação Total e que, no Brasil, vai aparecer no final da década 70. Mas, mais do que trazer uma nova metodologia de ensino para os surdos, essa constatação deu à comunidade surda um sentimento de pertença, de que havia uma língua natural que era utilizada por sua comunidade e que essa língua era reconhecida como tal.

A partir da divulgação de Stokoe, muitos países pelo mundo começaram a reconhecer oficialmente a língua de sinais. Como no Brasil as coisas demoram um pouco mais, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, em território nacional, como língua natural da comunidade surda brasileira, deu-se em 24 de abril de 2002, através da Lei de Libras. Isso foi um retardamento temporal que implicou diretamente na natureza da educação de surdos em nosso país. De certo, sendo a marca da língua uma questão forte para a definição identitária, a Libras se torna a principal ferramenta para se pensar a Educação de Surdos e é, no meu ponto de vista, o principal marco cultural da comunidade surda.

As impressões que trago à baila, embora sejam de uma pessoa ouvinte, dizem respeito à crítica que faço ao projeto de “inclusão” que tenta, ainda que com “boas intenções”, colocar *pessoas com diferentes capacidades* em um espaço que naturalmente, legalmente, deveria ser dela, dado o meu entendimento de que todas

as pessoas deveriam ter direitos iguais. Nessa perspectiva, a tentativa de se criar projetos de “inclusão”, em quaisquer condições e/ou níveis, é, por natureza, excludente.

É impossível falar em educação de surdos ou para pessoas surdas sem se falar ou se ensinar que essa educação, na contemporaneidade, perpassa pela língua. Sem que a Libras seja ferramenta essencial para que essa educação seja, minimamente, possível. Gilvana, por exemplo, traz um relato sobre como a ausência de acesso à sua língua, ao chegar na UFOB, foi uma barreira e trouxe prejuízos para a sua aprendizagem:

No IFBA²⁵ eu tenha todo aparato, lá tenha interprete e AEE (Atendimento Educacional Especializado) senti esse impacto quando cheguei na UFOB.

Quando eu procurei intérprete, me dissera que não poderia contrata pois era período pré-eleitoral para presidente da República e assim se passou quase um ano desperdiçado.

Se no nosso contexto, Região Oeste da Bahia, e grande parte do território nacional, a educação bilíngue para pessoas surdas é uma realidade distante e as pessoas participantes do projeto “inclusivo”, professores, estudantes, diretores, pessoal de apoio etc., desconhecem a Libras, o mínimo, do mínimo, para que a pessoa surda tenha alguma possibilidade de interação, comunicação e probabilidade de aprendizagem é que lhe seja garantida a presença de intérpretes de Libras. O que, para Gilvana, custou 2 semestres letivos de prejuízos e exclusão.

Gilvana é um exemplo nesse contexto maior, mas as dificuldades que ela aponta e as saídas que ela encontra para superar os desafios impostos diariamente pelo projeto “inclusivo”, podem nos trazer possibilidades para que pensemos alternativas que minimizem os danos sofridos e potencializem os benefícios para a estada dessa população no cenário educacional. Gilvana é um dos muitos modelos que se espalham pelo Brasil.

Na maior parte dos casos, as escolas regulares e as universidades, bem como seus educadores, não se encontram preparados para receber e lidar com as

²⁵ Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia, *campus* Barreiras, lugar onde Gilvana concluiu seu ensino médio e o curso de Técnica de Enfermagem.

necessidades educativas da “inclusão”, como bem apontou Gilvana. Primeiramente, nota-se a falta de estrutura na elaboração do material didático direcionado às *peças com diferentes capacidades*, geralmente as pessoas surdas, pois as propostas curriculares e pedagógicas de ensino são preparadas na língua nacional, português, e o próprio sistema “inclusivo” esquece que a língua natural da comunidade surda do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais.

É necessário dizer que as diferenças culturais que envolvem os partícipes do projeto “inclusivo” está para além da diferença linguística. Afora a questão da língua, não se pode perder de vista que o campo de assimilação das coisas e do mundo pelo sujeito surdo é visual, enquanto nós, ouvintes, além do visual, vivemos em um mundo de sons.

Embora tenhamos consciência do quão elástico é o conceito de cultura, não devemos deixar de perceber que o sistema que tenta implantar um projeto de educação “inclusivo”, em que diferentes modos de viver são colocados dentro do mesmo espaço, as regras do convívio social, neste sentido, favorecerão a cultura da maioria, dos ditos “normais”, em detrimento da cultura minoritarizada, que são as pessoas que têm que se adequar a um padrão. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, vol. 8, p. 32),

[...] para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem [...], e o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

A “inclusão” de alunos surdos na escola regular e na universidade requer muito mais que boa vontade. É preciso ação. A educação de pessoas surdas, hoje, conta com a atuação significativa das próprias pessoas surdas e seus interesses específicos. Os avanços que se veem são marcas das lutas pelo direito, inclusive, de ter essa identidade garantida. Se antes, a Comunicação Total, metodologicamente, utilizava práticas pedagógicas em Libras e técnicas de oralização, hoje a comunidade surda reivindica o direito de ser educada em sua própria língua. O que vai abrir espaço para o então chamado Bilinguismo e o Letramento Surdo, que veremos mais à frente. Essa, ainda, não é a nossa realidade atual e, enquanto essa realidade não chega, os municípios vão tentando se adaptar para poder fazer um projeto de “inclusão” que seja mais significativo para pessoas surdas, como é o caso de Barreiras.

No município de Barreiras, a escola regular segue a perspectiva da educação nacional, que se vincula ao projeto de “inclusão”. De acordo com informações da Subdiretoria de Acessibilidade e Inclusão, no ano de 2020, 761 *peças com diferentes capacidades* matricularam-se na rede. Desse público, 10 são pessoas surdas e 27 são pessoas com deficiência auditiva. A Subdiretoria informou, também, as dificuldades do trabalho educacional, dadas pelo contexto pandêmico, que o trabalho precisou ser adaptado ao ensino remoto em 2020. Precisou-se fazer uma articulação entre o professor da sala comum, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o intérprete de Libras. Segundo a secretaria, todos os alunos surdos e, até mesmo, os que têm deficiência auditiva e requerem a presença do intérprete, têm esse atendimento desde a Educação Infantil.

A rede regular de ensino do município de Barreiras conta com 32 Salas de Recursos Multifuncionais e 45 professores especialistas em AEE. A secretaria disse que, nesse momento, os intérpretes traduzem as aulas em tempo real para os estudantes usuários da Libras e isso garante, também, que as crianças menores já comecem a se ambientar com a língua de sinais e desenvolvam melhor a sua comunicação, até porque “o surdo que vai à escola, bem como qualquer outra criança, está em fase de desenvolvimento de uma língua, de construção de identidades, de princípios sociais e afetivos” (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Ainda segundo a secretaria, em 2021, foi implantado o Centro de Estudo, Formação e Atendimento Educacional Especializado (CEFAEE) que vai atender a três grupos de *peças com diferentes capacidades*: pessoas surdas, pessoas cegas e pessoas com altas habilidades. Pensando, especificamente, a realidade da surdez o Centro fará um trabalho de alfabetização em Libras e Língua Portuguesa, em modalidade escrita.

Essas iniciativas se coadunam com o que dizem as Leis sobre a “Educação Inclusiva”. O município, dentro de suas possibilidades, tenta propiciar espaços de aprendizagem que sejam significativos para a pessoa surda, entretanto, embora essas iniciativas sejam plausíveis, pensando o cenário da “Educação Inclusiva”, ela ainda não é o modelo de educação ideal para as pessoas surdas, uma vez que a comunidade surda tem reivindicado o direito de ser ensinada em sua própria língua, através do modelo de escola bilíngues, ainda tão escassas no território brasileiro.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI, afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de Educação para Todos (EPT). Não se pode postergar esforços para que a educação passe de uma perspectiva de “educação inclusiva” e passe a ser uma *educação efetiva e afetiva*.

2.3 Libras: marco identitário na constituição da comunidade surda brasileira

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como língua natural ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Quadros e Karnopp (2004, p. 30).

Entremeadado entre tantos novos saberes, enquanto licenciando em Letras Vernáculas, me achava entusiasmado pela descoberta de uma língua que se “falava com as mãos”. Pesquisei em nível de pós-graduação (especialização) a “Variação lexical na Libras” e, no mestrado, as “Práticas de letramento na educação de pessoas surdas”. A Libras tomou-me de encantamento e a partir de sua descoberta me interessava saber como ela funcionava e como funcionava a educação de pessoas surdas em nosso país.

Quando pensamos em língua, logo nos vêm à cabeça as línguas orais. Se pensarmos universalmente, na perspectiva dos povos ocidentais, nos vêm em primeiro plano o Inglês, o Francês, o Espanhol, o Português, o Italiano etc. Línguas ditas de prestígio social e sem as quais, se pensa(va), não seria possível estabelecer

comunicação entre os seres humanos. Mas, ao contrário do que grande parte do senso comum ainda pensa, existem outras formas de haver diálogos e interações entre seres humanos que independem da língua oral.

Da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. “Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 51). A diferença, em relação à fala nas línguas orais, é sua modalidade de articulação.

Existem muitos modos em que nos é permitido estabelecer comunicação. “A língua, instrumento poderoso nas relações sociais, é um desses meios” (SILVA NETO, 2011, p. 191), mas, sabidamente, não podemos confundir língua com linguagem: a linguagem pode ser manifestada de várias formas e a língua é apenas uma delas. Língua e linguagem são coisas distintas, embora estejam intimamente ligadas.

É pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades. É pela linguagem que ele pode compreender o mundo à sua volta e estabelecer as relações de causa-efeito, de temporalidade, de espaço etc., para construir seu próprio universo e poder estar no mundo com os outros que o representarão a partir do que eles percebem deles. E a partir do que os outros percebem dele, o indivíduo reconstruirá seu próprio processo de identidade, realizando-se enquanto sujeito social e da linguagem (MOURA, 2014, p. 20).

A linguagem é um conjunto de possibilidades de estabelecimento de comunicação entre seres humanos e não humanos e, por isso mesmo, engloba, de maneira ampla, todos os sistemas simbólicos, inclusive a língua, oral e de sinais, a comunicação artificial, a linguagem dos animais, da informática, da arte, da moda etc. No mundo, as línguas orais-auditivas são praticadas por pessoas ouvintes e as línguas espaço-visuais praticadas por pessoas surdas, quando têm a possibilidade de convivência com essa língua naturalmente.

As diferenças básicas entre as línguas orais e as línguas visuais são devidamente explicadas por Fernandes (2003, p. 17), quando ela diz que:

As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução (não-escrita) é a oralização. É o caso do português, por exemplo, e de todas as línguas oralizáveis; as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Neste segundo caso, citamos todas as línguas de sinais,

usadas, principalmente, pelos surdos. As línguas de sinais, como as línguas oralizáveis, possuem gramática própria, que as diferencia umas das outras e das oralizáveis. Isto quer dizer que a língua de sinais brasileira, por exemplo, tem estrutura diferente da estrutura da língua portuguesa e deve ser encarada, também, como uma língua natural (não-artificial), pois tem sua origem equivalente a qualquer língua natural que conhecemos.

Para além do universo da oralidade, existe uma camada significativa da população mundial que se expressa e se comunica através das línguas de sinais, que constituem um importante instrumento linguístico de comunicação entre as pessoas surdas e/ou entre pessoas que utilizam as línguas de sinais para se relacionarem com indivíduos que não podem “falar” através da verbalização oral das palavras. As pessoas surdas “falam” com as mãos.

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais (GESSER, 2009, p.p. 21 -22).

Os estudos sobre a Libras em nosso país começaram a ser realizados com mais dedicação na década de 60, mas apenas em 2002 a reparação aconteceu e a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como segunda língua oficial no território nacional. “O surdo possui como sua primeira língua a língua de sinais, essa que é natural, pois evolui como parte de um grupo do povo surdo” (GESSER, 2009, p. 12). Esses estudos evidenciaram que a Libras é uma língua como outra qualquer, que possui uma gramática própria; expressões corporo-faciais, sendo esta usada pela maioria das pessoas surdas, já que esta língua ainda não é garantida para todas as pessoas surdas brasileiras.

Muito se tem conseguido diante das conquistas adquiridas pela comunidade surda. Os movimentos sociais das pessoas surdas que seguem na luta pelos seus direitos e o reconhecimento de uma língua própria foi extremamente significativo socialmente. Essa luta acontece há muitos anos e tem por objetivo caracterizar o povo surdo com cultura e língua própria, o que hoje, notadamente, está posto.

A oficialização da Libras começa a abrir novos caminhos, sem, no entanto, deixar de gerar polêmicas por profissionais que trabalham com pessoas surdas. A oficialização da língua de sinais em nível nacional já era garantida pelo Congresso Nacional através do Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004, que alterava a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fazendo no enquadramento do currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais em todas as etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com a lei 10.436/02, entende-se como Língua Brasileira de Sinais “a forma de comunicação e expressão em que o sistema 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” (2002, n.p). Embora esse possa parecer um entendimento mentalista sobre a concepção de língua, não se pode negar a importância dessa regulamentação para as lutas da comunidade surda brasileira.

Foi através dessas muitas lutas que o povo surdo conquistou o direito de se apropriar de uma língua que possibilitasse além da sua comunicação, a sua efetiva participação na sociedade e uma das principais conquistas foi o reconhecimento da Libras, que compreende a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão de comunidades surdas no Brasil. Outra importante conquista se deu pelo Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras e em seu Capítulo III dispõe sobre a Formação do Professor e do Instrutor de Libras.

A língua de sinais é completa e pode transmitir sentimentos, ideias, e não se configura como uma mistura de mímica e gestos naturais, os sinais são próprios da língua e substituem a fala. Como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão.

Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua (FENEIS, 2009, n.p).

Os estudos em indivíduos surdos demonstram que a língua de sinais apresenta uma organização neural semelhante à língua oral, ou seja, que esta se organiza no cérebro da mesma maneira que as línguas faladas. O que diferencia as línguas de sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial, (KARNOPP, 1999).

A Libras, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação,

movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente em canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (FENEIS, 2009, n.p).

A distinção que se faz entre pessoas surdas está para além da questão fisiológica. Mais que se definir essa questão clinicamente, aferindo a intensidade do nível de surdez (se leve, moderado ou profundo), essa diferenciação se caracteriza pelo posicionamento político do próprio indivíduo em escolher a surdez como uma forma cultural de viver a vida. E de ter a Libras como língua materna. As pessoas surdas pertencem à comunidade surda, pois comungam de seus valores, sua história, sua cultura e sua língua. A “surdez é compreendida como experiência visual” (SKLIAR, 2009).

A língua de sinais tem como meio propagador o campo viso-gestual, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, também apresenta antagonismos quanto às regras constitutivas. A língua de sinais deve ser respeitada como língua, pois assume a mesma função da língua oral e permite ao surdo a comunicação, a interação e a sua inserção no mundo. A língua de sinais constituiu-se, desde sempre, da necessidade de os surdos se comunicarem e participarem integralmente do seu meio social. A nossa ignorância não nos deixou perceber isso, porque demoramos a aprender a lidar com as diferenças.

2.3.1 Estrutura da Língua Brasileira de Sinais

Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá língua de sinais.

Gesser (2009, p. 12).

Perceber e reconhecer as línguas de sinais, com toda a sua estrutura sintática, os seus parâmetros, como traços distintivos da língua (configuração de mãos, ponto de articulação, orientação, movimento e expressão facial e/ou corporal), permite que reconheçamos a potencialidade de uma língua na sua diversidade linguística e que as

peças surdas e/ou com deficiência auditiva, usuárias das línguas de sinais, em sua grande maioria, não apresentam déficit de cognição, como se acredit(ou)a.

O que acontece, no caso da maioria das pessoas surdas, filhas de pais ouvintes, é que “diferentemente da criança ouvinte, que desde cedo tem contato com a linguagem oral, a criança surda está inserida num contexto no qual as interações linguísticas não são compartilhadas” (SKLIAR, 1997, p. 132).

A língua a ser utilizada nos contextos sociais depende do grupo em que o indivíduo está inserido. Ou seja, para um ouvinte estabelece-se como forma de comunicação para o desenvolvimento de sua linguagem o sistema oral-auditivo, para as pessoas surdas, o gestual-visual, sendo este definido não só pelo movimento das mãos, mas, sim, como um conjunto linguístico que envolve a expressão corporal, facial, para além dos movimentos manuais.

Durante toda a sua existência o ser humano teve a necessidade de se comunicar. Andrade e Henriques (2000), ratificam que comunicação provém do latim *communicare* e significa pôr em comum ideias, pensamentos, sentimentos, desejos e ações, além de compartilhar formas de comportamento, modos de vida determinados por regras de caráter social. Assim, o homem se torna um animal comunicativo por excelência, pois, dentre todos os seres vivos, ele possui uma variedade de formas de comunicação para as mais diversas finalidades.

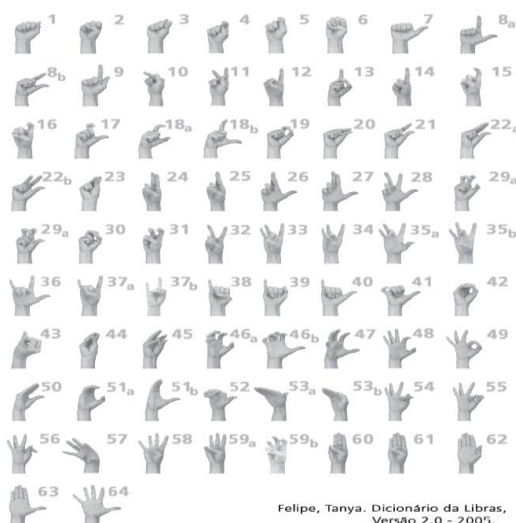
As pessoas surdas “desenvolveram um método de comunicação que transcende o ato da fala oral. Eles se comunicam com o corpo, com os sinais e têm em suas mãos, literalmente, o poder de se expressar, de se fazer existir”, (SILVA NETO, *et al.*, 2006). Existem algumas particularidades que são inerentes às línguas de sinais e que as categorizam, a saber, podem-se listar algumas dessas particularidades, as quais se chamarão parâmetros.

Dentro das regras sintáticas e/ou gramaticais que regem a Libras destacam-se cinco parâmetros: *Configuração de Mãos, Ponto de articulação, Movimento, Orientação e Expressão corporo-facial*. A *configuração de mãos* é a forma tomada pelas mãos para serem usadas na datilologia²⁶ ou outras formas feitas por uma ou

²⁶ Ou Alfabeto manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contacto com os cidadãos ouvintes.

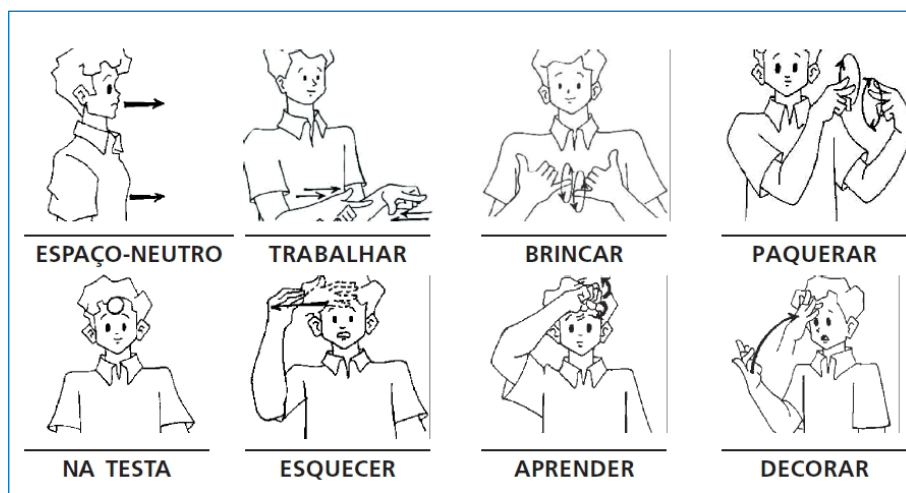
pelas duas mãos do emissor ou sinalizador para a realização dos sinais. Vejamos as possibilidades de configurações de mãos na Figura 2:

AS 64 CONFIGURAÇÕES DE MÃOS DA LIBRAS



Ponto de Articulação é o lugar onde a mão predomina na sinalização e pode estar tocando alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical, do meio do corpo até a cabeça, e horizontal, à frente do emissor, espaço em que são realizados a maioria dos sinais. “O espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 57):

Figura 3²⁷ - Ponto de Articulação



²⁷ Disponível em <https://www.google.com/search?q=ponto+de+articula%C3%A7%C3%A3o> Acessado em 20 de abril de 2018.

Movimento, os sinais podem ter ou não ter um movimento. O movimento é considerado um parâmetro complexo, dentro da língua de sinais, uma vez que envolve várias possibilidades de direções e formas que são determinantes no momento da sinalização, inclusive como fator distintivo entre sinais:

Figura 4²⁸ - Movimento



Orientação, os sinais podem ter uma direção, para baixo, para cima, para frente, para trás, para a direita, para a esquerda. “Por definição, orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 59):

Figura 5²⁹ - Orientação

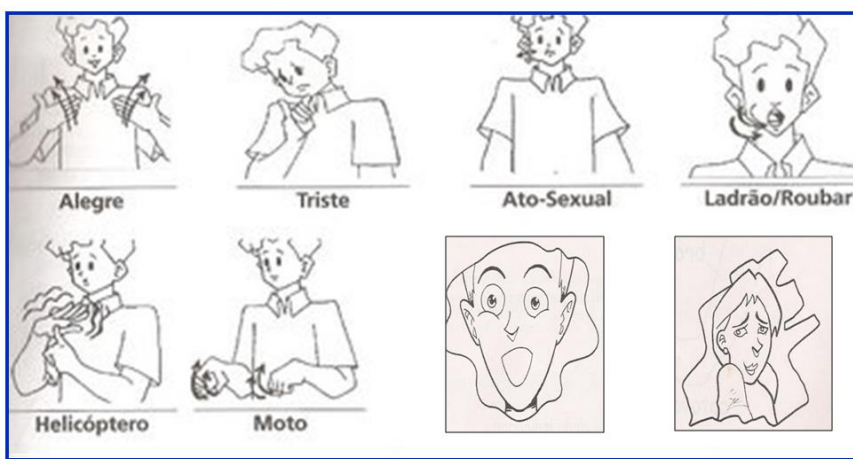


²⁸ Disponível em <https://www.google.com/search?q=ponto+de+articula%C3%A7%C3%A3o> Acessado em 20 de abril de 2018.

²⁹ Disponível em <https://www.google.com/search?q=orienta%C3%A7%C3%A3o+libras&tbm=isch&ved> Acessado em 20 de abril de 2018.

Expressão Facial e Corporal, muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração, têm como traço diferenciador também a expressão facial e ou corporal, este, talvez, seja o parâmetro mais importante na língua de sinais, pois é ele que demonstra os sentimentos das expressões. Ela presta-se “a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 60):

Figura 6³⁰ - Expressão Facial e Corporal



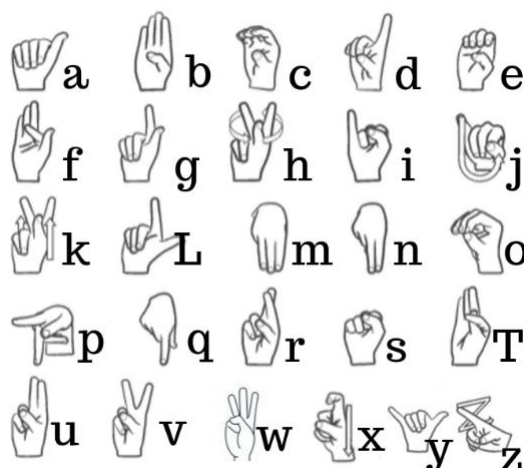
Por ser de fundamental importância na comunicação dos surdos a expressão facial pode ser estudada em dois grupos, as expressões afetivas e as expressões gramaticais. As primeiras demonstram sentimentos – alegria, tristeza, dor, raiva, entre outros – podendo acompanhar um ou mais léxicos. Já as expressões gramaticais estão relacionadas às estruturas específicas tanto no nível morfológico, como no sintático.

Como nas línguas orais, os empréstimos linguísticos também existem na Libras, sobretudo quando alguma palavra ainda não tem seu sinal em Libras. Usa-se a datilologia, alfabeto manual, mostrado a seguir, para soletrar/escrever tal palavra e tornar a comunicação possível. “É importante ressaltar que o soletramento, tanto na sua forma receptiva (do ponto de vista de quem lê) quanto produtiva (do ponto de vista de quem realiza), supõe/implica letramento” (GESSER, 2009, p. 32), na língua de sinais. O alfabeto manual brasileiro é composto por 27 formatos, quando incluímos o

³⁰ Disponível em <https://www.google.com/search?q=express%C3%A3o+corporo-facial+libras&tbm>
Acessado em 20 de abril de 2018.

grafema 'ç', que tem a mesma configuração da letra 'c' com movimento. Vejamos o alfabeto na Figura 7, a seguir:

Figura 7 - Alfabeto manual em Libras³¹



Assim como há no mundo, pelo menos uma língua oral usada pelas comunidades ouvintes, existe também uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, que é distinta da língua falada utilizada na mesma área geográfica. A interdependência entre as línguas de sinais e as línguas orais é mais uma marca da autenticidade da língua de sinais como língua viva e autônoma.

A Libras apresenta, em sua estrutura, sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas, como também expressões metafóricas. Quadros (2005) ressalta ainda que a língua de sinais “se apresenta tão complexa e expressiva quanto a língua oral”. Esta língua, como todas as outras, estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade.

Além disso, a Libras apresenta uma morfologia diferente, em comparação com a Língua Portuguesa. É uma língua que apresenta uma redução de elementos conectivos em que a maioria dos verbos não flexiona considerando-se atemporais, a distinção temporal neste caso vai ser representada, principalmente, pelos advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã, passado, presente e futuro).

Pessoas surdas enfrentam barreiras, sobretudo comunicativas, para participar ativamente do dia a dia das propostas sociais, trabalhistas, pessoais e educacionais, principalmente nas escolas e universidades regulares, pois se despreza a capacidade

³¹ Disponível em <https://www.google.com/search?q=alfabeto+manual+libras&tbn=isch&ved> Acessado em 20 de abril de 2018.

cognitiva desses sujeitos, por exemplo, tentando silenciá-los por sua falta de oralidade, quando, na verdade, o que há é uma falta de compreensão entre alun(a)o surd(a)o e a comunidade ouvinte, que falam línguas distintas. E isso nos traz muitos entraves no contexto educacional, como bem nos assevera Begrow (2009, pp. 109 e 110):

É importante considerar na atual situação educacional dos surdos que temos sujeitos que são fluentes na LS, capazes, dessa forma, de agir e interagir, questionar, refletir sobre sua língua e através dela, mas também há sujeitos que mantêm dificuldades e ainda outros que não a dominam, não conseguindo comunicar-se efetivamente através da L1. Esta é a realidade encontrada ainda hoje na população surda, especialmente em determinadas regiões do país, como é em nosso caso, na Bahia.

A história dos surdos e a sua língua, aqui sintetizada, precisa e precisará ser muito discutida em várias esferas sociais. Não se pode reparar toda a história de negação sofrida pela comunidade surda com a oficialização de sua língua, isso ainda é muito pouco. Caminhemos pensando em como poderemos reajustar a história de repressão, opressão, perseguição, discriminação, injustiça sociocultural de nosso país, de maneira geral, pois medidas paliativas são apenas peneiras que jamais poderão tapar a luz do sol.

2.4 Ensino de Língua Portuguesa para surdos em sua modalidade escrita: uma barreira a ser superada

A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos da sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimentos. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos também com seriedade e testemunho de luta contra as injustiças contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Freire (1996, p. 47).

Uma abordagem *culturalmente sensível* no ensino de Língua Portuguesa não nos fará perder de vista as regras que segundo as correntes tradicionalistas conduzem

ao bem escrever da norma padrão. Ao contrário, apostar na culturalidade como uma alternativa a mais para a didática do ensino da LP, possibilitará ao estudante a oportunidade de entender o porquê é preciso saber ler e escrever bem, se ele se entender enquanto ser social/real e perceber a concretude dessa aprendizagem para a sua vida.

Para se falar em ensino de leitura e escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. [...] É uma linguagem silenciosa (QUADROS, 1997, p. 98).

A observância dessa diferença, como aponta a autora, é fator extremamente relevante para entender que ensinar LP, na modalidade escrita, para surdos necessita de metodologias diferenciadas àquelas comumente usadas na alfabetização de pessoas ouvintes. Sobre o processo de aprendizagem da LP como segunda língua, em sua modalidade escrita, Begrow, (2009, p. 112), enfatiza que

é importante lembrar que, como a criança surda não compartilha das experiências linguísticas auditivas, cria seu próprio caminho, não sendo possível, então, pensar que o processo se dá do mesmo modo que acontece com as crianças ouvintes, o que implica em os professores também não entenderem o processo como igual para todos e muito menos igual para ouvintes e surdos.

A questão ensino-aprendizagem de línguas, de leitura e escrita, vai depender muito da relação dialógica professor e aluno e da didática empregada em sala de aula, sobretudo quando na sala existem pessoas surdas e ouvintes, que interagem em línguas distintas. Dessa maneira, todos os partícipes do projeto “inclusivo” que querem fazê-lo funcionar devem adaptar-se para trabalhar com a diversidade, mesmo que para isto seja necessário alterar o projeto pedagógico da escola.

Os professores devem saber por que, quando e onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e a escrita devem ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para a vida (QUADROS, 1997, p. 99).

Nas aulas de produção de textos, por exemplo, se os professores de LP não forem profissionais acessíveis e entendedores das especificidades próprias das características de pessoas que pensam, falam, interpretam e executam uma outra

língua, os processos de aprendizagem, seguramente, serão sofríveis. No campo das Ciências Humanas, em um Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, desconsiderar essa especificidade é ir de encontro às naturezas plurais dos seres humanos nas mais variadas situações.

Por isso mesmo, e para não penalizar meus colegas de área da LP, considero que o entendimento sobre o português como segunda língua, em sua modalidade escrita, para pessoas surdas, precisa ser ampliado em todos os campos do saber e para todos os outros profissionais que trabalham com um(a) estudante surd(o)a em sua sala de aula. Esse é, verdadeiramente, um grande entrave. A Língua Portuguesa para pessoas surdas, pensando em tudo o que já vimos e sabemos sobre ela até aqui, tem atravancado os avanços dessas pessoas nas universidades que não apostam numa proposta de ensino bilíngue ou que não respeitam a legislação vigente em relação à presença de intérpretes de Libras na sala de aula para, pelo menos, minimizar esse sério problema.

Apesar de não ser o foco de minha discussão, nesse momento, mesmo sendo professor de LP, fiz uma busca em monografias, dissertações e teses (entre 2010 e 2018) que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos sob os mais variados aspectos. A minha própria dissertação de mestrado, intitulada “Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a “inclusão”, defendida em 2011, tratou dessa questão e evidenciou, como muitos outros trabalhos realizados pelo país, que a maioria dos professores da escola básica não estavam preparados para esse modelo de “inclusão”. Mais de dez anos depois da defesa de minha dissertação, essa é ainda uma realidade na educação básica e no ensino superior, muito embora muitas coisas tenham avançado. Na tabela 2, a seguir, apresento as produções monográficas encontradas, a partir de uma pesquisa preliminar.

**TABELA 2 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
MONOGRAFIAS – 2010 a 2020**

AUTORIA	GÊNERO TEXTUAL	TÍTULO	OBJETIVOS	CONSIDERAÇÕES	ANO / ORIGEM
Eliane Orlando Monteiro Santos	Monografia	O papel da Libras no aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno	Analisar a relevância da Libras, no sentido de servir de fundamentação para que os surdos compreendam e adquiram a Língua Portuguesa na modalidade escrita	A Libras é de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos alunos surdos que não utilizam a linguagem oral como forma de comunicação, bem como atua como facilitadora do	2011 / UAB/UNB

		surdo não oralizado		aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.	
Alcivânia de Lima Silva	Monografia	Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das abordagens teóricas à prática pedagógica	Analisar a viabilidade do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo como segunda língua.	O uso da língua de sinais pelo surdo como língua materna possibilita ganhos para vida dos mesmos. E, que é viável o ensino de Língua portuguesa como segunda língua na educação dos surdos, contudo, para um ensino qualitativo ainda são necessário, profissionais e escolas preparados para receber este público.	2013 / UEPB
Gabriele Silveira Araújo	Monografia	Os fatores determinantes para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos	Verificar a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) no ensino do português e investigar as estratégias que possibilitam o aprendizado desses alunos.	Os resultados apontam para a importância de metodologias próprias para o ensino do português para alunos surdos, tendo como base a Libras (Língua de Sinais Brasileira).	2013 / FAPAM
Anderson Spier Gomes	Monografia	Metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos	Analisar materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, investigando as concepções de sujeito/aluno surdo, de linguagem, de gramática/texto e de bilinguismo que estão subjacentes como, também, a relação da teoria adotada no manual do livro do professor e a escolha dos textos.	Os materiais analisados recorrem na falta de textos que circulem socialmente e demonstram que ainda há um campo a ser explorado por pesquisadores na área de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira especificamente para surdos	2014 / UTFPR

Fonte própria

Em linhas gerais, verificando que essas produções são de várias partes do Brasil, noto que elas apontam para um ponto em comum: o desafio que está posto pelo projeto de inclusão que tange muito fortemente a questão linguística na educação de surdos. Os textos, em cenários distintos, apontam as dificuldades que as pessoas surdas têm em relação à aprendizagem da LP e, ainda, ressaltam a importância da Libras no ensino, como fator essencial para que essas dificuldades possam ser minimizadas, porque

o ensino da língua de sinais deve começar o mais cedo possível a fim de uma aquisição que possibilite a criança surda interagir comunicativamente e aprender as regras de convivência, expressar seus sentimentos, emoções, aflorar a criatividade, compreender e ser compreendido pela forma como se expressa (SILVA, 2013, p. 23).

Ademais, os trabalhos mostram outras questões que impedem o exercício de uma “inclusão” que seja significativa para a pessoa surda, como a formação dos professores; a precariedade do material pedagógico; as dificuldades com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa. Verifica-se com constância a ênfase dada à importância da Libras e do bilinguismo como caminhos que viabilizam a estada das pessoas surdas nas escolas e, por conseguinte, nas universidades.

A própria Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), a qual diz respeito à educação de surdos, descreve o entendimento de como deveria ocorrer à “inclusão” de pessoas surdas na rede regular de ensino, no que toca ao ensino da LP e de práticas inclusivas, evidenciando que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS –, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 16).

Na contrapartida dessas pesquisas monográficas, os textos trazem como benefícios algumas propostas e atitudes que podem fazer a diferença nesta questão educacional, como por exemplo: a produção de materiais pedagógicos adequados à necessidade das pessoas surdas; a criação de softwares que promovem a inserção do surdo na sala de aula por meio do campo visual, pois

considerando, então, a surdez como uma experiência visual, entendemos a necessidade de adequar a escola em função da necessidade de focar nesse tipo de experiência, para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças surdas (BEGROW, 2009, p. 115).

Mais do que garantir aos surdos a Língua Brasileira de Sinais, através dos intérpretes nas escolas e universidades, é importante o reconhecimento da(s) identidade(s) do sujeito surdo e da cultura da surdez. É importante que se efetivem práticas de ensino que sejam mais condizentes com a realidade da pessoa surda e que, portanto, não estejam pautadas, exclusivamente ou preferencialmente, pela oralidade. Criar outras alternativas e ambiências nas salas de aula pode possibilitar mais permanência e por isso mesmo,

no momento de apresentação da LP, é importante que o professor esteja ciente do que significa a surdez (não pelo caráter clínico, mas pela visão da diferença), bem como a LS para o surdo, mantendo-se atento à diferença entre as duas línguas, estando disposto a esclarecer os pontos divergentes entre elas, analisando as convergências, pronto a tirar dúvidas e, mais que tudo, muito atento para o uso que é feito da LP pelo aluno surdo, especialmente baseado no uso da LS (BEGROW, 2009, p. 127).

Essa perspectiva, sinalizada por Begrow (2009), tem a ver com a proposta do ensino bilíngue para pessoas surdas. Se os professores tivessem a ciência de que

trata Begrow, sobre a surdez, talvez Gilvana tivesse experimentado uma passagem menos angustiante nos seus primeiros semestres na universidade, acredito.

Na tabela 3, a seguir, apresento 10 dissertações frutos de pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas que, nos contextos mais gerais, falam sobre as práticas de ensino em escolas regulares na perspectiva “inclusiva”.

**TABELA 3 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
DISSERTAÇÕES – 2010 a 2020**

AUTORIA	GÊNERO TEXTUAL	TÍTULO	OBJETIVOS	CONSIDERAÇÕES	ANO / ORIGEM
Veridiane Pinto	Dissertação	Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas	Caracterizar a percepção dos professores sobre adaptação curricular, correlacionando seu conhecimento sobre o assunto à prática pedagógica.	Os resultados desta pesquisa podem servir como subsídios para possíveis projetos na área de educação e para planejamentos de ensino que incluam adaptações curriculares e estratégias que privilegiem os saberes e as capacidades dos alunos surdos e contemplem abordagens mais democráticas e verdadeiramente inclusivas, pautadas no direito universal à educação e à cidadania e no respeito às diferenças.	2011 / UNIVALE
Murillo da Silva Neto	Dissertação	Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a “inclusão”	Discutir a formação dos profissionais ligados ao sistema educacional inclusivo; os métodos da “inclusão” de alunos surdos em escolas regulares, além de observar como se constituem os processos de letramento escolar dos surdos na escola regular, dita “inclusiva”	As práticas de letramento escolar para atender a demanda da educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito ao sujeito surdo, precisa caminhar para que as ferramentas utilizadas não sejam apenas adaptadas à essa realidade, mas que sejam planejadas e preparadas para um trabalho específico que possa atender à demanda de que faz parte o projeto inclusivo.	2011 / UNEB
Carolina Comerlato Sperb	Dissertação	O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos	Analisar como professores entendem a proposta do AEE e como esse atendimento ocorre em escolas no Rio Grande do Sul segundo professores e alunos surdos.	Em minha análise, a formação do professor em AEE com base nos materiais distribuídos pelo MEC não é suficiente. Os materiais não são claros, são amplos demais, incoerentes, contraditórios.	2012 / UFRGS
Maly Magalhães Freitas De Andrade	Dissertação	Práticas de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos	Conhecer e analisar as práticas de ensino da língua portuguesa para esses alunos, explicitando as possibilidades e dificuldades vividas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por estes alunos e seus professores ouvintes.	Os dados mostram as possibilidades e dificuldades vividas por professores e alunos na leitura e construção de sentidos dos diferentes textos apresentados. Fica evidente que quanto maior a fluência de alunos e professores na Língua de Sinais maiores as possibilidades de aprendizagem do português por esses alunos. Os resultados mostram também que apesar de serem oferecidas condições para um ensino de língua como atividade discursiva, na prática, os professores ainda encontram dificuldades em abandonar o ensino de língua como código. É importante destacar que alguns gêneros textuais apresentam características que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos. É o caso, por exemplo, da poesia, mas esta complexidade não pode impedir o acesso deles a esse conhecimento.	2012 / UNIMEP

Adriana Priscilla Duarte de Melo	Dissertação	Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG	Abordar questões relativas ao ensino e aprendizagem de alunos com surdez inseridos nas escolas comuns, tendo como fundamentação teórica as concepções de Letramento e de Interação.	Os resultados apontam para a educação dos alunos surdos como um desafio que não pode mais ser ignorado. O reconhecimento de que vivemos no mundo das diferenças exige o reconhecimento de que todos podem e devem ter acesso aos ambientes sociais e educacionais. A constituição do direito à educação pode ser localizada na legislação internacional e nacional da educação inclusiva.	2013 / UNINCOR
Gláucia Xavier dos Santos Paiva	Dissertação	Português para surdos: uma via de mão dupla	Investigar o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos na perspectiva de professores regentes e alunos egressos da escola regular, refletindo criticamente sobre as impressões por eles manifestadas.	Os discursos dos professores e dos alunos são opostos, mas se complementam; e pretendem contribuir para o crescimento qualitativo da compreensão do processo investigado.	2014 / UFG
Elton Raniere da Silva Moura	Dissertação	Uma ferramenta colaborativa móvel para apoiar o processo de ensinoaprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos	Propor uma ferramenta colaborativa móvel para apoiar o processo de ensinoaprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.	A principal contribuição para a área da computação foi o desenvolvimento de um módulo (plugin glossário_deaf) para o ambiente virtual de aprendizagem, que pode ser instalado em qualquer versão do Moodle a partir da versão 2.5 e disponível na versão mobile para a aplicação MobiLMS. A contribuição para a sociedade que lida com a educação de surdos foi o emprego de uma técnica de aprendizagem colaborativa, para auxiliar o professor na elaboração de atividades voltadas a classificação de termos. Essa técnica pode facilmente ser utilizada sem o uso da ferramenta. Porém, a associação da atividade, moldada com a técnica, e a ferramenta colaborativa móvel, apresentou resultados mais promissores.	2015 / UFAM
Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva	Dissertação	Práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos	Analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico e, de maneira específica: descrever as práticas de ensino de Língua Portuguesa de professores de alunos surdos no contexto da inclusão escolar; analisar as práticas de leitura e escrita que contribuem para aprendizagem de Língua Portuguesa escrita	Os resultados demonstraram que o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como L2, não se efetiva no cotidiano escolar dos alunos surdos do Ensino Fundamental no contexto pesquisado, tendo em vista que eles estão em fase de aprendizagem tanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto do Português, de maneira simultânea. Portanto, não há como aprender e/ou ensinar uma L2 sem que os aprendizes já tenham sistematizado sua L1. Ademais, o processo de ensinar essas duas línguas está sob a responsabilidade do intérprete de Libras, já que os alunos não frequentam o Atendimento Educacional Especializado e tampouco têm contato com instrutores surdos e, além disso, evidenciou-se que os professores ficam em dúvida sobre como e o que avaliar, uma vez que consideram as escritas dos surdos, ainda, limitadas.	2016 / UFG

			como L2 para surdos; e caracterizar metodologia de ensino e de avaliação de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos.		
Leonardo Lúcio Vieira Machado	Dissertação	Produção de sentidos da Língua Portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais	Compreender o processo de produção de sentidos na leitura feita pelos indivíduos surdos (usuários de uma língua visual-espacial) de determinados signos linguísticos encontrados nos textos em Língua Portuguesa (de modalidade oral e auditiva).	A pesquisa permitiu-nos perceber que, quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido. Fica clara a necessidade de um mediador que domine as duas modalidades de comunicação (Libras e escrita de Língua Portuguesa) para que possibilidades de produção de sentido sejam convalidadas, notando-se uma constante incerteza, por parte do leitor surdo, sobre sua linha de raciocínio.	2016 / UFES
Quintino Martins de Oliveira	Dissertação	A aprendizagem de LIBRAS e de português em contexto de <i>tandem</i> : um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG	Propor a aprendizagem de Libras para ouvintes e de português pelos surdos por meio da interação em sessões de <i>tandem</i> .	Vimos que, apesar de as línguas envolvidas serem de modalidades diferentes, o processo de coconstrução e de colaboração se estabeleceu tanto nos momentos de aprendizagem dos ouvintes quanto nos momentos de aprendizagem dos surdos. Esse fato nos permite afirmar que o contexto de <i>tandem</i> é apropriado também para línguas de modalidades diferentes, como o português e a libras.	2017 / UFG

Fonte própria

Dentre os trabalhos apresentados, o do colega Elton Ranieri da Silva Moura (2015), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), propõe uma ferramenta colaborativa móvel para apoiar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para estudantes surd(a)os. Destaquei esse trabalho porque ele foi realizado na área da Informática, dentro da grande área das Ciências Exatas e da Terra - Ciência da Computação. Acho interessante ressaltar essa pesquisa porque, normalmente, quando discutimos o ensino da LP para pessoas surdas é muito comum que essas discussões sejam feitas dentro da área da Educação e das Linguagens. Em sua pesquisa, Moura (2015, p.15) constatou

uma escassez de trabalhos voltados a melhorar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos que fazem uso de recursos tecnológicos computacionais, principalmente trabalhos que visam melhorar o ensino-aprendizagem do português como segunda língua.

E isso demonstra que nós, dá área da Educação e das Linguagens, damos pouca importância ao uso tecnológico como ferramenta que pode propiciar às pessoas surdas mais facilidades no ensino e na aprendizagem da LP em contextos regulares. Falo, nesse caso, de ferramentas pensadas especificamente para este trabalho.

Moura (2015) nos apresenta uma série de técnicas colaborativas para o ensino presencial e *online*, o que poderia ser muito útil em nosso contexto pandêmico em que as aulas remotas são uma nova realidade, as quais podem ser utilizadas como ferramentas para o ensino de LP para pessoas surdas e nos chama a atenção para o fato de que vivemos a chamada “Sociedade da Informação” dizendo que nessa sociedade “o modo de produção se torna intelectualizado e fluido, o espaço de convivência passa a ser o ciberespaço, a organização social passa a ser em rede e o estilo de viver e agir passa a ser de um ser humano digital” (p. 28).

O ciberespaço, como espaço de comunicação estabelecida em redes, deve ser considerado um aliado nas práticas de letramento digital e no trabalho pedagógico na sala de aula, também, no ensino de LP para pessoas surdas.

O Quadro 1, a seguir, apresentado por Moura (2015), mostra as características e potencialidades de 5 técnicas de *Collaborative Learning Techniques* (CoLTs), que “são técnicas desenvolvidas para serem aplicadas em atividades colaborativas no ensino presencial e *online*” (p. 25):

Quadro 1. CoLTs e suas características

Técnica	Grupo	Característica	Implementação Online
Think-Pair-Share	Discussão	Interação entre estudantes, onde a troca de informações é feita através das opiniões de cada participante.	Chat
Jigsaw	Ensino Recíproco em Pares	Motiva os alunos a aprenderem ao máximo determinado conteúdo, para ensinar aos seus pares.	Fórum
Think-Aloud Pair Problem Solving (TAPPS)	Solução de Problemas	Estudantes ajudam um ao outro na resolução de problemas, identificando erros de lógica ou de processo.	Teleconferência – email
Group Grid	Organizador de Informações em Gráficos	Esclarecendo categorias conceituais para desenvolvimento de competências de classificação.	Chat – Teleconferência – email
Collaborative Writing	Escrita	Aprendendo e realizando as fases de escrita de forma mais eficaz.	Email – mensagem instantânea

Moura (2015, p. 27)

Vale ressaltar que as técnicas apresentadas são nossas velhas conhecidas, entretanto são pouco utilizadas como ferramentas ativas em nossas práticas pedagógicas. Obviamente, a ativação desses recursos tem sido cada vez maior. Embora a pesquisa de Moura (2015) seja bem tecnicista, por falar em sistemas computacionais, às vezes complexos para quem não é da área, ela evidenciou que “com o auxílio da técnica para elaborar as atividades e com a ferramenta colaborativa móvel, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pode ser construtivo” (p. 66). Ao fazer uso de técnicas de aprendizagens colaborativas, os resultados da pesquisa, no que se refere ao ensino de LP para pessoas surdas, se mostraram promissores.

A minha própria pesquisa, em 2011, evidenciou a falta de preparo de docentes de LP para lidar com a realidade de pessoas surdas inseridas em sua sala de aula, no ensino regular. Dos 8 professores e professoras que fizeram parte da pesquisa, nenhum se disse preparado para esse trabalho “inclusivo”, muito embora, segundo eles/elas, se esforçassem para compreender as especificidades características da surdez. Apenas dois disseram que haviam buscado cursos de Libras, mas, ainda assim, não se diziam preparadas(os).

À época, investigava as práticas de letramento na educação de pessoas surdas em uma escola inclusiva da cidade de Feira de Santana. A escola era referência no atendimento a esse público e, ainda assim, as práticas pedagógicas voltadas para o

ensino de LP eram, comumente, pensadas para o trabalho com estudantes ouvintes. A cultura hegemônica do ouvintismo dominava a realidade de uma escola que se pretendia “inclusiva”.

Na mesma direção, a dissertação de Da Silva (2017), defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG) apontou o despreparo dos docentes como ponto para a não consolidação da aprendizagem da LP, por estudantes surdos no ensino regular. A falta de interação, caracterizada pela falta de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes foi um fator que implicou o não desenvolvimento das pessoas surdas, nesse contexto. Segundo Da Silva (2017, p. 29), “a questão da interação linguística/aprendizagem é inquietante entre aprendizes surdos e ouvintes e entre surdos e professores ouvintes, o que acarreta dificuldade no desenvolvimento”.

Ainda falando sobre o ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas e pensando em como a atuação docente e a práxis pedagógica podem favorecer a permanência dessas pessoas no ensino regular, foram encontradas 3 teses, cujas pesquisas apontam as dificuldades e os desafios que refletem a empregabilidade de estratégias condizentes com a realidade características de pessoas surdas. Os textos reafirmam a importância da perspectiva bilíngue para o ensino do português e trazem exemplos de experiências utilizadas em diferentes contextos e situações. Os trabalhos seguem apresentado na tabela 4, a seguir:

**TABELA 4 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
TESES – 2010 a 2020**

AUTORIA	GÊNERO TEXTUAL	TÍTULO	OBJETIVOS	CONSIDERAÇÕES	ANO / ORIGEM
Silvana Zajac	Tese	Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas	Oferecer uma via alternativa de reflexão sobre a produção escrita do surdo.	Os trabalhos da área que abordam a educação do surdo, sem desmerecer sua importância, apresentam grande circularidade temática, o que aponta para a necessidade de ultrapassar limites no modo de abordar o problema, o que revela a necessidade de um deslocamento teórico metodológico das questões que envolvem a escrita do surdo. Assim, indico nesta tese uma possibilidade de operar uma mudança no modo de leitura da produção textual dos alunos surdos. Portanto, este trabalho deve ser entendido como um primeiro movimento, pois muitos dos pontos tocados merecem verticalização.	2011 / PUC-SP
Janaina de Aquino Ferraz	Tese	A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas	Investigar como a lógica organizacional de diferentes mídias pode ser fator determinante para o ensino de português do Brasil como segunda língua seja para estrangeiros, seja para indígenas, seja para surdos.	A sistematização de trabalho multimodal na composição de materiais didáticos pode favorecer a abordagem crítica de diferentes modalidades linguísticas normalmente empregadas no ensino de português como segunda língua.	2011 / UNB
Renata Castelo Peixoto	Tese	Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental	Descrever e analisar práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do ensino fundamental I em contextos bilíngues, em particular observar se este ensino considera a estrutura gramatical da Libras e a relação não sonora e visual do surdo com a escrita.	Os dados registrados por meio de notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fotografias e filmagens, apontam que as docentes entendem que o ensino de Português para o surdo deve acontecer sem a mediação do som e com a participação da Libras e que elas propõem estratégias visuais de ensino, assim como estratégias que estabelecem o contraste entre as línguas e que apresentam o Português de maneira diferenciada. Apesar disso, a ação docente e a escola ainda sofrem influências de concepções oralistas, associacionistas e estruturalistas, valorizando intervenções centradas na repetição e em palavras e frases, em detrimento da reflexão e do uso de textos, assim como acreditam que, por não fonetizar a escrita, o surdo permanece sempre em processo de alfabetização, favorecendo a apresentação de materiais e tarefas inadequados a faixa etária dele.	2015 / UFC

Fonte própria

A tese da colega Renata Castelo Peixoto, da Universidade Federal do Ceará (UFC), defendida em 2015 e intitulada “Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental”, objetivou “descrever e analisar práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do ensino fundamental I em contextos bilíngues”.

Considero importante falar sobre esse trabalho, pois a maioria das pesquisas que se referem ao ensino de LP para surdos retrata a realidade das escolas regulares “inclusivas” em que muitas dificuldades são relatadas. A perspectiva contextual de uma escola bilíngue³² para pessoas surdas deve

³² A escola bilíngue é uma demanda da comunidade surda há mais de 20 anos. “A educação que nós surdos queremos” é documento elaborado pela comunidade surda a partir do pregresso ao V

garantir a efetivação de sua condição bilíngue e instrumentalizá-las para integrar-se à sociedade no que diz respeito, principalmente, ao direito de chegar a espaços que o ouvinte já alcança com menos dificuldade, tais como a universidade e o mercado de trabalho (PEIXOTO, 2015, p. 24).

Nesse cenário, podemos observar como práticas bilíngues podem oferecer condições mais favoráveis para a aprendizagem do Português como segunda língua (em sua modalidade escrita), mesmo tendo como uma de suas constatações da pesquisa que “as práticas de ensino de Português para surdos apresentam mudanças importantes, entretanto ainda permanecem marcadas pelas influências oralistas, associacionistas (de aprendizagem) e estruturalistas (de língua)” (PEIXOTO, 2015, p. 27).

Pensar a escola bilíngue é pensar a língua, a cultura, as identidades surdas, a estrutura pedagógica, o currículo e a possibilidade do trabalho com práticas pedagógicas mediadas pela Libras como primeira língua, todavia essa realidade ainda é distante para a comunidade surda, pois as políticas nacionais de educação inclusiva orientam que todas as pessoas devem ser educadas juntas, ainda que não tenhamos condições de dar conta das demandas específicas das “deficiências” que podem se apresentar no ensino regular “inclusivo”. Penso que a escola “inclusiva” deseja que todos tenhamos direitos iguais. Porém, é importante querer despertar para as questões das diferenças, o que já significa começar a trilhar um caminho baseado na aceitação multicultural.

Percebe-se que nos contextos gerais das escolas “inclusivas” e das universidades que

[...] a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que seja protagonista em práticas discursivas, que produza e transmita cultura. Esta artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se então, um enorme paradoxo: reivindicava-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à cultura escrita, entretanto, apesar da língua de sinais estar na escola (pelo menos em algumas), este acesso ainda não está sendo viabilizado. A grande questão, portanto, para além do estar na escola, é o de como esta língua de sinais está

na escola. Que papel é dado à língua de sinais com relação às atividades de leitura e de escrita? (LEBEDEF, 2007, p. 3).

Essa foi uma das preocupações de Peixoto (2015) ao observar salas de aula de duas escolas bilíngues no Ceará, chamadas de escolas de surdos. Foram pesquisadas e analisadas as práticas pedagógicas em turmas do final do ensino fundamental I, com professoras ouvintes e usuárias de Libras, pois a ideia era “refletir sobre o ensino de Português como segunda língua, ver os ajustes e as adaptações feitas para um aluno que tem a língua de sinais como primeira língua” (PEIXOTO, 2015, p. 85).

Entre as muitas considerações feitas, após mais de 250h de observações nas salas de aula, Peixoto (2015) apresenta as vantagens de se ter professores bilíngues nas salas de aula, apesar dos muitos desafios, pois entendeu que esses professores “vêm de uma tradição de trabalho alicerçada no Oralismo” (p. 136) e diz que “é preciso pensar em ações de formação continuada que vão além da oferta de cursos de Libras comuns, que preparem o professor pedagogo para ensinar Português como segunda língua para crianças surdas” (p. 270), ou seja, não se pode pensar em educação para surdos sem os surdos e sem pessoas capacitadas para promoverem essa educação.

Se existem problemas em contextos bilíngues, vê-se que um dos motivos de a proposta inclusivista ser ineficiente começa quando as pessoas surdas, usuárias de uma língua visual, compartilham momentos, em sala de aula, nos quais todos os componentes curriculares são ministrados em uma segunda língua para eles, a Língua Portuguesa, com sua modalidade oral-auditiva. E isso piora muito quando não há a presença de intérpretes de Libras. A comunicação, essa grande barreira de acessibilidade, é um entrave para o desenvolvimento pedagógico da pessoa surda no ensino regular, em qualquer modalidade.

É muito difícil encontrar professores que afirmem estar preparados para receberem em classe regular de ensino uma *pessoa com diferentes capacidades*. A “inclusão” pode ser um processo cheio de imprevisto, que exige constantemente um aperfeiçoamento dos educadores. É importante que o profissional da escola e da universidade receba aperfeiçoamento e capacitação especializada para acolher em sala de aula seus alunos, sem haver discriminação e promovendo a valorização desses estudantes como seres humanos, sujeitos capazes como quaisquer outros.

A ausência de uma reflexão mais aguçada sobre questões ligadas ao processo de “inclusão”, sobretudo na formação do professor, evidencia as dificuldades

encontradas por eles em sua prática docente e no trato com a situação da diferença em sua sala de aula, por isso valorizar essa reflexão pode nos fazer intervir na formação de crianças, jovens e adultos e criar um canal de comunicação importante na sala de aula e fora dela, inserindo essa questão, também, dentro da nossa sociedade.

Para entender o funcionamento de um sistema de educação que coloca no mesmo espaço todas as pessoas, faz-se necessário perceber como as relações interpessoais são manifestadas. Se esse sistema se quer plural, considerando as várias possibilidades, capacidades e potencialidades do ser humano, então precisamos constatar até que ponto a “inclusão” ocorre nessa modalidade de ensino, cuja maioria das pessoas (ouvintes) julga importante, mas desconhece a real situação das pessoas surdas, tomadas como referências nessa pesquisa.

Para que se possa compreender o indivíduo no âmbito do aparato social, do público, do privado e dos processos históricos marcados pelas nuances de vida que merecem atenção frente às políticas públicas emergenciais, geradas em suas forças e representações socioculturais, deve-se buscar a tomada de consciência de seu eu no mundo e, por isso, é preciso contar com o suporte de profissionais preparados para lidar com as adversidades que possam encontrar e que sejam capazes de retirar “pedras do caminho”.

2.5 Avanços educacionais no Ensino Superior para pessoas surdas

A experiência educacional de surdos no ensino médio e superior foi acompanhada de frustrações e de insucesso, devido à ausência de satisfação das necessidades específicas desses educandos nesses níveis de ensino, bem como pela ausência de uma proposta bilíngue na educação.

Bruno (2011, p. 542).

Como sabemos, toda mudança ocorrida para a melhora da situação das classes minoritizadas são decorrentes das lutas dos movimentos sociais para que essas mudanças aconteçam. Nada vem “de graça”. No caso das mudanças educacionais ocorridas para a educação de pessoas surdas, segundo documento do

MEC (2004), a partir da década de 80, ocorreram alguns eventos e fatos ligados à democratização do ensino “inclusivo” em espaços regulares, objetivando um processo mais significativo e formação para *peças com diferentes capacidades*. Não podemos esquecer que é dever do Estado oferecer a todas as pessoas educação de qualidade.

Nesse interim, e pensando especificamente a educação de pessoas surdas, a criação de cursos específicos na área de Libras como a Licenciatura e o Bacharelado – Letras-Libras – pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, em convênio com outros Estados, articula-se com a mobilização de se pensar uma educação em nível superior que atenda às necessidades específicas das pessoas surdas. Tem-se investido em formação docente e formação profissional, para tentar que se garanta a qualidade da educação ao público-alvo a que se destina, nesse caso: a(o) estudante surda(o).

A qualificação profissional é, de fato, importante para a educação em seus contextos mais gerais, pois na relação do ensino e da aprendizagem a perspectiva do professor sobre conceitos de língua e de mundo será fundamental na hora da escolha de uma abordagem de ensino de línguas que atenda às necessidades das pessoas que precisam ser “incluídas” no espaço de ensino regular, segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB (Lei n 9394/96), capítulo V, Educação Especial – Artigos 58, 59 e 60.

Por entender que todos devemos alcançar independência social e econômica, bem como nos integrar plenamente na vida em sociedade, penso que qualquer avanço é significativo. Os métodos de trabalho com a educação “inclusiva” estão em processo de desenvolvimento e algumas ações têm sido implementadas na tentativa de que sejam diminuídos os prejuízos sofridos pela comunidade surda ao longo da história. Nesse sentido,

[...] torna-se, então, emergencial o oferecimento de cursos para atender a essas demandas. A formação de professores e pesquisadores torna-se fundamental. [...] Assim, estar-se-á contribuindo para a conquista de espaços educacionais, sociais, culturais, linguísticos e políticos que legitimam a inclusão [...] (QUADROS, 2005, p. 45).

Nesse sentido, os e as profissionais que atuam nos cursos de Letras-Libras têm formação específica para tentar que se garanta a qualidade de uma educação bilíngue para pessoas surdas. Tratar o indivíduo que está na universidade respeitando a sua

cultura, a sua identidade e, no caso das pessoas surdas brasileiras, a sua língua, Língua Brasileira de Sinais (Libras/L1) possibilitará, segundo o que acredito, a esse estudante, a capacidade de se posicionar e fazer inferências críticas sobre as leituras outras que pode fazer ao longo dos seus estudos e da sua vida.

Outrossim, existe uma mobilização das Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as públicas, para discutir possibilidades de ensino que sejam, no mínimo, mais diligentes em todos os segmentos (como, por exemplo, no planejamento de ensino, na diversificação de atividades propostas, nas avaliações etc.), inclusive com a criação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, que dão encaminhamentos sobre como será abordada a questão das ‘deficiências’ em sala de aula.

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem: inclusão! (MANTOAN, 2003, p. 8).

Penso que para o progresso da qualidade educacional ofertada no país necessita-se de professoras e professores preparados para lidar com as diversidades, que tornem seus espaços de aprendizagens construtivos desenhando novas metodologias e conceitos para um trabalho profícuo e efetivo para a(o)s discentes em sala de aula. Todavia, a(o)s professora(e)s devem ter a oportunidade de se preparar, mediante ações formativas que sejam oferecidas pelo Estado.

Este, claro, é um dos pontos primordiais para fazer o trabalho “inclusivo” funcionar, porque a relação entre as pessoas é condição fundamental para a “inclusão” acontecer. O investimento na formação e na capacitação do(a)s docentes é um dos caminhos a ser percorrido para que possamos saber lidar com as necessidades particulares que são exigidas por cada tipo de ‘deficiência’.

É aí que, em 2006, a UFSC instaurou um projeto de formação de professores surdos através do oferecimento de cursos de graduação em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Licenciatura e, posteriormente, Bacharelado – que atendeu

em especial os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001 e as Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que “institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”, CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a “duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena” e CNE/CES 2/2007, que institui a carga horária e período de integralização dos bacharelados (PPPLibras, UFSC, 2012.1, p. 9).

Através de um curso de formação inovador (Letras-Libras), em nível superior, oferecido pela UFSC, em parceria com outros oito pólos espalhados pelo país, inicialmente (AM – UFAM; BA – UFBA; CE – UFC; GO – Cefet; RJ – INES; RS – UFRGS e UFSM; SP - USP), em que se pretende que os profissionais dessa área educacional tenham conhecimento da realidade dos indivíduos com diferentes capacidades (em especial, pessoas surdas), é que poderemos começar efetivamente a entender o processo de “inclusão” das pessoas surdas dentro e fora do contexto educacional, sobremaneira o universitário.

A Universidade Federal de Santa Catarina, ao implementar o primeiro Curso de Graduação em Letras-Libras do país, tornou-se referência nacional na área de Libras. O Curso de Graduação em Letras-Libras, modalidade à distância, é uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da inclusão dos surdos na educação, bem como para garantir sua acessibilidade, conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5.296/2004 e em outras determinações legais.

O curso objetiva formar professores para o trabalho com as pessoas surdas, especialmente através do bilinguismo. Para Fonseca (1995, p, 227):

A inovação do ensino tem de ser encorajada nos centros de formação, e não nas suas estruturas administrativas. Trata-se de um eixo de inovação, quer para o ensino ministrado nas “classes” das escolas espalhadas pelo País, quer para a fundamentação científico-pedagógica dos currículos de formação dos professores do ensino regular e do ensino especial.

Desse modo, as finalidades do curso de Letras-Libras oferecido pela UFSC procuram atender o que prerroga a LDB 9.394/96 em seu capítulo IV:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando

o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Os cursos de Letras-Libras visam à formação de professores e bacharéis que possuam o domínio das línguas estudadas bem como de fatos relativos às suas culturas, de modo a exercer de maneira plena as atividades de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, assessor cultural, lexicógrafo, entre outras, enfim, atividades de profissionais das Letras inseridos nos atuais contextos promovidos pelo advento da globalização.

O funcionamento do curso conta com aproximadamente 30% de aulas presenciais obrigatórias. Ou seja, a modalidade de execução das atividades requer a presença dos alunos em seu pólo de apoio presencial. São cerca de duas atividades presenciais por mês, normalmente aos sábados, totalizando mais ou menos dez encontros presenciais por semestre letivo. Em 2016, o curso contava com o apoio de três pólos: Fortaleza – IFCE; Manaus – IFAM e Ribeirão das Neves – IFMG e, em 2020, com o apoio do pólo Florianópolis – UFSC. E, a partir de 2009, os Cursos de Graduação em Letras-Libras – Licenciatura e Bacharelado –, modalidade Presencial, foram instituídos pela Resolução 002/CEG/2009, de 11 de março de 2009.

Além dessa iniciativa que, certamente, modificou os rumos sobre as ações que referem à “Educação Inclusiva”, vale ressaltar a importância de outros documentos que referem-se à “inclusão” de *peças diferentes* em espaços de ensino regular, destacando-se, dentre eles, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990); a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994); a Convenção da Organização dos Estados Americanos (GUATEMALA, 1999) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996). Esta última estabelece que os

sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa “especial” na sala de aula. “Apesar dos grandes esforços empreendidos por diferentes países para garantir uma “educação para todos”, ainda persistem situações de exclusão escolar e de discriminação negativa que nutrem estatísticas preocupantes” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 132), muito embora existam alguns avanços.

Atualmente, no Brasil, existem cerca de 45 cursos presenciais³³ de graduação (licenciatura e bacharelado) ofertados por diversas Universidades (públicas e privadas), além de, pelo menos, 20 cursos, na modalidade à distância. Esses dados encontrados no site do MEC se referem aos cursos que estão ativos em 2020, entre eles: Letras-Libras; Letras-Libras – Língua Estrangeira; Letras-Libras – Língua Portuguesa; Letras-Libras – Tradutor / Intérprete de Libras; Letras – Língua Portuguesa com domínio em Libras; Letras – Língua Portuguesa e Libras; Letras – Tradução e Interpretação em Libras; Pedagogia Bilíngue – Libras / Português e Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Essas informações são importantíssimas para que percebamos os avanços em relação ao crescimento de cursos de graduação destinados ao povo surdo brasileiro. Entretanto, ao mesmo passo em que devemos celebrar essa conquista, observamos que quase todos os cursos, pensados por um viés bilíngue, são da área de Letras, seguidos da Educação e fica uma questão fundamental para se (re)pensar a exclusão: as pessoas surdas só poderão pertencer a um contexto educacional universitário em que a sua presença é desejada e pensada para a realidade de suas particularidades culturais e linguísticas se fizerem esses cursos? Nessas áreas e graduações? E Gilvana, que está cursando um Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, como fica?

Quando faço essas perguntas, não pretendo minimizar os esforços das pessoas que lutam junto com a comunidade surda pelo direito de acessar o Ensino Superior. Esses esforços são, realmente, necessários. O que me deixa inquieto é que, no contexto atual, ainda não estamos, como universidade, preparados para receber um(a) estudante surdo(a) em qualquer curso, de qualquer área do conhecimento, que essa pessoa desejar. O estudo de caso que trago neste trabalho reflete, justamente, a nossa incapacidade como universidade de acolher a nossa estudante com a

³³ Informação disponível em <https://emec.mec.gov.br/> Acessado em 20 de março de 2019.

dignidade que ela, e qualquer outra pessoa, merece.

A “inclusão” trata de ampliar a participação do ser humano como agente transformador, capaz, pensante e autônomo do saber, do fazer e do saber-fazer ao mesmo tempo em que está inserido em uma cultura hegemônica que é excludente, seletiva, repleta de crenças que não permitem o desenvolvimento intelectual e até mesmo a inserção social das pessoas que possuem características específicas, julgadas “pessoas com deficiência”. Em qualquer espaço e não apenas no que a sociedade hegemônica possa “determinar”.

A sustentação de um projeto escolar e universitário que se deseja “inclusivo” implica necessariamente mudanças em propostas educacionais da maioria dessas escolas e universidades e na organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretores, pais, alunos e todos os interessados em educação, na comunidade em que a escola e a universidade se insere. Por isso mesmo, a prerrogativa de que existam profissionais qualificados para o trabalho com a “inclusão” é de extrema importância para fazer o projeto funcionar na prática, como se idealiza em teoria. E como ocorre nos cursos bilíngues para pessoas surdas.

A preocupação com “inclusão” de alunos surdos nas universidades públicas federais, de maneira digna, com olhar voltado para a particularidade linguística que impõe a natureza da surdez, vislumbra práticas condizentes com a pedagogia de línguas na contemporaneidade. Por isso,

A perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, [...] desloca o nosso interesse do conhecimento de línguas *stricto sensu* para as relações que se desenvolvem **na** e **com** a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação (MENDES, 2012, p. 358-59).

Se os alunos e as alunas precisam desenvolver-se em práticas letradas, de aprendizagem de leitura e escrita, então os professores devem ter consciência de que suas representações sobre o projeto de “inclusão”, em si, precisam ser repensadas, para que possa ser oferecido às *pessoas com diferentes capacidades* um ensino de qualidade e que atenda às suas necessidade. Esse é um grande desafio e não é apenas do professor.

É importante que haja entre professores e alunos, pensando o contexto da sala de aula, uma relação de intercompreensão de suas culturas, de suas particularidades, de sua diversidade e, nesse caso, mais especificamente, de suas línguas. Nenhuma

relação que seja apenas mecânica pode contribuir para um melhor desempenho de indivíduos em formação, pois a afetividade, o respeito e o compromisso permitirão aos indivíduos diferentes não só a possibilidade de se adequar ao mundo que o circunda, como vai fazê-lo perceber que pertence a esse mundo.

É importante, pois, pensar processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, de línguas, de ensino de LP como L2 em sua modalidade escrita, de letramento para alunos surdos, por exemplo, em quaisquer segmentos da educação, sobremaneira os espaços ditos “inclusivos”.

2.5.1 Matrículas de estudantes surdo(a)s em 2018 na rede de ensino superior federal: confrontando os dados do INEP

O Panorama da Educação Superior no Brasil – Ensino Superior, de Esdras e Galasso (2017) – compilando os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), obtidos entre os anos de 2010 e 2015, mostram a dívida histórica acumulada no campo da Educação das pessoas surdas de nosso país: apenas 0,143% (se considerarmos a população de surdos como sendo de apenas 1,1 milhão de pessoas) estão em universidades.

Teixeira e Bento (2019, p. 3).

Segundo registros no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, no Brasil, 2.235 pessoas (na categoria surdez³⁴) ingressaram no ensino superior. Nesses números não entram pessoas com deficiência auditiva³⁵ (que é outra categoria), conforme Figura 8, a seguir:

³⁴ A pessoa surda “se identifica com a língua de sinais e a comunidade surda e não gosta de ser chamado de deficiente auditivo” (BISOL & VALENTINI, 2011).

³⁵ Deficientes auditivos “seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda” (BISOL & VALENTINI, 2011). Para além disso, essa identificação tem a ver, também, com uma questão de identificação cultural.

FIGURA 8 - Censo da Educação Superior no Brasil em 2018³⁶

1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	43.633	45.966	2.537	12.751	2.235	5.978	15.647	132	906	2.755	633	489	182	235	1.486
Pública	16.585	17.039	959	5.422	735	2.187	5.528	66	330	807	210	191	72	112	420
Federal	12.422	12.758	628	3.766	585	1.737	4.329	59	252	656	183	156	52	51	304
Estadual	3.962	4.078	318	1.606	135	409	1.131	7	75	144	23	33	20	61	116
Municipal	201	203	13	50	15	41	68	-	3	7	4	2	-	-	-
Privada	27.048	28.927	1.578	7.329	1.500	3.791	10.119	66	576	1.948	423	298	110	123	1.066

³⁶ Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acessado em 15 de julho de 2019.

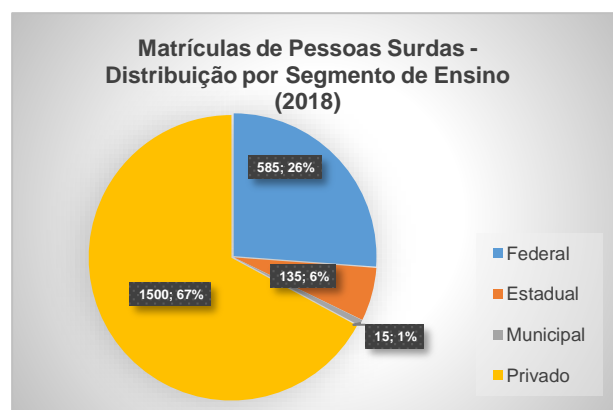
Desse quantitativo, 735 em Instituições públicas (585 em Instituições Federais, 135 em Instituições Estaduais e 15 em Instituições Municipais) e 1.500 em Instituições Privadas. Esses números já nos renderiam excelentes pontos para debate, mas vou me ater às Instituições Federais, recorte de minha pesquisa e segmento em que atuo. Os gráficos 1 e 2, a seguir, ilustram a distribuição em percentuais, conforme os dados apresentados no site do INEP:

Gráfico 1



Fonte própria

Gráfico 2



Fonte própria

Conforme apontado nos gráficos e pensando especificamente no meu recorte de pesquisa, 26% das matrículas realizadas por pessoas surdas em 2018 estão na rede federal de ensino. Numericamente, os dados nos mostram que o acesso das pessoas surdas ao ensino público superior é menos que a metade do que o acesso à rede de ensino privada.

Esse cenário nos mostra que o ensino público ou não dá conta da demanda existente, ou ele não é tão acessível a *peessoas com diferentes capacidades*, nesse caso pessoas surdas, por não atentar para a especificidade dessa comunidade que, por exemplo, tem a língua portuguesa como segunda língua, o que vai se constituir como entrave na hora de se responder as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Sem falar na redação. É o que nos relata Gilvana:

É, então, a minha experiência com o ENEM ela foi muito difícil. Não foi nada fácil, principalmente devido o português. É o português tava muito complicado. Era algo muito profundo e, então, eu acabei perdendo três vezes, né? Isso por causa da redação. A redação ela exige, né?, que o português seja da maneira adequada, esteja tudo em

ordem, e eu, por ser surda, às vezes acabo trocando a ordem das palavras. Então, às vezes eu escrevo, em vez de fazer trinta linhas, fazia 25, então fui reprovada três vezes.

Como se percebe, através da fala de Gilvana, a dificuldade com a segunda língua é, de fato, um entrave para as pessoas surdas. A organização estrutural da Libras e da LP são distintas. A pessoa surda, consoante a natureza da especificidade da surdez e da sua língua, desse modo, encontra-se em desvantagem na hora de responder as provas do Exame, bem como na hora de escrever a redação em uma L2.

Outro dado interessante é apontado no panorama geral das matrículas realizadas por pessoas surdas em 2018 no território nacional, conforme registros do INEP, a seguir:

FIGURA 9 - Censo da Educação Superior 2018 por Região³⁷

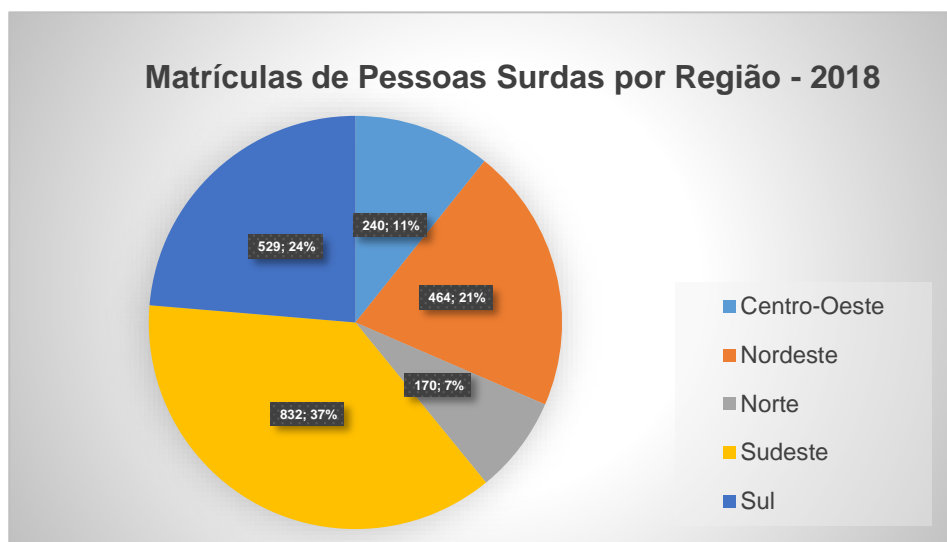
1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Centro-Oeste	4.308	4.559	175	1.316	240	553	1.438	6	58	474	55	53	3	13	175
Nordeste	9.967	10.345	566	3.271	464	1.261	3.485	38	128	459	127	82	32	38	394
Norte	3.747	3.830	168	931	170	523	1.538	6	190	190	27	5	-	3	79
Sudeste	17.456	18.577	1.202	4.691	832	2.497	6.581	58	372	1.086	285	245	105	97	526
Sul	8.151	8.651	425	2.542	529	1.144	2.605	24	158	546	139	102	42	83	312

³⁷ Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acessado em 15 de julho de 2019.

O INEP mostra a seguinte estatística, por região do país: Centro-oeste, 240; Nordeste, 464; Norte, 170; Sudeste, 832 e Sul, 529. Nesse sentido, a região Nordeste ocupa a terceira posição, com 21%, em números absolutos, no *ranking* de matrículas realizadas, como aponta o percentual no gráfico, a seguir:

Gráfico 3



Fonte própria

Ocupar a terceira posição nesse *ranking* deveria ser visto como algo positivo e a ser celebrado, entretanto é sabido, historicamente, que o Nordeste brasileiro tem um dos piores índices de sucesso quando o assunto é educação. No ano de 2018, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), diziam que “campeã em analfabetismo, a região Nordeste teve taxa de analfabetismo de 14,5% para pessoas com 15 anos ou mais de idade, bem acima do segundo colocado, o Norte, com 8%” (GAMA E MADEIRO, 2018). Isso é relevante, pois embora estejamos pensando no ensino superior, não podemos deixar de ressaltar como a questão educacional nos é muito cara. Sempre foi. Esse sucateamento desvelado para com a educação do Nordeste se refere a todas as esferas da educação pública. E é uma lástima para o povo nordestino.

Sobre o Nordeste, o INEP aponta os seguintes registros:

FIGURA 10 - Censo da Educação Superior 2018 no Nordeste³⁸

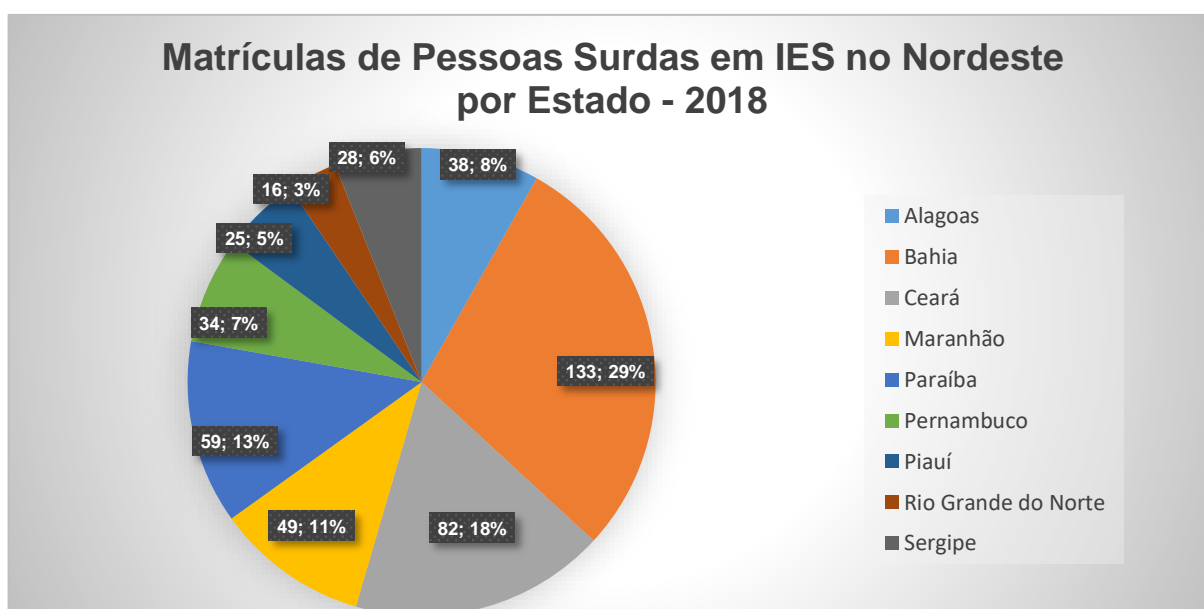
1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Alagoas	959	971	34	492	38	83	185	4	15	40	12	15	5	8	40
Bahia	1.782	1.924	91	449	133	360	588	12	13	123	23	8	16	6	102
Ceará	1.703	1.755	63	677	82	207	461	3	10	108	9	20	-	2	113
Maranhão	938	973	88	150	49	128	469	1	8	37	12	2	-	-	29
Paraíba	1.879	1.933	74	949	59	157	527	3	28	53	9	19	1	5	49
Pernambuco	841	875	63	176	34	110	357	11	28	44	12	4	1	3	32
Piauí	681	703	102	57	25	88	317	3	14	23	43	5	3	7	16
Rio Grande do Norte	594	617	23	161	16	72	294	-	2	10	7	7	6	7	12
Sergipe	590	594	28	160	28	56	287	1	10	21	-	2	-	-	1

³⁸ Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acessado em 15 de julho de 2019.

No Nordeste, ainda sobre os dados do INEP 2018, das 464 matrículas efetivadas por estudantes surda(o)s no ensino superior, 133 estão na Bahia, que ocupa o primeiro lugar na região, com 29% dos registros de matrículas. Conforme os dados divulgados, a distribuição de matrículas realizadas na região foi a seguinte: Alagoas, 38; Bahia, 133; Ceará, 82; Maranhão, 49; Paraíba, 59; Pernambuco, 34; Piauí, 25; Rio Grande do Norte, 16 e Sergipe, 28. A ilustração da distribuição dessas matrículas pode ser observada no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4



Fonte própria

Na Bahia, está o maior número de acesso de pessoas surdas ao Ensino Superior (seja ele público ou privado) da região Nordeste. É o que está registrado no site do INEP, conforme Figura 11, a seguir:

FIGURA 11 - Censo da Educação Superior 2018 na Bahia³⁹

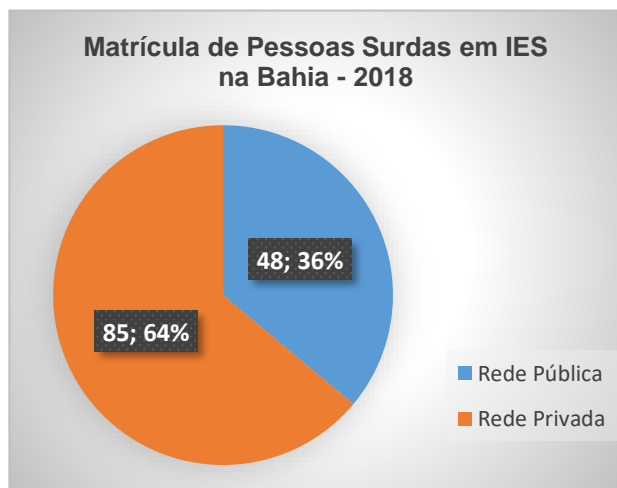
1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Bahia	1.782	1.924	91	449	133	360	588	12	13	123	23	8	16	6	102
Pública	679	713	45	127	48	216	206	9	8	27	6	2	8	-	11
Federal	434	440	10	73	36	186	106	8	2	11	4	1	1	-	2
Estadual	245	273	35	54	12	30	100	1	6	16	2	1	7	-	9
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	1.103	1.211	46	322	85	144	382	3	5	96	17	6	8	6	91

³⁹ Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acessado em 15 de julho de 2019.

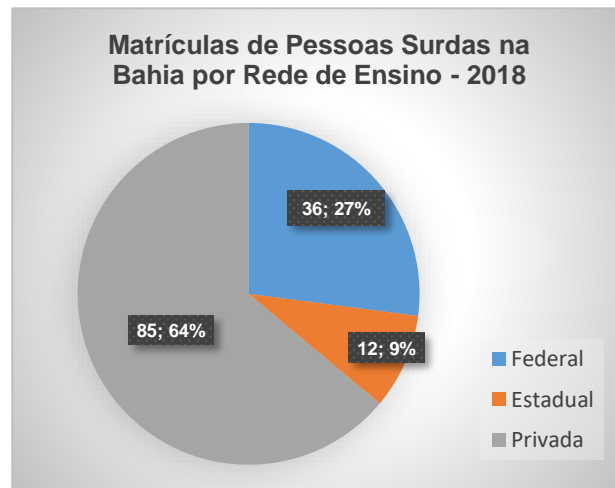
São, como já sinalizadas, 133 pessoas, sendo que 48 estão em instituições públicas (36 nas federais e 12 nas estaduais) e 85 em instituições privadas. O Gráfico 5 mostra como se distribuem as matrículas nos segmentos público e privado e o Gráfico 6 mostra a distribuição detalhada nos dois setores.

Gráfico 5



Fonte própria

Gráfico 6



Fonte própria

Esses números são bastante significativos se os compararmos a anos anteriores, e era para eu estar feliz se, na verdade, não estivesse preocupado com as condições desse acesso e, sobretudo, da permanência das pessoas surdas nas universidades. Em todas elas. Mas, quero delimitar o meu *corpus* da pesquisa na Bahia, o que, ainda, será recortado, no estudo de caso analisado na Universidade Federal do Oeste da Bahia, dadas as condições precárias de se fazer pesquisa no Brasil na atualidade, inclusive com os cortes esdrúxulos de bolsas de estudo em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, o que caracteriza, ainda mais, a precarização da universidade pública, gratuita e de qualidade.

No cenário baiano, temos quatro universidades públicas federais com sede no estado (Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB; Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB) espalhadas em todo o seu território, sem contar os Institutos Federais de Educação e as universidades federais que têm campus na Bahia e sede em outros estados, como a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Fiz uma busca sobre onde estão essas 36 pessoas surdas e quais cursos frequentam (pois isso foi um dado problematizador da minha pesquisa). Não as encontrei. O registro que aparece no site do INEP e a realidade das matrículas realizadas nas universidades federais da Bahia são incongruentes.

A estudante de meu estudo de caso está matriculada na UFOB e teve seu ingresso nesse mesmo ano (2018). As informações registradas foram obtidas através dos setores responsáveis pelas matrículas estudantis, dentro das Pró-reitorias de Graduação de cada Instituição.

Tabela 5 - Estudantes surdo(a)s matriculados em 2018 por Universidade Federal na Bahia		
INSTITUIÇÃO	CURSO	QUANTIDADE
UFBA	-	-
UFOB	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	1
UFRB	Licenciatura em Artes Visuais	1
	Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira	3
	Licenciatura em Biologia	1
UFSB	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	1
TOTAL		7

Fonte própria

O registro do INEP (2018) mostra um descompasso entre o que é informado pelo Instituto e o que temos comprovadamente, na realidade. Quando identifiquei a incongruência entre o registro do INEP e o que encontrei de matrícula efetiva nas Universidades Federais baianas, enviei *e-mails* ao MEC solicitando esclarecimentos sobre esses números, mas nunca obtive retorno. Em 16 de setembro de 2020 enviei *e-mail* à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) e reenviei o mesmo *e-mail*, em 13 de novembro de 2020, à Coordenação-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial (CGPF) e à Coordenação-Geral de Currículo, Metodologia, Material Didático e Tecnologias Assistivas (CGMT), sem respostas. Vale ressaltar que falei pessoalmente (por telefone) com a Coordenadora da CGMT que assegurou que me responderia o *e-mail*, mas não aconteceu.

Sem querer fazer teorias da conspiração, imagino que essa não resposta pode ser um indicativo de que os dados apresentados pelo INEP foram maculados como uma tentativa de o governo mostrar uma realidade que não existe. O que me parece, é que o número de pessoas surdas que ingressam no ensino superior é, ainda, bem menor que o meu desejo de que essas pessoas estejam tendo oportunidade, de fato, de acessar à Universidade. Isso, acredito, pode implicar mais dificuldades de criação de políticas públicas que atendam a esse público e que a “inclusão” dessas pessoas seja mais falaciosa do que se pensa.

É importante ressaltar, ainda, que, conforme a Tabela 5, quatro dos sete estudantes matriculados em universidades federais da Bahia, em 2018, fazem cursos diferentes da área de Letras-Libras. Isso me faz acreditar que todo o ensino superior precisa ser repensado para acolher e atender à demanda das pessoas surdas que entram nas universidades, pois elas têm o desejo e o direito de fazer qualquer curso, em qualquer área do conhecimento. A UFOB, a passos lentos, precisou se readaptar a essa nova realidade. Ainda falta muito a acontecer e é minha expectativa que este trabalho possa trazer contribuições para essa realidade que, desejo, seja mais comum em nossas universidades.

2.6 Letramento Surdo e Bilinguismo

Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos brincadeiras e narrativas de estórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais

Botelho (2002, p. 112).

Nas sociedades letradas, a utilização da leitura e da escrita, em maior ou menor grau, está presente nas vidas das pessoas. Nas práticas sociais em que vivemos é comum a comunicação está marcada pelo tripé leitura, escrita e oralidade, contudo, além desse tripé, existem muitos outros modos de interação, com os quais podemos

depreender leituras de mundo possíveis, a exemplo das línguas de sinais. Muitas vezes, no contexto escolar “inclusivo”,

O ato de ler e escrever se transforma em algo inerte, distante e sem sentido para a criança surda (o mesmo vale no caso dos ouvintes que também não são favorecidos por ambientes letrados). Ou seja, as concepções de leitura e escrita que estão na base do processo de ensinoaprendizagem da escola já são, nos contextos, equivocadas (BEGROW, 2009, p. 114).

A perspectiva do letramento bilíngue, portanto, para as pessoas surdas é uma estratégia que pode dar sentido a uma ressignificação social das funções da escola e, também, da universidade para que a escola e a universidade possam promover uma aprendizagem significativa e torne efetiva a interação do sujeito com as diversas leituras do cotidiano. Ou seja, essa competência discursiva pode ser definida como o uso social das práticas de leitura e de escrita de forma consciente pelo aluno.

É preciso que reflitamos a pedagogia da diferença, para que, dessa maneira, as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos sejam pensadas em todos os contextos sociais em que estes indivíduos estão inseridos, pois “quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE e DONALDO, 1990).

A pedagogia da diferença deixa emergir no processo educacional, situações multifacetadas, as quais dão base para as múltiplas identidades intra e interpessoais. Dessa forma, é superada a visão de identidade única, podendo uma só pessoa possuir múltiplas identidades. É a possibilidade de considerar essa complexidade intra e intercultural que torna um sistema mais ou menos inclusivo (ROMÁRIO, 2018, p. 102).

Pensando no processo de ensino e aprendizagem de línguas em uso como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente e, no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre “a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas” (MENDES, 2008). É um modo de se deixar perceber essas identidades fluidas e multifacetadas.

O letramento escolar de crianças surdas, por exemplo, enquanto processo de ensino e aprendizagem de línguas, faz muito mais sentido se acontece em Libras, através de práticas bilíngues – “o modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua

de sinais” (SANCHEZ, 1991, p. 4) – e a outra a língua portuguesa (em sua modalidade escrita) ou pelo bilinguismo,

essa abordagem traz, fundamentalmente, uma nova concepção de surdez, que implica mudanças ideológicas, rompendo de fato com a concepção oralista e em grande parte com os sistemas da comunicação total, que não propiciaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e ao papel da comunidade surda no processo educacional (GESUELI, 2006, p. 278).

Já não cabe mais impor às pessoas surdas uma metodologia de aprendizagem pautada na oralidade, pois a dominação do “mundo ouvinte” sobre o “mundo surdo” não é pertinente aos movimentos que emergem na atualidade e que primam pelo respeito às diferenças, sejam elas, sociais, culturais ou linguísticas.

O direito a ser educado em uma língua não majoritária é apenas o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que ofereça condições para que os surdos possam desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural construído historicamente e socialmente pelas comunidades surdas (TEIXEIRA E BENTO, 2019, p. 8).

Não dá mais para retroagir. Já passamos por esta época “sombria” na educação de pessoas surdas, quando o oralismo ainda era a corrente metodológica a ser trabalhada com esse grupo. Corroboro com a assertiva de Fernandes (2003, p.p. 5-6), quando diz que:

Vislumbramos a educação bilíngue para surdos como o espaço de aproximação entre diferenças socioculturais de grupos distintos, relevando as práticas de exclusão, rejeição, preconceito e marginalização a que os surdos estiveram relegados historicamente. Precisamos entender a educação bilíngue como uma proposta para fazer valer politicamente a voz da comunidade surda, seus direitos e anseios (que não são homogêneos), em um projeto educacional que construa novas práticas de significação da surdez.

A Educação Bilíngue, no nosso país, ganha força diante das lutas da comunidade surda e de pesquisadores engajados e preocupados com a autonomia, emancipação, inclusão social e pedagógica das pessoas surdas. É possível reconhecer alguns avanços em relação à legislação, mas, apesar de todas as conquistas, ainda são inúmeros os desafios, na prática, para se consolidar o bilinguismo para pessoas surdas. Para Quadros, “a educação de surdos no Brasil

deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua” (2004, p.17).

A educação de pessoas surdas precisa estar pautada por metodologias de ensino que abarquem as características específicas dessa comunidade e, por isso mesmo,

as práticas de letramento escolar [**e universitária – grifo meu**] para atenderem a demanda da “educação inclusiva”, sobretudo no que diz respeito ao sujeito surdo, precisam caminhar para que as ferramentas utilizadas não sejam apenas adaptadas à essa realidade, mas que sejam planejadas e preparadas para um trabalho específico que possa atender ao projeto “inclusivo” (SILVA NETO, 2011, p. 104).

Nas Universidades é preciso proceder de igual modo, pois “muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem” (SILVA *et al*, 2007).

Pesquisas sobre letramento no Brasil têm se tornando cada vez mais difundidas, pois o letramento se manifesta em várias ações sociais. Segundo Kleiman (2001, p. 16), o conceito de letramento⁴⁰, que começou a ser pesquisado nos meios acadêmicos para distanciar os estudos sobre o impacto social da escrita em relação ao processo de alfabetização, aos poucos foi se ampliando para “descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos ‘minoritarizados’ [grifo meu]. Faço este grifo, por entender que falar sobre minorias já está no senso comum e isso precisa ser problematizado, ainda que não necessariamente neste texto. É só olharmos estatisticamente o caso dos negros, no Brasil, ou das mulheres, ou das pessoas pobres. Esses grupos são minorias? Precisamos pensar sobre isso.

Outra perspectiva de letramento evidenciada por Mey (2001, p. 240), diz que “o letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz uma certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade, e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto a assumir...”. Metaforicamente, refere-se ao uso relativo da linguagem como um todo, que se legitima socialmente. “O letramento não é o que torna as pessoas letradas, mas sim a maneira como essas

⁴⁰ Podemos definir, hoje, o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2008, p. 18, 19). Assim, pela amplitude que o termo abrange nesse trabalho nos restringiremos a essa prática que acontece em um contexto específico, na escola.

peças funcionam em um discurso societal utilizando suas próprias vozes (MEY, 2001, p. 241).

Como funcionar nessas condições e com essas práticas, no caso da educação de pessoas surdas, se, na maioria das universidades públicas federais, os sujeitos surdos são pouco visibilizados? O caso UFOB, citado no texto, que tomo como referência, evidencia a não participação da pessoa surda em sua formação, uma vez que ela não tem ferramentas para fazer isso. Embora haja pessoas que queiram ajudar, sem o mínimo necessário, como a presença de um intérprete, por exemplo, a precariedade formativa está instalada.

Nessas práticas, não podemos perder de vista que as diferenças (sociais, culturais, físicas, étnicas, de gênero, econômicas etc.) devem ser levadas em consideração. Assim, a dimensão do letramento, no contexto escolar e universitário, deve apresentar-se como prática social, ou seja, devem (co)existir sintonia e familiaridade com práticas de leitura e de escrita, para que se permita a mudança da prática pedagógica de forma que o conflito discursivo em sala de aula seja examinado e repensado a partir de contextos de aprendizagem, “em que os alunos tragam seus conhecimentos, suas experiências, suas vivências”, Kleiman (2002, p. 57). As pessoas surdas fazem parte dessa realidade e a sua condição de percepção de um mundo mais visual precisa ser respeitada.

Efetivamente, não basta dizer que uma escola ou uma universidade adota a metodologia bilíngue para a educação do povo surdo. Na prática, e isso se deve aos atrasos provocados na educação da comunidade surda em sua história, muitas pessoas surdas não têm domínio de sua língua materna (a Libras), reiterando que grande parte das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes e que a propagação da Libras se deu tardiamente no Brasil. Conforme sinaliza Quadros (2005, p. 35):

a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue.

A especificidade educacional que se apresenta no contexto inclusivo de pessoas surdas na escola regular tem a ver, também, com as distintas modalidades em que se apresentam as línguas em questão (Libras e LP). São evidências que

precisam ser levadas em consideração nas práticas educativas. A hegemonia da LP em relação à Libras é marca centralizadora nas salas de aulas e, embora muitas questões sobre a educação de pessoas surdas tenham avançado, vê-se que quanto menos condições e conhecimentos se têm (da comunidade surda em relação à comunidade ouvinte e vice-versa), mais problemática é a relação da pessoa surda com o mundo exterior e mais dificultoso é seu processo de “inclusão” na escola regular e na universidade.

A educação bilíngue como prática efetiva de um letramento surdo, no contexto educacional, escolar e superior, para pessoas surdas, ganhou destaque como metodologia que visa não apenas aos aspectos que se relacionam à mudança proposta para se educar alunos surdos na contemporaneidade, mas como combate às práticas pedagógicas apresentadas pelas abordagens educacionais anteriores que permearam a educação desses sujeitos; como uma tentativa de minimizar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, principalmente na aprendizagem da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, através de abordagens de ensino em que as experiências visuais tenham destaque.

Entretanto, ainda que o decreto 5.626/05 “determine que a formação em nível superior do professor de Libras, seja em um curso bilíngue de Pedagogia ou normal superior, isso não assegura a aprendizagem de conteúdos necessário para a execução de uma educação bilíngue” (KUMADA, 2017, p. 218). Uma afirmação da importância da Libras na educação das pessoas surdas.

A educação bilíngue, mesmo visando garantir a promoção de duas línguas, não é determinista do sucesso da educação para surdos. No bojo das condições para que esse sucesso seja garantido aos sujeitos surdos, as questões linguísticas – e não apenas elas –, mas as abordagens metodológicas, as práticas de letramento visuais (TAVEIRA e ROSADO, 2015), as políticas educacionais, além, evidentemente, de uma nova aceção sobre o surdo e a surdez, devem se constituir objetivos a serem pensados e executados em prol de uma educação de surdos que satisfaça às suas necessidades.

O letramento surdo só faz sentido se acontece em Libras e por meio de práticas pedagógicas que sejam mais visuais, pois a língua é visual, a didática é visual, a arte é visual, o espaço arquitetônico é planejado em relação à língua visual, a

acessibilidade é visual. Além de contar, necessariamente, com a presença de professores e professoras surdos. De acordo com Strobel (2013, p. 91):

O povo surdo luta pela pedagogia surda que parte de um “olhar” diferente, direcionado em uma filosofia para a educação cultural, na qual a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com a sua diferença, para que aconteçam a subjetivação e as trocas culturais.

O letramento surdo ou pedagogia surda é uma perspectiva em que se compreende que as práticas de ensino para pessoas surdas devem ser permeadas pela Libras e compreende, ainda, que, como artefato cultural, a experiência visual da comunidade surda intensifica a importância de práticas de letramento mais visuais, como práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. O letramento surdo entende a realidade cultural das pessoas surdas, que vivem em um mundo que prescindem de sons e que se organiza e é interpretado pela imagem e pelo espaço da visualização. Enquanto essa realidade é ainda distante, vamos lutar e asseverar que, pelo menos, a realidade bilíngue seja possível já.

3. POLÍTICAS DE “INCLUSÃO” PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DIFERENTES CAPACIDADES

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Sasaki (2009, p. 1).

Neste capítulo, procuro não só problematizar, mas justificar porque tenho ressalvas ao utilizar a palavra *inclusão* e marco a palavra e seus derivados, quando se remetem à educação, sempre entre aspas. Espero trazer argumentos suficientemente fortes para fazer o meu leitor perceber que esse termo, empregado tal como é quando se refere à educação das *pessoas com diferentes capacidades*, é um “equivoco”. Para isso, faço aqui uma leitura e uma discussão dos principais documentos que falam sobre os direitos de todas as pessoas, com foco, em especial, nos documentos nacionais: Declarações, Leis, Decretos e Portarias.

Inclusão, segundo o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis, significa “ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção”, quando se refere à Educação significa “política educacional que consiste em *incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares*, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais” (MICHAELIS, n.p). A “inclusão” educacional tenta dar conta de fazer as *pessoas diferentes* frequentem turmas regulares, e a partir daí eu lanço duas questões para reflexão: i) Por quê? e ii) A que custo?

A primeira pergunta, no meu modo de entender e interpretar as leituras sobre as Leis e os grandes acordos internacionais que “sistemizam” nossos modos de viver no mundo, é crucial para que o equivoco posto pela palavra “inclusão” se instaure. Por quê?! Por que precisamos incluir pessoas que têm o direito de ser, de estar? Eu me explico.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH - 1948), da qual o Brasil é signatário, é um importante documento que começou a ser elaborado em 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), e foi fundamental para que começássemos

a entender a importância dos *direitos humanos* na nossa contemporaneidade. Composta por 30 artigos, ela determina os direitos básicos que todos nós, seres humanos, devemos possuir, independentemente do gênero, da raça, da religião, da posição social etc.

No Artigo 1 da DUDH está posto o seguinte: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DUDH, 1948). Se tomarmos apenas este primeiro artigo como ponto de análise, eu retomaria o primeiro questionamento com um pequeno adendo: “Por que precisamos incluir pessoas *com diferentes capacidades* que têm o direito de ser, de estar?” Essas pessoas, quando pensamos na DUDH, não são pessoas? Seres humanos *iguais em dignidade e direitos*?

Se considerarmos que as *pessoas com diferentes capacidades* são pessoas, seres humanos, então o equívoco terminológico da palavra inclusão não só é real, como uma afronta às pessoas que não precisam ser incluídas, pois elas já têm o direito de ser e estar, ou deveriam ter. O que nos falta, a meu ver, é capacidade, como sociedade, de conviver com as diferenças, de entender e respeitar as diversidades que se apresentam cotidianamente em nossas vidas e, em um contexto mais específico, em nossas salas de aula. Isso, é claro, sem falar no *espírito de fraternidade*.

A DUDH tem importante papel, também, na confecção da nossa Constituição Federal, Carta Magna brasileira, promulgada em 1988. Quarenta anos depois, assumimos, como nação, no Título II – *Dos Direitos e Garantias Fundamentais* Capítulo I – *Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos*, no Artigo 5, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (p. 13).

Assim, temos, outra vez, que fazer a reflexão: “Por que precisamos incluir pessoas *com diferentes capacidades* que têm o direito de ser, de estar?” A “inclusão” é a confirmação de que essa natureza “inclusiva” é altamente preconceituosa e que nós, como sociedade, assumimos que as *pessoas com diferentes capacidades* são “não-pessoas”. Ela é excludente. É o que o doutor em educação Pablo Gentili (2009),

pensando “o complexo processo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação”, vem chamar de *exclusão includente*.

O professor Gentili pensa esse processo de exclusão das pessoas mais pobres, numa perspectiva social, no sistema educacional desde o final da década de 1990. Muito embora a perspectiva do seu pensamento não tenha uma relação direta e não se refira às *peessoas com diferentes capacidades* no contexto educacional, a sua ideia é relevante no sentido de nos fazer refletir que o acesso à educação de qualidade sempre foi um problema para os grupos minoritarizados, quase sempre excluídos. Para ele, a *exclusão includente* é

um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais (GENTILI, 2009, p. 1061).

Meu entendimento é que não fomos socialmente criados para vivermos com as diferenças e é esse ponto que faz com que as *peessoas com diferentes capacidades*, por exemplo, sejam vistas como “pessoas inferiores” que precisam de direitos de reparação. A ideia de que existem grupos minoritarizados me faz refletir sobre uma conjuntura política e social que segrega as pessoas e que as posiciona em uma sociedade de castas, ainda hoje, e em que umas são melhores que as outras. A ideia da *exclusão includente* é um dos motivos pelo qual tenho receio em utilizar o termo “inclusão”. Se eu penso numa sociedade e em uma educação mais justa e igualitária para todas as pessoas, essa terminologia, para mim, não faz nenhum sentido.

Parece complexo, e até angustiante, fazer essa reflexão quando não queremos admitir que somos nós que precisamos mudar nossa postura para que saibamos conviver em sociedade e não elas, as *peessoas diferentes*, que precisam ser “incluídas”. Há, no meu entendimento, um hi-a-to quando lemos as Leis e vemos o que se pratica na sociedade. Esse é um ponto que vai incidir diretamente em um dos eixos a que me proponho discutir nessa tese: o acesso das pessoas surdas ao ensino superior federal. Mas, antes de vermos essa questão, é importante que reflitamos sobre as condições educacionais básicas nas redes de ensino público que não garantem às *peessoas diferentes* oportunidades iguais de aprendizagem e crescimento sócio-intelectual.

A nossa Carta Magna, no CAPÍTULO III – *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, na Seção I – *Da Educação*, em seu Artigo 205, diz que:

A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 213).

Essa leitura, assim como toda a leitura da Constituição, nos alenta, mas o que vemos no cotidiano da sociedade e nas universidades federais (foco de minha investigação) não é exatamente como está descrito. As condições das escolas e das universidades públicas estão muito aquém das expectativas propostas nesse e noutros documentos, digo isso como ex-aluno de escola pública e, hoje, professor que vivencia a realidade de uma universidade federal.

Dessa maneira, outros questionamentos importantes surgem quando pensamos no “pleno desenvolvimento da pessoa” e nos deparamos com a nossa realidade educacional. No inciso primeiro, do Artigo 26, da DUDH lê-se que:

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, *esta baseada no mérito* (DUDH, 1948).

Nesse sentido, as *pessoas com diferentes capacidades*, dadas as condições educacionais vigentes em nosso país, têm condições de acessar o ensino superior em igualdade de oportunidades das pessoas sem deficiência? O acesso à universidade pública é igual para todas as pessoas, sem distinção? O mérito (merecimento) que toca o Artigo 26 da DUDH, sobre o acesso à instrução superior, não me parece muito justo quando as condições de aprendizagem são desiguais no processo formativo dos sujeitos. Esse é um problema que ainda não conseguimos superar enquanto sistema educacional que deveria oferecer as mesmas oportunidades a *todas as pessoas, sem e com deficiência*.

Talvez, por termos consciência de nossas faltas enquanto sociedade é que cada vez mais criamos leis e mais leis que tentam reparar todos os estragos que fazemos quando não sabemos conviver com as diferenças. Há anos ocorrem mudanças significativas nas políticas públicas mundiais e nacionais sobre a “inclusão”. Alguns conceitos sobre a inserção de estudantes com diferentes capacidades nas escolas regulares, na universidade e na sociedade foram se transformando em vários países e épocas. Porém, a sociedade brasileira, de hoje, carece de mudanças radicais

para instaurar de vez o processo de “inclusão” irrestrito e verdadeiro nos sistemas educacionais. Vejamos o que dizem outros documentos importantes sobre essa questão. Tentarei obedecer a uma ordem cronológica dos acontecimentos.

A Declaração de Jomtien⁴¹ (1990), por exemplo, destaca que *todos* têm o direito de acesso à educação, sem distinção. O que é corroborado pela Lei brasileira nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu Artigo 53 diz que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (p. 9), sem fazer distinção entre pessoas.

De acordo com a Declaração de Jomtien, também conhecida como *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, seu objetivo é

satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de *todas* as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados (MENEZES, 2001).

Vale lembrar, que o Brasil também foi signatário nessa conferência, inclusive apresentado uma proposta de Educação para Todos em um plano decenal de 1993 a 2003⁴² que, entre outras coisas,

trata-se, em respeito mesmo à heterogeneidade cultural e social do Brasil, de construir um conjunto de diretrizes de política educacional que, pela metodologia adotada, reflita a pluralidade de concepções e de propostas políticas e permita desdobramentos operacionais seguros no nível de cada região, estado, localidade e escola do País (BRASIL, MEC, 1993, p. 4).

O paradoxo, novamente, está posto. Entende-se a heterogeneidade, mas precisa-se da “inclusão”. A “inclusão” nos coloca numa posição em que devemos refletir, mais uma vez: por que precisamos *incluir* pessoas que têm o direito de estar aqui, de ocupar, as escolas, as universidades, esses lugares? Em linhas gerais, existe um fantasioso projeto de “inclusão” que deseja dar às *pessoas com diferentes capacidades* acesso à escola regular e à universidade pública.

Entretanto, vencer os obstáculos e dificuldades que tal processo demanda, necessita, para além do cumprimento das Leis, de uma transformação dos espaços

⁴¹ A Declaração de Jomtien foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990.

⁴² Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf Acessado em 12 de abril de 2020.

educativos e de uma formação continuada dos profissionais que lidam diretamente com as diferenças, pois as diretrizes curriculares, *per si*, não dão conta dos enfrentamentos diários sobre os quais nos debruçamos em nossas salas de aula.

No caso da UFOB e de nossa estudante surda, é perceptível a dificuldade de muitos colegas (mestres e doutores) de lidar com as especificidades que a surdez impõe. Além disso, o próprio *campus* não é acessível para que a estudante circule sozinha e livremente, por todos os lugares. Isso são pequenos exemplos.

Um fato que, certamente, chama a atenção da população para as prerrogativas da “inclusão” é o de que as *peessoas diferentes* têm direito de circularem nos ambientes sociais, todavia essa mesma população não tem conhecimento real sobre as condições em que o projeto “inclusivista” educacional, escolar e universitário, se apresenta. Do ponto de vista da sociabilidade, da integração, da acessibilidade, em alguns aspectos, essas pessoas têm tido a possibilidade de mostrarem suas caras e corpos, que muitas vezes viviam escondidos, quando são *integradas* no ensino regular. Mas, quando se pensa no desenvolvimento cognitivo dessas pessoas, nas práticas de ensino-aprendizagem, há prejuízos significativos para esses indivíduos na medida em que as especificidades de suas *deficiências* não são consideradas, atrelada à falta de preparo dos profissionais que estão em contato direto com as diferenças que se apresentam nesses contextos.

As Leis vigentes sobre a “inclusão” são amplas e preveem a todo cidadão a garantia de direitos reservados à educação. Respaldam o importante papel das instituições se adaptarem em suas estruturas: o currículo, o espaço físico, os métodos, as técnicas, os recursos, as avaliações, a organização adequada que atenda a toda necessidade individual de cada aluno, sem se esquecerem da qualidade do ensino, afinal, fala-se em “educação para todos” e isso só funciona em sistemas que se adaptam e focalizam seus aprendizes e não o contrário. Mas, e a qualidade do ensino para as *peessoas com diferentes capacidades*? A Declaração de Jomtien (1990) só toca nessa questão no Artigo 3 - *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*, em seu Inciso 5, quando diz que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p. 7).

Esse Inciso, certamente, não é o suficiente para dar conta da pluralidade de especificidades de que a *Educação Especial* precisa tratar. A Declaração de Jomtien sequer faz menção à palavra inclusão. Talvez e pensando que tivessem esquecido das *peessoas diferentes* (consideradas “não-pessoas” pelas Leis anteriores, se falamos de “inclusão”, no meu ponto de vista) é que tenha sido preciso refletir novamente sobre a questão educacional em outra conferência mundial que pensasse, mais especificamente, nessa parcela de “não-pessoas” que “necessitavam” de condições *especializadas* de aprendizagens, na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

É preciso demarcar o tempo e seus atrasos. Só quatro anos depois da Conferência Mundial sobre Educação para *Todos*, percebeu-se que uma parcela da população havia sido esquecida nesse projeto e esta parcela precisou ser “incluída” nas novas propostas dos paradigmas educacionais. Percebeu-se, ao que parece, que a DUDH não se referia a *todas* as pessoas, porque nem *todas* eram consideradas humanas, ou tinham condições de humanidade.

A Declaração de Salamanca (1994), como ficou conhecida, tratou sobre *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. O enfoque dado à essa Conferência foi, especificamente, à Educação “Especial”⁴³. Foi quando o termo “inclusão” começou a aparecer com mais veemência. Segundo o que está disposto nesta Declaração, acreditou-se e declarou-se que:

- *toda* criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- *toda* criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e

⁴³ Também tenho dificuldade na utilização dessa terminologia por acreditar que a Educação deve ser *Especial* para todos e que no caso das *peessoas com diferentes capacidades* ela deveria ser *Especializada*, atentando para as especificidades que as *deficiências* apresentam. Por isso, quando eu me referir à Educação Especial, grafarei “Especial”, também, entre aspas.

alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (p. 1).

Vê-se que os três primeiros itens do que se declara, ainda, dizem respeito a *todas* as pessoas levando em consideração “a vasta diversidade de tais características e necessidades” que caracterizam a heterogeneidade dos seres humanos. Sabe-se da pluralidade de ser e existir, mas ao que me parece, ainda aqui, as *pessoas com diferentes capacidades* não estão “incluídas”. A partir do item quatro “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” é que se fala das “pessoas com necessidades especiais” e do acesso à “escola regular” que deveria ser, hoje, a escola “inclusiva”. Isso denota que a nossa sociedade foi, por muito, muito tempo (e ainda é) capacitista⁴⁴, mesmo quando se pensava em educação para *todas as pessoas*.

Entretanto, não se pode negar a importante reflexão feita na *Conferência Mundial de Educação Especial*. Foi nesse momento em que se pensou, verdadeiramente, que as *pessoas diferentes* precisavam de uma atenção educacional *especializada* e as “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (1994, p. 1). Combater atitudes discriminatórias é prerrogativa essencial na nossa atualidade. Todas elas. Vejam que somente há 28 anos começamos a pensar, de modo particular, nas *pessoas com diferentes capacidades*, quando em 1948 (74 anos atrás) falava-se em direitos humanos para *todas as pessoas*. Como demoramos para perceber quem eram *todas as pessoas*.

Obviamente a importância das discussões apresentadas na Declaração de Salamanca ressoam na construção de nossas políticas internas que se referem à Educação. A Declaração demandou que todos os governos que aderiram às contendas,

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se

⁴⁴ Capacitismo é, em contextos gerais, a discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma *deficiência*. Capacitista é, portanto, quem discrimina outras pessoas por sua condição de terem alguma deficiência, ou a exclui por conta disso.

tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1-2).

Certamente, não discutirei todos os pontos apresentados, mas alguns deles serão comentados. O primeiro é um deles, pois lembremos que o Brasil ratifica o documento e esse ponto fala sobre investimento “político e financeiro nos sistemas educacionais” para atender a demanda requerida pelo projeto de “inclusão”. Não precisamos ser especialistas na área para percebermos que a Educação nunca foi uma pauta privilegiada nos governos brasileiro, sobretudo agora. Mas não quero fazer uma fala inflamada sobre a questão. A ideia é “incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” no sistema regular de ensino, e isso vai incidir sobre a segunda questão que coloquei no começo dessa reflexão: A que custo?

Essa segunda questão tem muito mais a ver com as pessoas, nesse caso “com deficiência”, que com as políticas, propriamente ditas. Isso porque, acredito, “incluir” *pessoas com diferentes capacidades* nos sistemas regulares, e precarizados, de ensino, sem o mínimo de estrutura que atenda às especificidades que cada deficiência apresenta é um “faz de conta” para responder a uma demanda sugerida por uma política pública internacional e dizer que esta demanda está sendo atendida. Mas,

quando pensamos nos direitos das *peças diferentes*, o que isso representa? Direitos iguais? Mesmas oportunidades educacionais?

A Declaração de Salamanca e a política em Educação Especial culminaram em um documento das Nações Unidas, intitulado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual demanda que os Estados membros assegurem que a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) seja parte integrante do sistema educacional. Reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, reconhecem a necessidade e urgência para providenciar uma educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino.

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos. Acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade e todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parcerias com a comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

É necessário, penso, o aprimoramento dos sistemas de ensino, já dito no ponto em que estamos analisando, para que se tornem os ambientes “inclusivos”, de fato. É necessário que se mudem as atitudes frente ao outro, e essa barreira, a atitudinal, talvez seja a mais complexa a ser ultrapassada, porque nossa história de vida nos ensinou a ignorar as *peças diferentes*, quase sempre.

É justamente por isso que esse encontro com o outro pode ser uma abertura para que todos se coloquem no lugar desse outro e descubram suas limitações e ao mesmo tempo descubram, também, que podem ir além da sua própria capacidade. As escolas e as universidades ainda não aprenderam a potencializar as capacidades alheias, sobretudo quando essas capacidades fogem do padrão de regularidade.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, data de 2007, mas antes de dar esse salto no tempo, analisemos como chegamos a isto. Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e seu Capítulo 5, em três artigos (58, 59 e 60), trata da Educação Especial. O Artigo 58, diz que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, 1996, p. 25).

Nesse momento, dois anos após a Declaração de Salamanca, publica-se uma Lei brasileira que mesmo que não tenha mencionado a palavra “inclusão” já suscita a possibilidade de se pensar a Educação “Inclusiva”, quando se pretende colocar os “educandos portadores de necessidades especiais” “preferencialmente na rede regular de ensino”, uma retomada, 8 anos depois, do Inciso terceiro, do Artigo 208, da Constituição Federal (1988) “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998, p. 124).

A LDB, tecnicamente elaborada, dita regras, traça um plano que se fosse bem executado poderia dar as condições necessárias para que o trabalho tivesse êxito. O Artigo 59, que fala sobre o que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais” (p. 24), nos pontos I e III determinam:

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 (LDB, 1996, p. 24).

Apesar dessa determinação, há, hoje, 26 anos depois, muitas lacunas que se referem justamente a esses pontos. Isso foi perceptível quando, na UFOB, em 2018, recebemos nossa primeira estudante surda, sem as mínimas condições de atendê-la em suas especificidades. O corpo técnico e o corpo docente que fazem a Universidade acontecer, em linhas gerais, não tinham nenhum tipo de preparo para lidar com essa estudante. Muita gente não sabia nem o que era a Língua Brasileira de Sinais. A intérprete de Libras só veio a ser contratada (e não concursada, isso mesmo) no final do segundo semestre da estudante, quando muitos prejuízos já tinham acontecido para ela.

Não havia e não há, em 2022, na UFOB, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, embora o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-UFOB) atue para minimizar essas dificuldades.

Quando se pensa nessas dificuldades, imaginamos que muita coisa poderia ser diferente (para melhor) se existissem “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”

(LDB, 1996, p. 24). Nesse caso, cheguei à conclusão que assim como na Saúde, na Educação nós trabalhamos muito mais com políticas de reparação do que com políticas de prevenção. Só olhamos diretamente para os problemas quando eles já estão ali e precisam de soluções, e muitas vezes serão mais remendos que a própria cura. Por isso penso no termo *inclusivista* como algo que precisa ser realizado para reparar uma situação de maneira imediata. Remendos!

A LDB está publicada há 26 anos e nos nossos cursos de formação, digo mesmo das licenciaturas, pouco se fala do trabalho com as *peçoas com diferentes capacidades*, porque não há e não houve “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, *que incluíssem* [grifo meu] a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) são documentos importantíssimos que dialogam entre si e que, quando tratam da Educação, procuram regulamentar o *modus operandi* do funcionamento do sistema educacional brasileiro. Mas entre a teoria e a prática muitos são os abismos encontrados, então precisamos continuar pensando em estratégias que minimizem as nossas falhas. Buscamos as reparações como uma tentativa de dizer à sociedade que estamos fazendo a nossa parte, quando nada disso teria sido preciso se tivéssemos entendido, lá em 1948, que os direitos humanos se referiam a *todos* os humanos. As Leis precisam sair do papel.

Nos anos 2000, reúnem-se, em Dakar, participantes do Fórum Mundial de Educação, que se comprometem a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), reafirmando a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, de que

toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua *aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser*” (DAKAR, 2000, p. 1).

Essa declaração ficou conhecida como Declaração de Dakar (2000) e entre tantas discussões importantes ressaltou os comprometimentos que assumiram de atingir os seguintes objetivos:

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;

VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (p. 2).

Esses objetivos, embora não se refiram à Educação “Especial”, tratam de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de *todos* os jovens e adultos sejam atendidas” (DAKAR, 2000, p. 1) e, como não faço distinção entre pessoas, entendo que isso se refira, também, às *pessoas com diferentes capacidades*. Nessa perspectiva, julgo, mais uma vez, desnecessário e contraproducente a utilização do termo “inclusão”. A Declaração de Dakar (2000) não toca nesse termo e nem fala da Educação “Especial”. Ela entende que *todas* as pessoas têm os mesmos direitos, assim como a DUDH (1948), como a Constituição Federal (1988) e como a Declaração de Jomtien (1990).

Recentemente, entretanto, mesmo com tantos avanços que dizem respeito à educação de pessoas surdas no Brasil, a base curricular da educação nacional passou por uma reformulação em 2017, com implementação em 2019, e, infelizmente, ela não contemplou a Libras como disciplina curricular obrigatória em sua base comum. Se isso tivesse ocorrido, penso, teríamos dado um salto significativo para a minimização de dificuldades que são encontradas no chão da escola, no que se refere à “inclusão” das pessoas surdas e, conseqüentemente, diminuiríamos essa dificuldade no ensino superior, no futuro.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2017, apenas faz menção, em sua introdução, à educação para *pessoas com diferentes capacidades*, ao citar a Lei 13.146/15 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o que não foi o suficiente para atender a todas as particularidades que a educação “inclusiva” requer. Eis como se apresenta o texto:

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 indígena 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) (BNCC, 2017, p.p. 15-16).

É um documento orientador de 600 páginas em que os marcadores aparecem: “Pessoa com deficiência” (2 vezes e, em uma delas, é em nota de rodapé); “Inclusão” (no sentido de Educação “Inclusiva” – 6 vezes, sendo duas em notas de rodapé); “Educação Inclusiva” (não aparece); “Acessibilidade” (não aparece); “Língua de Sinais” (não aparece), “Libras” (7 vezes); “Intérprete” (não aparece).

Observa-se que mesmo depois de tantas tentativas de dar às *peessoas diferentes* oportunidades iguais de acesso e permanência na escola, a BNCC (2017), documento mais atualizado que temos como diretriz, deu pouca importância a essa parcela da população. Em relação às pessoas surdas, por exemplo, precisamos, ainda, recorrer aos documentos do passado para tentar dirimir tantos atrasos em relação a essas pessoas.

Obviamente, preciso destacar que as “conquistas” advindas em formas de Declarações e de Leis não “caem do céu”. Elas foram frutos de muitas mobilizações de grupos sociais que precisam reivindicar os direitos que já têm (ou pelo menos deveriam ter) e é esse o meu estranhamento. As pessoas precisam lutar para serem reconhecidas, para serem respeitadas, para serem ouvidas porque uma parte da sociedade que se sente privilegiada coloca a outra parte como marginalizada, nesse processo de *exclusão includente*, por causa do gênero, da condição econômica, da sexualidade, da etnia, da religião, da condição social, da *deficiência* etc.

3.1 “Inclusão” de pessoas surdas no Ensino Superior Federal: perspectivas sobre o acesso e a acessibilidade

Incluir não é somente garantir as matrículas aos alunos com deficiências mentais e físicas, mas atendê-los nas suas dificuldades na escola regular de ensino com as transformações necessárias. Para tanto, o acompanhamento do planejamento na parte física da escola com um projeto pedagógico, como rege a lei – Constituição Federal - descrito no artigo 205, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional.

Mantoan (2003, p. 8).

Acesso e acessibilidade são coisas diferentes não só no significado, mas no que essas palavras representam na vida de todas as pessoas, inclusive das *peessoas com diferentes capacidades*, é claro. O acesso, termo derivado da palavra em latim *accessus*, significa chegada, aproximação (chegar em) e, de maneira simplificada, pode significar caminho, entrada, ingresso... O acesso a que me refiro neste trabalho tem justamente a compreensão de entrada/ingresso. Do ato de ingressar (entrar) na universidade. Da possibilidade e do direito de usufruto da Universidade Pública. Por sua vez,

a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (SASSAKI, 2009, p. 2).

Ao fazer um recorte específico para pensar a “inclusão” das pessoas surdas no ensino superior federal, é necessário que as conquistas históricas das pessoas surdas sejam (re)lembradas, por isso mesmo já sinalizadas nesse texto, para que nós percebamos que até mesmo esse acesso e essa acessibilidade são advindos das demandas e das lutas das *peessoas com diferentes capacidades* e da comunidade surda brasileira, ao longo dos anos.

As políticas que se referem à “inclusão”, ao acesso e à acessibilidade, de pessoas surdas no ensino superior, recorte mais específico, são temas de discussões entre pesquisadoras e pesquisadores na área educacional. As investigações que giram em torno de análises e acompanhamento dessas políticas têm sido publicadas em trabalhos que se transformam em artigos, dissertações e teses. Essas pesquisas têm ganhado força.

Alguns textos que encontrei, num contexto mais geral, tratam de questões que se referem às políticas afirmativas para a “inclusão” (acesso) das pessoas surdas na universidade. Dentre eles, destaco o texto de Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Carlo José Napolitano intitulado “Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior” cujo objetivo foi “identificar as conquistas e os avanços de universitários surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, nessa etapa de sua educação” (MARTINS E NAPOLITANO, 2017). O texto revela, entre outras coisas, que

embora seja possível identificar a formulação de políticas e as ações afirmativas que visem formas de apoios a este segmento populacional, inúmeros são os desafios para que as pessoas surdas possam

acessar e concluir os estudos nas IES” (MARTINS E NAPOLITANO, 2017, p.p. 112-123).

Os desafios são muitos e vários. Vão desde a falta de implementação de políticas públicas para a educação de pessoas surdas, de maneira eficaz, até a manutenção de práticas para a permanência dessas pessoas na universidade, que sejam condizentes com a realidade das pessoas surdas, quando dizemos que estamos praticando a “inclusão”. O acesso de estudantes surdos, via ENEM, por exemplo, é uma barreira a mais, quando não percebemos a desvantagem das pessoas surdas em responder uma prova, numa segunda língua, tão complexa para essa comunidade, ainda mais se pensarmos a realidade da educação básica de pessoas surdas no cenário brasileiro.

Na tabela a seguir, encontra-se um resumo dos artigos que encontrei na busca realizada. Ressalto que me refiro à uma parte da amostra daqueles 35 trabalhos, já citados nesse texto:

Tabela 6 - Políticas Públicas para Pessoas Surdas no Ensino Superior (ARTIGOS)

Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Marilda Moraes Garcia Bruno	Artigo	Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária	Discutir as políticas e as ações afirmativas para a inclusão de pessoas surdas no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul.	Os resultados revelam melhorias nas condições de acesso e de permanência dos acadêmicos surdos no ensino superior e a transformação da cultura universitária mediante as ações afirmativas adotadas em todas as unidades de ensino da instituição.	R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez.	2011
J. M. C. T. Santos S. K. V. Oliveira	Artigo	Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição	Analisar a inclusão no ensino superior de alunos com surdez através do acompanhamento do acesso e do desempenho escolar de três alunos do curso de Pedagogia da UERN.	Consideramos a necessidade de continuarmos construindo espaços de inclusão, de dialogicidade, seguido cotidianamente, não aceitando o acesso como referência única e percebendo que ainda estamos longe de atingirmos o "fazer parte" cidadão, como defendeu Paulo Freire.	HOLOS, Ano 30, Vol. 5	2014
Renata Paula de Oliveira Thiago Thalma Alves Ribeiro	Artigo	Direito à educação: a pessoa deficiente auditiva e o acesso ao ensino superior público brasileiro	Identificar os fatores essenciais para que tais portadores de condições especiais possam realizar o vestibular da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) com equidade.	Os resultados de diversos diálogos e eventual entrevista mostram que deve haver uma adaptação do vestibular a fim de que sejam atendidas as especificidades do surdo para garantir condições igualitárias com os ouvintes quando do acesso ao ensino superior.	Revista Pensar Direito, v.6, n. 2, Jul.	2015
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins Carlo José Napolitano	Artigo	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	Identificar as conquistas e os avanços de universitários surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), nessa etapa de sua educação.	Entre as conquistas mais recentes, destaca-se a promulgação de diferentes normativas que têm por finalidade assegurar o acesso e a permanência deste grupo à universidade (PROGRAMA INCLUIR; Decreto nº 3.298/1999; Portaria nº 3.284/2003; Circular nº 277/1996; Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 12.319/2010; Atendimento Diferenciado para o ENEM (INEP, 2012); Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez.	2017
Leila Santos Mesquita	Artigo	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior	Destacar as barreiras de acesso ao ensino superior, a falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua e a dificuldade de apropriação da língua portuguesa por parte das pessoas surdas.	Conclui-se, portanto, que a educação bilíngue é uma possibilidade de avanço desse quadro.	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar.	2018

Fonte própria

Os cinco artigos mostrados na Tabela 6 tratam das políticas de acesso e acessibilidade da pessoa surda no ensino superior. Num contexto geral, as pesquisas abordam os avanços e dificuldades de ingresso das pessoas surdas ao ensino superior. Analisam contextos políticos em que se propõe o alargamento do projeto de “inclusão” que pretende dar a todas as pessoas as mesmas oportunidades. Entretanto, como já sinalizado, muitos são os entraves para que as pessoas surdas consigam ser inseridas nesse panorama educacional. A proposta do projeto de “educação inclusiva” insurge no nosso país, com mais intensidade, a partir dos anos 1990, é quando, então, novas abordagens de políticas públicas começam a ser pensadas para que as *pessoas com diferentes capacidades* possam adentrar nas escolas regulares e, conseqüentemente, nas universidades. Nesse sentido,

É preciso salientar que buscar saídas para a inclusão dos alunos em nossos sistemas de ensino remete-nos a considerar, necessariamente, os elementos geradores da situação de exclusão vivida por eles, o que significa tratar da questão educacional do seio da problemática social brasileira (ALMEIDA, 2002, p. 57).

O Ministério de Educação, por meio do Aviso Circular nº 277/96, orienta as IES sobre a viabilização do processo de acesso de educandos com diferentes capacidades; orienta o processo seletivo de ingresso com a adequação do concurso vestibular, observando as especificidades dessas pessoas e recomenda a flexibilização dos serviços educacionais, a infraestrutura e a capacitação de recursos humanos, de modo a proporcionar a permanência, com sucesso, no ensino superior, em certos cursos (BRASIL / MEC, 1996).

Apesar dos esforços do MEC no sentido de desenvolver políticas de Estado para combater a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, no momento do ingresso ao ensino superior, a fragilidade das práticas pedagógicas não permite ainda, de forma satisfatória, no momento do ingresso, o acesso à comunicação, à informação e ao conhecimento para a permanência nesse nível de ensino (BRUNO, 2011, p. 546).

Os avanços políticos, pensando a realidade da proposta de “inclusão”, começam a acontecer no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, contudo as mudanças mais significativas para a população das *pessoas com diferentes capacidades* começam a ser mais fortemente implementadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), de 2003 a 2010.

No que diz respeito à educação inclusiva, o governo Lula, através do PDE, implementa um amplo programa com o propósito de transformar os sistemas de ensino, para o andamento das políticas de inclusão.

Destaca-se, nesse plano, o programa da formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior (MESQUITA, 2018, p. 262).

Para Mills (1999), o princípio que rege a educação “inclusiva” é o de que “todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças, em classes heterogêneas”. A universidade “inclusiva” deve proporcionar programas educacionais apropriados às necessidades dos alunos e prever apoio para que o seu aluno tenha sucesso na vida acadêmica. É o espaço a que todos pertencem, são aceitos, apoiados pelos membros da comunidade escolar ou, pelo menos, deveria ser.

Na tabela 7, a seguir, apresento a dissertação de Leila Santos de Mesquita cujo título é “O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão”. Dentro da temática e no gênero textual dissertação, o texto de Mesquita (2013) foi o único encontrado nas bases de buscas já mencionadas.

Tabela 7 - Políticas Públicas para Pessoas Surdas no Ensino Superior (DISSERTAÇÕES)						
Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Leila Santos de Mesquita	Dissertação	O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão	Demonstrar de qual forma vem ocorrendo o acesso do surdo ao ensino superior, considerando os limites e avanços das políticas educacionais de inclusão.	Apesar dos avanços das políticas educacionais de inclusão, ainda são muitos os entraves e limites que os surdos encontram para que se efetive seu ingresso no ensino superior. Dentre esses limites, encontra-se a apropriação da língua portuguesa e as barreiras comunicacionais estabelecidas pela falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua para os surdos.	Repositório UFPB	2013

Fonte própria

O referido trabalho, apresentado na Universidade Federal da Paraíba, no Nordeste, discutiu a problemática que se refere ao acesso das pessoas surdas no ensino superior. Leila Mesquita, em sua dissertação, traz um panorama do cenário político brasileiro que busca uma democratização do ensino público dividindo-o em dois momentos (o momento Fernando Henrique Cardoso – FHC e o momento Luís Inácio Lula da Silva - Lula), que começam a pensar, com mais especificidade, a Política Nacional da Educação Especial, implementada no primeiro momento e

ampliada no segundo. O reconhecimento da Libras como língua em 2002, foi de fundamental importância para se pensar a educação bilíngue das pessoas surdas. Isso se deu, por exemplo, no primeiro momento.

Durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), entre 2003 e 2010, bem como ainda hoje (durante o primeiro ano do governo Dilma Rousseff), as políticas criadas durante o governo FHC foram mantidas e bastante ampliadas. Elas abarcam um número cada vez maior de pessoas que vivem sob condições precárias e até de miserabilidade, bem como pessoas que sofrem discriminação negativa graças ao fato de terem ou assumirem determinadas identidades de gênero, de raça/etnia, etc. (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 122).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a “inclusão” escolar de alunos com diferentes capacidades, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A ampliação dos direitos em relação à Educação Especial começa a acontecer no Governo Lula e novas políticas são implementadas para que os avanços que dizem respeito à acessibilidade ao ensino (básico e superior) sejam uma realidade para as *pessoas com diferentes capacidades*. Programas como o Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) entram em consonância com o projeto de “popularização” das universidades públicas, possibilitando a criação de diversas universidades federais em todo o país. A UFOB é um bom exemplo dessa expansão.

Estas e outras medidas vieram contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior visando principalmente atingir camadas anteriormente excluídas do sistema educacional. No entanto, compreendemos que as pessoas surdas ainda encontram muitas barreiras nesse processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior (MESQUITA, 2013, p. 47).

Embora subscreva a importância dessas políticas afirmativas no cenário educacional nas últimas décadas, não posso deixar de considerar a dificuldade de

ingresso das pessoas surdas no ensino público superior. Sabemos que os números de acesso têm crescido nos últimos anos, entretanto a quantidade de pessoas surdas que estão no ensino superior, hoje, ainda é muito pequena, sobretudo em cursos que não foram pensados para as especificidades impostas pela surdez. Nesse cenário, os cursos de Letras-Libras são os que mais possuem ingressos de pessoas surdas, mas não são os únicos. O caso de nossa estudante Gilvana é exemplo de como essa dificuldade está estabelecida e isso pode ser sentido em seu depoimento:

Eu tem que contar como foi para eu se formar depois eu conseguir entrar faculdade meu processo para entrar nível superior foi muito difícil, as vezes as pessoas não dão crédito ser surda então eu tentei conquistar meu espaço e consegui, hoje graças a Deus e ajuda da minha família sou formada em técnica em Enfermagem e pretendo buscar mais conhecimentos outras áreas, minha vida mudou muito depois que eu vim morar em Barreiras porque onde eu morava talvez não tivesse saindo nem ensino fundamental, mas ouve essa oportunidade de vim morar aqui e comecei concluir ensino fundamental e médio e não parei por foi quando conheci pessoas que me incentivaram a buscar mãos conhecimentos e aqui estou com Fé em Deus irei alcançar todos meus sonhos e objetivos.

As dificuldades encontradas por Gilvana são uma realidade para as *peessoas com diferentes capacidades* nos mais variados segmentos: educacional, familiar, no trabalho, nas relações pessoais etc. Isso se deve ao fato de que durante muito tempo a visão patológica das deficiências condicionava os *sujeitos diferentes* à uma posição de pessoas incapazes. A sociedade via primeiro a “doença” para ver depois a pessoa, quando isso acontecia. O (des)crédito, de que fala Gilvana, é uma realidade arraigada por anos e anos de concepções equivocadas sobre as *peessoas com diferentes capacidades*.

Na contrapartida dessa realidade, os sonhos, os desejos, as buscas por melhores condições, as conquistas são, muitas vezes, projetos individuais de luta e superação das dificuldades. Mas não precisariam sê-lo se as nossas concepções sobre as diferenças fossem mais humanísticas e solidárias. Por isso mesmo, as políticas afirmativas são tão necessárias. A gratidão que Gilvana demonstra por ter chegado até aqui tem a ver com seus próprios esforços, com a ajuda da sua família e

de amigos que se solidarizam com as questões que envolvem as particularidades da surdez, pois convivem com uma pessoa surda e entendem a sua diferença. Esse incentivo para alcançar todos meus sonhos e objetivos é o que eu, como pessoa, professor e pesquisador, desejo dar a Gilvana e a outras pessoas surdas que desejem cursar o ensino superior, mas lembremos que acessar é, apenas, o primeiro passo.

Mesquita (2013, p. 7) diz que “apesar dos avanços das políticas educacionais de inclusão, ainda são muitos os entraves e limites que os surdos encontram para que se efetive seu ingresso no ensino superior”. E ainda sinaliza que “dentre esses limites, encontra-se a apropriação da língua portuguesa e as barreiras comunicacionais estabelecidas pela falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua para os surdos” (MESQUITA, p. 7).

Um estudo trazido pelas professoras Teixeira e Bento (2019) sobre a realidade de ingresso de pessoas surdas na UFBA é uma realidade comum em outras partes do país. Vale ressaltar que os dois cursos apontados têm uma estrutura pedagógica que propicia à pessoa surda o acesso à sua língua e, ainda assim, não se pode negar que as pessoas surdas encontram outras dificuldades em sua permanência nas universidades.

O ingresso do estudante surdo, nos cursos de graduação da UFBA, tem-se dado, basicamente, através do sistema programado de reserva de vagas em projetos específicos voltados exclusivamente à promoção de sua formação superior: o Curso de Licenciatura em Letras Libras EAD, e o Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade online (TEIXEIRA E BENTO, 2019, p. 12).

Dadas as constatações de todos esses entraves, que não são poucos, que se referem à entrada e/ou ingresso das pessoas surdas no ensino superior, outros pontos fundamentais para a implementação do projeto “inclusivo” nas escolas e universidades dizem respeito às acessibilidades que, muitas vezes, atravancam o caminhar das *pessoas diferentes* em suas jornadas acadêmicas. Sasaki (2009), um dos grandes pesquisadores sobre acessibilidades para *pessoas com diferentes capacidades*, diz, de forma didática, que são seis as dimensões dessa acessibilidade:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, 2

estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (p. 1-2).

Embora seja uma realidade que as barreiras apresentadas dificultam a vida das pessoas surdas, Gilvana traz exemplos de como os sujeitos surdos adaptam as suas realidades no sentido de superar algumas delas:

Então, assim, há determinadas barreiras, diferenças, e eu vou tá explicando. É, então, por exemplo, né?, algumas coisas dentro de casa, né?, uma pessoa surda, ela não tem nenhum tipo de barreira, ela consegue fazer alguns tipos de adaptações, um exemplo, da campainha, né?, se fosse colocar uma campainha normal a gente não ia perceber, mas o surdo ele adapta a sua casa, coloca uma lâmpada, que quando alguém toca, ele vê aquilo diferente, ele sabe que alguém chegou. Então, nós fazemos adaptações, então é igual, agora nós procuramos, é, adaptar para a nossa necessidade, enquanto o ouvinte vai tá trabalhando com o som, o surdo vai tá trabalhando com o visual. A cultura ouvinte, ela preza muito o som e no nosso caso o visual.

Trabalhar essa diferença cultural entre surdos e ouvintes, perpassa o entendimento de que temos, em relação às pessoas surdas, duas diferenças básicas: a língua e a assimilação da vida pelo campo visual de perceber o mundo – pela cultura surda. Obviamente, todas as dimensões apresentadas por Sasaki (2009) visam quebrar barreiras existentes para que seja facilitada a vida das *peçoas com diferentes capacidades* no cotidiano. Todavia, pensando o acesso e as acessibilidades que mais impactam a vida das pessoas surdas na universidade, me aterei às dimensões atitudinal e metodológica. Essas dimensões implicam, diretamente, na permanência dessas pessoas na universidade.

Não posso deixar de registrar, também, que outra dificuldade encontrada pelas pessoas surdas para acessarem o ensino superior, tem a ver com o descaso e o sucateamento da educação pública no nível básico e fundamental. As condições para o ensino das *peçoas com diferentes capacidades* na proposta da educação “inclusiva” são desfavoráveis para o pleno desenvolvimento das *peçoas diferentes*, assim como têm sido para as pessoas sem deficiência. E é por isso que o grupo social de pessoas surdas luta, constantemente, para ter seus direitos garantidos. Eu, como

pessoa ouvinte, me alio a estas lutas, no sentido de fazer serem publicizadas suas demandas quando converso nas rodas de amigos, quando palestro em algum evento acadêmico, quando ministro alguma oficina ou minicurso, quando publico um artigo ou mesmo quando defendo esse trabalho.

3.2 O ingresso da pessoa surda no Ensino Superior

Apesar da Educação ser um direito de todo o indivíduo, ela entra em atrito com a questão da igualdade de oportunidades, porque essa igualdade não se compatibiliza com os ideais inclusivos: muitas vezes, ela está a serviço da exclusão, uma vez que as diferenças não são consideradas.

Mantoan (2009, p.10).

O direito a matricular-se na escola regular não garante a eficiência e inclusão d(a)o alun(a)o diferente. Ele abre as portas para a “inclusão”, entretanto não dá suporte, condições, para que ela aconteça de forma eficaz. Nesse prisma, quando os alunos e as alunas com diferentes capacidades são colocados em uma mesma sala de aula regular e têm que acompanhar o mesmo ritmo e receber o mesmo tipo de ensino que é dado aos alunos sem deficiência, percebemos o quanto essa suposta “igualdade de oportunidade” acaba sendo injusta e perversa.

Podemos, então, convir que a “inclusão” tem diante de si um compromisso complexo com processo educativo e a superação das dificuldades, bem como as respostas educacionais não podem ser simplistas, muito menos pensar que a mudança em educação dependerá exclusivamente de ações isoladas. Trata-se de quebra de paradigmas, ideologias, de influências políticas, de condicionamentos enraizados ao longo da história que necessitam do saber-fazer e da postura assumida por cada componente do sistema educacional vigente. Nessa vertente, a educação “inclusiva” faz parte de um processo que envolve toda uma estrutura sistemática e a apropriação de políticas públicas direcionadas para um sujeito singular em um mundo repleto de diversidades.

A perspectiva gerada pelo projeto de “inclusão” das *peessoas com diferentes capacidades* na rede regular de ensino é a de que essas pessoas precisam estar inseridas nos espaços que ‘naturalmente’ pertencem às outras pessoas. Às ditas “normais”⁴⁵. Às pessoas sem deficiência. E essa perspectiva, em sua gênese, é mais uma vez excludente. Nesse ponto, preciso voltar à primeira grande questão da pesquisa: em que condições se dão as possibilidades de acesso e acessibilidade das pessoas surdas ao ensino superior federal?

Pensar as questões e as possíveis soluções de problemas que interferem diariamente na vida das *peessoas diferentes* não pode ser pautado nas ideias que eu, pessoa sem deficiência, tenha sobre elas. As considerações que faço, portanto, foram realizadas pelo diálogo com elas, pelas leituras (sobre elas) que fiz ao longo da minha trajetória acadêmica e pelas vivências variadas que tive com elas. Desde que cheguei na UFOB, e sabendo-se que eu tinha alguma experiência com a “inclusão”, me perguntavam que atitude tomar em relação a tal questão e como proceder com tal problema. Sempre sugeri que se perguntasse a quem a questão ou problema atinge diretamente, como ela, a pessoa atingida, gostaria que fosse dada uma solução.

Nas minhas buscas textuais, por respostas ou pelo entendimento da questão sobre o acesso, encontrei 11 artigos, 2 dissertações e 2 teses que versam sobre essa problemática. Dentre os artigos publicados entre os anos de 2010 e 2020, destaco o trabalho das colegas Diléia Martins e Cristina Lacerda (2015), cujo objetivo principal foi “analisar questões relativas à nota obtida por esses estudantes, ao se submeterem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o uso dessa nota para ingressarem em universidades brasileiras”. Sobre o ENEM, porta de entrada para as universidades públicas, Martins e Lacerda (2015, p. 87), lembram que:

No que tange ao acesso de pessoas surdas a esse instrumento avaliativo, consideram-se as normas já existentes, entre elas o Aviso Circular nº 277/MEC, publicado em 08 de maio de 1996, que propõe orientações aos reitores, com vistas à eliminação de barreiras ao ingresso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior e, dentre elas, as pessoas surdas, sugerindo a presença de intérprete de Libras no processo de avaliação e a flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva.

⁴⁵ A terminologia adequada para se referir às pessoas que não têm deficiências é *peessoas sem deficiência*. “A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado” (SASSAKI, 2003).

Contudo, embora tenhamos esse aviso circular de 1996, ainda hoje, observa-se que o ENEM é prioritariamente pensado para estudantes sem deficiência, que acessam a Língua Portuguesa como primeira língua e isso não é a realidade da comunidade surda brasileira. Se o acesso à LP é uma realidade precária para pessoas surdas na educação básica, que não trabalha a inclusão numa perspectiva bilíngue, essa precariedade vai ser notada, negativamente, nos resultados do ENEM, pois compreende-se que “que um dos elementos determinantes para o baixo número de ingressantes em IES é a nota obtida pelo estudante ao submeter-se ao Enem” (MARTINS E LACERDA, 2015, p. 94).

Os outros trabalhos, também muito significativos, giram em torno dessa temática e trazem análises e reflexões que são fundamentais para que (re)pensemos a Escola Básica e a escolarização das pessoas surdas; a Universidade e os desafios para o acesso dessas pessoas ao nível superior; os avanços e as ações afirmativas que tentam garantir mais condições para esse acesso; o entendimento do conceito de deficiência e diferença; as condições de acessibilidade e a própria sociedade.

São textos, frutos de pesquisas em várias partes do país, que trazem visões locais sobre a “inclusão” (como porta de entrada para as Universidades públicas - acesso), sobre as acessibilidades e que refletem a visão geral das políticas que tratam da inserção das *peçoas com diferentes capacidades* dentro do projeto de Educação “Inclusiva”. Como os textos tratam de temas similares e embora muitos autores e autoras não tenham tido contato com os trabalhos uns dos outros, eles apresentam grandes proximidades quando revelam que muito ainda precisa ser feito para que as *peçoas com diferentes capacidades*, especialmente as pessoas surdas, tenham condições de acesso e permanência dignas para estarem no ensino superior. Apresento-os, de forma panorâmica, nas tabelas a seguir:

Tabela 8 - Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (ARTIGOS)

Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Noemi Nascimento Ansay	Artigo	A inclusão de alunos surdos no ensino superior	Analisar e discutir os movimentos de integração e de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto mundial e nacional e analisamos pelo viés das políticas públicas a inclusão de alunos surdos no ensino superior.	A universidade não pode deixar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos.	Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.1, p.1-141.	2010
Cláudia Alquati Bisol Carla Beatris Valentini Janaína Lazzarotto Simioni Jaqueline Zanchin	Artigo	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão	Compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda.	Os resultados descrevem o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais.	Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr.	2010
Samantha Camargo Daroque Anna Maria Lunardi Padilha	Artigo	Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária	Contribuir para a inclusão de surdos no ensino superior, ampliando a discussão de questões que ainda são recentes no Brasil.	Fica evidenciado que, para os surdos cursarem o ensino superior, é necessário pensar nas condições de sua escolarização na educação básica. Faltam-lhes conteúdos prévios importantes por conta de obstáculos para a comunicação eficaz em língua de sinais e há o desconhecimento de instituições de ensino e de profissionais quanto às especificidades de sua educação.	Comunicações • Piracicaba • Ano 19 • n. 2 • p. 23-32 • jul.-dez.	2012
Loraine Isabel do Rocio Pinto Marconcini Luciana de Araújo Antunes Luciana da Costa Ferreira Priscila Soares Vidal Festa	Artigo	O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior	Conhecer o olhar desse aluno (surdo) sobre a realidade inclusiva das Instituições.	o processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior deve partir da conscientização da sociedade acadêmica sobre a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e neste estudo, em particular, ao aluno Surdo.	ENSAIOS PEDAGÓGICOS Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET	2013

Virgínia do Carmo Scholochusk						
Diléia A. Martins Cristina Broglia Feitosa Lacerda	Artigo	Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro	Analisar questões relativas à nota obtida por esses estudantes, ao se submeterem ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o uso dessa nota para ingressarem em universidades brasileiras.	A educação ofertada a este público não tem alcançado a qualidade esperada, ou seja, essa população não tem sido contemplada com uma educação que favoreça sua aprendizagem dentro dos parâmetros previstos para este nível de ensino.	Pro-Posições v. 26, n. 3 (78) p. 83-101 set./dez.	2015
Bruna de Moura Christian Junior Licheski Díaz Gabriel Plaviak da Silva João Gabriel Barbosa de Oliveira Kelly Regina Stori	Artigo	Inclusão dos alunos surdos no ensino superior	Fazer uma abordagem sobre as dificuldades que os alunos surdos enfrentam ao adentrarem a Universidade.	Por meio deste trabalho, podemos reconstituir ideais e perspectivas de ensino se referindo a alunos surdos, com dificuldades de inclusão social e como se relacionar com tais pessoas, sem preconceito ou medo, mas com a convicção de que nossa atuação poderá afetar na vida dessas pessoas, pois, somos nós a sociedade da qual estes tentam estar inseridos, sendo nosso dever como professores auxiliar estas pessoas a serem agrupadas socialmente.	ANAIS Educere	2015
Camila Inacio da Rocha Diego Lourenço Violante Silva Gilcilene Silva Gregorio de Moraes Iracema Silva Duarte	Artigo	Alunos surdos no ensino superior: uma realidade precária?	Contribuir com análise acerca do acesso e permanência dos alunos surdos no ensino superior.	Para inclusão dos surdos no ensino superior não basta as Ações Afirmativas, intérpretes e professores, mas que haja a modelação de situações que abarque as necessidades dos surdos ao longo do curso.	ANAIS de Evento I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes	2017
Brenda Lorryne Silva Fernandes Janilson da Conceição Silva Elisângela Maura Catarino	Artigo	A inclusão/exclusão do indivíduo surdo no ensino superior	Enaltecer a importância da inclusão do indivíduo surdo no Ensino Superior.	Vê-se que muito foi conquistado por intermédio de leis que vieram resguardar direitos fundamentais. Continuar debatendo a temática acaba por fazer com que cada vez mais a inclusão venha a ser parte frequente das discussões acadêmicas e torne-se uma causa mais abraçada, difundida e defendida por todos.	Anais – Semana Nacional de Ciências e Tecnologia: Ciência para a redução das desigualdades	2018
Elizabeth Reis Teixeira Nanci Araújo Bento	Artigo	O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de	Traçar um retrato das condições de acesso do estudante surdo às instituições públicas de ensino superior	O ingresso do estudante surdo, nos cursos de graduação da UFBA, tem-se dado através do sistema programado de reserva de vagas em projetos específicos voltados exclusivamente à promoção de sua formação superior: o Curso de	Revista Educação Especial v. 32 2019 – Santa Maria	2019

		Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	no município de Salvador, em especial na Universidade Federal da Bahia.	Licenciatura em Letras Libras EAD, e o Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade online. No que diz respeito à Pós-Graduação, houve apenas três estudantes surdos antes da implantação, em 2017, do sistema de cotas para a Pós-graduação stricto sensu.		
Débora Rodrigues de Souza Ana Maria de Paula Cordeiro Rosiane Ribas de Souza Eler	Artigo	A inclusão do surdo no ensino superior: desafios encontrados na sala de aula	esclarecer de forma mais coerente a situação do ingresso do surdo no nível superior de ensino, abrangendo os motivos do fracasso escolar, como acontece a relação entre aluno e professor, como tem sido a formação dos docentes e como as unidades de ensino têm se movimentado para ofertar uma educação bilíngue.	A inclusão pode sim ser real e colocada em prática, contudo não depende somente do professor, do aluno, do governo ou da instituição de ensino, mas, sim de toda a sociedade, é preciso de uma ação coletiva e sincronizada, para que todos possam ser incluídos e possam contribuir para o aprimoramento do cotidiano de todos que estão introduzidos no meio, em que a presente situação se encontra.	Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 12, p. 33417-33427, dec.	2019
Hubcarmo Nathalio Souza Amorim Paulo Roberto Grangeiro Rodrigues	Artigo	Inserção do aluno surdo em instituição de ensino superior	Analisar a inserção da pessoa surda na educação superior, assim como verificar se esse direito garantido por lei está sendo mantido.	A inserção do aluno com surdez no ensino é um avanço. Verificamos ainda, que muito embora tenha uma legislação voltada para garantia de direitos de pessoas com alguma deficiência, há ainda, a necessidade de reorganização do sistema educacional brasileiro no que tange a inclusão dentro das escolas e ainda, em Instituições de Ensino Superior.	Revista Humanidades e Inovação v.6, n.8.	2019

Fonte própria

Mais uma vez, coloco em evidência o texto das colegas Martins e Lacerda (2015, p. 87), porque o ENEM é, hoje, o caminho percorrido para que todas as pessoas consigam ingressar nas universidades federais.

Criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, passou a ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendiam concorrer a bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O primeiro entrave para o acesso, nesse sentido, está colocado. Muitos e muitas estudantes, sobretudo de escolas públicas, têm dificuldades de passar nas provas do exame, e isso tem a ver, também, com a precariedade do ensino médio dessas escolas. A qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do país, dadas as circunstâncias político-econômicas que são ofertadas à educação básica e fundamental em seu projeto de precarização, não tem sido suficientemente adequada para a promoção de uma educação de qualidade que tanto se almeja e esse é um dos motivos pelos quais o(a)s estudantes não têm conseguido êxito nas avaliações.

Muitas pesquisas sobre a escola pública evidenciam essa precariedade. Eu fui aluno da escola pública e sei exatamente do que estou falando. Agora, se essa dificuldade é real para as pessoas sem deficiência, não é difícil imaginar como é a realidade das *pessoas com diferentes capacidades*. Os prejuízos nas avaliações podem ser notados muito mais fortemente nas provas que demandam maiores esforços de leitura, interpretação e escrita, sobretudo para as pessoas surdas, que falam e pensam em outra língua e escrevem a língua portuguesa como segunda língua nas provas de redação, por exemplo. Gilvana, com toda dificuldade apresentada em decorrência de sua surdez, conseguiu ultrapassar essa barreira:

O português é difícil porque eu preciso organizar a estrutura dele, regras. disso, preciso organizar o contexto, temas, nos livros. a televisão as vezes vejo e escolho um tema mas é difícil expressar. Português faz sentido pra quem é ouvinte e usa ele todo dia pra se comunicar e falar, é essa experiência os ouvintes. Mas a minha primeira língua é libras e a gramática é diferente. Libras tem e estrutura mais misturada. Mas o Enem não aceita libras, aceita só português correto com regras. Pra nós surdos português é mais difícil, porque a maioria as vezes não conhecemos a palavra e significado. Na hora de escrever é muito difícil também, redação com 30 linhas. Nós somos mais resumidos e direto pra expressar ideias. Os ouvintes dominam e sempre

passam a materia, mas surdos nao. A libras é importante e minha forma de me
comunicar de identidade

Esse relato pessoal de Gilvana reflete a realidade da maioria das pessoas surdas brasileiras. Apesar da importância do reconhecimento da Libras como língua da comunidade de pessoas surdas no Brasil, o seu texto de Lei, no parágrafo único do Art. 4º diz que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

As gramáticas da Libras e da LP são diferentes. Como são diferentes a gramática da LP e da Língua Inglesa, por exemplo. Se eu tivesse que fazer uma avaliação em Língua Inglesa (uma segunda língua), com o que tive de acesso à essa língua na educação básica e fundamental, pensando a realidade da escola pública brasileira, certamente seria reprovado. Escrever em segunda língua é tarefa difícil quando não se tem acesso proficiente à essa língua. Como sinaliza Gilvana, na hora de escrever é muito difícil também, redacao com 30 linhas. As notas das provas de Língua Portuguesa, que hoje demandam um nível considerável para a interpretação de textos, e da prova de Redação que, como sabemos, é o “calcanhar de Aquiles” de milhares de estudantes que têm dificuldades com essas duas disciplinas, para as pessoas surdas, eu diria que é “o bicho-papão”.

Particpei como membro das correções das redações do vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana, entre os anos de 2009 e 2016, e como corretor de redações do ENEM, nos anos de 2012 a 2014. Participar desses processos seletivos me fez perceber, à época, como a falta de uma boa base para aprendizagem da Língua Portuguesa, cobrada por ambas as provas, era condição para as inúmeras notas zeros e os inúmeros tangenciamentos de tema nas provas de redação. Sem falar da gramática. E, nesse aspecto, falo das pessoas sem deficiência, pois durante muito tempo as pessoas surdas sequer faziam vestibular, pensando a realidade da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia.

Não havia preparo específico para um trabalho de correção que fosse sensível à realidade da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, das pessoas surdas. Não se pensava nisso. Na única vez que em pessoas surdas fizeram a redação do vestibular da UEFS, em minha época de correção, eu e o professor de Libras da UEFS, com formação de base em Matemática, fomos convidados a fazer a

correção dos 5 textos que apareceram. As provas precisavam ser corrigidas por dois corretores e caso houvesse uma diferença destoante de notas entre eles, um terceiro corretor era acionado para fazer nova avaliação. Apenas um(a) estudante teve nota suficiente para tentar uma vaga. Não sei se ele(a) foi aprovado(a) nas outras etapas.

Na época do ENEM, lembro que no meu último ano de correção (2014) houve um curso à parte para que corretores e corretoras que tivessem alguma afinidade com a Libras pudessem estar “mais bem preparados” para corrigir provas de pessoas surdas. Passados esses anos, algumas mudanças ocorreram.

Ainda pensando questões sobre o a importância da aprendizagem da LP para o acesso à universidade, apresento, na tabela a seguir, duas dissertações de mestrado que tratam da “inclusão” de pessoas surdas no ensino superior e destaco o trabalho do colega Adelson Moura que traz a perspectiva de anseios de estudantes surdos e surdas para ingressarem nessa modalidade de ensino.

Tabela 9 - Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (DISSERTAÇÕES)						
Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Poliana Barboza da Silva	Dissertação	A inclusão do estudante surdo no ensino superior: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso.	Compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior, através das percepções destes estudantes e das percepções e das práticas dos seus professores, no curso de graduação em pedagogia.	A inclusão dos estudantes surdos no ensino superior a partir das percepções e práticas de sala de aula observadas acontece principalmente por meio da atuação do intérprete que medeia a comunicação, através de um dos professores que conhece a LIBRAS e a utiliza, e também através de algumas estratégias utilizadas pelos professores que favorecem a aprendizagem dos estudantes surdos.	Repositório Científico Lusófona	2015
Adelson Fidelis de Moura	Dissertação	Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio	Levantar as expectativas relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior, subsidiada pelos relatos e apontamentos desses estudantes surdos matriculados no Ensino Médio da rede estadual de ensino.	Os alunos surdos que estão no Ensino Médio têm o desejo de ingressar na Universidade e de continuarem seus estudos. No entanto, falta preparo e orientação da escola básica em fórmulas para que possam adquirir conhecimentos necessários a fim de cursarem o Ensino Superior.	Repositório Unesp	2016

Fonte própria

No seu trabalho, Moura (2016) pretendeu “levantar as expectativas relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior”, sua pesquisa foi subsidiada pelos relatos e apontamentos desses estudantes surdos matriculados no Ensino Médio da rede estadual de ensino. A

realidade que ele apresenta ao encontro do que já dissemos aqui, no sentido de mostrar que se a escola pública não for repensada e ressignificada, as condições de acesso ao ensino superior, para as pessoas surdas, estarão aquém das expectativas desses e dessas estudantes que desejam ingressar na universidade e fazerem seus cursos de nível superior.

A referida pesquisa realizada com 7 surdos (todos do gênero masculino) evidenciou que uma das grandes dificuldades encontradas por eles diz respeito às dificuldades de entendimento da LP. Após as análises das entrevistas realizadas, Moura (2016) considera que:

O aprendizado da Língua Portuguesa, mesmo sendo a segunda língua, é importante já que a escola e a sociedade em geral a utilizam como primeira língua, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Porém, esta não é a nossa realidade (p. 70).

Ou seja, a escola “inclusiva”, projeto nacional implementado desde 2008⁴⁶, não tem dado condições de aprendizagem da LP para as pessoas surdas e isso, certamente, reflete a realidade do pouco acesso ao ensino superior por esse público, uma vez que o “estudante surdo não tem o domínio da língua portuguesa e sendo esta uma exigência do Ensino Superior, torna-se penoso seu acesso e permanência neste nível de ensino” (MOURA, 2016, p. 70).

Moura, ainda, conclui que

os alunos surdos que estão no Ensino Médio têm o desejo de ingressar na Universidade e de continuarem seus estudos. No entanto, falta preparo e orientação da escola básica em formá-los para que possam adquirir conhecimentos necessários a fim de cursarem o Ensino Superior (2016, p. 88).

E isso evidencia ainda mais a precarização da escola pública e as condições ineficazes de aprendizagens para as pessoas surdas nesse contexto. Entretanto, embora percebamos que os entraves existentes para o acesso das pessoas surdas ao ensino superior tenham raízes solidificadas na educação básica, não podemos descartar os avanços ocorridos nesse contexto.

No governo Lula (2003 - 2010), por exemplo, esses avanços em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação “Inclusiva” começaram a acontecer com maior frequência, como já sinalizado. Vários programas e recursos foram

⁴⁶ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acessado em 12/07/2018

destinados a essa modalidade de educação e isso incluiu, também, a educação superior. Entre as muitas ações realizadas no governo Lula, o Programa Incluir⁴⁷ foi o que efetivamente adotou princípios de acesso “pleno” das *peessoas com diferentes capacidades* ao ensino superior.

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC, *online*).

Pensar a “inclusão” requer que se tenha muito mais que os aparatos físicos, necessários para atenderem as especificidades que apresentam algumas “deficiências”, como rampas, pistas táteis e banheiros especiais, o material pedagógico e a matriz curricular das escolas e universidades precisam ser repensados, uma vez que essa questão é crucial para os processos de ensino e aprendizagem, inclusive para o ensino de língua e para a realização das provas do ENEM. Botelho (2002, p. 58) diz que:

A educação de surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Além de professores e alunos surdos não partilharem uma mesma língua, e muitos surdos não serem fluentes em língua de sinais, a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras.

Botelho (2002) fala da educação de pessoas surdas, mas me atrevo a dizer que a educação pública no contexto mais ampliado não tem oferecido essas condições para todas as pessoas, as pesquisas dos muitos colegas que apareceram aqui evidenciam essa triste realidade. Falo da educação básica e fundamental, quando meu recorte é o ensino superior, pois acredito que se acontece uma mudança significativa na base (para melhor, obviamente), a educação superior vai sentir essa mudança imediatamente.

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física (SANCHES, 2005, p. 128).

⁴⁷ Programa de Acessibilidade na Educação Superior. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> Acessado em 12/07/2018.

O fato é que as escolas e as universidades, tais como se estruturam na contemporaneidade, não têm condições de oferecer a dignidade a que todos, em teoria, temos direito, uma vez que a tentativa de universalizar e igualar as especificidades humanas descaracteriza nossa própria essência da diversidade. Boaventura de Souza Santos nos disse, em entrevista a Imaculada Lopez – da redação da Sem Fronteiras⁴⁸, que

o universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (DHNET, *online*).

O direito de que trata Boaventura é o de igualdade de oportunidades em nossas diferenças. Mas se vivemos, como se diz “à boca miúda”, no país das desigualdades, muitos corpos continuarão sendo violados, violentados, vilipendiados e os projetos de “inclusão” educacional, ou outros quaisquer, que não coloquem como prioridade a diversidade humana estarão fadados ao fracasso.

No bojo das discussões sobre o acesso das *peçoas com diferentes capacidades* na universidade, duas teses foram encontradas, levando em consideração o meu recorte temporal e as plataformas de busca, e falam da importância das políticas afirmativas que tentam dirimir os anos de descaso em relação à educação das *peçoas com diferentes capacidades* no ensino superior. As pesquisas evidenciam a escassez de pessoas surdas que acessam o ensino superior e, ainda, trazem alguns dos motivos pelos quais a evasão desse público é recorrente.

A tese da colega Kate Mamhy Oliveira Kumada (2017) trata de outros pontos fundamentais que nos fazem refletir as condições da acessibilidade das pessoas surdas após suas entradas nas universidades. Apesar do recorte específico deste trabalho (Formação de professores de Libras), muitas questões que se referem à acessibilidade devem ser levadas em consideração. Na tabela 6, a seguir, apresento os dois textos:

⁴⁸ Não foi possível encontrar a data da publicação da entrevista. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html Acessado em 12 de fevereiro de 2020.

Tabela 10 - Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior (TESES)						
Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Kate Mamhy Oliveira Kumada	Tese	Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais	Investigar e analisar o acesso dos surdos a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.	Os resultados apontaram para um quantitativo ainda escasso de vagas ofertadas nacionalmente para a formação de professores de Libras, sobretudo no segmento que abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Foi constatada ainda uma grande dificuldade por parte das instituições federais investigadas em: propiciar as condições de acessibilidade durante os processos seletivos; interpretar a prioridade reservada aos candidatos surdos; realizar a articulação entre a prioridade para surdos e a Política de Ação Afirmativa para estudantes de escolas públicas.	Biblioteca Digital USP	2017
Diléia Aparecida Martins Briega	Tese	O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro	Analisar o acesso do surdo ao ensino superior brasileiro por meio do Enem.	O baixo índice de ingressos em cursos de graduação por meio do Enem requer um acompanhamento a longo prazo, para assim construir uma análise evolutiva desse processo de ascensão educacional vivenciada pelo surdo.	Repositório UFSCAR	2017

Fonte própria

Em seu trabalho, Kumada (2017), objetiva “investigar e analisar o acesso dos surdos a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais”. Através de um estudo sistemático sobre os editais de chamamento para ingressos em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a pesquisa de Kumada (2017) constatou que: i) “as condições de acessibilidade deixaram de ser previstas por muitos editais de processo seletivos”; ii) “a correção diferenciada da prova discursiva de Língua Portuguesa e/ou Redação, como prevê o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), tratou-se de um direito assegurado em apenas 30% dos processos seletivos”; iii) não foi permitido à pessoa surda “reclamarem da correção aplicada que, possivelmente, tenha desconsiderado uma reflexão acerca da condição bilíngue dos surdos” (p. 213). Essas constatações implicam diretamente no baixo número de acesso de pessoas surdas ao ensino público superior, mesmo diante de tantos Decretos e Leis que buscam minimizar os impactos gerados à pessoa surda pela condição de sua surdez e de suas condições de escolarização.

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que no capítulo VII, artigos 17 e 18, estabelece que cabe ao Poder Público tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, a fim de garantir “às pessoas portadoras de deficiências sensoriais e com dificuldades de comunicação o acesso à informação, à educação

(...)", em que se inclui promover "a formação de profissionais intérpretes de língua de sinais para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação" (LEI 10.098, 2000).

Erickson (1992, p. 64,65 *apud* LEITE, 2005.) diz que "é preciso levar em conta os participantes de uma interação em quaisquer cenários em que eles se encontrem, constituindo, mutuamente, atividades uns dos outros em ambiente de aprendizagem". No contexto surdo, Fernandes (2005, p. 85) destaca que:

[...] a atuação do intérprete junto ao professor exige um conhecimento *a priori* do que vai ser ensinado, como vai ser ensinado e como se fará a avaliação da aprendizagem. O roteiro, os caminhos de atuação em sala de aula devem ser interativos não apenas no que se refere ao aluno e ao professor, mas inclui o intérprete, visto que ele não é apenas um "elemento facilitador de comunicação", mas a chave para que a comunicação se estabeleça. Assim, é necessário que sua parceria com o professor seja consistente o suficiente para que os objetivos sejam alcançados.

Na verdade, é necessário que haja uma definição sistemática da função e do papel do(a)s professore(a)s e da pessoa intérprete, para que cada um execute o que lhe compete e, dessa maneira, trabalhando em conjunto, poder-se chegar a uma fruição do ensino de maneira harmoniosa e muito mais proveitosa tanto para pessoas surdas, quanto para pessoas ouvintes.

Na sala de aula e em todo o contexto educacional, deve-se buscar garantir ferramentas teórico-prático-metodológicas para que as "minorias" culturais, quase sempre excluídas dos processos de participação ativa de tomadas de decisões, possam intensificar o fortalecimento de outra noção de resistência, para que possam colocar em evidência suas necessidades de maneira mais concreta e significativa. É impossível que tratemos todos e todas de forma igualitária, que garantamos as mesmas oportunidades para todas as pessoas, quando desconhecemos as particularidades características das individualidades.

A acessibilidade que precisa ser tratada nas prerrogativas da educação "inclusiva", como se pode perceber, é uma notável questão que interpela os profissionais e a comunidade para um novo olhar, uma vez que explora uma visão diferenciada dentro da área da educação "especial" na perspectiva da educação "inclusiva". Neste sentido, a educação universitária desses sujeitos deve ser vista, não a partir da concepção de que se precisa suprir alguma dificuldade, mas sim na possibilidade de organizar outras estratégias pedagógicas com as quais este(a)s

estudantes possam avançar nas suas aprendizagens. Isso afeta, diretamente, o nosso próximo ponto de discussão: a permanência.

3.3 Condições de permanência: o caso da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Diante do reconhecimento de que a inclusão social e educacional é um direito assegurado a todas as pessoas, entende-se que a operacionalização do processo de inclusão é um desafio que deve ser enfrentado por toda sociedade, visto que requer uma mudança de cultura e de conceito ao considerar cada indivíduo como único, valorizando as suas potencialidades, compreendendo suas necessidades e o seu ritmo próprio de aprendizagem.

Ribeiro (2017, p. 25).

A permanência de *peessoas com diferentes capacidades* nas escolas e universidades é, sem dúvidas, um grande desafio da contemporaneidade. Garantir os direitos, previstos em Leis, para que todas as pessoas tenham condições de acesso e permanência dignos à escola e à universidade é uma luta diária e constante. E nem sempre possível, como veremos no caso da UFOB. Vários são os pontos que precisam ser registrados e discutidos para que a permanência, no sentido *stricto* da palavra, possa fazer sentido.

Permanecer, grosso modo, entende-se como um processo de ‘prosseguir existindo’ e essa sobre essa existência mesma que se faz necessária a avaliação dos projetos “inclusivos” quer na escola básica, quer na universidade, que pretendem dar a todas as pessoas condições para que continuem em seus processos de formação enquanto sujeitos. O recorte para o ensino superior, alocado nas universidades federais e, sobremaneira na UFOB, tem a ver com a minha própria participação enquanto docente e ex-coordenador de Curso do BIH em que se encontra uma estudante surda e que a universidade não estava preparada para receber.

Por isso, a pergunta desta pesquisa, *quais as principais barreiras encontradas por Gilvana em seus processos de formação no ensino superior federal?*, tenta encontrar caminhos para que, na medida do possível, essas barreiras possam ser derrubadas. Para isso, conto com o protagonismo de Gilvana, que muito gentilmente

aceitou a tarefa de responder às minhas perguntas, pois entende a importância da melhoria do ensino para pessoas que, como ela, demandam situações específicas de aprendizagem:

É um prazer responder suas perguntas. Eu me sinto feliz em “abrir caminhos”
para outros surdos depois de mim.

A vida deles futuramente será muito mais fácil do que a minha aqui na UFOB.
Eu me sinto com um modelo para outros surdos.

Gilvana, mesmo com tantos entraves que tem encontrado para a sua permanência na universidade, entende a situação que está vivenciando e vem enfrentando tantas dificuldades, quando tudo deveria ser mais acessível. Como primeira estudante surda de nossa universidade, ela percebe que esse trabalho pode trazer contribuições significativas para a estada de outras pessoas surdas na UFOB. Ela, de fato, é um modelo para nós e espera que a realidade de outras pessoas surdas seja melhor, diferente e mais fácil da que ela precisou passar.

“Abrir caminhos” nem sempre é tarefa fácil. Não foi fácil, não é fácil, para Gilvana e, certamente, muitas coisas ainda precisam ser melhoradas. Como venho mostrando, através dos relatos de Gilvana, muitas foram as dificuldades encontradas. Além da barreira, vencida, do ingresso, chegar numa universidade com cultura oralista e pensada para as pessoas sem deficiência, porque esta era a realidade da UFOB, ela, Gilvana, encontrou pessoas sem o conhecimento mínimo das necessidades específicas da pessoa surda. Foram colegas, professores, funcionários e pessoas do administrativo que não tinham condições de estabelecer relações corriqueiras com a referida estudante. Chegar no ensino público superior, sendo pessoa surda, e não ter tido intérpretes de Libras durante 8 meses foi, como ela mesma disse, quase um ano desperdiçado.

Esse desperdício, para quem já vive um mundo de tantas faltas (no ambiente familiar, social, educacional, profissional etc.), evidentemente trouxe prejuízos significativos para a formação de Gilvana e é uma realidade para muitas *pessoas com diferentes capacidades* quando pensamos a educação “inclusiva”. A barreira atitudinal se coloca, nesse sentido, como uma dificuldade primária que não é pensada no cotidiano das escolas e das universidades até que elas sejam obrigadas a fazer uma

reflexão sobre isso. Por isso corroboro o que diz Mantoan (2003) quando afirma que é preciso “atitudes e posturas diferenciadas para lidar com a questão que exige o trabalho com a diversidade” (p. 28). Nesse sentido, a Portaria nº 3.284/03 dispõe sobre a responsabilidade das IES, públicas ou privadas, em assegurarem condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência sensorial e física na educação superior.

A universidade que se quer “inclusiva” precisa estar atenta às necessidades do(a)s estudantes e prever apoio para que o seu alunado tenha sucesso na integração, porque “a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente” (BISOL *et al*, 2010 p. 152). A universidade que pretende educar todas as pessoas na rede regular, deve se preocupar em proporcionar programas educacionais apropriados que estejam de acordo com as realidades que começam a se apresentar nesse não mais tão novo paradigma de educação.

A universidade deveria ser o espaço a que todos e todas pertencem, são aceito(a)s e apoiado(a)s pelos membros da comunidade, ou pelo menos deveriam ser. Falar sobre a permanência das *pessoas com diferentes capacidades* nas universidades, dadas as circunstâncias já apresentadas, é também falar sobre cuidado. É falar sobre a atenção e a sensibilidade que devemos ter ao tratar e trabalhar com pessoas, independentemente da natureza de sua condição. É falar sobre humanidade.

Como professor de Gilvana nos períodos iniciais, senti muito não poder ter feito mais por ela, não como privilégios, por conta de minhas próprias limitações enquanto pessoa que, mesmo entendendo as características das especificidades impostas pela surdez, não estava habilitado para fazer um trabalho mais específico na sala de aula. Os meus esforços foram muito menores do que merecem e têm direitos as pessoas surdas, mas, naquele momento, foi o que pude fazer. E isso, para mim, não basta. Não bastou.

Com a minha proficiência em Libras “capenga” e meus estudos ao longo dos anos tentei buscar alternativas para que Gilvana pudesse se sentir “incluída”, pelo menos em minha sala de aula. Os componentes cursados comigo, por ela, foram justamente os que envolviam o “bicho papão” para as pessoas surdas na atualidade:

a língua portuguesa. Eram oficinas de textos, num primeiro momento, e de textos acadêmicos, num segundo.

São componentes curriculares que trabalham, resumidamente, a leitura, a escrita, a interpretação e a oralidade. Precisei, é claro, repensar todo o meu planejamento para que as dificuldades que ela pudesse sentir fossem minimamente diminuídas. E assim, percebi que minha ação foi muito menos preventiva e muito mais a tentativa atropelada de remediar uma situação que eu não havia previsto. Não foi fácil para mim também, mas foi muito mais difícil para ela.

Nas pesquisas que fiz sobre o tema *permanência de pessoas surdas no ensino superior*, encontrei 7 artigos entre os anos de 2010 a 2020, aliás, reforço que todas as buscas foram realizadas nessa última década, como tentativa de encontrar as situações mais atualizadas possíveis. Num contexto mais geral, esses textos buscaram entendimentos acerca das situações que favorecem ou podem favorecer a permanência de pessoas surdas nas universidades.

Falaram da importância da presença de intérpretes de Libras; da importância do reconhecimento da Libras e de práticas bilíngues para a educação de pessoas surdas; da importância da capacitação, em Libras, dos profissionais ligados ao contexto acadêmico; da importância dos espaços de apoio aos estudantes surdos, como os núcleos de acessibilidade e inclusão; da importância de utilização de *softwares* e ferramentas tecnológicas assistivas que facilitem as aprendizagens.

Dentre os trabalhos encontrados, darei ênfase ao artigo dos colegas da Universidade Federal do Ceará (UFC), André Luis da Silva Almeida e Ana Karina Moraes de Lira (2013), cujo objetivo principal foi “analisar de que maneira as pessoas surdas vêm sendo recebidas na UFC sob a perspectiva da acessibilidade e inclusão” e que toca numa questão que é crucial para para o desenvolvimento das pessoas em sociedade: a cidadania. Além disso, se trata de um texto que reflete a realidade de mais um pedaço da região Nordeste.

Certamente, todos os textos apresentados na Tabela 11, a seguir, são importantes para que pensemos a questão da permanência das *pessoas com diferentes capacidades* no contexto universitário, em especial as pessoas surdas e, por isso mesmo, aponto seus principais objetivos e considerações.

Tabela 11 - Permanência de Pessoas Surdas no Ensino Superior (ARTIGOS)

Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Renata Aparecida Rossi	Artigo	A Libras como disciplina no ensino superior	Elucidar que se faz necessário superar práticas segregacionistas e realizar ações eficientes frente ao aluno incluso.	O reconhecimento e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais efetivam a educação do alunos surdos, uma vez que é respeitada sua língua materna.	Revista de Educação. Vol 13. Nº15. P. 71- 85	2010
André Luis da Silva Almeida Ana Karina Morais de Lira	Artigo	Construção da cidadania através da inclusão: um estudo sobre acessibilidade para pessoas surdas aos serviços de atendimento na universidade federal do Ceará	Analisar de que maneira as pessoas surdas vêm sendo recebidas na UFC sob a perspectiva da acessibilidade e inclusão.	As pessoas surdas que participaram da pesquisa relataram que o atendimento poderia ser acessível, não com a inserção de um intérprete em cada setor da Universidade, mas com a capacitação dos profissionais de maneira geral em Libras para realizar o atendimento sem dificuldade.	DIREITOS HUMANOS V.3, Nº2 Jul / Dez	2013
Sátilla Souza Ribeiro Aline Pereira da Silva Matos Susana Couto Pimentel	Artigo	Inclusão de estudantes surdos no ensino superior: contribuições dos recursos de tecnologia assistiva	Identificar e apresentar os softwares de recursos de TA que contribuem para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior.	O Hand Talk , ProDeaf, Rybená são exemplos deste tipo de software, os quais podem ser utilizados em páginas web, e também em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os recursos tecnológicos possibilitam visibilidade aos acadêmicos surdos no que se refere ao cenário tecnológico.	Online http://www.uefs.br/vcbei/INCLUSAO	-
Ana Paula Santana	Artigo	A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil	Discutir as condições de permanência dos universitários surdos a partir da visão de estudantes e professores.	Vemos que, apesar de termos leis que garantam a acessibilidade dos deficientes no ensino superior, há uma distância entre a teoria e a prática. Essa distância é devido a entrada ainda recente dos surdos na universidade. Os professores precisam de formação sobre como lidar com essa nova realidade da universidade e os alunos precisam de maiores ações para que possam solucionar suas dificuldades.	Journal of Research in Special Educational Needs Volume 16 Number s1 p. 85–88	2016
Luiz Renato Martins da Rocha Lara Ferreira dos Santos	Artigo	O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior	Descrever alguns resultados de investigação sobre como os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria, segundo sua própria percepção, têm sido atendidos em suas necessidades linguísticas e pedagógicas nos cursos de graduação.	Os resultados apontam que apesar do acesso diferenciado à Universidade, há muitas semelhanças em comparação aos demais contextos universitários. A partir disso, nas conclusões, verifica-se a manutenção da precariedade de condições para a permanência desses acadêmicos em sala de aula.	Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 826-847, set./dez.	2017

<p>Pricila Kohls dos Santos Nozângela Maria Rolim Dantas</p>	<p>Artigo</p>	<p>Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior</p>	<p>Analisar a presença do estudante surdo na Educação Superior e como se dá sua comunicação em relação com professores e colegas na Universidade.</p>	<p>Os resultados apontam para a necessidade de a gestão da instituição pensar em espaços de apoio ao estudante de inclusão, de investir em tecnologias assistivas, de promover espaços de discussão entre gestão, docentes e estudantes visando à qualificação da inclusão do estudante com deficiência na universidade.</p>	<p>Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.3 n.3 p.494 - 514 set./dez.</p>	<p>2017</p>
<p>Sátilla Souza Ribeiro Theresinha Guimarães Miranda Teófilo Alves Galvão Filho</p>	<p>Artigo</p>	<p>O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior</p>	<p>Investigar as percepções de estudantes surdos (usuários da Língua Brasileira de Sinais e/ou da Língua Portuguesa Oral) acerca da aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior.</p>	<p>Os resultados dessa pesquisa demonstraram que, segundo as percepções dos estudantes surdos, alguns docentes utilizam recursos tecnológicos como potencializadores no processo de aprendizagem desses acadêmicos surdos, favorecendo o envolvimento e participação deles na Educação Superior.</p>	<p>Revista Educação Especial v. 32. Santa Maria.</p>	<p>2019</p>

Fonte própria

A preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em relação à permanência das pessoas surdas no ensino superior tem a ver com a continuidade das lutas. Das *peçoas com diferentes capacidades* e das outras que de uma forma ou outra se preocupam com a garantia dos direitos para todas as pessoas. Apesar de encontrarmos textos e pesquisas em situações localizadas, percebemos que algumas generalizações são mais que possíveis. São necessárias. A cidadania, por exemplo, deve ser exercida em todos os lugares, uma vez que “a cidadania de um indivíduo se constitui à medida que goza a totalidade de seus direitos civis, políticos e sociais” (ALMEIDA E LIRA, 2013, p. 32). Os aspectos trazidos no trabalho de Almeida e Lira (2013) são reveladores de que é necessário

assegurar obrigações e benefícios igualmente distribuídos entre os sujeitos que compõem o seu corpo político, deve ser de intensa preocupação da sociedade democrática, visto que a existência de qualquer elemento que entre em contrariedade a este ideal impediria o exercício completo da cidadania, desestabilizando a igualdade de direitos e configurando uma sociedade imersa em iniquidades (p. 33).

A ideia de que o compromisso social para o combate às desigualdades na garantia de direitos é fundamental para o pleno funcionamento do estado democrático, se faz necessária no contexto das universidades “inclusivas” que precisam dar conta de tantas e muitas diversidades. Entretanto, é imperativo que compreendamos que direitos iguais compreendem os direitos de oportunidades iguais ressalvadas as particularidades constituintes dos indivíduos para a seguridade de equidades, pois como bem nos diz Skliar (1998, p. 37):

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

O exercício pleno da cidadania encontra empecilhos quando nós, por exemplo, não damos conta de “incluir” *peçoas com diferentes capacidades* em nossas salas de aula porque não estamos “preparado(a)s” para lidar com as diferenças. E isso vale não apenas para o trabalho com as *peçoas com diferentes capacidades*, mas também para todas as questões que envolvem gêneros, sexualidades, raça/etnia, religiosidades, línguas e outras tantas coisas que nos transversalizam e nos tornam tão heterogêneos. As desvantagens, de que trata Skliar (1998), tem a ver, justamente,

como o nosso despreparo para lidar com as diferenças e com o não entendimento de que as pessoas não são iguais, muito embora tenham os mesmos direitos.

Considero fundamental que no nosso exercício profissional, com o trabalho com pessoas, sejamos empáticos ao lidar com o outro. Saber lidar com as diferenças deveria ser aprendido em casa e, também, nas escolas. Como pessoas empáticas, deveríamos estar atentos às necessidades alheias e minimizar os problemas que as pessoas possam ter nas interações cotidianas, seja em casa, no trabalho, na escola, no atendimento ao serviço público, na universidade etc. Se soubéssemos lidar com as diferenças, em qualquer nível, poderíamos minimizar barreiras atitudinais que contribuem com a evasão das *pessoas com diferentes capacidades* nas universidades.

Certamente, esse é um papel importante a ser exercido pelos cidadãos. Contudo, as Universidades Federais, como instituições públicas, precisam agir para dar às *pessoas com diferentes capacidades* a seguridade de um local que seja pensado, também, para elas. As universidades precisam dar condições para que as *pessoas diferentes* desejem permanecer em seus cursos e com os seus sonhos de se formarem no ensino superior. Como exemplo, na Bahia, podemos citar a UFRB que tem

desenvolvido outras ações que sinalizam para o seu compromisso com a inclusão, a exemplo de promoção de cursos de formação do pessoal docente e técnico e de disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva e de monitores que acompanham os estudantes com deficiência em casos de necessidade, possibilitando, assim, condições necessárias para a inclusão e permanência dos mesmos (RIBEIRO, MIRANDA E GALVÃO FILHO, 2019, p. 15).

Não é “incluir”, apenas. É ter compromisso com a “inclusão”. Na UFOB, não houve, desde a chegada de Gilvana, nenhuma ação coletiva pensada para que a estada de nossa estudante surda fosse menos desgastante, além de seminários sobre “inclusão”. Não houve nenhum curso de Libras voltado para a comunidade docente, discente, corpo técnico e administrativo da Instituição ou outros servidores. Pensou-se na ação, mas não houve a sua efetivação. As *pessoas com diferentes capacidades* acabam não se identificando com o lugar a que passam a “pertencer”. Essas ações, no meu entendimento, teriam a ver, diretamente, com o enfrentamento a barreiras atitudinais que, se não (des)complexificadas, tornam-se um dos motivos reais de abandono da universidade.

Para além dessas questões, existem as dificuldades pedagógicas encontradas no dia a dia das pessoas surdas na universidade e na sala de aula, através da barreira comunicativo-linguística. O tratamento inadequado, dado pelo desconhecimento das características particulares impostas pela surdez, é um impeditivo claro de que a circulação livre das pessoas surdas em todos os espaços, como as bibliotecas que “exercem um papel de grande importância para o meio acadêmico como difusoras do conhecimento científico, além de disponibilizarem espaços para outras atividades como o estudo individual e em grupo” (ALMEIDA E LIRA, 2013, p. 34), é mais difícil do que deveria ser.

A chegada de uma *pessoa com diferentes capacidades* em um espaço que não é adequado para a circulação livre de todas as pessoas não é o que caracteriza a proposta de educação “inclusiva”, já que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola” (BRASIL 2007, p. 1). Chegar não é o suficiente. Apesar de pensarmos que o ingresso das *pessoas com diferentes capacidades* no ensino superior se constitui avanço, não podemos romantizar esse ingresso passando por cima das dificuldades que têm essas pessoas. E, nesse ponto, estar na universidade por 8 meses sem a presença de um(a) intérprete de Libras é sinal de resiliência que não seria necessária se nós, enquanto universidade, estivéssemos preparados para receber Gilvana.

Como ainda estamos nesse processo longo de implementação de um projeto de educação “inclusiva” que seja mais decente para as *pessoas com diferentes capacidades*, esse campo de atuação tem dado motivos para pesquisadoras e pesquisadores buscarem alternativas, muitas vezes paliativas, para que a continuidade da existência dessas pessoas nas universidades seja possível. Apresento, a seguir, na Tabela 12, sete pesquisas em nível de mestrado que tratam dessa questão.

Tabela 12 - Permanência de Pessoas Surdas no Ensino Superior (DISSERTAÇÕES)

Autoria	Gênero Textual	Título	Objetivos	Considerações	Publicação	Ano
Samantha Camargo Daroque	Dissertação	Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária	Discutir as condições que são oferecidas para alunos surdos que frequentam o ensino superior e contribuir para que sua experiência acadêmica tenha maior qualidade na realidade atual	Os achados mostram que, além das barreiras de comunicação e da insatisfação com questões didáticas, o grande obstáculo enfrentado pelos alunos surdos refere-se às dificuldades na leitura e na escrita, em razão da baixa qualidade de sua escolarização anterior, o que prejudica as possibilidades de expansão dos conhecimentos esperados na sua área de estudos.	Repositório UFSC	2011
Priscila Escanfella Alves de Lima	Dissertação	O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior	Investigar o acesso às instituições de ensino superior por indivíduos surdos e a permanência destes alunos nos cursos de graduação pretendidos, buscando identificar e analisar, as formas como as Instituições de Ensino Superior realizam a seleção de indivíduos surdos.	A aprovação no exame vestibular das três primeiras candidatas surdas, com ótima escrita, e a reprovação das outras duas, com escrita desconexa e ininteligível, demonstra que o vestibular da Universidade exige a proficiência na língua escrita, não levando em consideração apenas o aspecto semântico das redações.	Biblioteca Digital PUC-SP	2012
Ravele Bueno Goularte	Dissertação	Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos	Analisar como vêm se dando os processos de governamento dos alunos surdos da UFSM.	Foi possível perceber que, durante o acesso, há todo um investimento na questão linguística e cultural do sujeito surdo, ou seja, edital e vestibular em Libras, correção da redação de forma diferenciada, projeto de extensão Libras Tri, entre outros.	Repositório UFSM	2014
Tiago Machado Saretto	Dissertação	Acessibilidade do aluno surdo em ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior na percepção do tradutor intérprete de libras	Identificar itens de acessibilidade do AVA para o aluno surdo no ensino superior diante da percepção do Tils; Identificar requisitos de acessibilidade para alunos surdos no AVA; Indicar pontos de acessibilidade a partir da percepção dos Tils e propor fluxo de acessibilidade para alunos surdos no AVA.	Os resultados apontam a relevância em se considerar princípios de acessibilidade para aluno surdo em AVA, com foco na Janela de Libras, por ser a mesma um facilitador na aprendizagem dos alunos, impactando na autonomia dos mesmos frente à aquisição do conhecimento.	Repositório Uninter	2016
Alexandre Bazilatto	Dissertação	Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas	Analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas	Destacamos que frequentemente as noções de surdez, linguagem e conhecimento estão delineadas no processo formativo sob a lógica audista, acarretando implicações educacionais, especialmente no que refere-se às estratégias metodológicas e às inter-relações estabelecidas na Educação Superior nesses dois países	Repositório UFSC	2017

		de surdos no Brasil e no México				
Sátilla Souza Ribeiro	Dissertação	Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na educação superior	Investigar as percepções de estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas que favorecem o seu processo de permanência na Educação Superior.	O uso de recursos didáticos de natureza visual; interlocução pausada do professor para favorecer a compreensão do surdo oralizado e a interpretação do conteúdo da aula para Libras; a utilização de dicionário na aula e a disponibilização de tempo para busca de novos vocabulários; a ênfase de trabalhos em grupos; estratégias metodológicas diferenciadas, a exemplo de dar aulas em Libras. Tais estratégias foram reconhecidas pelos surdos participantes da pesquisa como favorecedoras do processo de aprendizagem e, portanto, de sua permanência, embora essa seja uma prática adotada por parte dos docentes.	Repositório UFBA	2017
Ane Frank Araújo Talmag	Dissertação	Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras	Investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos matriculados no curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de FortalezaCE	Os resultados revelaram que, com a formação docente adequada para educar o aluno surdo, a efetiva avaliação da aprendizagem se alinha com as gerações mais atuais da Avaliação Educacional e da Educação Inclusiva.	Repositório UFC	2018

Fonte própria

Dentre as pesquisas encontradas, tomarei como referência para a continuidade dessa discussão o trabalho da colega Sátilla Souza Ribeiro, que culminou na dissertação intitulada “Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na educação superior”, defendida em 2017 e que traz uma outra realidade do cenário baiano.

Em sua pesquisa, cujo objetivo principal foi “investigar as percepções de estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas que favorecem o seu processo de permanência na Educação Superior”, a pesquisadora, que foi intérprete de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e atualmente é professora na mesma instituição, tratou das estratégias pedagógicas que “influenciam diretamente na permanência de estudantes surdos, oralizados ou não, em instituições de ensino, desde que respeitada a diferença linguística para os usuários da Libras” (RIBEIRO, 2017, p. 18).

As realidades da UFOB e da UFRB são muito próximas, mas a UFRB tem mais “vantagem” e mais expertise no que diz respeito às questões “inclusivas”, pois em seu quadro de cursos de graduação oferece o curso de Letras, Libras e Língua Estrangeira (Licenciatura) que pretende formar profissionais aptos a

atuar como docente, entendendo essas línguas como produtos socioculturais e não tão somente como produtos biológico-fisiológicos, associando esses idiomas com outras linguagens, até as não-verbais (imagens, sinais, movimentos, virtuais, midiáticas, sonora, gestuais, etc) e a realizar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão linguística, literária e cultural no ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Letras com ética e compromisso (UFRB, *n.p*).

E oferece, sem contar os cursos de pós-graduação – em nível de especialização –, o curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (Bacharelado), que pretende

uma formação interdisciplinar que tem como objeto de estudo as diferentes tecnologias, entendidas como produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (UFRB, *n.p*).

Esses dois cursos, cuja caracterização é mais específica para o trabalho “inclusivo” com pessoas surdas, contribuem com a disseminação de projetos e propostas de educação que sejam condizentes com as realidades apresentadas pelas

peças com diferentes capacidades. De maneira pontual com as pessoas surdas, no primeiro caso e, de maneira mais generalizada, no segundo, para o trabalho com as pessoas que apresentam outras diferentes capacidades.

Os bacharelados e cursos de formação de professores precisam ser repensados, com propostas de (re)construção de suas matrizes curriculares para capacitar os e as futuro(a)s profissionais e docentes através de um processo ininterrupto de desenvolvimento, envolvendo formação inicial, continuada e pós-formação, oportunizando assim a construção e ampliação das habilidades para trabalhar o ensino “inclusivo”, objetivando alcançar todas as crianças, jovens e adultos nas suas diferentes necessidades de ensino-aprendizagem. Essa formação e essa capacitação tornam-se imperativas devido às dificuldades que os professores e as professoras enfrentam ao lidar com alunos e alunas diferentes nas salas de aula. A UFRB, no cenário baiano, é um bom exemplo a ser seguido e podemos aprender muito com ela.

A pesquisa da Professora Sátila Ribeiro, além de trazer uma excelente contribuição do ponto de vista da revisão de literatura sobre a temática, aponta direcionamentos que foram sinalizados pela realidade local e por quem de direito: estudantes surdos da UFRB. A análise feita pela pesquisadora evidenciou, em relação às práticas pedagógicas adotadas,

o uso de recursos didáticos de natureza visual; interlocução pausada do professor para favorecer a compreensão do surdo oralizado e a interpretação do conteúdo da aula para Libras; a utilização de dicionário na aula e a disponibilização de tempo para busca de novos vocabulários; a ênfase de trabalhos em grupos; estratégias metodológicas diferenciadas, a exemplo de dar aulas em Libras (RIBEIRO, 2017, p. 116).

A maneira como a didática é conduzida na sala de aula pode facilitar ou dificultar (e muito) a permanência das pessoas surdas nas universidades. Criar estratégias direcionadas e apostar numa prática pedagógica culturalmente sensível nos faz pensar que é possível dar condições eficazes para essa permanência, pois “tais estratégias foram reconhecidas pelos surdos participantes da pesquisa como favorecedoras do processo de aprendizagem e, portanto, de sua permanência, embora essa seja uma prática adotada por parte dos docentes” (RIBEIRO, 2017, 116). Infelizmente, ainda encontramos colegas que não têm uma preocupação humanística com as dificuldades dos e das estudantes que se apresentam, cotidianamente, nas

salas de aula e mais ainda quando esse ou essa estudante apresenta alguma particularidade advinda da condição de ser uma *pessoa com diferentes capacidades*.

Gilvana expressa essa dificuldade noutro relato em nosso *diário dialogado*. Nesse relato, ela aponta a falta de sensibilidade de professores que não adaptam as aulas para a sua realidade:

Minha maior dificuldade com certeza é na comunicação. Os professores não adaptam a aula para mim, mas os slides são cheios de palavras que eu não consigo acompanhar.

Falta ilustrações, imagens que me estimulariam pois como sou surda minha comunicação é visual.

Os textos longos e não consigo escrever a quantidade que professores me cobram.

Também nas rodas de debate me sinto excluída não poder participar e expor minhas ideias pois tudo pensado para ouvir os ouvintes.

Essa exposição de Gilvana é uma denúncia sobre a realidade do contexto no qual, agora, ela se insere. As práticas pedagógicas voltadas para o público ouvinte é o que tem acontecido no planejamento didático da maioria dos docentes da universidade. Faço o registro de que quando eu era o Coordenador do BIH, apenas um professor que trabalhava com Gilvana veio me perguntar sobre a natureza do trabalho “inclusivo” e como ele poderia fazer alguma coisa para integrar a discente em suas aulas.

Essa denúncia não tem a ver apenas com a questão da adaptação da aula. Tem a ver, também, com a empatia em relação à necessidade do outro. Digo melhor, a falta de empatia. Coisas pequenas podem fazer grandes diferenças e trazer, inclusive, a sensação de pertença, como por exemplo: disposição das carteiras na sala de aula de maneira que possibilite à pessoa surda um campo visual aberto de todo o espaço; não explicar conteúdos enquanto estiver escrevendo na lousa, pois pessoas surdas oralizadas podem fazer leitura labial; falar mais pausadamente e de frente para as pessoas surdas; pontenciar recursos imagéticos; não permitir que todos falem ao mesmo tempo etc.

Entendo que a formação da maioria dos docentes não trouxe, para eles, uma perspectiva de trabalho com a “educação inclusiva”, mas isso, acredito, não impede que na conjuntura atual, em que todos temos acesso à informação, haja disposição para fazer a diferença na vida das *peças com diferentes capacidades* quando elas se encontram integradas em um contexto no qual a cultura hegemônica ouvintista é uma realidade não condizente às suas particularidades, como é o caso das pessoas surdas. Nesse sentido, procurar apoio no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade é uma maneira de se mostrar disposto a buscar alternativas que minimizem os incômodos da *pessoa diferente*, na sala de aula.

3.4 O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e suas contribuições para a garantia da permanência de pessoas surdas na UFOB

O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Brasil (2008, p. 16).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, para Educação Básica, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas

necessidades específicas” (MEC, 2008, p. 1)⁴⁹. Entre as muitas propostas das diretrizes do AEE, pensa-se a questão do acesso, da permanência, da autonomia e da independência das *peças com diferentes capacidades* na escola regular.

Na educação superior, existe um projeto similar para a garantia das mesmas coisas. Através do Programa Incluir (2005), já citado neste trabalho, foram criados nas universidades federais a criação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, com vistas a assegurar que as pessoas com diferentes capacidades acessem, permaneçam e conquistem seus diplomas de graduação de maneira equitativa em relação às outras pessoas. Fato é que muito trabalho precisa, ainda, ser implementado. Busco, pensando o NAI-UFOB e todas as suas nuances, respostas para a quarta pergunta deste estudo de caso: *Como o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) implementa políticas direcionadas às pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia?*

Os Núcleos, assim como o AEE, buscam promover ações que

envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

A atividade fim dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão é oferecer condições para que os e as estudantes *diferentes* desenvolvam plenamente a sua capacidade de aprendizagem e participação na vida universitária. Cabe a esses Núcleos criar ferramentas para o desenvolvimento de metodologias de ensino, apoio de elaboração de material didático – que seja acessível e condizente com a realidade das “deficiências” que possam aparecer na universidade.

Na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), *lôcus* do estudo de caso desta pesquisa, por exemplo, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), foi criado no ano de 2015, e é um espaço institucional de natureza diagnóstica, mobilizadora, formativa e propositiva responsável pela coordenação e articulação de ações que visam contribuir para a “inclusão” de estudantes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e mobilidade reduzida.

⁴⁹ Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC, 2008).

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFOB foi regulamentado em em 19 de novembro de 2015, pela Resolução nº 003/2015, do Conselho Universitário – CONSUNI.

Cabe à Universidade a necessidade de adquirir tecnologias assistivas necessárias para a promoção de acessibilidade pedagógica dos discentes, professores e técnicos administrativos em educação, conforme as referências de acessibilidade na Educação Superior, que legislam sobre o assunto. Os recursos disponíveis no Programa Incluir não são suficientes para a aquisição das tecnologias, sendo necessária suplementação orçamentária por parte da UFOB na execução e cumprimento da legislação (PDI-UFOB, 2019, p.50)⁵⁰.

Obviamente, muito antes da regulamentação já havia pessoas que se debruçavam sobre estudos e ações para minimizarem as possíveis perdas das *peças com diferentes capacidades* ao acessarem a UFOB. O NAI-UFOB passa a se constituir, então como

um espaço institucional de natureza diagnóstica, mobilizadora, formativa e propositiva, responsável pela coordenação e articulação de ações que visam contribuir para a inclusão de estudantes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e redução de mobilidade (NAI-UFOB, 2020, p. 3).

Um dos papéis desenvolvidos pelo NAI-UFOB é a atuação nas diferentes atividades da instituição como projetos de pesquisa, ensino, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, tendo em vista a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, o que está diretamente ligado à permanência das *peças com diferentes capacidades* na instituição. Essa última barreira, a pedagógica, tem a ver com as condições de ensino que são ofertadas às *peças diferentes* e que, muitas vezes, são as responsáveis pelo desempenho negativo dessas pessoas em seus processos formativos.

Ou seja, o NAI-UFOB se articula com a política nacional do Programa Incluir, cujo objetivo é

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, 2008, p. 3).

⁵⁰ Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.

O NAI-UFOB, assim como os demais NAIs de outras universidades federais, vem tentando, de maneira mais autônoma, implementar políticas internas para que possa fazer cumprir as Leis. Outra de suas atividades fim relaciona-se com a possibilidade de “integrar e articular as diferentes atividades da instituição como projetos de extensão, pesquisa, intercâmbio e cooperação técnico-científica” (NAI-UFOB, 2020, p. 3). Mas, com pouco pessoal, não é possível fazer muito.

O NAI-UFOB é um órgão institucional que atua junto à Pró-reitoria de Graduação e conta com o apoio da Comissão de Inclusão e Acessibilidade (CIA), composta por integrantes dos 5 campi da UFOB. Pela Portaria 14/2019 da Pró-Reitoria de Graduação instituiu-se que compõem a CIA-UFOB pessoas nos seguintes cargos e órgãos: Psicóloga, Assistente Social, Pedagogo, Docentes, Analista de Tecnologia da Informação – PROTIC; Economista, Técnico Desportivo – PROEC; Assistente em Administração – PROPGPI; CEGRAD; PROGRAF; Estudantes, CCET; Arquiteta – EAU; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI; CEHU. São servidores e estudantes de variados centros da UFOB. Vale ressaltar que desde a sua criação, em setembro de 2019, nunca houve uma reunião da referida comissão em que participassem todos os seus membros. Mas foi idealizado por um conjunto de docentes um Plano de Acessibilidade institucional:

O Plano de Acessibilidade da UFOB foi concebido como um documento norteador das medidas de acessibilidade e inclusão na Universidade. Após a criação do NAI foram elaboradas diretrizes para atuar nas barreiras atitudinais, arquitetônicas, tecnológicas e pedagógicas da instituição. Foram feitas, ainda, as análises de situação de acessibilidade e inclusão agregadas à política e à proposta institucional de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior e os devidos marcos legais sobre o assunto. Por último, foi elaborado um plano de ação para acompanhamento de execução das atividades e atingimento das metas. Hoje a Universidade possui 59 alunos e 7 servidores PcD (pessoa com deficiência) nos seus campi (PDI-UFOB, 2019, p. 50-51).

Faço essa observação para deixar registrado que as ações implementadas pelo NAI-UFOB, que dizem respeito às *peças com diferentes capacidades*, na instituição, foram propostas pelas pessoas que atuam diretamente no NAI, um número bem reduzido. O plano de acessibilidade é um importante documento que deveria ter mais visibilidade e estar mais acessível para todas as pessoas. Uma das grandes ações realizada pelo NAI foi a confecção dos Documentos Orientadores para o trabalho específico para cada tipo de “deficiência”. Foram sete no total, a saber: 1.

Documento Orientador Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Nai; 2. Documento Orientador Transtorno do Espectro Autista – Tea; 3. Documento Orientador Deficiência Auditiva; 4. Documento Orientador Surdez; 5. Documento Orientador Deficiência Física; 6. Documento Orientador Deficiência Visual; 7. Documento Orientador Baixa Visão.

Esses documentos são norteadores das ações que devem atentar para a especificidade de cada *deficiência* apresentada. Farei o recorte para o Documento Orientador 4, que trata especificamente da surdez. Infelizmente, nem todas as pessoas docentes tiveram acesso a esses documentos, pois eles foram enviados para as coordenações de cursos muito próximo do contexto pandêmico, no qual as nossas vidas mudaram de rumo e precisaram ser ressignificadas. Sigamos!

O Documento, embora sucinto, apresenta a caracterização da surdez e assume sua abordagem social ao compreender a surdez como uma identidade cultural e que não impede a pessoa surda de “ter uma vida com as mesmas oportunidades que os demais, utilizando via de comunicação visual-gestual, com o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (NAI-UFOB, 2020, p. 3)⁵¹.

Além disso, o Documento Orientador 4 do NAI entende a importância do bilinguismo como prática pedagógica a ser adotada na educação de pessoas surdas, quando assume que “é com o olhar sobre as questões de língua e linguagem que os estudos culturais na perspectiva da surdez apontam para o bilinguismo como uma mudança de visão acerca do surdo e da sua língua, principalmente sobre a representação que a Libras tem para ele” (NAI-UFOB, 2020, p. 4).

Essa visualização dos estudos culturais como um meio para a minimização de problemas frente à educação de pessoas surdas propõe, em alguma medida, uma reflexão no âmbito pedagógico para que repensemos as práticas de ensino que não levem em consideração as características inerentes à surdez, à comunicação e à identidade dessa comunidade.

Em um espaço tão diversificado como a escola [e a universidade – grifo meu], a perspectiva dos estudos culturais representa a possibilidade de uma discussão mais próxima à realidade vivida pelas minorias e minoridades na escola. A educação de sujeitos surdos sempre foi vista como um apêndice nas instituições educacionais. Educar uma criança surda é simplesmente oferecer a ela a língua de sinais? As especificidades dos alunos surdos vão além das questões

⁵¹ Documento Orientador 4 Surdez, disponível em [DOCUMENTO ORIENTADOR 4 - Surdez \(1\).pdf](#), acessado em 10/11/2019.

linguísticas. Não é somente o respeito à sua forma de comunicação que resolverá os problemas detectados na educação de surdos. Como a pessoa surda vê e percebe sua educação, a língua de sinais, a língua portuguesa, a cultura nas relações do dia a dia na sala de aula, tudo contribuirá para a construção de uma educação de surdos que possa garantir, a esse grupo, ganhos significativos efetivos (OLIVEIRA, 2019, p.p. 17-18).

O sentido do que nos coloca Oliveira (2019) é que não podemos conceber que, apenas, a presença dos intérpretes resolverá os problemas da educação de pessoas surdas nas escolas e universidades. Além dessa questão comunicativa, fundamental na perspectiva da “Educação Inclusiva”, os fatores associados à cultura da surdez são extremamente relevantes para que possamos direcionar um trabalho mais pontual nessa perspectiva. Outras ações precisam ser implementadas para que a pessoa surda não apenas esteja na universidade, mas se sinta parte dela.

Por isso mesmo, outros pontos que merecem destaque no Documento Orientador 4 Surdez, apresentado pelo NAI-UFOB, são as suas diretrizes orientadoras, fundamentais para os e as colegas docentes que nunca tiveram contato com a presença de uma pessoa surda em sua sala de aula, como também para servidoras, servidores e estudantes ouvintes. Precisaréi listá-las aqui, pois entendo que essas catorze diretrizes podem ser pontos de orientação para outras instituições e, até mesmo, para nós como pessoas. Contudo, não farei uma discussão ponto a ponto do que se apresenta, uma vez que eles são autoexplicativos:

- Procure ter uma postura flexível adaptando o plano de ensino às condições de desenvolvimento e participação do estudante com deficiência, garantindo seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade às demais pessoas, conforme Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015);
- Dialogue com o estudante acerca da adaptação de materiais pedagógicos e utilização de equipamentos de acessibilidade, de modo a colaborar para sua autonomia e participação universitária;
- Disponibilize, sempre que possível, cópias dos slides e/ou material pedagógico utilizado nas aulas e/ou atividades de pesquisa e extensão, para que o estudante possa, posteriormente, rever o conteúdo com calma, quantas vezes for necessário;
- Ofereça suporte, orientação e acompanhamento ao estudante extra horário de aula, visando a construção de vínculo para facilitar o processo de aprendizagem dos conteúdos trabalhados na disciplina cursada;
- Sempre que possível disponibilize eletronicamente os textos em formato digital para que o estudante tenha autonomia em sua utilização;

- Flexibilize, se necessário, o tempo destinado à realização das atividades acadêmicas, considerando a temporalidade dos processos de ensino e aprendizagem do estudante;
- Fomente a participação do estudante universitário nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento progressivo de uma postura de autonomia pessoal e acadêmica, bem como o fortalecimento de sua identidade pessoal e acadêmica;
- Assegure ao estudante a dilatação do tempo destinado às atividades avaliativas e a disponibilização de provas em formatos acessíveis;
- Possibilite condições para o estudante vivenciar a diversidade metodológica de ensino e de atividades avaliativas;
- Incentive a cooperação e a troca de conhecimentos entre os estudantes da turma, mediante promoção de atividades em grupo e trabalhos coletivos;
- Estimule o estudante a participar de eventos científicos, tendo em vista a oferta de novos desafios cognitivos;
- Promova o diálogo com o estudante acerca dos resultados de suas avaliações, para que estas norteiem novas aprendizagens, visando a superação dos desafios identificados no percurso formativo;
- Estimule a perseverança e a superação das dificuldades, dando ênfase aos acertos e valorizando os progressos do estudante;
- Esteja de forma contínua e sistemática em diálogo com a Coordenadoria do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), tendo em vista a implementação de ações conjuntas e/ou articuladas no acompanhamento do estudante (NAI-UFOB, 2020, p. 4-5).

Essas diretrizes internas da UFOB vão ao encontro das prerrogativas da Lei 10.098/2000, Lei da Acessibilidade, atualizada pela Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que está “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, n.p). Elas são extremamente pertinentes, muito embora, na prática, haja pouca efetivação do que se apresenta no papel.

A função do NAI, além de nos mostrar como devemos ser sensíveis às realidades alheias, também se dá no suporte às *pessoas com diferentes capacidades* que vão em busca de seus serviços e orientações. No caso de Gilvana, há vários momentos no contra-turno em que a intérprete de Libras e outros membros do NAI a auxiliam para que ela possa ter mais acesso aos conteúdos trabalhados em sala de

aula. O NAI, para Gilvana, tem praticamente a mesma função do AEE da escola básica que

é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, [...], da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos. (SARTORETTO E SARTORETTO, 2010, p. 3).

No caso UFOB, e com a chegada de nossa primeira estudante surda, o NAI, mesmo sem a presença de um(a) intérprete, foi um “porto seguro” para Gilvana. À época, o professor de Libras da UFOB, embora fosse ouvinte, era proficiente na língua de sinais e deu o suporte necessário de que Gilvana precisava no momento. Não era o quadro ideal, quando a gente pensa na proposta de “inclusão”, mas era o que tínhamos e era possível no momento.

A chegada de Gilvana nos mostrou não apenas como não estávamos preparados, mas também que era preciso nos anteciparmos às situações antes que elas acontecessem. E foi por não estarmos preparados e por não termos nos antecipado, também, que nossa aluna surda ficou sem intérprete de Libras durante tanto tempo. Percebam que mesmo havendo a atuação do NAI desde 2015, nós deixamos que uma estudante surda passasse por tantos problemas em 2018.

O projeto de “inclusão” (de educação especial na perspectiva da educação inclusiva), acredito, precisou sair do papel sem a condição mínima necessária para a sua execução: a formação das pessoas que iriam atuar nele (direta ou indiretamente). As Leis e Decretos, normalmente impostos de cima para baixo, precisaram ser implementados pelas outras pessoas (nós) que, como percebemos, desconhecem(os) as muitas realidades que estão imbricadas na natureza mesma das diferenças, sobremaneira as que se relacionam com as *peças com diferentes capacidades*.

As instituições fizeram mais adaptações que a realização de uma organização que pensasse, verdadeiramente, a “inclusão”. Aos poucos, as políticas foram inseridas em projetos de educação já existentes e que não pensavam nas *peças com diferentes capacidades*. Foram surgindo, pouco a pouco, remendos na organização curricular, pedagógica, arquitetônica que já existia. Foram realizadas “reformas e pequenos reparos” para que fossem dadas condições (muitas vezes mínimas) de implementação do projeto. Penso que hoje as coisas estão melhores, mas acredito que elas seriam ideais se tivéssemos entendido e pensando a educação para todas as pessoas desde 1948.

Talvez, e imaginando esse contexto utópico ideal, os AEE's e os NAI's não fossem tão necessários, mas dado o cenário real que temos, considero que eles são essenciais para “possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida” (BRASIL, 2009)⁵².

⁵² Artigo 9 do Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009.

4. EM TERRA DE PESSOAS SURDAS... Quem tem projeto político é rei

4.1 Introdução ao capítulo – eu e minha relação com o outro diferente de mim

As barreiras de atitude são comportamentos que infringem o exercício de ser cidadão, da participação total e igualitária na sociedade, da educação, do lazer e de todo e qualquer direito que deteriore, limite e subvalorize a pessoa com deficiência.

Ribeiro e Santos (2017, n.p.).

O lema das *peessoas com diferentes capacidades* “Nada sobre nós, sem nós” é um indicativo de que elas querem e exigem ser ‘ouvidas’, bem como participar das decisões que afetam essa comunidade. Como já sinalizei neste texto, penso que o lugar de fala, interpretado de maneira equivocada, pode ser um desserviço à ciência, mas isso não quer dizer que ele não exista e não deva ser respeitado. Aqui ele, o lugar de fala de Gilvana, está garantido. O lugar de fala não me torna “senhor da verdade”, mas ele diz muito sobre mim, muito mais do que diria outra pessoa que não tem a mesma experiência de vida que eu. “Ouvir”, não no sentido físico desta ação, é claro, o outro é coisa que fazemos pouco em nossas práticas sociais. Eu procurei “ouvir” Gilvana. Eu procurei vê-la. Assim como as pessoas surdas fizeram comigo um dia.

Lembro que no ano de 2007, depois de já ter feito alguns cursos básicos de Libras, me inscrevi em um curso para Instrutores de Libras, no Centro de Apoio Pedagógico (CAP⁵³) em Feira de Santana – BA. Na ocasião, ainda estava no processo inicial de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, enquanto era aluno na graduação. O curso para Instrutores foi pensado para o público de pessoas surdas e ministrado por um professor surdo. Eu era a única pessoa não-surda naquele

⁵³ É uma instituição que atende a pessoas com necessidade Educativas Especiais (NEE), mediante ações pedagógicas, com base nos princípios de uma educação inclusiva. Oferece atendimento complementar e suplementar, visando o desenvolvimento global e a integração de pessoas com NEE, na escola, família e sociedade, nas áreas de: Deficiência Mental, Surdez, Deficiência Visual, Dificuldades Múltiplas, Altas Habilidades e Outras Síndromes, encaminhadas por escolas e ou instituições, e por demanda espontânea. Disponível em: <http://direc02.blogspot.com/2012/04/cap-centro-pedagogico-de-feira-de.html> Acessado em: 20 de junho de 2019.

contexto. Era o estranho. O *diferente*. A *pessoa com diferentes capacidades*. Por isso, hoje, penso que a diferença está nos olhos de quem vê o outro como *diferente*. Mas, naquele momento, a comunidade surda me acolheu com empatia.

A acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius* dela participantes como membros ativos (CARVALHO, 2016, p. 53).

Senti, durante todo o tempo do curso, muita dificuldade em assimilar o que estava sendo ensinado. O curso foi todo ministrado em Libras e não havia intérprete para Língua Portuguesa. Imagino, nesse sentido, que a sensação deva ser parecida com o que sentem as pessoas surdas em espaços, majoritariamente, de ouvintes, na mesma condição, sem a presença de um intérprete. Entretanto, no meu caso, naquele contexto, as pessoas surdas me acolheram com tanta empatia que nem passou em minha cabeça a possibilidade de desistir.

Fui muito bem recebido. Todas as pessoas conheciam a minha condição de ser ouvinte, respeitaram essa condição e permitiram que eu me sentisse em um ambiente em que a minha presença se somava às demais. Me senti querido e, embora eu não tenha conseguido aprender muita coisa, porque senti dificuldades de assimilar as aprendizagens quando não tinha suporte de interpretação da Libras para a LP, percebi a importância desse acolhimento. Imagino que para Gilvana tenha sido da mesma forma, sem o suporte que ela necessitava. Continuei até o fim.

A empatia, como algo que tem a ver com a compreensão dos sentimentos do outro, foi crucial para a minha permanência. Não “ouvir” ou não se importar é uma barreira de atitude que pode trazer implicações negativas na vida das pessoas. Para Sasaki (2006, p. 47) existem barreiras que são impeditivas de fazer as *pessoas com diferentes capacidades* ter acesso “aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional”. Mais que isso, as barreiras atitudinais se constituem como entraves nas relações sociais e, em relação às *pessoas diferentes*, podem ser o motivo pelo qual elas desistem de permanecer em espaços que não foram planejados para elas, como as escolas e as universidades “inclusivas”, por exemplo.

Algo que me parece, hoje, tão básico e elementar, é que precisamos mesmo aprender a lidar com ‘o diferente’ para que possamos combater atitudes que tendam ao capacitismo, quando pensamos no trato que devemos ter em relação às *peessoas com diferentes capacidades*, com a desculpa de que “eu não sabia”. Aprenda. Aprender é muito mais saudável que permanecer na ignorância, acredito.

Apesar de não pretender que esse texto seja uma cartilha que traga *verdades* sobre o que se deve ou não fazer em relação ao trato com o outro, diferente de mim, apresento algumas ideias sobre questões elementares e que vão suscitar, possivelmente, a possibilidade de superação das barreiras atitudinais e metodológicas, empecilhos no projeto educacional “inclusivo”. Para Lima e Tavares (2012):

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (p. 104).

Pequenos gestos e atitudes podem fazer grandes diferenças nas relações interpessoais. Quando pensamos, por exemplo, nos direitos para todas as pessoas e que todas as pessoas devem ser tratadas de maneiras iguais, fala-se de uma questão jurídica que deve atentar para a minimização das desigualdades sociais. Todavia, no estabelecimento de contato com o outro e no relacionamento interpessoal, deve-se ter sensibilidade e empatia para perceber que tratar o outro bem vai nos exigir que compreendamos a pluralidade do ser e do existir no mundo. E isso serve para o enfrentamento a quaisquer tipos de discriminação. Foi assim comigo, em 2007.

Essas questões têm muito mais a ver com as acessibilidades e suas barreiras, que com o acesso a bens e serviços propriamente dito. Uma das questões mais simples tem a ver com o tratamento, com a primeira linha de contato. Como devemos chamar uma *pessoa com diferentes capacidades*? Chamemos pelo nome ou, no caso das pessoas surdas, pelo sinal. Todas as pessoas têm, ou pelo menos deveriam ter, um nome ou um sinal. Eles são a nossa primeira marca de identificação. São registros de identidade. São o que nos pessoaliza.

Na atualidade, o termo geral adotado tem sido *pessoa com deficiência* e que eu tenho tratado, de modo político-particular *pessoa com diferentes capacidades*, como já expliquei anteriormente. De maneira mais pontual temos os termos *pessoa surda*, *pessoa cega*, *pessoa surdo-cega etc.* Falar os termos mais apropriados não é coisa depreciativa. Marcar uma característica que faz parte da identidade da outra pessoa, vai fazer com que não caiamos na cilada de desprezar as diferenças que nos marcam cotidianamente. Sem coitadismos, mas com a consciência de que o outro pode ter uma necessidade diferente da minha.

Outra questão que devemos levar em consideração, em relação ao trato com o outro ser, se refere ao modo como vemos o outro. As *pessoas com diferentes capacidades*, sobremaneira as pessoas surdas, são completamente independentes e autônomas. Não precisam que as olhemos com sentimento de piedade. Não precisam constantemente de “nossa ajuda”.

Na contemporaneidade, sobretudo nos últimos dois anos, estamos carentes de afeto e amor ao próximo. Isso fica evidente, quando em um contexto pandêmico em que milhares de vidas foram perdidas, existe uma preocupação maior com a economia do país, que não pode parar, em detrimento da situação das perdas de vida e da saúde mental das pessoas.

Falta sensibilidade e amor ao próximo quando não entendemos as lutas diárias que as pessoas precisam travar para irem trabalhar, por exemplo. Enquanto isso, no cenário educacional, as aulas remotas emergenciais assumem um protagonismo educacional torto, uma vez que as condições de acesso e acessibilidade às ferramentas tecnológicas para assistir a uma aula não fazem parte da realidade de milhares de brasileiros. Excluídos, portanto. E, ainda, especificamente pensando a realidade das pessoas surdas, se no contexto presencial já existem tantas barreiras para a oferta de ensino mais condizente com a realidade desse público, no contexto remoto as dificuldades só aumentam, quando as traduções da LP para Libras, via internet, esbarram nas dificuldades de acesso de velocidade da rede, que comprometem a visualização das interpretações e a participação efetiva da pessoa surda.

Como professor, tento, porque ainda continuo ministrando aulas remotamente, avaliar as condições dos estudantes em estarem “presentes” nas aulas síncronas. Nessa nova experiência, não tive nenhum estudante *com diferentes capacidades*

assistindo às minhas aulas e, ainda assim, foi perceptível o número de evasões nas atividades, uma vez que nem todos os estudantes puderam permanecer durante todo o período do semestre, por razões diversas. Fico pensando como se dá a realidade desse tipo de ensino para as pessoas que são cegas, sem querer jogar mais “lenha na fogueira”.

Penso, ainda, que essa dinâmica de aulas, dada a nossa realidade, é um instrumento a mais para que a exclusão faça parte do processo educacional, já tão precário em nossas instituições de ensino. Minhas divagações são um reflexo do meu entendimento de que, se antes o contexto educacional “inclusivo” já era um cenário deficitário para as *peçoas diferentes*, agora o cenário remoto me parece um “faz de conta”, porque não sabemos ao certo como esse ensino tem atingido, verdadeiramente, as pessoas que estão do outro lado da tela do computador, tablete ou celular, quando elas estão lá.

Um das implicações trazidas pelo conceito da “inclusão” é dar às pessoas condições para que elas possam exercer, plenamente, seu direito constitucional à uma educação de qualidade. Todavia, o contexto educacional “inclusivo” tem evidenciado inúmeros desafios que trazem muitas dificuldades de acesso e permanência das *peçoas diferentes* nas escolas e universidades.

Enquanto não pensarmos e agirmos sobre isso, sobre a mudança de paradigmas que temos em relação às *peçoas diferentes* de nós, sujeitaremos essas pessoas a condições precarizadas de ensino e aprendizagem e não fomentaremos o ideal educacional de formarmos cidadãos autônomos e empoderados para a convivência em sociedade.

4.2 Entraves educacionais na vida da pessoa surda: a experiência de Gilvana

É, quando eu estava na escola fazendo o ensino médio e, logo em seguida, eu concluí os estudos. Eu fiquei pensando no que fazer, então eu tinha vontade de fazer um curso técnico. Então, eu fui aprovada no IFBA, no curso técnico em Enfermagem e logo depois pude concluir, mas ainda tinha desejo de poder estudar mais, fazer o nível superior. Eu queria

ver se eu realmente podia ingressar, então eu tentei pra ver e, assim, fui aprovada

Gilvana, 2019.

Ao longo do percurso deste texto, Gilvana foi se apresentando, assim como foram sendo apresentados recortes sobre a história da educação de pessoas surdas, sua cultura, a língua de sinais e as identidades dessa comunidade. Foram tratadas questões sobre acesso, políticas de “inclusão”, permanência da pessoa surda no contexto do ensino superior federal. Um retrato foi mostrado. Uma situação pontual que reflete a realidade de milhares de pessoas como Gilvana, que enfrentam o dia a dia do ser *diferente* numa conjuntura social que tem dificuldade em aceitar as diferenças, cada vez mais.

Este século está marcado pela acentuação da aversão às diferenças – é imperioso que se destaque e se reflita sobre isso. Lamentavelmente, ele tem sido assinalado pelo retrocesso de conflitos existenciais. De disputas binárias que não contribuem com a construção de um mundo plural: brancos x negros, homem x mulher, rico x pobre, hétero x homo etc. Os padrões de branquitude, heteronorma, posição social e posicionamento político estão em evidência, trazendo à tona, o pior lado que os seres humanos têm deixado aflorar: as intolerâncias⁵⁴. Isso porque, na contemporaneidade, muita coisa tem sido gravada e mostrada. (Sobre)viver, nesses tempos, tem sido cada vez mais complexo, mais difícil e mais triste. É preciso re(ex)sistir.

É claro que, como toda moeda, sempre existem dois lados. Mas, me parece, o lado que luta para tentar combater as desigualdades tem precisado fazer maiores esforços quando busca um mundo melhor e mais justo para todas as pessoas. Na educação, apesar de todas as situações que possam existir para o enaltecimento de uma cultura hegemônica, existem frentes de enfrentamento às injustiças. E, embora seja muito cansativo, enquanto houver pessoas que buscam equidade nesse mundo desigual, ainda existe a perspectiva de mudanças de posturas que sejam positivas e

⁵⁴ Ver a reportagem “Intolerância e discriminação: reflexos do medo despertado pelas diferenças” de Gabriela da Silva e Kelly Betina, disponível em <https://www.jornalnh.com.br/conteudo/2016/07/noticias/358042-intolerancia-e-discriminacao-reflexos-do-medo-despertado-pelas-diferencas.html>

beneficiem o maior número de pessoas possíveis. O contexto é, de fato, desanimador, mas as lutas continuam.

Discutir problemas na educação superior não está dissociado da discussão que precisa vir anteriormente sobre a educação básica. No chão das escolas precisam ser combatidos estereótipos e preconceitos⁵⁵ que interferem diretamente na vida das *pessoas com diferentes capacidades*.

Digo isso, pois em um de seus relatos⁵⁶, Gilvana traz, brevemente, uma experiência que teve quando ainda era estudante no ensino médio e que reflete, de modo bem pontual, a evidência de atitudes discriminatórias:

Bem, no período em que cursei o ensino médio, haviam outros 3 estudantes surdos na mesma turma que eu, portanto, não era a única pessoa surda na escola. Mas haviam momentos em que sentia uma certa angústia e desconforto, isso porque, não existia um processo de inclusão efetivo. Digo isso, porque no colégio só era possível me comunicar e interagir com o grupo de pessoas surdas, e normalmente os outros colegas (ouvintes), ficavam olhando para nós e davam risadas (gargalhadas). Essas atitudes me pareciam ser uma forma de “brincadeiras” maldosas, sendo que, era notório na maneira como eles nos olhavam e riam com deboche e desdém, achando que éramos burros e não sabíamos de nada, pelo simples fato de sermos surdos e nos comunicarmos com as mãos (em Libras).

Esse relato tem a ver diretamente com a barreira atitudinal, aquela que eu, justamente, considero uma das mais fáceis de ser superada, pois tem a ver com o trato com o outro, com a empatia que deveríamos ter entre nós. Mas parece mesmo que estou enganado. Desse relato, percebe-se

quão influente se faz a presença da barreira atitudinal na sociedade, cujo impacto ainda vem sendo desvelado a partir da identificação de atitudes negativas, exemplificadas em ações de discriminação e

⁵⁵ Preconceitos e discriminações são produzidos social e historicamente e perpassam os diferentes âmbitos da vida coletiva, estando presentes também no convívio escolar. O Projeto Respeitar é Preciso! entende essa questão como um ponto fundamental da Educação em Direitos Humanos e, no caderno **Diversidade e Discriminação**, traz uma abordagem geral da discriminação de todo e qualquer tipo, do respeito ao outro e a si próprio, do convívio pacífico e, principalmente, da valorização da diversidade. Disponível em: respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/diversidade-e-discriminacao

⁵⁶ Esse relato contou com apoio de tradução de uma estudante, bolsista do NAI-UFOB.

preconceito para com as pessoas com deficiência, sem, contudo, sua nociva influência se esgotar nelas (GUEDES, 2007, p. 29).

A escola, se fosse ideal, seria o espaço para que todas as pessoas pudessem se desenvolver com autonomia e com igualdade de oportunidades. Ela seria o espaço efetivo de combate aos preconceitos. Se isso não acontece como deveria, é de se imaginar que continuar a busca de desenvolvimento pessoal não seja uma tarefa nada fácil, sobretudo para as pessoas que são constantemente marginalizadas.

Dadas as realidades apresentadas nesse texto, considera-se que não tem sido simples para as pessoas surdas permanecerem com dignidade no cenário atual que temos de educação. Esse cenário necessita de mudanças reais e urgentes, para que se possa ser respeitado o direito de ser *diferente*.

A barreira atitudinal reflete uma situação que tem sido muito cara atualmente: a empatia. Pior, a falta dela. Faltou para Gilvana na sua trajetória escolar e tem faltado, também, na universidade. Somos, e digo isso com tristeza, cada vez menos empáticos. Cada vez menos solidários. Cada vez menos humanos. A geração do agora é muito mais centrada em si mesma. E essa é uma reflexão que faço não apenas quando vejo o contexto educacional. A vida tem se apresentado na esfera política, social e econômica como um “campo de batalhas” em que a luta pela sobrevivência tem evidenciado as mazelas sociais em que nos inserimos, constantemente.

O processo educacional “inclusivo” pode ser altamente excludente, como nos sugere Gentili (2009) ao empregar o termo *exclusão includente*, que agora passo a chamar de *inclusão excludente*, uma vez que se pensa na inclusão de todas as pessoas no mesmo espaço sem, contudo, promover condições de sociabilidade entre *pessoas diferentes* física, social e culturalmente. Essa exclusão no espaço escolar ocorre quando a escola não está preparada pedagogicamente para lidar com as diferenças e quando os professores, os pais, os alunos e a comunidade não estão preparados para viver com a diversidade.

Nesse sentido, a barreira atitudinal é uma barreira comportamental e reflete não só a exclusão dos indivíduos, mas faz nutrir, em que é excluído, um sentimento de rejeição, como pode ser percebido no depoimento de Gilvana sobre a sua experiência na escola, com colegas e professores:

Presenciar esse tipo de comportamento (excludente) dos colegas, realmente me deixava entristecida e com a estima muito baixa. Teve uma vez, que a professora pediu para a turma formar grupos de pelo menos 6 pessoas, então fiquei animada para interagir com os outros colegas, experimentar participar de outros grupos, mas os demais estudantes (ouvintes) não quiseram, simplesmente me rejeitaram e por essa razão, acabei desistindo. E essa atitude de rejeição, não só aconteceu comigo, bem como, com os outros surdos da classe.

A impossibilidade de participar de atividades coletivas com as outras pessoas é um indicativo de que falta preparo escolar na promoção efetiva da inserção das *peessoas com diferentes capacidades* nesse contexto “inclusivo”. A professora, pelo visto, não soube contornar a situação.

Esse processo de ser rejeitada pelos colegas na sala de aula, como uma violência simbólica (BOURDIEU, 2003), certamente, contribui negativamente nos processos de aprendizagem de qualquer pessoa, ainda mais das pessoas que precisam, incansavelmente, buscar espaços para poderem existir socialmente. Sobre esse aspecto, em relação às *peessoas diferentes*, Tavares (2012, p. 131), assevera que

a rejeição não se deve a uma experiência anterior com o indivíduo ou grupo a partir do qual se generaliza uma experiência ruim, ela é a mera expressão da recusa por razão de deficiência, independentemente de quaisquer atributos “positivos” relacionados a uma pessoa ou grupo.

As violências sofridas pelas pessoas que se apresentam à “margem da sociedade” ou são “marginalizadas” são heranças de uma cultura social imposta pela ideia de que há pessoas melhores que outras. É como lembrar da DUDH e voltar a refletir que os direitos iguais a que se referiam a Declaração, em 1948, não diziam respeito a todas as pessoas, porque algumas delas sequer eram consideradas pessoas. As hegemonias sociais são estopins que segmentam classes e contribuem fortemente para o alavancamento dos muitos conflitos que vivemos.

As relações de poder interferem na autoestima das pessoas que normalmente se sentem preteridas. Há, na Educação Básica, sobremaneira quando não se discute a diversidade como tema transversal do cotidiano escolar, um reforço dos estigmas e estereótipos que comumente atravessamos nos contextos sociais. A escola e a universidade, que deveriam ser o espaço para agregar o caráter multicultural de nossa

sociedade (CANDAU, 2005), muitas vezes, é responsável pela reprodução de posicionamentos preconceituosos já tão enraizados socialmente.

O processo de *inclusão excludente* como sinaliza Gilvana no relato a seguir, pode contribuir com a mudança de concepções sobre as diferenças, sobretudo quando encontramos pessoas dispostas a refletirem sobre essas concepções, mas precisamos estar abertos a isso:

O tempo foi passando e, eu sempre me sentia com a estima baixa e era ruim todo aquele processo de exclusão por parte dos outros colegas. Haviam momentos em casa que eu chorava muito, sofria e conseqüentemente passei a me retrair. E isso perdurou até eu quase me formar. Digo quase, porque antes disso, no meio de tantos estudantes ouvintes, teve uma colega que veio me perguntar, onde ela poderia aprender Libras, informei que existia a ong. MIQUEI, mas não saberia orientá-la quanto a localização do espaço. Mas, nesse meio tempo, fui motivando a colega, como também eu mesma ensina Libras para ela. O que acabou gerando uma evolução no processo de comunicação entre nós. Dessa forma, foi possível incluir a nova amiga no nosso grupo e vice-versa. Gostaria de ressaltar mais uma vez que; tinham diversos estudantes na sala, mas somente uma pessoa ouvinte se esforçou e arregaçou as mangas para que ocorresse de fato a inclusão. Essa moça, ajudava eu e os outros colegas surdos na realização dos trabalhos, apresentação de seminários, principalmente com o uso correto da língua portuguesa, porque, por mais que tivéssemos intérprete, ainda era difícil compreender nossa L2. Concluo dizendo que, existia sim um processo de inclusão sendo construído na minha escola, a passos lentos, mas estava. Contudo, havia uma parcela significativa dos colegas ouvintes, que acabavam nos excluindo dos diversos momentos escolares.

O sentimento da exclusão provoca, como sinalizou Gilvana, uma baixa autoestima que vai interferir no processo de aprendizagem de quem se sente excluído e isso se aplica para qualquer pessoa em diversos contextos. A exclusão gera sofrimentos. No contexto social, na escola, na universidade, “a trajetória das pessoas com deficiência é marcada pela exclusão, pois elas não são consideradas pertencentes à sociedade (BUCCIO e BUCCIO, 2008, p. 99)”.

O processo de *inclusão excludente* que acontece na educação está marcado por questões já comentadas nesse texto. Diante do cenário apresentado por Gilvana

em seu período escolar, percebe-se que a escola não preparou a sua comunidade para a convivência com uma pessoa surda e isso fica evidenciado quando notamos que apenas uma colega que veio me perguntar, onde ela poderia aprender Libras.

Na realidade do universo escolar de Gilvana, apenas uma pessoa teve interesse em aprender Libras para poder interagir com os colegas surdos. Mesmo acreditando na importância da inclusão social posta pelo projeto educacional “inclusivo”, vê-se que para que essa inclusão social seja uma realidade positiva na vida das *peessoas com diferentes capacidades* é necessário que todas as outras pessoas tenham interesse em fazê-la acontecer.

Se a direção escolar, a coordenação pedagógica, os e as professore(a)s, os e as estudantes, a comunidade escolar não estiverem preparados para essa nova realidade “inclusiva”, então o ingresso de *peessoas com diferentes capacidades* nas escolas e universidades será mais prejudicial que benéfico para elas. Digo isso do ponto das aprendizagens. Desse ponto, renascem práticas excludentes dentro da proposta “inclusiva”, justamente porque não se sabe como lidar com o ingresso dessas pessoas nesses lugares.

Se a escola “inclusiva” pensasse na promoção do acolhimento para pessoas surdas em suas unidades, ofertaria cursos de Libras para a comunidade escolar a fim de que houvesse a disseminação da Libras para todas as pessoas. No entanto, em 2011, na minha pesquisa de mestrado sobre “Práticas de Letramento na Educação de Surdos”, em Feira de Santana-Ba, numa escola regular do município com mais de 150 alunas e alunos surdos à época, quando questionei à Secretaria de Educação do município sobre a oferta de um componente de Libras para a comunidade escolar, como uma tentativa de aproximar as pessoas surdas e ouvintes, ouvi como resposta que essa era uma atividade onerosa para uma língua de minorias.

Segundo o relato de Gilvana sobre o interesse de uma colega em aprender Libras, se a escola ofertasse uma atividade de ensino de Libras para a comunidade escolar, a estudante que Gilvana comentou, não precisaria ter ido procurar a MIQUEI, fora da sua escola “inclusiva”.

A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) - Movimento de Inclusão e Qualificação do Especial Independente (MIQUEI) -, é uma Instituição fundada em Barreiras-Ba, em outubro de 2002, que está voltada para a defesa e

inclusão social das *peças com diferentes capacidades*. Segundo o Blog⁵⁷ da Instituição, a MIQUEI realiza atividades que compreendem

a formação e a inserção sociocultural dos alunos atendidos: jovens e adultos que estão fora da escola e do mercado de trabalho e que aqui têm a oportunidade de se desenvolver através de uma proposta educativa pautada no *currículo funcional*⁵⁸ (MIQUEI, n.p).

Além disso, a MIQUEI oferece para as *peças com diferentes capacidades* outras atividades como alfabetização em Libras, práticas lúdicas e culturais e palestras informativas sobre temas sociais variados. Para as peças surdas a Instituição oferece, também, o curso de ‘Português para Surdos’, cujo objetivo é “alfabetizar peças surdas na língua portuguesa” (MIQUEI, n.p) e, com esse curso, busca “incentivar o fortalecimento da identidade surda entre os participantes, contribuindo assim para que se percebam enquanto uma comunidade de direitos” (MIQUEI, n.p). Para a comunidade externa, são ofertados cursos de Libras e Braille, além de “palestras, cursos e oficinas sobre temas relacionados à inclusão social de peças com deficiência” (MIQUEI, n.p).

As atividades propostas pela MIQUEI são, da maneira como entendo que deva ser a escola e a universidade “inclusiva”, atividades que deveriam ser promovidas dentro do projeto educacional “inclusivo”. A escola e a universidade deveriam, em seu exercício diário: promover ações de combate a atitudes discriminatórias; discutir com a comunidade as particularidades apresentadas pelas *deficiências*; fomentar a circulação da Libras nas instituições – oferecendo cursos para a comunidade; rever o currículo escolar; repensar as propostas pedagógicas de ensino – normalmente pensadas para peças ouvintes; capacitar o corpo docente, técnico e administrativo para o exercício diário com as *peças diferentes*; implementar ações que discutam a cidadania e a heterogeneidade humanas, a fim de que as peças possam compreender as diferenças culturais e aprendam a conviver com essas diferenças. Faço o registro de que, atualmente, Gilvana é professora de Libras na MIQUEI.

⁵⁷ Blog da MIQUEI disponível em <https://ongmiquei.blogspot.com/p/quem-somos-nos.html> Acessado em 20 de maio de 2020.

⁵⁸ O **currículo funcional** pode ser definido como um meio que favorece oportunidades para uma vida independente, com dignidade e baseado no ambiente natural do aluno. Engloba atividades de vida diária, trabalho/vocacional, recreação/lazer, atividades da comunidade e educação escolar regular, com o objetivo de criar um currículo altamente individualizado onde a pessoa seja capaz de transferir e generalizar o aprendizado de uma situação para outra em uma sequência natural. Cf. Inclusão: currículo funcional para alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Disponível em <https://ongmiquei.blogspot.com/p/quem-somos-nos.html> Acessado em 20 de maio de 2020.

Entendo que as Leis, Decretos e Regulamentações são diretrizes que nos indicam o caminho a seguir, e é salutar que algumas questões precisem ser revisitadas e atualizadas, uma vez que as demandas dos grupos a quem essas Leis, Decretos e Regulamentações se referem, se modificam com o passar do tempo. Entretanto, não adianta que mais Leis, Decretos e Regulamentações sejam criados, se nós, como sociedade, não ressignificarmos o entendimento de que as pessoas são diferentes, mas têm direitos civis iguais.

Enquanto precisarmos colocar rótulos de identificação em grupos sociais, me parece que não avançaremos nesse entendimento e que perpetuaremos a concepção da diferença como uma marca de que, pela diferença, algumas pessoas são melhores que outras e não que essa seja a característica mais comum que temos entre todas as pessoas.

4.3 Chegada ao Ensino Superior – percepções de Gilvana sobre a Universidade

Eu tinha um cenário mais bonito do ensino superior e essa ilusão, assim, acabou no primeiro momento em que vi que já não tinha intérprete.

Gilvana (2021).

A chegada ao Ensino Superior público, normalmente, tende a ser um momento de muita alegria para todas as pessoas que conseguem vencer os obstáculos das provas dos vestibulares e ENEM's. No meu caso, em 2004, fui tomado pela emoção de ouvir meu nome, pela rádio, na lista de aprovação da minha sexta tentativa do vestibular da UEFS. Era a sensação da realização do começo de um sonho. O caso da aprovação de Gilvana não foi diferente, mas além da emoção por ter superado a barreira que a prova do ENEM impõe às pessoas surdas, havia, também, a expectativa do ingresso em uma universidade federal e o sentimento, como ela mesma diz no depoimento a seguir, de achar que ía ser tudo perfeito:

Ah, eu achei que ía ser a coisa mais linda da minha vida. Que eu ía ficar emocionada. Oh, quando eu passei no ENEM, eu, na verdade eu perdi algumas vezes, né?, não fui aprovada na primeira, então, quando eu consegui, assim, ingressar, porque eu queria muito, né? É, eu queria muito passar, então eu continuei tentando no ENEM. Então quando eu consegui aprovação, foi uma expectativa, eu me senti tão feliz, tão feliz, pelo SISU. Eu vi meu nome, ali, na lista do SISU, colocou e ficou ali, esperando. Quando vi aquela aprovação, e foi uma alegria, uma alegria, ver o meu nome naquela lista. Então, eu fiquei assim, na expectativa, achei que ía ser tudo perfeito, que eu ía ingressar, que ía...

Embora o momento da aprovação no ENEM seja mesmo para comemoração, o ingresso em universidade que não está preparada para lidar com uma pessoa como Gilvana pode significar uma reviravolta desses sentimentos e a alegria pode dar espaço para angústias, frustrações e tristezas. Certamente, diante do cenário educacional que apresentamos, ser aprovado no ENEM após tantos momentos de luta e desafios impostos para pessoas surdas desde a educação básica é uma conquista. Todavia, a mudança de sentimentos entre passar nas provas do ENEM e ingressar numa universidade despreparada para lidar com as especificidades da surdez aconteceu com Gilvana, quando ela não encontrou a acessibilidade que necessitava na UFOB, como ela mesma diz:

Primeiro, quando eu ingressei, pra mim a maior dificuldade foi a falta de acessibilidade na questão de intérprete, né? Foi algo eu precisei correr atrás. Eu tive que exigir esse direito, porque eu fiquei muito prejudicada nesse tempo em que fiquei sem intérprete. Então, eu me senti triste. Isso mexeu muito com o meu emocional, porque senti que eu não tava inclusa, ali, naquele âmbito acadêmico. Eu me senti afastada, excluída. Me senti muito sozinha e aquilo foi muito difícil.

Gilvana, passado o momento eufórico pela aprovação numa universidade pública, se deparou com um dos principais entraves na vida das pessoas surdas em meio à sociedade ouvintista. Ela esbarrou na barreira comunicativa. Não encontrou possibilidade de comunicação. Não podia “falar”, pois não havia quem a entendesse. A ausência de intérpretes de Libras, cujo direito é garantido por Lei, impossibilitou a

Gilvana a sensação de pertencimento à universidade, pelo menos em seus primeiros meses.

O processo de *inclusão excludente* se evidenciou, logo quando a estudante adentrou os portões da UFOB. Junto à ausência de intérpretes, veio a sensação de exclusão, marcada pelo anseio de estar ali e se sentir afastada daquele lugar. A partir daquele momento, Gilvana precisou travar novas batalhas pelo seu direito de permanecer:

Não ter como se comunicar, não ter alguém que me entendesse como surda, não ter garantidos meus direitos que tá na legislação. Então, assim, eu não fiquei só esperando, eu precisei ainda correr atrás de um direito que era meu. Tá na Lei. Mas eu que tive que exigir esse direito. Então, eu me senti muito prejudicada, é, eu via os alunos sendo aprovados no semestre e eu repetindo nas provas, comecei a perder na matéria, mas isso não era culpa minha. Como é que eu poderia ficar prejudicada a tal ponto? Eu não tava entendendo o que tava acontecendo. Então, foi muito difícil, eu fiquei muito triste e abalada emocionalmente. Sofri muito, sofri muito.

Em 2018, Gilvana encontrou uma universidade que não possibilitava a ela o direito mínimo à comunicação. Mesmo com a implementação do NAI-UFOB em 2015, não havia medidas tomadas para que recebêssemos bem uma estudante surda. O que havia no corpo docente, na época, era um professor de Libras ouvinte e eu, que entendo as questões atreladas à surdez e sei um pouco de Libras. A chegada de Gilvana, nessas condições, não lhe trouxe boa impressão:

Então, a minha experiência, na área acadêmica logo quando eu ingressei eu fiquei muito feliz, né?, poder tá entrando na universidade, mas tive muitas, muitas dificuldades, muitas. É, tive que voltar a me adaptar, porque faltava adaptação no ensino, nas atividades. É, a maneira de ensino, questão dos alunos ouvintes, dos surdos, não tinham slides, então percebi que a universidade, os recursos didáticos não estavam adaptados. Foi algo muito confuso isso pra mim. É, faltou muitas coisas, faltou ter cuidado, ter empatia com a minha pessoa, meus direitos. Então eu fui muito prejudicada, me senti prejudicada.

É como já disse anteriormente, trabalhamos do ponto de vista da educação e da saúde com a resolução de problemas, mas muito depois que eles já estão instalados e muito menos de maneira preventiva. Se, em 2015, tivéssemos um profissional de Libras atuante no NAI, a vida de Gilvana, certamente, teria sido menos sofrível em sua chegada. Ela não deveria ter sido tão prejudicada.

A chegada de uma estudante surda e essa nova configuração da realidade da UFOB foi o que me fez pensar nesse estudo. O acesso e a permanência das pessoas surdas na UFOB viraram inquietações que eu decidi pesquisar. Gilvana não teria sido tão lesada se nós, como Instituição pública, tivéssemos garantido às *peças com diferentes capacidades* o que já está preconizado pela Lei 10.098, desde os anos 2000. Nesse sentido, me coloco como sujeito que não agiu para buscar tirar as “pedras do caminho” das *peças diferentes*, uma vez que faço parte do quadro docente da UFOB desde 2014. Situação que lamento profundamente e que Gilvana, como pessoa que reconhece esse prejuízo e tinha um cenário mais bonito do ensino superior, reitera:

É... então, do governo, ainda mais do governo que tem o dinheiro, a verba pública pra isso. A gente sabe que tem uma verba que é destinada pra isso. Mas faz o que? Despreza o que tá ali na Lei. É difícil, né? Eu fico um pouco enraivada quando falo sobre isso.

Percebi que a nossa falta de ação como Instituição e que a minha como professor, como pesquisador e como pessoa contribuiu para que a chegada de uma estudante surda em nossa universidade fosse atravancada nos seus primeiros semestres. A gente demorou para agir e os prejuízos foram notáveis, sobretudo quando eles se referem à Gilvana. Foi preciso que ela mesma fosse atrás de seus direitos, porque nós não atendemos à legislação vigente. Ademais, as questões burocráticas que constituem a Universidade pública atravancaram a nossa agilidade em oferecer à Gilvana um intérprete de Libras a que ela teria direito.

O prejuízo a que ela se referiu tem a ver com as questões de sua aprendizagem, melhor dizendo, sua não-aprendizagem. Ferimos, portanto, o direito de Gilvana à uma educação de qualidade e que atendesse as especificidades apresentadas pela surdez. A gente permitiu que coubesse à Gilvana o dever de correr atrás de um direito que era meu (dela). E eu imagino o quanto ela já está cansada disso

tudo, porque já faz tempo que isso não era para ser necessário. Perdemos, nesse processo, a oportunidade de garantir à Gilvana outra coisa fundamental no estabelecimento das relações sociais: o respeito.

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (BRASIL, 2005, p. 48).

Em sua chegada à universidade, a sua identidade de pessoa surda não foi respeitada, tampouco a sua cultura e a sua língua. Isso é um indicativo de que para que o processo educacional “inclusivo” seja significativo, antes de querer que todas as pessoas “aprendam juntas”, é necessária uma mobilização social sobre questões elementares para a nossa convivência.

Respeitar as identidades das pessoas que fazem parte do processo educacional “inclusivo” é o primeiro passo, penso, para que a gente consiga fazer todas as pessoas se sentirem parte desse processo. Não foi o que aconteceu à Gilvana. Quando conversamos sobre essa questão, do respeito à identidade da pessoa surda na universidade, Gilvana foi categórica em dizer que esse respeito não existiu:

Não. De forma alguma. Não. Nada disso. Não teve nenhum tipo de respeito à minha identidade. Era só falação, por assim dizer. Eu tive que reclamar muito, muito, muito.

É o “faz de conta” já sinalizado aqui. O respeito que almejamos reflete

Um novo olhar e uma nova interpretação sobre as diferenças, calcado em princípios de equidade, respeito e cidadania, constrói novos significados sobre as especificidades das pessoas com deficiência, para além das manifestações externas, valorizando, sobretudo, o seu potencial interno enquanto sujeito (BRASIL, 2005, p. 9).

Esse “novo” olhar e essa “nova” interpretação sobre as diferenças devem ser pilares na construção de uma Instituição que se deseje “inclusiva”. E nisso, já estamos muito atrasados. Cabe à administração dessas instituições promover debates sobre as especificidades do que seja essa “nova” filosofia educacional para toda a comunidade, a fim de fazer com que essa comunidade seja acolhedora dessas diferenças.

Observe-se que já são 16 anos desde a publicação do “Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência”, instituído pelo Senado brasileiro, e que se refere ao trato das *pessoas com diferentes capacidades* nas instituições de esfera pública e privada. Mas, como já disse anteriormente, é preciso muito mais que Leis e Decretos para fazerem valer os direitos a que as pessoas têm direito. É necessária a fiscalização e a participação da sociedade para a efetivação do que já existe. Lamentavelmente, foi necessário que Gilvana precisasse exigir esse respeito sobre a sua identidade quando ele não existiu:

É, realmente não (existiu respeito à sua identidade). Então quando encontrei esse obstáculo (da falta de intérprete), já vi que não tava respeitando, né?, não tava me respeitando enquanto surda, porque eu precisava exigir. Eu precisei reclamar. Então, não tem. Então isso aqui se aplica a respeito? Você tem que exigir por um respeito, você tem que reclamar pra ter? Então não tem o respeito.

O problema que se apresenta, nesse ponto, se refere à negação de direitos das pessoas surdas em terem garantida a presença de intérpretes de Libras em Instituições públicas, inclusive na Universidade. A chegada de Gilvana à UFOB, nas condições em que ela encontrou a Instituição, deixou a estudante cheia de dúvidas sobre como seria a sua vida como pessoa surda universitária. Ela descreve alguns sentimentos emocionados de frustração, quando teve seus primeiros contatos com a UFOB e não teve a sua identidade respeitada:

Logo quando eu cheguei mesmo, aí o Claudemir⁵⁹, né?, ele veio assim, percebi assim o rosto dele, a expressão dele diferente, aí ele ficou, já pediu desculpa, desculpa, eu “o que é que tá acontecendo”, olha, não tem intérprete na instituição. Como assim vocês não têm um intérprete? Como é que eu vou estudar? Naquele momento, a minha alegria foi sumindo. E... eu ía fazer o que? Eu falei, Ok. Não tem intérprete, é, Ok. Voltei pra minha casa, chorei. Aquela noite chorei muito, muito, muito de verdade. Desculpe, eu tô um pouco emocionada falando sobre isso. É, e... eu fiquei pensando,

⁵⁹ Primeiro professor de Libras da UFOB. Claudemir é um professor ouvinte e sempre atento às necessidades das pessoas surdas.

né?, como é que pode? Se fala da inclusão. Mas se eu sei que é um direito meu, será que isso é preconceito comigo? Não, isso não é preconceito. E aí, foi passando os dias, foi passando os dias e eu aqui pensando a primeira surda que entrei nessa universidade, lá na UFOB, vi ali meu nome. Agora assim, eles deveriam antes ter avisado que a instituição não tinha um intérprete, né? Por que esperou eu me matricular? Esperou eu ingressar? Aí, quando eu tô lá dentro, aí fala que não tem. Aquilo foi muito ruim. Foi muito ruim.

A descrição dessa cena, apresentada por Gilvana, é uma constatação de que a UFOB não atendia a Lei de Acessibilidade e Inclusão, Lei 10.098/00, que em seu Artigo 17 diz que:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, 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 (BRASIL, 2000, n.p).

E em seu Artigo 18, regulamentado pelo Decreto 5.262/05, diz que:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, 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 (BRASIL, 2000, n.p).

Não atendeu, ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146/15 – que atualiza a Lei 10.098/00. O Inciso IX do Artigo 28 da Lei 13.146/15 diz que cabe ao poder público realizar a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015, n.p) e o Inciso XI, do mesmo capítulo, diz que o poder público deve assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015, n.p). A UFOB não atendeu, também, o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de Libras, 10.436/02.

O Decreto 5.626/05 trata especificamente de aspectos relacionados à pessoa surda para assegurar-lhes direitos: à inclusão da Libras como disciplina curricular, em

“todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial” (BRASIL, 2005, n.p) e, ainda, como disciplina optativa nos demais cursos de graduação; à formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras; ao uso e difusão da Libras e em seu Artigo 14 assume que

as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, n.p).

Essa obrigatoriedade, se não fiscalizada pela sociedade, é apenas mais um Artigo de Lei que não sai do papel. As práticas sociais precisam ser repensadas para que pessoas como Gilvana possam gozar das prerrogativas legais do que é ser um sujeito social de direitos. O Decreto assegura às pessoas surdas o direito: à Saúde e, em relação à Educação Superior, o Artigo 23 diz 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, n.p).

Além disso, o Inciso 1, desse mesmo Artigo, diz que “deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo” (BRASIL, 2005, n.p), coisas que só foram feitas na UFOB a partir de 2019, quando foi lançado o Plano de Acessibilidade da Instituição e o NAI-UFOB lançou seus Documentos Orientadores para o trabalho com *pessoas com diferentes capacidades*. Tudo isso, pós ingresso de Gilvana. E essas Leis e Decretos não são tão “novos” assim, como já discutimos anteriormente.

4.3.1 Gilvana e o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades: barreiras de acessibilidade

Eu achei que era outra coisa esse curso. É que eu vi a palavra humanas e achei que era algo relacionado à Enfermagem, área de saúde... Um monte de

disciplina de teoria, não, não, não... Muita filosofia, não gosto.

Gilvana (2021).

Conseguir ingressar em uma universidade federal foi o primeiro desafio enfrentado por Gilvana. Vencer as barreiras de ser aprovada em uma seleção pensada para pessoas ouvintes, usuárias da LP, foi uma conquista. Todavia, permanecer na universidade, muitas vezes, é uma forma de superação diária que é enfrentada por diversas pessoas. No caso de Gilvana, de modo particular, essas dificuldades são potencializadas, dadas as condições de ser pessoa surda em um contexto universitário ouvintista.

Os desafios são mais diversificados uma vez que é preciso superar a grande barreira comunicativa que atravessa a vida das pessoas surdas e ouvintes nos cenários já apresentados. Acontece que cabe às pessoas surdas fazerem maiores esforços para se adaptarem, quando o projeto de educação “inclusiva” não está adequado às *peças com diferentes capacidades*. Nesse sentido, o que era para ser a concretização da realização de um sonho, tende a se tornar lutas diárias para a superação dos muitos “pesadelos” que estão por vir.

Além disso, as coisas podem se tornar mais complexificadas quando a escolha do curso de graduação não atende ao imaginário idealizado pelas pessoas. Gilvana, por exemplo, é uma pessoa que tem interesse real na área da saúde. A escolha em fazer o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades se deu porque ela havia entendido que existia uma relação entre as ciências humanas e o corpo humano. A descoberta de que as duas coisas não se relacionavam entre si, pelo menos do ponto de vista dos estudos que desenvolveria, se deu quando Gilvana já estava devidamente matriculada no curso. Uma surpresa nada agradável, como ela mesma disse, quando eu havia perguntado se ela estaria fazendo o curso de seus sonhos:

Não. Eu sempre quis, na verdade, né?, eu fiquei pensando assim, eu pensei em estudar no BIH, em relação a humanas, que eu fiquei pensando, será que tem alguma coisa, assim, relacionada, estudo do corpo humano, não sei. Mas, porque, eu vi a palavra BIH de humanas e, quando eu vi o nome, eu pensei, será que não aplica se é uma coisa relacionada à Enfermagem, algo relacionado essas disciplinas, então eu escolhi mais por

isso, quando vi o nome. Aí quando eu ingressei e vi que não tinha nada a ver, que era só teoria, Ih, que decepção.

O BIH é um curso voltado para a área das humanidades. A trajetória trilhada pela(o)s discentes é pensada, grosso modo, sob duas perspectivas: i) ter um curso de nível superior e uma formação acadêmica abrangente; ii) migrar para um curso dentro da área das humanidades e ter uma segunda formação mais específica. Via de regra, as e os estudantes fazem o BIH como “trampolim” para acessarem o curso de Direito. Não é de se espantar a decepção de Gilvana ao encontrar um curso completamente distinto da sua área de desejo. Acredito que essa decepção tenha a ver com o fato do não entendimento que a estudante teve sobre o curso, antes de fazer a sua opção por ele, e a falta de apoio em esclarecer dúvidas sobre a escolha do curso em seu ingresso.

A associação feita por Gilvana em relação à palavra ‘humanidades’ e a expressão ‘corpo humano’ tem a ver com a dificuldade que têm as pessoas surdas sobre a aprendizagem e a interpretação da LP como segunda língua, em sua modalidade escrita. Problema que não é superado na educação básica, como essa educação se apresenta hoje.

Para as pessoas surdas que vivem no Brasil, a LP se constitui como uma barreira que dificulta a comunicação dessa comunidade e, conseqüentemente, suas possibilidades de aprendizagem no nível escolar e acadêmico. Essa barreira foi um dos motivos pelos quais Gilvana parou de dar retorno escrito em nosso *Diário Dialogado* e passou a responder as questões que foram aparecendo em nossas conversas através de vídeos gravados em língua de sinais, na sua língua materna. A impossibilidade de manter uma comunicação efetiva na universidade trouxe sentimentos de solidão, segundo Gilvana, quando ela estava pelo *campus*:

Oh, era muito ruim. Me sentia muito sozinha, né?, mas, às vezes, tinha alguns monitores que eu percebi que eles que tentavam me acompanhar, às vezes, num lanche ou tentava conversar um pouquinho comigo. Na biblioteca eu era completamente sozinha, muito sozinha. Esse sentimento era muito ruim. As pessoas me olhavam e eu me sentia só. Às vezes, tinha um ou outro que me chamava para lanchar junto e caminhar... uma ou duas pessoas, no máximo.

Como se não bastassem todas as questões advindas da barreira comunicativa, Gilvana encontrou dificuldades primárias que têm a ver com a sua relação com as outras pessoas, ela esbarrou na barreira atitudinal. A presença de uma estudante surda causava estranhamento para as pessoas ouvintes e esse estranhamento fazia com que a estudante se sentisse “sozinha em meio à multidão”. O trânsito pela universidade, que deveria ser livre para todas as pessoas, era um obstáculo a mais. Embora houvesse pessoas mais sensibilizadas com a presença de Gilvana e que tentavam acompanhá-la em alguns momentos. Em espaços importantes da universidade, como a biblioteca, por exemplo, o sentimento era de solidão.

Essas dificuldades dizem respeito ao não preparo da universidade em acolher uma pessoa surda em suas instalações, ao não dar condições de acessibilidade para que Gilvana pudesse circular livremente e de maneira independente na instituição. Todavia, embora essas questões sejam importantes de serem comentadas, a maior falta e prejuízos sentidos pela estudante se relacionava à sala de aula, quando a sua presença parecia invisibilizada e/ou não era considerada importante. No relato a seguir, Gilvana fala como se sentia dentro desse espaço:

É, o pior pra mim era na sala de aula. O sentimento de solidão ali era pior. Parecia que nem professor, nem aluno, ninguém se preocupava comigo, não tinha interesse, eu me sentia fora do espaço. Parecia que eu não era importante. O sentimento que eu tinha ali não era bom.

Eu ficava na sala parecendo uma alienada. Não poderia acompanhar nada, tudo acontecendo em volta de mim e eu não sabia o que estava acontecendo. Às vezes tinha uma pessoa que tentava me ajudar, né?, na questão de um pouquinho de sinais, de algumas coisas, foi a ajuda que ela teve. Mas, mais ninguém lá dentro...

A sala de aula é o espaço em que o estudante da graduação passa a maior parte da sua vida acadêmica. É o espaço para as aprendizagens formais, mediadas pela figura das professoras e dos professores. A sala de aula, como ela mesma diz, era o pior lugar para ela. Um dos fatores que contribuem fortemente para essa sensação tem a ver com o fato de que a maioria dos profissionais da educação não tem preparo pedagógico suficiente para lidar com a “inclusão” das *pessoas com diferentes capacidades* em suas salas.

Há carência de profissionais capacitados para o trabalho proposto pelo projeto educacional “inclusivo” e isso tem a ver, também, como a estrutura das grades curriculares dos cursos de formação de professores em nível superior, embora já não sejam mais tão recentes as Leis que tratam da “educação especial” na perspectiva da “educação inclusiva”.

Constantemente precisamos fazer adaptações para que, minimamente, as aulas possam acontecer e isso é um reflexo de que as Leis que se referem ao atendimento das *peessoas com diferentes capacidades*, nessas realidades, nunca serão suficientes para atender às especificidades dessas pessoas se nós, como sociedade, não mudarmos as nossas posturas, as nossas práticas pedagógicas e entendermos as especificidades do ser diferente nas nossas salas de aula. É preciso resiliência para não desistir, como relata Gilvana:

Eu quase desisti do curso. Pensei em desistir do curso, só que aí eu fiquei em casa pensando, não vou desistir, não. Já deu trabalho pra eu conseguir ingressar, eu não vou desistir não, vou correr atrás dos meus direitos, eu vou lutar, vou lutar.

Superar as barreiras que se colocam no caminho das *peessoas diferentes* é um ato que, muitas vezes, vai implicar na tenacidade desse grupo de pessoas e na capacidade de superação dessas dificuldades. Não desistir, como bem colocou Gilvana, significa lutar pelos seus direitos e manter vivo o desejo de prosseguir.

Os pais de Gilvana sentiram, também, essa falta de respeito e reivindicaram o direito que a sua filha tinha de ter uma pessoa intérprete que a acompanhasse, como ela mesma ressaltou:

Assim, minha mãe mesmo, minha família, reclamou muito sobre isso, que isso era uma falta de respeito, que isso era um preconceito por eu ser surda, não ter intérprete, que faltava acessibilidade, a família falou muito, muito, muito, muito, também, mas eu resolvi não desisti.

E, meu pai foi lá junto, conversar comigo no NAI, tivemos várias reuniões, várias discussões e sempre era, ah, tem que esperar, tem que ter reunião, vai ter uma votação, tem que esperar e eu não, não tenho que esperar, é um direito meu, tá na legislação, então, parecia que eu era uma palhaça ali dentro. Essa é a verdade.

Felizmente, percebe-se que ao se conhecer os próprios direitos têm-se maiores condições de reivindicá-los e lutar por eles. O nosso país, que deveria ser democrático, tem sido, cada vez mais, o lugar das intolerâncias e da proliferação de comportamentos machistas, sexistas, homofóbicos, racistas, capacitistas etc. Nesse sentido, e falando sobre a educação, as escolas e as universidades, muitas vezes, refletem esses comportamentos sociais.

A permanência das pessoas surdas na universidade empaca nas barreiras de acessibilidade que, em alguma medida, dificultam ainda mais a vida dessas pessoas. Segundo Sasaki (2009), como já sinalizei. Existem seis dimensões de acessibilidades que precisam ser superadas para dar às *peças com diferentes capacidades* a oportunidade de interação social no lazer, no trabalho e na educação. Particularmente, pensando na realidade das características da comunidade surda - impostas pela surdez -, três dessas dimensões, no âmbito do contexto educacional, são as que provocam mais impedimentos de permanência dessas pessoas na escola e na universidade: a comunicacional, a metodológica e a atitudinal.

As barreiras metodológica e atitudinal, já comentadas nessa tese, têm a ver com as ações que nós como docentes e como pessoas devemos ter em relação ao outro. Metodologicamente, é preciso que repensemos as estratégias pedagógicas para acolher as particularidades das *peças com diferentes capacidades* e nos capacitemos para esse trabalho, que vai requerer um olhar diferenciado em uma sala de aula “inclusiva”. E, atitudinalmente, é preciso que repensemos nossas posturas de relacionamento frente ao outro, sempre diferente de mim. Mais que aceitar que as diferenças existem, é preciso respeitá-las e saber lidar com elas.

4.3.2 Barreira comunicacional e a Língua Portuguesa escrita – enfrentamentos da pessoa surda diante das dificuldades

Então, quando não tinha a presença de um intérprete era pior. Quando o intérprete tava presente era, sem dúvida, melhor. Claro que tem que ter a presença do intérprete, ele que me ajuda a poder abrir minha mente, entender o que tá acontecendo. Quando não tinha, pra mim, não tava entendendo nada ali, tava perdendo tudo mesmo, tava tudo vazio. Era muito

ruim. Então, assim, sempre quando tinha intérprete, presença, melhor.

Gilvana (2021)

As dificuldades de se viver em sociedade, para as pessoas surdas, perpassam pelos bloqueios comunicativos que se estabelecem entre pessoas surdas e pessoas ouvintes, que falam línguas distintas. A modalidade comunicativa diferenciada não é o único fator impeditivo para que (não) haja a comunicação. O fator primordial para essa falta de interação está ligado ao pouco acesso que temos à língua de sinais brasileira e o desconhecimento da cultura da surdez. Falta-nos o entendimento de que há uma parcela da população brasileira que se comunica em outra língua e que nós, pessoas ouvintes, não temos acesso a ela. Segundo Gilvana:

Então, quando eu ingressei na UFOB eu me senti muito feliz, cheia de expectativa. Mas logo de início já veio o primeiro obstáculo, porque não tinha intérprete, faltava acessibilidade na Instituição. Eu não podia me comunicar no ambiente acadêmico, faltava comunicação. Foi muito difícil pra mim. Eu tive que voltar às minhas lutas, a trabalhar em prol disso. Fomos tentando, tentando, tive muitas disciplinas que eu acabei, inclusive, perdendo. Mas a culpa não era minha. Eu fiquei um ano estudando sem intérprete.

Nota-se que, mesmo com as lutas das pessoas do passado, citadas por Gilvana, foi necessário travar novas lutas para ter acesso a direitos básicos, há muito tempo, já adquiridos. Suportar a permanência na Universidade por um ano, sem o acompanhamento mínimo de um intérprete, incomunicável e sem compreender as aulas foi um grande desafio superado por Gilvana. Ela não precisaria ter passado por isso se a UFOB tivesse profissionais especializados no corpo da instituição, como prevê as Leis e Decretos aqui já discutidos.

A barreira comunicacional e a falta de estrutura dos serviços públicos para o atendimento das pessoas surdas, usuárias da Libras, atravancam a vida dessas pessoas em diversos segmentos sociais: na saúde, no trabalho, no lazer, no esporte, no trânsito, na educação etc. Por isso mesmo, a presença de intérpretes de Libras nas repartições públicas é de fundamental importância para que consigamos

estabelecer o direito mínimo das pessoas surdas conseguirem se expressar, já que a maioria da população brasileira não conhece a Libras.

Quando Gilvana diz “claro que tem que ter a presença do intérprete, ele que me ajuda a poder abrir minha mente, entender o que tá acontecendo” ela se refere à universidade e à essa condição mínima para que ela possa participar ativamente desse espaço público “inclusivo” que fala e faz todas as abordagens comunicativas em Língua Portuguesa, seja na oralidade ou na escrita. Entender o que está acontecendo na universidade e na sala de aula é o que deveríamos esperar de nossos estudantes, todos eles. E Gilvana passou 8 meses sem esse suporte fundamental.

Mais uma vez, evidencia-se que as políticas públicas de “inclusão” não são suficientes para garantir os direitos das *peçoas com diferentes capacidades*, conquanto elas sejam o estopim para a promoção de mudanças, cristalizadas no imaginário coletivo, quando nos fazem refletir sobre as particularidades e a diversidade da existência humana. Isso já é algum avanço.

Nas escolas e nas universidades “inclusivas” a presença do profissional intérprete de Libras vai dar à pessoa surda a possibilidade de interação comunicativa para a partilha de mensagens, sentimentos, ideias e participação efetiva nas atividades acadêmicas a que ela queira ter acesso. Nesse ponto, a atuação dos NAI’s é fundamental para fazer a gestão acadêmica entender a importância da presença desses profissionais, muito embora, como aconteceu na UFOB, tenha sido essencial a participação ativa de Gilvana e sua família na reivindicação dessa presença.

Contudo, e como já salientei nesse texto, a presença do intérprete de Libras, mesmo sendo fundamental, não é a única medida necessária para a manutenção das pessoas surdas no cenário educacional. As práticas pedagógicas e as metodologias na sala de aula precisam ser revisitadas e modificadas para que todas as pessoas consigam participar ativamente de seus processos formativos na escola e na universidade.

A universidade “inclusiva” brasileira, ainda hoje, é pautada pela hegemonia da Língua Portuguesa oral e escrita. Um curso essencialmente teórico como o BIH, por exemplo, tem, em sua dinâmica, o trabalho de ensino voltado para a leitura, interpretação e análise de textos densos e diversos, em que a percepção dos mesmos precisa ser intermediada pela ação docente, muitas vezes. Nesse sentido, as dificuldades para essa compreensão, no caso das pessoas surdas, são

potencializadas quando essas mesmas pessoas possuem *déficits* de aprendizagens da LP escrita desde a educação básica.

Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, essa dificuldade de compreensão e interpretação textual atravança o processo de aprendizagem dessas pessoas, como sinaliza Gilvana no relato a seguir, sobre a presença do intérprete de Libras na sala de aula e a sua aprendizagem através dos textos em Língua Portuguesa:

Hummm... Não melhorou não. Essa parte de texto é muito complicado, porque algumas palavras não existe um sinal específico na Libras, não existe na gramática da Libras. Então, por mais que procure aquele sinal pra saber do que se trata, não tem, né?

Aí tem muitas discussões com base no texto, são atividades sobre o texto. Então, eu sempre procuro uma monitora, alguém pra tentar me ajudar. Vem cá? O que isso quer dizer? Essa palavra? Qual o significado dela? Mas muitas delas não possui. Aí eu tenho que ir pro youtube. Aí eu vou no youtube ver se eu acho algo em Libras pra tentar fazer uma adaptação do texto. É muito difícil pra mim, muito difícil. É diferente, é, algumas palavras não têm ainda um sinal específico na Libras, na gramática, então eu preciso de muito suporte, tá perguntando... difícil.

Por isso mesmo, salientei que a presença do profissional intérprete na sala de aula, embora seja fundamental, não vai resolver toda a problemática que se refere à pessoa surda e a sua vida acadêmica. Gilvana precisa criar estratégias para não ficar para trás. Mais para trás, reitero. Ela precisa recorrer à internet para buscar palavras que não têm sinal em Libras como uma tentativa de realizar alguma adaptação e procurar sentido no texto. Além disso, como estratégia de enfrentamento das dificuldades que aparecem, ela precisa recorrer ao apoio de uma terceira pessoa, como um(a) monitor(a), como ela mesma diz:

É, quem geralmente acaba me dando suporte são mais os monitores. Na sala de aula não tenho amizade com ninguém. A maioria dos colegas já têm seus grupos formados.

Poucos têm contato comigo.

Os monitores a que Gilvana se refere são os que atuam no NAI-UFOB. No NAI a estudante tem suporte extra para tentar a completude de seus estudos, o que quase sempre ocorre no turno oposto ao turno em que ela tem aulas na universidade. Ou seja, ela precisa de um contraturno para poder “aprender um pouco mais”, quando essa não é a realidade dos outros estudantes não-surdos. O esforço que ela faz para a sua própria permanência é dobrado, quando comparado com os demais estudantes.

A agência da pessoa surda é, desse modo, fundamental para a manutenção da sua permanência na universidade, mas vale fazer a reflexão de que, como docentes engajados politicamente para a manutenção de uma sociedade menos desigual, nos cabe o exercício da percepção das diferenças que se apresentam nas nossas salas de aula e nos faça rever as nossas práticas pedagógicas tendo em vista essas diferenças.

O ensino pautado na leitura e interpretação textuais é uma realidade comum nas práticas docentes, sobretudo no ensino superior. Muitas vezes essa é a principal metodologia adotada pelos professores que têm o texto como fonte primária de conhecimentos. No entanto, quando há a presença de uma pessoa surda na sala de aula e se considerarmos as dificuldades que as pessoas surdas têm em abstrair significado na leitura de textos em segunda língua, caso da LP para as pessoas surdas, é preciso que outras estratégias sejam adotadas com a finalidade de que a compreensão que se deseja dos discentes seja, também, acessível para as pessoas essas pessoas. Gilvana aponta algumas possibilidades que podem ajudá-la nessa compreensão e que nós, docentes, precisamos ficar atentas e atentos:

Oh, por exemplo, ele, o texto, eu só vou conseguir pegar pouca informação dele, né?
Agora, assim, se for um texto muito grande, fica difícil, eu preciso de um suporte, ter um tempo com o professor, pra ele me dizer a mensagem principal, junto com o intérprete. Porque, assim, precisa ter um tempo, né?, também, professor, aluno, tentar me dar um *feedback* daquele texto, uma informação, algo que me facilite o entendimento. Então, assim, depende muito, depende muito do texto.

E, nesse contexto, reconhecer essa realidade é importantíssimo para que pensemos em abordagens metodológicas que se adequem ao espaço “inclusivo” escolar e universitário. Além da interação professor(a) x aluno(a), Gilvana aponta

outros mecanismos que podem ser utilizados por nós, pessoas não-surdas, para facilitar que o sentido do texto seja percebido por ela:

Então, eu acho que uma coisa é usar mais recurso visual. Isso pra mim seria muito bom. Tentar ver alguma coisa que trouxesse a ideia do texto, junto com pontos principais, ou tentar ver algum tipo de situação que pudesse aplicar. Às vezes, professores falam muito porque é necessário pra discussão, só que pra mim aquilo, às vezes, fica vazio, porque eu não consigo pegar o sentido daquilo tudo. Mas se um professor ele vai, ele adapta, né?, utiliza um recurso, ele trazer um slide, ele traz algo visual, ele tem um pouco de, fala de maneira mais tranquila sobre o assunto, fica mais fácil. Então, assim, é, precisa, também, tem aquele contato, né?, junto com o intérprete, pra poder dar um conceito de uma maneira mais objetiva e passar. É, por exemplo, talvez, tentar pegar o sentido principal da mensagem e traduzir pra mim. O ponto chave. Não excesso de informação.

As implicações trazidas nesse relato impactam, diretamente, a (não) aprendizagem de Gilvana na sala de aula. As metodologias de ensino pautadas na LP, em um cenário em que há pessoas que falam outra língua, caso de nossa protagonista na UFOB, asseveram que a “educação inclusiva”, não dão conta da necessidade da pessoa surda nesse contexto. Por isso mesmo, pensar o bilinguismo com uma possibilidade mais concreta, dentro do projeto “inclusivo”, seria pensar numa alternativa mais eficaz para a aprendizagem das pessoas surdas.

Embora saibamos que essa é uma realidade distante da que temos agora, é perceptível que a metodologia empregada pela proposta bilíngue é mais eficiente para a educação das pessoas surdas. E isso pode ser notado quando, na universidade, além da presença do intérprete de Libras, há profissionais que sabem a língua de sinais e conseguem promover maior interação com a estudante (como no meu caso e no caso do professor Libras da UFOB).

No segundo semestre de 2018, a chegada de um professor surdo na UFOB fez com que Gilvana não se sentisse tão sozinha. Ela encontrava um “par”. Alguém como ela, que falava e se expressava na sua língua, a Libras. Esse acontecimento foi significativo para ela perceber que assim como o recém-chegado professor surdo ela poderia continuar, terminar seu curso.

A partir daí, havia, no contexto da UFOB, um professor que seria referência para Gilvana e sinalizava que embora pudesse haver dificuldades era possível prosseguir. Infelizmente, o professor surdo ministraria aulas de Libras, língua que Gilvana domina. Digo infelizmente, pois imaginei um professor(a) surdo(a) que ensinasse componentes curriculares mais complexos e/ou teóricos como Estudo das Culturas ou Estudo das Sociedades, que fazem parte da matriz curricular de Gilvana, uma vez que ela relata que a interação com o professor surdo, na sala de aula, era outra realidade da já apresentada anteriormente:

Ah, ali foi maravilhoso. Foi bom demais. Uma comunicação livre. Nós dois somos iguais, a nossa maneira de sentir, de pensar, igual. Nós somos visuais, mas quando não é assim é diferente, né?, o sentimento.

Nesse sentido, cabe o reforço de que ensinar e aprender em sua própria língua, proposta defendida pelo bilinguismo e pela pedagogia surda, traz para as pessoas em seus processos de aprendizagens o sentimento de pertencimento e acolhimento necessários para seu desenvolvimento acadêmico-pedagógico, bem como foi estabelecido um processo de comunicação mais fluido, livre, como sinalizou Gilvana.

A percepção da estudante sobre ter um professor que sabe Libras e a presença das pessoas intérpretes na sala de aula, refletem o entendimento de que o contexto educacional “inclusivo”, sem nenhuma dessas referências – professor(a) surdo(a) / professor(a) que sabe Libras / intérprete de Libras – é um “faz de conta que acontece” que tem muito mais a ver com uma possível “inclusão” social, que com uma “inclusão” pedagógica que integre, verdadeiramente, as pessoas surdas nesse contexto. E isso, mais uma vez, tem a ver com os processos de comunicação das pessoas surdas ou a falta dessa comunicação no cenário inclusivo, pois como relata Gilvana:

Quando tem um professor que sabe Libras, se acontecer de o intérprete de Libras faltar, ele consegue até mesmo adaptar a aula dele, naquele momento, pra mim, enquanto aluna surda. Então não perde a comunicação naquele momento, então seria bom. Agora, a partir do momento que não tá, só tem um intérprete, o intérprete não comparece ou acontece algo, perco tudo. Eu lembro, mesmo, um tempo atrás, eu vi uma palestra, assim, muito boa, muito boa, mas quando eu cheguei lá, né?, só tinha um

intérprete e o Professor Lucas⁶⁰, né?, que tava ali. Aí, eu olhando assim a palestra, né?, falando sobre o assunto, só que cortava toda hora, porque só tinha um intérprete, aí tinha que sair e ficava metade sem informação, aí quando o intérprete voltava continuava. Então, é importante, né?, ter isso. Fico lembrando já tive muita experiência um tempo atrás, como eu me senti por falta de acessibilidade, por não ter um intérprete. Muitas vezes fiquei quieta, mas...

O entendimento sobre a importância comunicativa das pessoas surdas em espaços majoritariamente de pessoas não-surdas vai além da compreensão de que se deve ter profissionais que saibam Libras, inclusive intérpretes, nas salas de aula. O espaço da convivência universitária deve ser o espaço da convivência, também, para essas pessoas. A participação em atividades acadêmicas extraclasse, como seminários, palestras, grupos de pesquisa, atividades de extensão etc., deve ser assegurada às pessoas surdas, uma vez que as aprendizagens formativas dos sujeitos se dão nos mais variados contextos acadêmicos e não apenas nas salas de aula.

Quando trato aqui da barreira comunicativa, impeditiva das interações entre pessoas surdas e pessoas ouvintes, trato de uma questão crucial para a sobrevivência da própria humanidade, já sinalizada no Capítulo 2 dessa tese. A comunicação, seja ela oral, escrita ou sinalizada, é a chave do nosso processo evolutivo como ser humano e sem ela, ou com o seu comprometimento, fica mais difícil ter acesso a informações cruciais para a nossa sobrevivência, inclusive na Universidade.

4.4 Plano de Ações do Plano de Acessibilidade da Universidade Federal do Oeste da Bahia

Eu, no início, sofri muito, mas sei que a luta ela ainda continua, é uma luta constante, uma luta pelo respeito, uma luta pela acessibilidade. É, eu sei que

⁶⁰ Professor surdo da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

os obstáculos que a gente passa podem ser superados, sim, e eu espero concluir o meu curso.

Gilvana, 2019.

Como já sinalizei neste texto, a pessoa surda apresenta particularidades que dizem respeito à sua condição de ser pessoa surda. Sua cultura, suas identidades e a sua língua são características da comunidade surda brasileira. Essas características precisam ser levadas em consideração na hora da construção de um projeto de Universidade que pretenda desenvolver efetivamente uma proposta de Educação “Inclusiva”. Isso vale para pensarmos todas as *peçoas com diferentes capacidades*.

O problema do progresso educacional “inclusivo” não tem a ver com as *peçoas com diferentes capacidades*, tem a ver com as pessoas sem deficiência que não acolhem e não aceitam as diferenças da heterogeneidade humana no contexto social. Nesse sentido, e diante do que já foi apresentado aqui, de maneira geral e de modo específico – quando trato da realidade da UFOB, pensar e executar ações de acolhimento para essa população, que têm chegado com mais frequência nas universidades públicas, sinaliza a possibilidade de dar às pessoas surdas melhores condições de permanência nessas universidades.

Uma reflexão sobre a compreensão do que seja ser pessoa surda, compreendendo as lutas por suas presenças na história para fazer emergir as suas identidades culturais no contexto social foi realizada aqui. Pensar a educação das pessoas surdas é apenas uma parte do todo. É um desafio para a sociedade que se pretende mais justa e mais igualitária.

A educação “inclusiva” é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas, também, pelas comunidades escolar e universitária.

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso e na permanência frente à educação e na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma universidade aberta às diferenças. Dessa forma, promover a necessária transformação da universidade e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nós é o que precisamos fazer.

As políticas de “inclusão” nas universidades precisam de efetividade na prática. As pessoas surdas, como já disse, têm o direito de pertencer a esses espaços, bem como permanecer. O que trago como proposta nessa pesquisa é um **Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas** que abarque as necessidades reais de estudantes surda(o)s universitária(o)s, nesse momento em que as políticas “inclusivas” estão sendo implementadas na UFOB e precisarão estar em constante processo de revisão. O desejo é o de que Gilvana e tantas outras pessoas surdas que adentrarão em Universidades públicas consigam concluir os seus cursos e realizar seus sonhos.

4.4.1 Situação de acolhimento: o caso da UFOB e seus documentos estruturais

Eu, hoje, né?, me sinto imensamente feliz, mas eu sei que, primeiramente, né?, eu tenho que agradecer àqueles que desde lá do passado tiveram nessa luta. Sei que muitas pessoas, há muito tempo vêm lutando pelos nossos direitos.

Gilvana, 2019.

A Universidade Federal do Oeste da Bahia, implantada em 2013, é considerada universidade novíssima, enquadrada no Programa de Expansão da Educação Superior Pública. O projeto de lei que criou a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) foi sancionado no dia 05 de junho de 2013 pela, então, presidenta Dilma Rousseff (Lei nº 12.825). Nesse momento, a Universidade se consolidou com sede no município de Barreiras e com *campi* nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Barra, Santa Maria da Vitória e Luís Eduardo Magalhães, todos na Bahia.

O Estatuto⁶¹ da Universidade Federal do Oeste da Bahia entrou em vigor no dia 27 de novembro de 2018, mais de cinco anos após sua criação. Nesse documento, em seu Capítulo IV – Dos princípios, das Finalidades e dos Objetivos – no Art. 8º,

⁶¹ Disponível em [Estatuto UFOB.pdf](#) Acessado em 14/04/2019.

Inciso VI, um dos princípios da Instituição diz respeito à *Acessibilidade e Inclusão*. E isso é tudo que se tem sobre a questão.

Em 20 de novembro de 2018, entra em vigor o Regimento Geral⁶² da UFOB. Segundo o documento, em seu Art. 1º “este Regimento Geral define, estrutura e regulamenta a organização e o funcionamento comuns aos órgãos e unidades universitárias da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, em complemento ao Estatuto vigente” (REGIMENTO-UFOB, 2018, p. 1). Ou seja, esse é o documento regulador e estrutural da Universidade, que orienta suas atividades fundamentais. Um texto de quarenta e oito páginas que em momento algum menciona o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI (criado em 2015), ou, ainda, o termo *Acessibilidade e Inclusão*. Nesse sentido, penso que há uma lacuna estrutural no documento que, entre outras coisas, trata do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Em 27 de setembro de 2018, a Resolução 003/2018⁶³ do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE) aprova o Regulamento de Ensino de Graduação da UFOB. Essa Resolução foi revogada pela Resolução nº 009⁶⁴ da Câmara de Ensino, Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas (CEAA)/CONSUNI/UFOB em 03 de dezembro de 2021, entrando em vigor em 02 de março de 2022.

Em relação ao tema que toca esse trabalho, pouquíssima coisa se fala em relação à permanência de estudantes com diferentes capacidades na Universidade. O texto, de 58 páginas, cita o termo *pessoas com deficiência* em dois momentos: Título II – Das Formas de Ingresso e Preenchimento de Vagas, Capítulo I – Da matrícula –, quando no Inciso 2º diz que “na definição dos procedimentos de matrícula a que se refere o parágrafo 1º do *caput* deste artigo, deve-se assegurar às pessoas com deficiência o atendimento prioritário e a acessibilidade” (p. 15); e, no mesmo Título, no Capítulo II – Do estudante de Graduação –, no Artigo 71, quando diz que “deve-se assegurar às pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais o atendimento prioritário e as condições necessárias para Acessibilidade e Inclusão em todos os processos acadêmicos, ouvido o órgão responsável” (p. 23). Essas citações não dão conta de uma reflexão aguçada sobre a permanência das *pessoas com diferentes capacidades* na UFOB.

⁶² Disponível em [Regimento_Geral_UFOB.pdf](#) Acessado em 14/04/2019.

⁶³ Disponível em [resolucao-conepe-003-2018-alterada-pela-resolucao-ceaa-no-001-2020-de-27-08-20-aprova-o-regulamento-de-ensino-de-graduacao_\(ufob.edu.br\)](#) Acessado em 14/04/2019.

⁶⁴ Disponível em [resolucao-ceaa-009-2021-consolidacao-regulamento-de-ensino-de-graduacao-da-ufob.pdf](#) Acessado em 22/04/2022.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão aparece textualmente três vezes, na Resolução. No Título V – Do Exercício Domiciliar, nos Incisos 3 e 4 do Art. 152 e tratam, especificamente, de uma atuação avaliativa do NAI sobre as condições de estudantes com diferentes capacidades terem direito ao Exercício Domiciliar:

§ 3º O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI da Universidade avaliará semestralmente a condição do estudante e sua possibilidade de retornar ao regime regular de ensino, providenciando, quando necessário, meios para eliminação de barreiras que dificultem sua plena participação nas atividades acadêmicas.

§ 4º O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão poderá ser ouvido nos casos de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (p. 47).

Embora o Inciso 3º fale sobre providências de “meios para a eliminação de barreiras que dificultem sua plena participação nas atividades acadêmicas”, quando do retorno do exercício domiciliar, nada mais se trata sobre a questão e, muito menos, quais meios serão esses. Já o Inciso 4º diz que o NAI “*podará* ser ouvido”, quando, no meu entendimento, esse verbo deveria ser substituído por “deverá”, já que o NAI é o Núcleo em que se encontram as pessoas mais capacitadas para lidarem com os assuntos que envolvem as *pessoas com diferentes capacidades*.

Em 19 de novembro de 2015, através da Resolução nº 003/15⁶⁵, o Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia (CONSUNI), aprova a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão que, em quatro artigos resolve:

Art. 1º Aprovar a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Art. 2º A UFOB viabilizará as condições para atendimento às necessidades de implementação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Art. 3º O Regulamento de funcionamento do NAI será submetido à apreciação do CONSUNI.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Esses quatro artigos dão conta, apenas, da decisão de criação do NAI-UFOB. Há, nesse sentido, uma grande tarefa pela frente – se pensar em políticas institucionais que atendam às necessidades das especificidades das *pessoas com diferentes capacidades* que adentram no espaço universitário, em convergência com

⁶⁵ Disponível em <https://ufob.edu.br/a-ufob/instrumentos-normativos/resolucoes/2015/consuni/resolucao-003-2015-aprova-a-criacao-do-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-da-ufob.pdf> Acessado em 14/04/2019.

as políticas nacionais que dizem respeito à “inclusão” desse público nos espaços de ensino regular.

O que minimizou esse impacto foi a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que de acordo com o site da UFOB (www.ufob.edu.br), atualizado em 19 de agosto de 2020, diz que as ações do Núcleo são desenvolvidas mediante as seguintes situações:

- Acolhimento individual;
- Atividades coletivas (cursos, oficinas, rodas de conversa, entre outros);
- Apoio à realização de pesquisas, projetos e estudos que visem a construção de uma Universidade inclusiva;
- Produção de materiais informativos referentes à acessibilidade e inclusão (UFOB, 2020).

As informações sobre o NAI na página da UFOB estão restritas ao que foi apresentado na citação acima e isso não dá conta de fazer a comunidade acadêmica conhecer a atuação do NAI frente às necessidades que apresentam as *pessoas com diferentes capacidades*. Mediante a relevância que o Núcleo deveria apresentar para toda a universidade, seria importante que, dentro do site da Universidade, houvesse uma página do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, para que todas as pessoas conseguissem acessar informações importantes sobre o que o NAI desenvolve dentro da UFOB, como o Plano de Acessibilidade da Instituição, bem como os Documentos orientadores produzidos pela equipe. A relevância do NAI é percebida por Gilvana quando ela diz:

Com respeito ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), ele é extremamente importante. Muito, porque ele que vai apoiar a causa das pessoas deficientes na universidade, não só dos surdos. Diferentes tipos de deficiência. O Núcleo, ele é extremamente importante pra promover acessibilidade e inclusão. Ele apoia nossas causas, discussões e devido o apoio do Núcleo eu consegui a ter apoio dentro da Instituição, então, também, dos intérpretes que começaram a me acompanhar, então tudo isso devido o Núcleo. Então, quando eu, eu fui a primeira, né?, surda a ingressar na UFOB e, também, no curso técnico que eu fiz antes.

Como já sinalizado nesse texto, na seção 3.4 “O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e suas contribuições para a garantia da permanência de pessoas surdas na UFOB”, o NAI é um núcleo importante para que a universidade (re)pense as suas concepções sobre diversidade e, por isso mesmo, deveria ter mais visibilidade no espaço universitário. A criação da página do NAI dentro do site da UFOB se faz necessária e deveria estar disponível para todas as pessoas. As minhas buscas a respeito do Núcleo no site da Universidade foram difíceis e o acesso à informação sobre o Núcleo só foi conseguido quando busquei no navegador do site.

Em 23 de novembro de 2021, a Portaria nº 384/21⁶⁶ designou a Comissão de Inclusão e Acessibilidade (CIA) para atualizar o plano de Acessibilidade e Inclusão da UFOB – plano que não consegui encontrar na página da Instituição – através de discussões sobre as demandas institucionais relacionadas à temática e que, também, é a responsável pela elaboração de Regulamento de funcionamento do Núcleo. Tive acesso ao através de um docente que compõe o NAI.

Seis anos após a criação do Núcleo, ainda não há um regimento sobre ele. Faço parte dessa comissão como suplente, representando o Centro das Humanidades. A CIA terá um ano para cumprir as demandas da Portaria e igual período de prorrogação, caso seja necessário. Como ainda vivemos um período pandêmico, a CIA tem se reunido semanalmente via plataformas virtuais e tem dado andamento ao trabalho que deve ser executado.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019 - 2023), ainda vigente, portanto, é que se percebe uma maior ênfase às questões que se referem às *peças com diferentes capacidades*. Nesse documento, a UFOB “compromete-se com a diversidade instituindo políticas relacionadas à igualdade de oportunidades, à liberdade de aspirações e a ausência de restrições baseadas nas diferenças inerentes aos indivíduos” (PDI-UFOB, 2019, p. 49). E ainda, diz que a *inclusão* “se expressa em um conjunto de políticas que, reconhecendo as diferenças, são promotoras de igualdade de condições de acesso, permanência e aproveitamento acadêmico” (PDI-UFOB, 2019, pp. 48 e 49).

Embora o PDI vigente da UFOB tenha como diretriz a “implementação de políticas de inclusão e diversidade” (2019, p. 49), e tenha, ainda, como objetivos

⁶⁶ Disponível em [Portaria Normativa 384 2021 - Designa membros da Comissão para atualização do Plano de Acessibilidade e Inclusão - assinado \(3\).pdf](#) Acessado em 29/11/2021.

estratégicos “desenvolver atividades para acolhimento e continuidade no curso em conjunto com o núcleo de inclusão” (p. 50) e, “consolidar a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) nos *campi* fora de sede”, as ações, até aqui, não foram suficientemente eficazes para tratar a realidade de Gilvana em sua chegada, como demonstrado em vários de seus relatos.

O PDI-UFOB é um documento que se aproxima do desejável para uma Universidade mais igualitária e que prescindia de condições de permanência para os e as estudantes universitari(o)as, quando reflete questões que se referem às ações afirmativas e à assistência estudantil. O foco dado à “inclusão”, em seus variados aspectos, é um caminho para que busquemos uma Universidade capaz de acolher a diversidade humana e, nesse sentido, o PDI entende que

a capacitação dos servidores, com ênfase no corpo docente, para uso de recursos pedagógicos assistivos, será uma das vertentes, reforçando o caráter transversal do processo de planejamento. Pelo Programa Universidade Acessível já são realizados seminários bienais de Acessibilidade & Inclusão, além de Seminário de Difusão da Libras, com o objetivo de efetivar a formação de todos os docentes no que se refere às adaptações didático-pedagógicas das atividades acadêmicas (2019, p. 50).

Conquanto haja essa preconização de capacitação dos servidores da Universidade, mesmo com ênfase no corpo docente, pensando a área da surdez, nunca houve oferta, na Instituição, de um curso de Libras para a capacitação desses profissionais. Os seminários sinalizados no PDI acontecem, mas isso não é o bastante para dar conta do trabalho específico que se deve ter em uma proposta de Universidade “inclusiva”.

A UFOB promove duas atividades anuais com o intuito de possibilitar a integração entre a comunidade acadêmica, a saber: a Semana de Integração Universitária e a Escola de Estudos temáticos, ambas amparadas pela Resolução nº 004/2014⁶⁷.

Segundo a Resolução, a Semana de Integração Universitária “compreenderá um conjunto de atividades que envolve toda a comunidade acadêmica e será de responsabilidade de um Comitê Gestor, designado pelo CONEPE – à época –,

⁶⁷ Disponível em [resolucao-conepe-004-2014-regulamenta-a-organizacao-do-calendario-academico-e-o-funcionamento-dos-turnos-ufob.pdf](#), acessado em 23 de março de 2019.

constituído por representantes dos Centros Multidisciplinares e da Administração Central” (p. 1) e seus objetivos são:

I – promover o envolvimento entre docentes, técnico-administrativos e estudantes, calouros e veteranos, para além da relação estabelecida na sala de aula;

II - incentivar a construção de uma prática relacional acolhedora e de integração entre os estudantes da Universidade para a criação de vínculos acadêmicos e sociais diferenciados que se estenderão durante todo o período de formação acadêmica;

III – aproximar o estudante do campo de atuação profissional relacionado ao seu curso de formação acadêmica;

IV - promover o conhecimento da universidade e seu funcionamento acadêmico e administrativo (p. 2).

Observa-se, nesse caso, a iniciativa da promoção de integração entre a comunidade acadêmica, contudo as programações são independentes entre os centros universitários, cabendo a eles a decisão da pauta sobre o que vai acontecer nessa semana e, normalmente, são ações individualizadas já que se deseja, também, que as pessoas estudantes se familiarizem com suas áreas de formação. Trata-se de um espaço para recepção, sobretudo das pessoas calouras, em seus processos de ingresso na instituição.

Há espaços para se pensar e discutir questões gerais, mais do campo da administração da UFOB, mas se tratando da realidade de uma universidade multicampi, as ações ficam destinadas a acontecerem dentro dos seus espaços geográficos, o que impede, por exemplo, que os nossos estudantes surdos, que agora são três, tenham contatos entre si. A Semana de Integração Universitária acontece no primeiro semestre letivo.

Por sua vez, a Escola de Estudos Temáticos é uma ação que “compreende um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão de natureza acadêmico-científica e cultural pela articulação dos diferentes campos do conhecimento” (p. 2) e que tem como premissas a:

I - articulação de ações de divulgação e intercâmbio da produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento;

II - proposição realizada pelos membros da comunidade universitária;

III - organização promovida pelos Centros Multidisciplinares a partir de propostas encaminhadas pela comunidade acadêmica;

IV – observação às normas e orientações específicas definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Escola de Estudos Temáticos é um espaço aberto para a realização de diversas atividades extensionistas, mas que podem, também, ser espaço para a pesquisa e o ensino, com a oferta de componentes curriculares optativos nesse período. Essas ações se constituem como partes integrantes do calendário anual da Instituição e, embora consideremos a sua importância, sopeso que esse momento poderia ter um direcionamento formativo para os docentes refletirem questões sobre a educação “inclusiva”, antes do início das aulas, sobremaneira no período da Escola de Estudos Temáticos, que dura quinze dias. Essas formações poderiam fazer parte do calendário institucional.

Destaco, aqui, o Plano de Ações previsto no Plano de Acessibilidade da UFOB:

QUADRO 2 - PLANO DE AÇÕES

IXO I: ARQUITETÔNICO		
Meta 01:	Construir Rotas Acessíveis em 100% dos <i>Campi</i> da UFOB	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> Levantamento de demanda junto ao EAU Elaboração do Plano de Construção de Rotas Acessíveis junto à CIA e EAU
Previsão	2019.2 / 2020.1	
Meta 02:	Adequar de 100% das vias de acesso a pedestres, corredores e estacionamento da UFOB, conforme os Referências de Acessibilidade na Educação Superior (MEC/INEP, 2013) e Decretos N. 5.296/2004, N. 10.098/00, N. 186/08, N. 6.949/09, 7.611/11; Portaria N. 3.284/03e Lei N. 13.149/2015.	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> Levantamento de demanda junto ao EAU Elaboração do Plano de Construção de Rotas Acessíveis junto à CIA e EAU
Previsão	2020.1	
Meta 03:	Promover a acessibilidade e condições de mobilidade em 100% dos prédios da UFOB.	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> Realizar a manutenção e colocar em funcionamento dos elevadores institucionais. Levantamento da demanda por construção de rampas e corrimões. Implantação do piso tátil
Previsão	2020.1	

EIXO II: PEDAGÓGICO		
Meta 01:	Promover as adaptações didático-pedagógicas em 100% dos cursos de graduação da UFOB.	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Realização de formação junto às equipes de matrícula • Registro dos estudantes no SIGAA no ato da matrícula nas disciplinas dos cursos • Emissão dos Documentos Orientadores sempre antes do início do semestre
Previsão	2019.2	
Meta 02:	Realizar ação de apoio a permanência de 100% dos estudantes com deficiência matriculados em todos os <i>Campi</i> .	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Promoção de Apoio Pedagógico aos estudantes • Renovação da Bolsa Inclusiva • Implementação de cronograma de reuniões periódicas com os colegiados
Previsão	2019.2	
Meta 03:	Consolidar o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais em todos os campi da UFOB	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Contratação das equipes do NAI mediante concurso público.
Previsão	2020.2	
Meta 04:	Efetivar a formação de 100% dos docentes no que se refere às adaptações didático-pedagógicas das atividades docentes	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Realização de no mínimo um curso de formação docente por semestre
Previsão	2020.2	
Meta 05:	Promover a 100% dos estudantes com deficiência as condições didáticas de acesso aos conteúdos acadêmicos.	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Prospecção de demanda e aquisição de tecnologias assistivas
Previsão	2020.2	

EIXO III: ATITUDINAL		
ta 01:	Realizar de no mínimo 01 atividade formativa por semestre com servidores (docentes e técnico-administrativos)	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Realização das edições anuais dos Encontros Inclusivos • Realização de curso de Libras • Realização de curso de Braille • Realização do Seminário de Difusão das Libras • Realização do Seminário de Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior • Participação na Semana de Trabalho Pedagógico • Participação na Escola de Estudos Temáticos • Ações de apoio e fortalecimento do Coletivo de estudantes com deficiência • Realização do Setembro Azul • Comemoração do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência • Realização de edições periódicas do cine-inclusão • Implementação do projeto vem saber
Previsão	2019.2 / 2020.1	

Meta 01:	Implementar o Observatório Permanente de Estudos sobre Acessibilidade e Inclusão da UFOB	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Formação de Grupo de Estudos • Elaboração de Relatório Semestral de Condições de Deficiência • Produção de vídeos e outros materiais informativos sobre a promoção de acessibilidade e inclusão em todas as áreas • Criação de rede interinstitucional de estudos e atividades extensionistas de acessibilidade e inclusão. • Criação de e-books e materiais didáticos • Edição de periódico
Previsão	2019.2 / 2020.1	

EIXO IV: TECNOLÓGICO		
Meta 01:	Adquirir 100% das Tecnologias Assistivas necessárias para a promoção de acessibilidade pedagógica conforme os Referências de Acessibilidade na Educação Superior (MEC/INEP, 2013) e Decretos N. 5.296/2004, N. 10.098/00, N. 186/08, N. 6.949/09, 7.611/11; Portaria N. 3.284/03e Lei N. 13.149/2015.	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de demandas junto aos Centros • Licitação e aquisição das TAs.
Previsão	2019.2 / 2020.1	
Meta 02:	Promover a acessibilidade comunicacional de 100% do conteúdo gráfico da UFOB.	AÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de programas de adaptação de conteúdo, tais como “pra cego ver”, “handtalk” entre outros.
Previsão	2019.2	

Vale ressaltar que muitas metas previstas no Plano de Ações do Plano de Acessibilidade da UFOB não foram alcançadas. Havia muitas previsões para o ano de 2020, mais especificamente para o semestre letivo 2020.2, contudo, devido à Pandemia da Covid-19, temos muitas metas, ainda, para serem atingidas. Caberá à nova composição da CIA revisar e atualizar esse Plano de Ações, conforme previsto na Portaria nº 384/21.

Obviamente, é importante ressaltar os feitos institucionais, pois eles vislumbram um caminhar na direção de uma Universidade pensada para todas as pessoas. Sei que ações isoladas como formação ou capacitação de pessoal não serão suficientes para dar conta desse projeto de “inclusão” de que tanto falamos, mas sem ter um direcionamento formativo nesse sentido, perde-se a possibilidade de fazer os servidores da instituição repensarem suas atuações no trabalho, na sala de aula. É imperioso que toda a comunidade acadêmica tenha acesso ao entendimento sobre esse projeto educacional “inclusivo”, de respeito à diversidade, e que dele deseje fazer parte.

4.5 Proposta de Plano Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas

Acolhimento, no sentido literal da palavra, é um substantivo masculino que significa: 1 Ato ou efeito de acolher; acolhida, acolho, guarida; 2 Abrigo pelo qual não se pede pagamento; agasalho, hospitalidade, pousada; 3 Lugar onde se encontra amparo, proteção (MICHAELIS, *On-line*).

O acolhimento pretendido nessa tese se refere às ações constantes e efetivas de respeito às particularidades das *peças com diferentes capacidades*, em especial às pessoas surdas, tanto em seu ingresso quanto na sua permanência na instituição. Ações que devem ser pensadas e executadas por toda a comunidade acadêmica em seus variados campos: burocrático, pedagógico, psicopedagógico, arquitetônico, comunicacional e atitudinal.

Assim, trago uma proposta específica de Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas que chegam à UFOB, com o intuito de que elas possam permanecer com dignidade na Universidade, tomando como ponto de partida o PDI, o Plano de Acessibilidade⁶⁸ - que prevê um plano de ações para o trabalho com *peças com diferentes capacidades* em quatro eixos: arquitetônico, pedagógico, atitudinal e tecnológico e, ainda, o Documento Orientador nº 4, elaborado pelo NAI-UFOB, citado na seção 3.4 “**O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e suas contribuições para a garantia da permanência de pessoas surdas na UFOB**”.

Temos um caminho pela frente que vislumbra uma Universidade que quer promover a equidade entre todas as pessoas. Penso que um Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas que proporei, mais adiante, possa fazer parte da Política Institucional da Universidade e servir como referência para que outros planos sejam pensados para acolher a diversidade humana que se apresenta na UFOB.

Essa proposta é, portanto, resultado das reflexões feitas até aqui, frente às situações vivenciadas por Gilvana na Universidade, a partir de sua experiência. Nesse sentido, o olhar dedicado a esse plano se refere, especificamente, às pessoas surdas.

⁶⁸ Disponível em [Plano de Acessibilidade UFOB - Google Drive](#), acessado em 10/12/2019.

PLANO DE AÇÃO PARA ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS SURDAS

Essa proposta emerge frente às problemáticas sinalizadas por Gilvana em seus anos iniciais na UFOB, com o objetivo de implementar, dentro das Políticas Institucionais, um Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas, na universidade.

É uma tentativa a mais para pensarmos nos direitos, muitas vezes negados, das pessoas surdas no cenário educacional superior federal. Desse modo, serão apresentados eixos e ações que necessitam de reflexão e execução para que possamos minimizar as dificuldades enfrentadas por Gilvana e dar a outras pessoas surdas melhores condições de acesso e permanência na UFOB.

a) Do eixo burocrático

As burocracias caracterizam processos de organização dentro das estruturas administrativas e, como tal, são responsáveis pelos procedimentos explícitos de funcionamento, regulações normativas, hierarquias, relações interpessoais, execução de atividades públicas pautadas em regulamentos que determinam rotinas, normas de conduta e convivência. É no âmbito do plano burocrático que devem ser planejadas ações que garantam direitos para todas as pessoas. Pensando, especificamente, na comunidade de pessoas surdas, os documentos regulatórios da UFOB deveriam textualmente refletir sobre a garantia desses direitos. Como contribuição dessa proposta de Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas, sugiro:

b) Do eixo do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI

Os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nascem dentro do Programa Incluir, criado pelo governo federal em 2005. A sua atuação incide na proposição, organização, coordenação e execução de ações que garantam a “inclusão” e

permanência de *peessoas com diferentes capacidades* na Universidade. O NAI deve ser composto por uma equipe multidisciplinar que esteja apta a lidar com todas as *peessoas com diferentes capacidades* que dele necessitem de apoio. O NAI, entre outras coisas, deve participar das seguintes ações:

c) Do eixo Pedagógico

O Apoio Pedagógico é uma ferramenta de orientação para pessoas com dificuldades de aprendizagem ou compreensão de conteúdos curriculares, mas também é uma ferramenta de orientação para que docentes e técnicos administrativos possam lidar com as dificuldades de se trabalhar com *peessoas com diferentes capacidades*, quando estas e estes não têm formação específica para desenvolver o seu trabalho. Dessa forma, são necessárias ações que atendam à realidade desses dois públicos – estudantes e docentes e técnicos administrativos – e que deve ser um compromisso das Políticas de Ações Afirmativas da instituição para minimizar prejuízos e garantir a permanência das pessoas estudantes na universidade. Por isso, as ações aqui propostas serão subdivididas, no intuito de pensarmos sobre a necessidade de apoio pedagógico para estudantes surda(o)s e para o corpo docente e técnico-administrativo da UFOB.

d) Do eixo Psicopedagógico

O apoio psicopedagógico caracteriza-se como um atendimento especializado realizado por profissionais psicólogos e psicopedagogos. É um serviço de acolhimento que busca valorizar as potencialidades individuais de cada pessoa, para que possa dar à ela melhores condições de poder exercer sua autonomia, além de focar na saúde mental, nos processos de aprendizagens das pessoas discentes e no bem-estar social e psicológico da comunidade acadêmica.

e) Do eixo Comunicacional

A Barreira Comunicacional é aquela que mais provoca sensação de deslocamento e desconforto para pessoas surdas, além de trazer diversos prejuízos para a aprendizagem, como já apresentei aqui. Muito foi falado sobre essa barreira. Muitas inquietações de Gilvana foram colocadas e discutidas e muito há para se fazer. Dessa forma, subscrevo algumas ações fundamentais para que se possa eliminar ou minimizar esses prejuízos:

f) Do eixo Atitudinal

A barreira atitudinal se configura como aquela que atravança a fruição das relações interpessoais. Está relacionada ao modo de percepção sobre como nos vemos como indivíduos e sociedade e carrega estigmas arraigados aos muitos preconceitos que criamos ao longo de nossos percursos de formação como sujeitos. Diz respeito ao trato que temos uns para com os outros. Assim, algumas ações são fundamentais para que possamos quebrar essa barreira. Eis a apresentação do Plano:

PLANO DE AÇÃO PARA ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS SURDAS

EIXO	AÇÕES
Burocrático	<p>Garantir à pessoa surda o direito à sua língua através da contratação de intérpretes de Libras, conforme a legislação vigente e a Nota Técnica Nº 02/2017 da Febrapils⁶⁹;</p> <p>Criar uma Coordenadoria de Assuntos de Acessibilidade e Inclusão, com equipe especializada, que seja deliberativa e não apenas consultiva;</p> <p>Promover a contratação de equipe especializada para o NAI, mediante concurso público;</p> <p>Contemplar dentro da Política Linguística da Universidade⁷⁰ - Resolução Consuni nº 004/2020 – uma maior abrangência de difusão da Libras no espaço acadêmico, através da oferta de Cursos de Libras permanentes para toda a comunidade, dentro da Escola de Estudos Temáticos;</p> <p>Implementar o Observatório Permanente de Estudos sobre Acessibilidade e Inclusão da UFOB, como previsto no Plano de Ações do Plano de Acessibilidade, de 2019;</p> <p>Garantir atendimento às pessoas surdas em qualquer setor da Universidade através da presença de intérpretes de Libras;</p> <p>Garantir à pessoa surda o respeito à sua identidade visual sinalizando toda a Universidade com placas em Língua Brasileira de Sinais, sobretudo na biblioteca.</p>
	Estabelecer parâmetros para a seleção dos profissionais que atuarão no NAI, com objetivo de formar uma equipe multidisciplinar;

⁶⁹ Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais. Nota Técnica Sobre a Contratação do Serviço de Interpretação de Libras/Português e Profissionais Intérpretes De Libras/Português Nº 02/2017.

⁷⁰ Disponível em [Resolução Consuni 004 2020 - Institui a Política Linguística da Universidade Federal do Oeste da Bahia.pdf](#), acessado em 10 de maio de 2021.

<p>Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI</p>	<p>Estabelecer parcerias com NAI's de outras IES, através da construção de diálogos para execução de projetos que atendam à comunidade surda;</p> <p>Propor ações que viabilizem a acessibilidade para as pessoas surdas ofertando, constantemente, oficinas e cursos de Libras para a comunidade acadêmica;</p> <p>Fomentar reflexões sobre adaptações curriculares no Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) ao colegiados dos cursos através de cursos sobre a surdez e as suas especificidades;</p> <p>Realizar cursos de formação para o corpo docente da Instituição;</p> <p>Realizar cursos de formação junto às equipes do corpo técnico-administrativo;</p> <p>Compartilhar com a comunidade acadêmica os Documentos Orientadores sempre antes do início do semestre;</p> <p>Organizar eventos semestrais e anuais dentro do eixo temático Acessibilidade e Inclusão;</p> <p>Oferecer suporte em eventos acadêmicos que viabilizem acessibilidade às pessoas surdas, pela disponibilização de intérpretes de Libras;</p> <p>Estabelecer o contato entre os intérpretes de Libras e os docentes que atuam com pessoas surdas para planejamento didático;</p> <p>Promover cursos de Libras para a comunidade estudantil, monitores inclusivos e pessoal terceirizado;</p> <p>Promover a formação de grupos de estudos sobre a Surdez para a comunidade acadêmica;</p> <p>Promover a interação entre intérpretes e docentes para auxiliar o planejamento didático e garantir a adaptação dos materiais trabalhados em sala de aula;</p>
---	---

	<p>Atuar para eliminar ou minimizar barreiras de acessibilidade que comprometam a estada das pessoas surdas na Universidade;</p> <p>Implementar tecnologias de <i>softwares</i> para a tradução de textos para Libras;</p> <p>Atuar para promover a acessibilidade dos materiais didáticos através da tradução dos textos para a língua de sinais e legendagem de vídeos ou outras mídias.</p>	
Pedagógico	Apoio para Estudantes	Apoio para o corpo docente e técnico-administrativo
	<p>Apresentar, em Libras, às pessoas estudantes surdas a Universidade, o currículo de seus cursos, o funcionamento do NAI;</p> <p>Oferecer suporte pedagógico e acompanhamento para estudantes com diferentes capacidades no contraturno;</p> <p>Incentivar a cooperação e a troca de conhecimentos entre os estudantes da turma, mediante promoção de atividades em grupo e trabalhos coletivos;</p> <p>Fomentar a participação da(o) estudante universitária(o) nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento progressivo de uma postura de autonomia pessoal e acadêmica, bem como o</p>	<p>Promover o diálogo com o(a) estudante acerca da adaptação de materiais pedagógicos e utilização de equipamentos de acessibilidade, de modo a colaborar para sua autonomia e participação ativa na universidade;</p> <p>Promover, de forma contínua e sistemática, um diálogo com a coordenadoria do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), tendo em vista a implementação de ações conjuntas e/ou articuladas no acompanhamento do estudante;</p> <p>Acompanhar e orientar o planejamento de aula das pessoas docentes;</p> <p>Fomentar a elaboração de materiais didáticos acessíveis, pensando as dimensões do letramento surdo;</p> <p>Orientar sobre como ter uma postura flexível adaptando o plano de ensino às condições de desenvolvimento e participação do estudante com diferentes capacidades, garantindo seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade às demais pessoas, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015);</p>

	<p>fortalecimento de sua identidade pessoal, dando suporte de tradução e interpretação em Libras para as pessoas surdas;</p> <p>Promover o diálogo com o estudante acerca dos resultados de suas avaliações, para que este norteie novas aprendizagens, visando a superação dos desafios identificados no percurso formativo.</p>	<p>Solicitar a disponibilização, sempre que possível, de cópias dos slides, textos e/ou material pedagógico utilizado nas aulas e/ou atividades de pesquisa e extensão, para que o estudante possa, posteriormente, rever o conteúdo com calma, quantas vezes for necessário;</p> <p>Promover treinamento às pessoas docentes e aos técnicos administrativos quanto ao uso dos recursos de tecnologias assistivas;</p> <p>Promover a visibilização dos cursos da instituição em Libras para garantir acessibilidade de informações no site da UFOB.</p>
<p>Psicopedagógico</p>	<p>Trabalhar a escuta ativa para compreender a realidade das pessoas surdas através de acompanhamentos individuais;</p> <p>Identificar, diagnosticar e avaliar as condições de aprendizagens, periodicamente;</p> <p>Realizar atividades diagnósticas que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem através do acompanhamento das pessoas estudantes;</p> <p>Trabalhar a interação das relações sociais no espaço acadêmico através de atividades coletivas;</p> <p>Promover intervenções de apoio psicológico no intuito de prevenir a evasão;</p> <p>Ajudar, pelo acompanhamento psicológico, as pessoas surdas a lidarem com os desafios da vida acadêmica, auxiliando-as na adaptação e permanência na Instituição;</p>	

	<p>Oferecer recursos de orientação às pessoas surdas para enfrentamento das dificuldades da vida acadêmica;</p> <p>Praticar exercícios de reflexão sobre a vida acadêmica em atendimentos individuais e coletivos.</p>
Comunicacional	<p>Promover a garantia do tradutor / intérprete de Libras na sala de aula e em outros espaços da Universidade;</p> <p>Valorizar a percepção de mundo da pessoa surda através de materiais didáticos visuais;</p> <p>Utilizar vídeos com janela de tradução em Libras ou legendados em Língua Portuguesa em sala de aula;</p> <p>Oferecer atendimento às pessoas surdas na Língua Brasileira de Sinais;</p> <p>Criar estratégias de comunicação quando a língua oral ou de sinais não cumprirem o seu papel, como, por exemplo, escrever o que se deseja.</p>
Atitudinal	<p>Acenar para pessoa surda, caso deseje falar com ela;</p> <p>Chamar a pessoa surda pelo seu sinal em Libras;</p> <p>Dirigir-se sempre à pessoa surda e não ao intérprete;</p> <p>Evitar generalizações indevidas, pois cada sujeito possui suas especificidades;</p> <p>Evitar falar de costas para as pessoas surdas, pois algumas delas podem fazer leitura labial;</p> <p>Manter contato visual sempre que estiver falando com uma pessoa surda.</p>

Certamente, muitas dessas ações precisarão de tempo, em médio e longo prazo, para a sua execução. Contudo, a reflexão sobre elas necessita do imediatismo. Uma universidade que se deseja “inclusiva”, não pode esperar para se ajustar às demandas da “inclusão” quando elas aparecem. Precisamos nos atenciar a elas. Precisamos construir um espaço democrático que valorize a heterogeneidade humana em todas as suas dimensões. Se pensássemos num cenário ideal, estaríamos prontos para receber qualquer pessoa, dando a ela condições de permanência, sem que fosse necessário realizar adaptações em estratégias institucionais, curriculares e pedagógicas.

Um espaço “inclusivo” é um espaço que oferece igualdade de oportunidades para todas as pessoas, sem distinção. É um espaço que reflete uma política de equidade, que já sabe que todos nós somos diferentes, respeitando e aceitando essa condição inerente à natureza humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a equidade de condições é reconhecer que a educação é um direito humano, público e fundamental, é respeitar as singularidades e, sobretudo, fortalecer a institucionalização de uma educação fundamentada nos princípios da justiça social e dos direitos humanos (NAI-UFOB, 2019, p. 6).

A ideia que perpassa o conceito “inclusão” é extremamente relevante, mas nas práticas diárias do convívio com o diferente instalam-se as dificuldades, inclusive, didático-pedagógicas de se trabalhar com as especificidades que as *deficiências* colocam no cenário da educação “inclusiva”. Conforme Lima e Tavares (2008, p. 11) “a inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las”. A “inclusão” trava uma batalha diária com o seu antônimo. E a perda dessa batalha traz prejuízos significativos para as *peças com diferentes capacidades*. É, também, por isso que reconheço a importância do conceito que temos contemporaneamente sobre “inclusão”.

Esse conceito é importante para que sistematizemos o rompimento de tabus e preconceitos. Penso que as ações sobre o conceito é que precisam de transformações sociais, políticas, institucionais e pedagógicas. Numa perspectiva de interação entre todas as pessoas, sem distinções, acredito que, do ponto de vista da integração social, a escola “inclusiva” foi um ganho para todas as pessoas terem a “oportunidade” de conviver umas com as outras.

Foi um ganho a possibilidade de partilhar experiências com as *peças com diferentes capacidades* e vice-versa, pois a inclusão social é “um processo bilateral no qual as pessoas, ainda, excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (SASSAKI, 1997, p. 41). Mas, para que isso aconteça, a escola e a universidade precisam promover, sistematicamente, discussões sobre as diferenças, a heterogeneidade humana, o convívio social e o respeito à vida e isso requer trabalho e tempo.

A Universidade Federal do Oeste da Bahia tem abarcado, cada vez mais, *peessoas com diferentes capacidades* que adentram o espaço universitário. A via de acesso mais comum se dá através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Chegam à UFOB, semestralmente, pessoas de diferentes partes do país, e fora dele, com características culturais, identitárias e linguísticas distintas. Há uma pluralidade de existências que circulam o espaço acadêmico e essa diversidade compõe uma comunidade que apresenta singularidades em seu modo de ser e existir. As *peessoas com diferentes capacidades* fazem parte dessa realidade, somos todos nós.

O acesso, as acessibilidades e a permanência de pessoas surdas na UFOB ainda estão precarizados. É necessária uma mudança de postura acadêmica que reivindique o comprometimento dos gestores e das políticas educacionais, para que a educação que se deseja “inclusiva” receba as condições e os recursos necessários ao atendimento adequado às *peessoas com diferentes capacidades*, conforme determinam os documentos normativos vigentes.

Fato é que para chegar ao Ensino Superior sofre mais quem tem menos condições. Para as *peessoas com diferentes capacidades*, olhando o lado das pessoas surdas, o que tem se buscado com tantas pesquisas e reivindicações sociais é a garantia de que essas pessoas possam ter direito à uma educação de qualidade e, sobretudo, que essa educação reflita as necessidades de cada público que acesse as universidades. O caminho é longo e não tem sido trilhado de agora. Algumas coisas têm caminhado na direção do entendimento de que mudanças precisam acontecer para que estar na universidade não se torne sinônimo de angústias. Ainda estamos caminhando.

O ingresso de *peessoas com diferentes capacidades* nas universidades deve ser visto com uma oportunidade de percebermos a heterogeneidade humana. De percebermos e convivermos com as diferenças. De aprendermos a conviver. Nesse sentido, embora as políticas institucionais ainda estejam em fase de implementação, é importante destacar que há um comprometimento da comunidade acadêmica, no âmbito da gestão, em tornar o espaço universitário “inclusivo”, com princípios fundamentados *na justiça social e nos direitos humanos*. Pelo menos é o que dizem seus documentos estruturais.

A diversidade humana apresenta-se, assim, como algo vivido e a viver. É um caminho sem volta. Querendo ou não, todos fazemos parte dessa diversidade. Não

pretendi aqui, nesta discussão, esgotar as possibilidades de ideias para ensinar e aprender na diversidade. Pretendi traçar uma linha de conscientização da complexidade de uma prática institucional e pedagógica que deve ser transformadora e estar atenta às particularidades dos indivíduos, de todos eles.

Torna-se, dessa forma, necessário pensar que o problema não é apenas ter o que fazer, mas saber o que e como deve ser feito. O que interessa é a reflexão sobre conceitos, sobre a elaboração de planos de ação, lançar mão de métodos didáticos criativos, construir novas competências de ensino-aprendizagem e descobrir espaços de autonomia para todas as pessoas estudantes. Não se deve pensar que basta apenas “incluir” as pessoas e pronto. Antes de tudo, devemos pensar que estas pessoas precisam sim, de atendimentos diferenciados e especializados e, por isso, suas características particulares não podem ser desprezadas.

O acesso e a acessibilidade, descritos aqui, têm a ver com posicionamentos políticos de garantia de direitos que devem ser pensados, planejados e executados pela comunidade acadêmica, a fim de que todas as pessoas tenham igualdade de condições de aprendizagens. A UFOB tem tentado a construção dessa Universidade para a diversidade e, apesar das muitas faltas, é preciso confiar no processo de querer ver essa universidade acontecer de maneira justa. Se já sabemos o que falta, devemos seguir com ações para que a equidade desejada seja alcançada.

Tratar de processos educativos, de ensino-aprendizagem, metodologias e práticas pedagógicas inovadoras que se remetem à situação da educação “inclusiva” no Brasil não é tarefa fácil, visto que muitos desses processos ainda estão em fase de experimentação, de descobertas. É preciso que trabalhemos a sedimentação das Leis já existentes e de suas revisões constantes para que tenhamos ferramentas atualizadas para o trabalho educacional especializado e “inclusivo”.

Em 1994, a Declaração de Salamanca já sinalizava uma “nova época” educacional para *crianças com necessidades especiais* em vários países do mundo e declarava que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Já éramos para ter compreendido isso e promovido a eliminação dessas diferenças e das barreiras que impedem as acessibilidades.

Estamos atrasados, é verdade. Muitos prejuízos podem ser contabilizados para as *pessoas com diferentes capacidades* na perspectiva educacional, como aconteceu com Gilvana em 2018, mas não somente nela, pois muitas de nossas

atitudes reforçam estigmas pejorativos e preconceituosos em relação à essa parcela da população.

Para Gilvana, em 2018, sua língua não estava acessível, os materiais didáticos não privilegiavam o aparato visual, a língua portuguesa era um entrave, pois não havia intérpretes na instituição, a sensação de solidão na sala de aula dada à sua condição de ser pessoa surda foi uma realidade, o não respeito à sua identidade e aos direitos garantidos em Leis, a dificuldade de se expressar, as lutas travadas para conseguir minimizar os problemas, a falta de acolhimento sobre as suas especificidades foram barreiras que tornaram sofrível seu primeiro ano como estudante universitária.

Estamos seguindo. Algumas batalhas travadas por Gilvana durante esse período foram vencidas. Algumas barreiras foram derrubadas. Algumas coisas mudaram. Para melhor. As pessoas surdas estão chegando na Universidade e encontrando uma nova realidade. Na UFOB, atualmente, temos 3 estudantes surdos matriculados. Dois em Barreiras, com um ingresso em 2018 – que foi a protagonista deste trabalho, no curso do BIH –, outro agora em 2022, no curso de Medicina e um no *campi* de Barra, em 2021, no curso de Medicina Veterinária, além de nosso colega professor e surdo.

Se considerarmos que as pessoas estudantes que chegaram e chegarão depois de Gilvana já encontraram e encontrarão uma Universidade com intérpretes de Libras, embora ainda em quantidade insuficiente, então podemos considerar algum avanço no que diz respeito à atenuação da barreira comunicativa. Obviamente, essa não é a única condição para a superação dessa barreira, mas ela é imprescindível para que as pessoas surdas possam se integrar nas atividades acadêmicas e isso inclui, é claro, a sala de aula.

Além disso, percebemos através da identificação dos entraves sinalizados por Gilvana e as que encontramos amplamente na configuração das políticas institucionais, o quanto se fazem necessárias a eliminação das barreiras que impedem a permanência das pessoas surdas nas instituições públicas de ensino.

Foram, ao longo do percurso deste texto, mencionadas estratégias utilizadas pela discente para o enfrentamento das dificuldades encontradas, contudo se compreendêssemos o projeto educacional “inclusivo” como um princípio do fazer universitário, possivelmente, a protagonista desse estudo teria aproveitado um

espaço acadêmico em que a sua existência e a sua presença fossem acolhidas sem que ela precisasse lutar pelos direitos já garantidos para ela.

Entendo que a realidade ideal de uma educação bilíngue para pessoas surdas ainda é distante da conjuntura educacional que apresentei aqui. Entretanto, acredito, se entendemos que a concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação “inclusiva” é a de que a universidade é um dos espaços de ação e de transformação social, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas amplas que garantam os direitos da população, então caminharemos para a construção de uma universidade plural, que atenda, efetivamente, a todas as pessoas.

Assim, a implementação de propostas com vistas à sedimentação de uma educação que se deseja “inclusiva” requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todas as pessoas. As propostas do letramento surdo, através de práticas de ensino mais visuais, podem ser um indício de mudanças significativas para a educação dessa comunidade. E somos nós, como profissionais e como instituição, que precisamos fazer isso.

É necessário ficar sempre atentos, porque mesmo sob a garantia do direito de todas as pessoas à educação, inúmeras propostas educacionais que defendem a “inclusão” persistem em diferenciar as *peças com diferentes capacidades*. A *inclusão-excludente* apresentada nesse trabalho é um indicativo de que a diversidade humana segue compartimentada e que os espaços sociais, como a universidade, por exemplo, necessitam de adaptações, uma vez que, estruturalmente, ele não foi projetado para todas as pessoas, como percebemos.

Essa perspectiva maior, de educação para todos, não se limita, apenas, ao trabalho desenvolvido pelas escolas e universidades, mas à sensibilização de todos os membros da sociedade, no sentido de se tornarem aptos a aceitarem e a conviverem com a diversidade e a se engajarem na proposta da inclusão social. Nessa dimensão, a “inclusão” deixa de ser uma questão que afeta, somente, o cotidiano das universidades e as esferas didático-pedagógicas, pois ela se configura como sendo uma questão de âmbito político e social, consubstanciada, sobremaneira, na garantia do direito à cidadania para todos nós.

Pensar em educação “inclusiva” deve passar pelo entendimento de que somos diferentes e que isso não nos torna desiguais em direitos. É entender que alguns grupos de pessoas precisam de ferramentas especializadas para a sua aprendizagem

e que nós temos condições de fazer isso. É garantir, como grupo social, que as Leis, Decretos, Normativas etc., saiam do papel e deem a todas as pessoas a possibilidade de participação ativa e efetiva na sociedade.

As políticas públicas de inclusão, aqui registradas, se constituem, muitas vezes, como políticas de reparação social, uma vez que, repito, não compreendemos que a DUDH, em 1948, se referia a todas as pessoas. Por isso mesmo, precisamos visitar as Leis para as atualizarmos, fazendo os acréscimos necessários ou apresentando propostas de ações inovadoras, que se desenvolvidas a partir da vontade política dos gestores institucionais, dos profissionais da educação e da comunidade acadêmica resultarão na equidade aqui desejada.

O NAI, nesse sentido, se configura como ferramenta fundamental para o planejamento e a inserção de políticas “inclusivas”, uma vez que as políticas institucionais necessitam de completude, para que abarque as diversas diferenças que configuram o universo acadêmico. Mesmo sendo uma instância consultiva, o NAI é o núcleo em que se concentram as pessoas que têm mais afinidades com a perspectiva educacional “inclusiva” e isso inclui, também, algumas *peçoas com diferentes capacidades* que auxiliam na tomada de decisões. O que é importantíssimo, pois escutamos o lema dessas pessoas.

É, justamente, a concretização das Políticas de “Inclusão” dentro das Políticas Institucionais que irá assegurar às pessoas surdas o compromisso e o respeito da comunidade acadêmica à sua cultura e à sua identidade linguística. São essas Políticas que efetivarão uma reestruturação acadêmica no âmbito da gestão, dos comportamentos sociais, das práticas pedagógicas, que ainda privilegiam as pessoas sem deficiência e efetivarão uma universidade mais abrangente e condizente com o que preconiza a perspectiva da educação “inclusiva”.

Mesmo ainda sendo (re)estruturado pela CIA, o NAI, dentro da UFOB, se configura como um espaço de acolhimento para as *peçoas com diferentes capacidades*. Foi o espaço em que Gilvana se sentiu mais confiante, cuja importância foi reconhecida pela estudante, pois dava a ela o apoio para a discussão sobre suas necessidades específicas, além do apoio pedagógico.

Enquanto não tivermos uma Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão, que seja deliberativa e que viabilize e agilize propostas e procedimentos “inclusivos” com maior brevidade e de maneira especializada, caberá ao NAI acolher e dar atenção às

questões trazidas pela comunidade das *peças com diferentes capacidades* e encaminhá-las aos órgãos competentes para que providências sejam tomadas.

Entretanto, com o número reduzido de funcionários que atuam diretamente no NAI-UFOB e com o grande volume de trabalho que temos pela frente é imprescindível que em sua (re)estruturação a gestão universitária valorize mais Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e faça a contratação de quantas pessoas especializadas forem necessárias para que o Núcleo tenha uma característica multidisciplinar e possa atender às especificidades das pessoas estudantes que precisem ser acolhidas por ele.

A permanência dessa parcela da comunidade acadêmica depende da atuação do NAI na construção das políticas específicas que se referem à “inclusão”, do suporte pedagógico e psicopedagógico que é oferecido por ele, do apoio aos profissionais docentes e técnicos administrativos, da propagação para a comunidade acadêmica dos aspectos gerais e específicos da perspectiva da “inclusão”, das ações sobre trabalhos coletivos e relações interpessoais que fazem parte da convivência universitária.

A apresentação de uma proposta de **Plano de Ação para Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas** na UFOB, de maneira específica, coaduna-se com meu compromisso social, como pessoa e como docente, que realmente deseja e anseia um mundo menos desigual, nesse caso, em especial, para as pessoas surdas.

A construção dessa proposta levou em consideração não apenas o que considero a partir de minhas experiências pessoais e dos estudos sobre a surdez que fiz ao longo de minha vida acadêmica, mas também com o que já há preconizado nas Leis e Decretos, na perspectiva de ações do NAI-UFOB, nas tentativas de busca das pessoas surdas por essa sociedade livre de estigmas e preconceitos e, sobretudo, nas faltas e prejuízos sinalizados, aqui, por Gilvana.

Os diálogos estabelecidos junto às pessoas que se debruçam em minimizar as desigualdades sociais no campo educacional “inclusivo”, foram cruciais para a percepção dos nossos atrasos e para o entendimento de que se não agirmos, estaremos apenas falando sobre coisas que estão colocadas para nós como a realidade possível, mas nós queremos outras realidades agora. Esses diálogos me fizeram perceber que mudanças são necessárias e que são as nossas ações que possibilitarão os avanços educacionais que desejamos.

A execução dessas ações, eu sei, podem ser realizadas em curto, médio e longo prazo, mas, para mim, a mais importante reflexão que essa tese me trouxe, e espero que traga para quem a leia, é sobre percepção de um mundo plural e que seja acolhedor, respeitando todas as diferenças. Por vezes, meu discurso pode ter parecido piegas. Isso se deu, porque considero impossível, no meu caso, separar o meu papel de pesquisador, do meu papel de sujeito social, de ser humano. Se me faltou rigor científico, como podem julgar as pessoas, não me faltou sensibilidade em perceber que essas muitas injustiças, aqui descritas, precisam ser combatidas. Não dá mais para acontecerem.

O Plano de Ação para o Acolhimento e Permanência de Pessoas Surdas na UFOB ainda está no campo das ideias e desejos. Espero que, a partir do que fiz nesta pesquisa, outras pessoas se debrucem em pensar um outro projeto de universidade que contemple todas as especificidades das *pessoas com diferentes capacidades*, entendendo as suas particularidades e atuando para que outras barreiras sejam, definitivamente, derrubadas.

Gilvana, agora, está mais perto do fim da sua graduação. Graças a ela, outras pessoas surdas terão vivências diferentes na UFOB, menos sofríveis. Ainda haverá muitos desafios que precisamos superar, mas sem dar o primeiro passo nessa direção as coisas tenderão a permanecer como estão. E isso nós não queremos mais. Não aceitamos.

Lamento, profundissimamente, que esse tema de pesquisa, no ano vinte e dois, do século XXI, se apresente de maneira tão significativa e relevante. Meu desejo, como docente e como pessoa, era o de que já tivéssemos superado as barreiras que tornam mais difíceis a vida das pessoas que são colocadas à margem dessa sociedade, que não se cansa de ser tão preconceituosa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. S.; LIRA, A. K. M. Construção da cidadania através da inclusão: um estudo sobre acessibilidade para pessoas surdas aos serviços de atendimento na universidade federal do Ceará. **Direitos Humanos**, V.3, Nº2 Jul / Dez, 2013.

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? *In*. ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMORIM, H. N. S.; RODRIGUES, P. R. G. Inserção do aluno surdo em instituição de ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8. 2019.

ANDRADE, M. M. de; HENRIQUES, A. **Comunicação em língua portuguesa para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras**. São Paulo: Atlas, 2000.

ANDRADE, M. M. F. de. **Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos**. Dissertação: UNIMEP, 2012. Disponível em: 09102013_100134_maly.pdf (unimep.br) Acesso em 19 de set. de 2019.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, pp. 51-64, Jul, 2001.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ANSAY, N. N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.1, p.1-141, 2010.

ARAÚJO, G. S. **Os fatores determinantes para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos**. Monografia, FAPAM: 2013. Disponível em: [OS FATORES DETERMINANTES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](http://OS_FATORES_DETERMINANTES_PARA_O_ENSINO-APRENDIZAGEM_DA_LINGUA_PORTUGUESA_ESCRITA_POR_ALUNOS_SURDOS_PDF_Free_Download_docplayer.com.br) Acesso em: 19 de set. de 2019.

BARROSO, A. L. R. Instrumentos de pesquisa científica qualitativa: vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade. *In*: **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012.

BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas**. Dissertação (2017). Disponível em: [BAZILATTO Alexandre 2017 \(dissertação\) UFES.pdf](http://BAZILATTO_Alexandre_2017_(dissertação)_UFES.pdf) (ufsc.br) Acesso em: 05 de out. de 2019.

BEGROW, D. V. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. Tese de Doutorado (2009). Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11802/1/Tese%20Desiree%20Begrow1.pdf> Acesso em 25 abr. de 2020.

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

BRITO, L. F. **Integração & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: [Microsoft Word - Documento3 \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. São Paulo, Saraiva.

_____. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

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 Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispões sobre a Língua Brasileiras de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br) Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

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 Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRIEGA, D. A. M. **O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro**. Tese (2017). Disponível em: [TeseDAM.pdf \(ufscar.br\)](#) Acesso em: 19 de set. 2019.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. **Educação especial**: Uma história em construção. Curitiba: IBPEX, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAVALLARI, J. S. O discurso da inclusão na eliminação das diferenças do sujeito-aluno de línguas. *In. Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada* (4º SEPLA), Taubaté, 2008.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CERVO, A. L; BERVIAN P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**: evolução e desafios. vol. 16, num. 2, 2006.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 5ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

CLAUDIO, D. P.; GUARINELLO, A. C.; SCHELP, P. P. Tramas Dialógicas nos discursos sobre os surdos e a surdez. *In*: R. ROCHA; J. P. OLIVEIRA e M. R. dos REIS (org.). **Surdez, Educação Bilingue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, p. 29-48. 2016.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Dissertação (2011). Disponível em: [DAROQUE Samantha Camargo 2011 \(dissertação\) UFSCAR.pdf](#) Acesso em: 05 de out. 2019.

DAROQUE, S. C.; PADILHA, A. M. L. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 19, n. 2, p. 23-32, jul.-dez. 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf> Acesso em: 5 mar. 2017.

FENEIS (2013) – Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE.

FERNANDES, B. L. S.; SILVA, J. C.; CATARINO, E. M. A inclusão/exclusão do indivíduo surdo no ensino superior. **Anais – Semana Nacional de Ciências e Tecnologia**: Ciência para a redução das desigualdades. 2018.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, F. S. **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.

FERRAZ, J. A. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua**: novas perspectivas discursivas críticas. Tese: UNB, 2011. Disponível em: [A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas \(unb.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. O que é um autor. *In*: _____. **Ditos e escritos III**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMA, A.; MADEIRO, C. País tem 11,5 milhões de analfabetos; no Nordeste, 38% dos idosos não leem. (2018). Disponível em: [País tem 11,5 milhões de analfabetos; no Nordeste, 38% dos idosos não leem - 18/05/2018 - UOL Educação](#) Acesso em: 23 de març. de 2019.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade pública. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e Identidade: a surdez em questão. *In. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995. p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfvhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 set. 2018.

GOMES, A. S. **Metodologias de ensino/aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos**. Monografia: UTFPR, 2014. Disponível em: [CT_COLET_2014_1_05.pdf \(utfpr.edu.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

GOULARTE, R. B. **Acesso e permanência no ensino superior**: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos. **Dissertação (2014)**. Disponível em: [GOULARTE, RAVELE BUENO.pdf \(ufsm.br\)](#) Acesso em 05 de out. 2019.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. *In*: Mário José Filho; Osvaldo Dalbério. (Orgs.). **Desafios da Pesquisa**. 1ed.Franca: UNESP, v. 1, p. 63-75. 2006.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. *In*. DA SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (orgs.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UNB, Editora Plano, 2002.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manuel L. G. & BOCH, F. (Org.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

KOCK, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KUMADA, K. M. O. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. Tese (2017). Disponível em: [KATE_MAMHY_OLIVEIRA_KUMADA_rev.pdf \(usp.br\)](#) Acesso em: 19 de set. 2019.

KUMADA, K. M. O. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. São Paulo, s.n., 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: [KATE_MAMHY_OLIVEIRA_KUMADA_rev.pdf \(flacso.org.br\)](#) Acesso em: 23 de março de 2019.

LEBEDEFF, T. B. **Alternativas de letramento para crianças surdas**: uma discussão sobre o *shared reading program*. (2007). Disponível em: [GT15-3727--Int \(anped.org.br\)](#) Acesso em 23 de março de 2018.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. Dissertação (2012). Disponível em: [\(Microsoft Word - Disserta\347\3430 Priscila Escanfella Alves de Lima.docx\) \(pucsp.br\)](#) Acesso em: 05 de out. de 2019.

LIMA, F. J. de; TAVARES, F. S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 17 jul. de 2020.

MACHADO, L. L. V. **Produção de sentidos da Língua Portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação: UFES, 2016. Disponível em: [Producao de sentidos da lingua portuguesa por surdos usuarios da lingua brasileira de sinais.pdf \(ufes.br\)](#) Acesso em: 19 de set. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONCIN, L. I. R. P. *et al.* O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. **Ensaio Pedagógico** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Jun/2013.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza, CE, 14 a 17 de março de 2001.

MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições** | v. 26, n. 3 (78) | p. 83-101 | set./dez. 2015.

MARTINS, S. E. S. O; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017.

MELO, A. P. D. de. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG**. Dissertação: UNINCOR, 2013. Disponível em: [RI UFLA: Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

MENDES, E. CASTRO, M. L. S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 356 – 378.

MENEZES, E. T. de. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/> Acesso em 02 ago. de 2020.

MESQUITA, L. S. **O acesso do surdo ao ensino superior**: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão. Dissertação. 2013. Disponível em: [Formatação de Trabalhos Acadêmicos \(ufpb.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

_____. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018.

MEY, J. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORI, N. N. R., & SANDER, R. E. História da educação de surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa Ppe**, Universidade Estadual de Maringá, PR. 2015.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior**: a expectativa do aluno surdo do ensino médio. Dissertação (2016). Disponível em: [Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio \(unesp.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

MOURA, B. *et al.*: Inclusão dos alunos surdos no ensino superior. **Anais Educere**. 2015. Disponível em: [INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR \(googleusercontent.com\)](#) Acesso em: 19 de set. 2019.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. *In*. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOURA, E. R. S. **Uma ferramenta colaborativa móvel para apoiar o processo de ensinoaprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos**. Dissertação: UFAM, 2015. Disponível em: [Dissertação de Mestrado de Mateus Felipe Tymburibá Ferreira \(ufam.edu.br\)](#) Acesso em 19 de set. 2019.

NOVAES, E. C. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OLIVEIRA, Q. M. **A aprendizagem de LIBRAS e de português em contexto de tandem**: um estudo com alunos do curso de Letras-Libras da UFG. Dissertação: UFG, 2017. Disponível em: [Dissertação - Quintino Martins de Oliveira - 2017.pdf](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

OLIVEIRA, R. P.; RIBEIRO, T. T. A. Direito à educação: a pessoa deficiente auditiva e o acesso ao ensino superior público brasileiro. **Revista Pensar Direito**, v.6, n. 2, Jul./2015.

OLIVEIRA, S. M. de. Currículo na educação de surdos: há um padrão? *In*. MIRANDA, D. G., FREITAS, L. (Orgs.). **Educação de Surdos**: possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

ORGS. **Educação Especial**: em direção e a educação inclusiva / organizadores Claus Dieter Stobäus. Juan José Mouriño Mosquera, - 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PAIVA, G. X. S. **Português para surdos**: uma via de mão dupla. Dissertação: UFG, 2014. Disponível em: [Dissertação - Gláucia Xavier dos Santos Paiva - 2014.pdf \(ufg.br\)](#) Acesso em: 19 de set. 2019.

PEIXOTO, R. C. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese: UFC, 2015. Disponível em: [Repositório Institucional UFC: Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e](#)

[estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental](#) Acesso em: 19 de dez. de 2019.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKILIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Dissertação: UNIVALE, 2011. Disponível em: [Veridiane-Moreira.pdf \(sed.sc.gov.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. Alternativas de Formações Profissionais no Campo da Surdez: Desafios na formação de profissionais na área da surdez. *In*: **Surdez e Universo Educacional**. INES. Anais. Rio de Janeiro: Jorday Editora e Indústria Gráfica Ltda. p. 44-48. 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'bi' do bilinguismo na educação de surdos. *In*: **Surdez e bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de. **Desafios na formação de profissionais na área da surdez**. Florianópolis, UFSC, 2005.

RAMOS, E. O. M. **O papel da Libras no aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno surdo não oralizado**. Monografia, UNB: Brasília, 2011. Disponível em: [2011_ElianeOrlandoMonteiroRamos.pdf \(unb.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

REY, G. F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

RIBEIRO, D. M.; SANTOS, S. N. **As barreiras atitudinais e a formação de professores: um estudo sobre o conteúdo veiculado pelo jornal do portal do professor**. 2017. Disponível em: [barreiras-atitudinais-e-formacao-de-professores-iii-conedu.pdf \(ufc.br\)](#) Acesso em: 12 de jul. de 2021.

RIBEIRO, S. S.; MATOS, A. P. S.; PIMENTEL, S. C. **Inclusão de estudantes surdos no ensino superior: contribuições dos recursos de tecnologia assistiva**. Disponível em: [INCLUSAO E TECN ASSISTIVA - SATILA SUZANA.pdf](#) Acesso em: 05 de out. de 2019.

RIBEIRO, S. S. **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.

RIBEIRO, S. S.; MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. **Revista Educação Especial** | v. 32. Santa Maria, 2019.

RINALDI, G., *et al.*: **Educação Especial**. A educação dos Surdos. Vol 2. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

ROCHA, C. I. *et al.*: Alunos surdos no ensino superior: uma realidade precária? **Anais de Evento I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais**: Produzindo conhecimento e integrando saberes. 2017.

ROCHA, L. R. M.; SANTOS, L. F. O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 826-847, set./dez, 2017.

ROMÁRIO, L. **Pedagogia Surda**: cultura, diferença e construção de identidades. Curitiba: CRV, 2018.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**. Vol 13. Nº15. P. 71- 85, 2010.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao Mundo dos Surdos. Editora Companhia de Letras. 2010.

SALLES, H. M. M. L., *et al.* **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol 1. Brasília: MEC/SEESP (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, n. 5, p. 127-142. Disponível em: Acesso em 13 abr, 2020.

SANCHEZ, C.M. **La educación de los sordos en un modelo bilíngüe**. Mérida: Ickonia, 1991.

SANTANA, A. P. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, p. 85–88. 2016.

SANTOS, J.M.C.T.; OLIVEIRA, S.K.V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **Rev. HOLOS**, Ano 30, Vol. 5. 2014.

SANTOS, P. K.; DANTAS, N. M. R. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.3, n.3 p. 494 – 514 set./dez, 2017.

SARETTO, T. M. **Acessibilidade do aluno surdo em ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior na percepção do tradutor intérprete de Libras**. Dissertação (2016). Disponível em: [Acessibilidade do aluno surdo em ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior na percepção do tradutor intérprete de Libras \(uninter.com\)](#) Acesso em: 05 de out. de 2019.

SARTORETTO, M. L.; SARTORETTO, R. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem**: o que são e a quem se destinam. Disponível em: http://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf Acesso em 22 de jul. de 2020.

SASSAKI, R. K. Educação Profissional: Desenvolvendo Habilidades e Competências. **Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SCHEIFER, C. L. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada**: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. RBLA: Belo Horizonte, v. 13, n.3, p. 919-939, 2013.

SILVA, A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das abordagens teóricas à prática pedagógica**. Monografia: UEPB, 2013. Disponível em: [TCC 2013 - Alcivânia \(uepb.edu.br\)](http://TCC2013-Alcivânia(uepb.edu.br)) Acesso em: 19 de set. de 2019.

SILVA, L. R. C. *et al.*: Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Congresso Nacional De Educação* — Educere, IX, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba.

SILVA, M. B. da; SCHAPPO, V. L. **Introdução à pesquisa em educação**. Florianópolis, UDESC, 2002.

SILVA, P. B. **A inclusão do estudante surdo no ensino superior**: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso. Dissertação (2015). Disponível em: [Dissertação_Polliana.pdf \(ensinolusofona.pt\)](http://Dissertação_Polliana.pdf(ensinolusofona.pt)) Acesso em: 19 de set. 2019.

SILVA, W. J. D. B. **Práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos**. Dissertação: UFG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6747/5/Dissertação%20-%20Wellington%20Jhonner%20Divino%20Barbosa%20da%20Silva%20-%202016.pdf> Acesso em: 19 de set. de 2019.

SILVA NETO, M. da; FRANÇA, T. A.; SOUZA, M. A. de. O ensino de Português L2 para deficientes auditivos na região de Feira de Santana-BA. *In: Anais eletrônico do Seminário Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE*. Salvador, 2006.

SILVA NETO, M. da. A crítica cultural e a cultura da língua brasileira de sinais. *In: OLIVEIRA, A. L., SILVA, E. B., OLIVEIRA, W. (Orgs). Percursos da crítica cultural*: artigos e ensaios de estudantes do Pós-Crítica. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SILVA NETO, M. da. Práticas e letramento na educação de surdos. *In: V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, 2011, Natal. V Eclae - 2011.

_____. **Práticas de letramento na educação de surdos:** representações docentes sobre a “inclusão”. Dissertação: UNEB, 2011. Disponível em: [PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#) Acesso em: 19 de set. de 2019.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 4a ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Os estudos em Educação: problematizando a normalidade. *In:* SKILAR, C. (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. *In: A localização política da educação bilíngue para surdos.* (Org.) Skliar, Carlos. Porto Alegre, Mediação, 2009.

_____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc> Acessado em: 15 de jul. 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** São Paulo: EDUSF/ Autores Associados, 1999.

SOUZA, D. R.; CORDEIRO, A. M. P.; ELER, R. R. S. A inclusão do surdo no ensino superior: desafios encontrados na sala de aula. **Braz. J. de Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 33417-33427, dez 2019.

SPERB, C. C. **O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos.** Dissertação: UFRGS, 2012. Disponível em: [UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL \(ufrgs.br\)](#) Acesso em 19 de set. de 2019.

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

_____. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. **Rev. Florianópolis:** Ed. da UFSC, 2009.

_____. **História da Educação de Surdos;** FLORIANÓPOLIS, 2009.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora Ufsc, 2013.

TALMAG, A. F. A. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras. Dissertação (2018). Disponível em: [2018_dis_afatalmag.pdf \(ufc.br\)](#) Acesso em: 05 de out. de 2019.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **Produção visual na comunidade surda**: prática pedagógica, comunicação e linguagens. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015, 9 p. Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/cristiane-taveira-e-alexandre-rosado-projeto-de-pesquisa-resumido.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

TEIXEIRA, E. R.; BENTO, N. A. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-25, 2019.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VAN DICK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/ exclusão. **Rev. Verve**, 20: 121 – 135, 2011.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAJAC, S. **Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos**: um novo olhar, novas perspectivas. Tese: PUC-SP, 2011. Disponível em: [Silvana Zajac.pdf \(pucsp.br\)](#) Acesso em: 19 de set. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
Comitê de Ética em Pesquisa

Pesquisador responsável: Murillo da Silva Neto
E-mail: murillo.neto@ufob.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sra. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa "**A pessoa surda no Ensino Superior Federal: Condições de acesso e permanência**", que tem como principal objetivo 'Avaliar as condições de acesso e permanência promovidas pelas políticas públicas de inclusão aos sujeitos surdos no ensino superior federal', tomando como base a Universidade Federal do Oeste da Bahia. A motivação para a realização deste estudo se deu por ser um tema relevante para a sociedade e por conta do valor da luta das minorias sociais e por querer contribuir de alguma forma para que a pessoa surda tenha um crescimento progressivo no processo de inclusão educacional. Para a realização deste trabalho, após a pesquisa bibliográfica, será realizado um Estudo de Caso com a estudante surda que adentrou na UFOB, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, no ano de 2018, ano de referência para esta pesquisa.

Vale ressaltar a fundamental importância da realização dessa pesquisa, que consiste na identificação dos principais problemas relativos ao acesso e à permanência da pessoa surda no ensino superior federal, pois a partir das interpretações de quem participa dele, pode-se apresentar informações importantes para subsidiar políticas públicas de revitalização e requalificação educacionais, de modo sensível e conectado com as relações afetivas daqueles para os quais a educação precisa ser pensada.

O estudo proposto aborda temáticas e métodos de pesquisa da área de ciências humanas e sociais, da linguística e das políticas públicas de inclusão e não imputa à participante a possibilidade de ocorrer risco físico ou de saúde da mesma. A pesquisa garante sua liberdade de participação ou não participação, seu direito de

não responder questões sobre as quais não se sinta confortável. Em havendo autorização desse termo de consentimento livre e esclarecido, os dados poderão ser publicados. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O motivo deste convite é que a Sra é de vital importância para o desenvolvimento da mesma, uma vez que no ano de 2018 é a primeira e única estudante surda desta Universidade. Para participar deste estudo a Sra não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, Gilbrona Gomes Pimentel, portador do CPF 851.315.395-87 nascido (a) em 28/10/1988, residente no endereço José Antonio de Lemos 594, mercado da Bahia na cidade de Barreira, Estado Bahia, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ~~77~~ 8878-8377 fui informada e estou ciente dos objetivos do estudo "**A pessoa surda no Ensino Superior Federal: Condições de acesso e permanência**" e esclareci minhas dúvidas. Concordo que as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizadas em atividades de natureza acadêmico-científica. Sei que posso modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Deste modo, declaro que concordo em participar desse estudo.

Barreiras-BA, 15 de julho de 2019

Gilbrona Pimentel

Assinatura da participante

Ribeiro

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – DIÁRIO DIALOGADO (FÍSICO)

Pavieiras, 28 de agosto de 2019

Prezada Gilvane,

antes de começarmos, gostaria de agradecer, imensamente, por você ter concordado em participar dessa pesquisa.

Como conversamos anteriormente, esse será o nosso "diário dialogado". Um instrumento de pesquisa que será fundamental para o resultado de minha investigação. Nesse diário, conversaremos sobre a sua estada na Universidade. Sobre os pontos positivos e negativos de ser estudante surda no Ensino Superior. Sobre as dificuldades e desafios enfrentados na sua trajetória enquanto estudante universitária. Mas, antes de começarmos essa parte da conversa, gostaria que você me contasse um pouco da sua história. Sobre a sua vida, e sobre a sua convivência com a sua família. Isso é para que eu possa conhecê-la melhor.

É preciso conhecê-la, para que eu possa entender como você chegou até este momento. Fique a vontade para falar o que você julgar necessário.

Mais um vez, muito obrigado!

Minha História

Minha mãe foi a primeira a me ensinar tudo a primeira palavra que ela me ensinou foi água e outras palavras.

A mãe levava infância para a escola aprendi artes e depois comecei a aprender sobre a educação na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Porém onde li livros aprender consegui entender tudo, aproveitar experiências as pessoas. É importante conhecer as pessoas causas boas. Já estuda na pai, e mãe não deixava mais ai ficou chorando.

Pegou uma revista do pai parar tentar ler ~~quando~~ quando ele alhou tora colreca para Daiseo. Pai queria que estudava porque não era porque ela era surda que não poderia, poderia aprenda. Os pais muito preocupado com os ensinamentos mais ela foi se questionando e aprendendo por conta própria.

Antes minha família não sabia livro e era muito difícil a comunicação, agora com o passar do tempo todo mundo aprendeu e comunicação é melhor.

Quera que fizere faculdade, não não tenha preferência de curso, pois ela é que deveria escolher. Aprendi que acontecer sucedida no escola faculdade e trabalho, minha mãe me ensinou isso.

Minha mãe ~~me~~ pai sonhei quer que
eu faça algumas do advogados, mas
eu gosto mesmo meu futuro profissional
Adora a vida ~~profissional~~ profissional
Comigo sonhei com um local muito lindo
combinar Enfermagem e Medicos.

Gostar aprender com conhecer passar com
atenção de muitas pessoas porque a vida
é interessante é importante.

Todos diferentes o mundo fica melhor
quando pessoas entende outra de outras
diferenças, mas isso é difícil.

Muito importante conhecer melhor a
comunicação com livros.

Carreiras, 04 de novembro de 2019

Prezada Gilvana,

Imagino que a vida, nesse contexto, tenha apresentado enormes dificuldades para a sua convivência social, entretanto acredito que o suporte familiar foi fundamental para que você pudesse se desenvolver nesse meio. Nesse sentido, gostaria de saber se você nasceu surda ou a sua surdez foi adquirida pós-nascimento?

Fico feliz que você tenha tido o apoio da sua mãe e de seu pai e que você esteja vivendo esse momento como uma pessoa universitária hoje. Fico feliz, também, que a APAE tenha sido importante para você, assim como ela é importante para milhares de pessoas que precisam de seus serviços.

Outra coisa que me chamou a atenção foi a importância da libras em sua vida. Imagino, mesmo, que ela tenha te possibilitado viver com mais autonomia. E isso é excelente!

Gostaria que você me contasse, também, como foi o seu processo para chegar no ensino superior, mas, desde já, desejo muito sucesso em sua vida profissional.

Um abraço!

Eu nasci surda por motivo genético.
Minha família já tem outros familiares surdos.

Quando eu concluí curso de técnica em Enfermagem no IFBA, logo eu fiz o ENEN e consegui passar no curso de Bacharelado Interdisciplinar na UFOP, mas primeira Barreira foi a falta de intérprete de LIBRAS.

Eu fiquei 08 meses sem intérprete. Ia para as aulas e só ficava observando, mas não entendia nada.

Percebi que as professoras e a UFOP não estava preparada para ~~re~~ receber uma aluna como eu.

No IFBA eu tinha todo o aparato, lá tinha intérprete e AEE (Atendimento Educacional Especializado) senti esse impacto quando cheguei na UFOP.

Quando eu procurei intérprete, me disseram que não poderia contratar pois era período pré-eleitoral para presidente República e assim se passou quase 1 ano desperdiçado.

~~Eu tem~~ Eu tem que contar como foi para eu se formar ~~depois~~ depois eu conseguir entrar faculdade meu processo para entrar nível ~~superior~~ superior foi muito difícil, as vezes as pessoas não dão crédito ser surda não

eu tentei conquistar ~~em~~ meu espaço e consegui, hoje graças a Deus e ajuda da minha família sou formada em técnica em Enfermagem e pretendo buscar mais conhecimentos outras áreas, minha vida mudou muito depois que vim morar em Barreiros porque ~~se~~ aonde eu morava talvez não tivesse saindo nem ~~o~~ ensino fundamental, mas tive essa oportunidade de vim morar aqui e comecei concluir ensino fundamental e médio e não parei por foi quando conheci pessoas que me incentivaram a buscar mais conhecimentos e aqui estou com ~~o~~ Fé em Deus irei alcançar todos meus sonhos e objetivos.

Barreiras, 02 de dezembro de 2019

Prezada Gilvana,

deve ter sido difícil viver em meio a uma sociedade de maioria oventista. Mas você conseguiu. Seu esforço é percebido por nós e eu, particularmente, desejo que seus maiores sonhos sejam alcançados.

Felizmente ou infelizmente é preciso que algumas pessoas sejam as primeiras a pensarem "derubai" barreiras que venha a facilitar a vida de outras. Você é, até o momento, a nossa única estudante surda e como tal teve que pegar toda a carga de nossos desacertos. Mas é preciso crer que as coisas vão melhorar.

Longuamente a UFOP, acompanho muitas das dificuldades que você tem passado. Sei que não tem sido fácil, mas você aqui conseguiu.

Gostaria que você me falasse agora das suas maiores dificuldades. Sobre como você se sente aqui na universidade e sobre como têm sido as aulas para você nesse momento.

Um abraço!

Oi professores

é um prazer responder suas perguntas.
Eu me sinto feliz em poder "abrir os
caminhos" para outros surdos depois
de mim.

A vida deles futuramente será muito
mais fácil do que minha aqui na UFPA
Eu me sinto como um modelo para
outros surdos.

Minha maior dificuldade com certeza é
na comunicação. Os professores não adaptam
a aula para mim, mas os slides são
cheios de palavras que eu não consigo
acompanhar.

Falta ilustrações, imagens que me
estimulariam pois como sou surda
minha comunicação é visual.

Os textos longos e não consigo ~~escrever~~
escrever a quantidade que professores
me cobram.

Também ~~mas~~ nas aulas debate me
sinto excluída não poder participar
e expor minhas ideias pois tudo parece
do para ouvir os ouvintes.

Baruerias, 04 de março de 2020

Prezada Givana,

Ser pioneiro(a) nunca é tarefa fácil, mas é absolutamente necessário. É inescusável que as pessoas com deficiência, ainda, precisem ser incluídas. Mas no âmbito educacional, talvez, essa realidade perdure por muito tempo.

Antes de adentrarmos nas questões que envolvem a universidade, gostaria de saber um pouco sobre a sua trajetória na vida. Como foi para você viver o ensino fundamental e o ensino médio? Quais foram seus maiores desafios nesse segmento educacional? Pergunto isso, pois gostaria de entender a sua caminhada de estudos para poder chegar aqui.

Se fosse possível, gostaria que você contasse se nesse período você se sentiu verdadeiramente incluída ou você teve dificuldades, também, nessa questão.

Um abraço!

APÊNDICE C – DIÁRIO DIAOLOGADO (VIRTUAL)

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar containing 'diário dialogado'. The email is from Murillo da Silva Neto (murillo.neto@ufob.edu.br) to Gilvanajr, dated Thursday, April 22, 2020, at 11:14. The subject is 'Diário Dialogado'. The email content reads: 'Prezada Gilvana, bom dia! Tendo em vista o isolamento social que temos que "enfrentar" nesse momento e levando em consideração o tempo que falta para eu concluir minha pesquisa, gostaria de saber se é possível que a gente se corresponda por e-mail, pois nesse momento não poderemos trocar o diário físico. Se não houver problemas para você, passaremos a nos comunicar por aqui. Espero que compreenda. Um abraço, Prof. Murillo.' The interface includes a left sidebar with navigation options like 'Caixa de entrada', 'Com estrela', and 'Adiados'. The bottom of the screen shows a Windows taskbar with the date 31/07/2022 and time 12:33.

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar containing 'diário dialogado'. The email is from Murillo da Silva Neto (murillo.neto@ufob.edu.br) to Gilvanajr, dated Tuesday, June 9, 2020, at 10:50. The subject is 'Diário Dialogado Virtual - 01'. The email content reads: 'Olá Gilvana, bom dia! Fico feliz que você possa continuar a nossa conversa pelo e-mail. Nesse momento de pandemia, é como poderemos nos comunicar. Mas vamos seguir com o desejo de que tudo isso acabe logo. Nesse diálogo de hoje, gostaria que você me contasse como foi a sua experiência no Ensino Médio. Como foi para você ser uma aluna surda numa escola de ouvintes? Quais foram as suas maiores dificuldades nesse momento? Como você "enfrentou" a escola "inclusiva" sendo uma pessoa que não ouvia? Por favor, conte como foi a sua trajetória na escola, nesses anos de ensino médio. Aguardo seu retorno. Um abraço, Prof. Murillo Neto.' The interface includes a left sidebar with navigation options like 'Caixa de entrada', 'Com estrela', and 'Adiados'. The bottom of the screen shows a Windows taskbar with the date 31/07/2022 and time 12:33.

Diário dialogado x Plano de Acessibi... x PLANO_ACESSIBI... x Caixa de entrada x DIALOGO MURI... x DIALOGO MURIL... x TESE - AS RELAC... x Como INSERTAR... x

https://mail.google.com/mail/u/0/?zx=swinspms5rdu#search/diário+dialogado/KtbLrjKWQCkLzNcPDHdQLsGbghzWhLrL

Bookmarks UFOB Configurações

Gmail

diário dialogado

Ativo

UFOB M

Escrever

Caixa de entrada 103

Com estrela

Adiados

Enviados

Rascunhos

Comments

Recuperadas

Mais

8 de 21

Chat

Diário dialogado II [Caixa de entrada x]

Murillo da Silva Neto <murillo.neto@ufob.edu.br>
para gilvanajr

seg, 13 de jul. de 2020 17:38

Olá Gilvana, boa tarde!

Fico imensamente feliz que você tenha voltado a responder meus e-mails e agradeço muito.

Vi que suas maiores dificuldades no ensino médio se referiam a questões comunicativas por causa de uma questão linguística evidente: surdos e ouvintes falam línguas diferentes. P processo de inclusão deve ser extremamente difícil e cansativo. Como você fez para enfrentar essa barreira? Você consigo mesma?

Gil, gostaria que você me falasse como foi para você terminar o ensino médio e fazer um curso técnico em enfermagem.

Aguardo seu retorno.

Abraço!

Gilvana Pimentel <gilvanajr@gmail.com>
para mim

sáb, 1 de ago. de 2020 13:47

Foi muito difícil, é com muito foco meus estudos, e claro com intérprete que sempre me ajudou entender tudo. Nada nessa vida é impossível.

Achei que era impossível entrar na Faculdade Federal deficiência auditiva, e não seria capaz.

Hoje sou aluna na Faculdade Federal fazendo curso de Bio Humanos, foi muito difícil, pensei em desistir mas minha Fé era maior

12:33 31/07/2022

Diário dialogado x Plano de Acesso: x PLANO_ACESSIB: x Caixa de entrada x DIALOGO MURI: x DIALOGO MURIL: x TESE - AS RELAÇ: x Como INSERTAR: x

https://mail.google.com/mail/u/0/?zx=swinspms5rdu#search/diário+dialogado/KtbxLrjKWQCkLzNcPDHdQLsGbhgzWhLrL

Bookmarks UFOB Configurações

Gmail diário dialogado Ativo UFOB M

Escrever

Caixa de entrada 103
Com estrela
Adiados
Enviados
Rascunhos
Comments
Recuperadas
Mais

8 de 21

Chat

Espaços
Meet
Nova reunião
Minhas reuniões

Murillo da Silva Neto <murillo.neto@ufob.edu.br>
para Gilvana
seg., 10 de ago. de 2020 14:52

Olá Gilvana, boa tarde!

Possível e impossível são palavras opostas em seu significado. A conquista das coisas pessoais e profissionais dependem de nossos esforços e desejos, acredito.

Fico feliz que você tenha conseguido acessar o Ensino Superior, mesmo com todas as dificuldades.

Gostaria que você me contasse como foi a sua experiência com a prova do ENEM. Quais foram as maiores dificuldades? Como você se saiu nas provas? Como foi o processo de escrita da redação?

Aguardo seu retorno.

Att.

Gilvana Pimentel <gilvanajr@gmail.com>
para mim
qua., 12 de ago. de 2020 15:36

Foi muito difícil pra mim
Tentei 5 vezes
Por motivo de redação porque era muito difícil nas palavras portuguesas
Sofri muito até que passei em 2018

Windows Digite aqui para pesquisar 68% 29°C 12:33 31/07/2022

Diário Dialogado x Plano de Acesso: x PLANO_ACESSIB: x Caixa de entrada x DIALOGO MURI: x DIALOGO MURIL: x TESE - AS RELAÇ: x Como INSERTAR: x

https://mail.google.com/mail/u/0/?zx=swinspms5rdu#search/diário+dialogado/KtbxLzGHfdXvjfPZCjRqCKmwwKkCjZFWL

Bookmarks UFOB Configurações

Gmail diário dialogado Ativo UFOB M

Escrever

Caixa de entrada 103
Com estrela
Adiados
Enviados
Rascunhos
Comments
Recuperadas
Mais

7 de 21

Chat

Espaços
Meet
Nova reunião
Minhas reuniões

Murillo da Silva Neto <murillo.neto@ufob.edu.br>
para Gilvana
qua., 19 de ago. de 2020 10:37

Bom dia, Gilvana!

Eu imagino que ingressar no Ensino Público Superior tenha sido uma grande alegria para você e para seus familiares e amigos.

Você me disse que foi muito difícil realizar essa conquista. O ENEM foi mais complicado por causa da prova de redação.

Gostaria que você me relatasse duas coisas:

Quais as suas maiores dificuldades com a Língua Portuguesa? e
Qual a importância da Libras para você?

É importante saber essas duas coisas, pois isso pode trazer encaminhamentos para a minha pesquisa.

Se puder me dar detalhes dessas duas coisas, ficarei grato.

Att.

Gilvana Pimentel <gilvanajr@gmail.com>
para mim
sáb., 29 de ago. de 2020 13:04

O português é difícil porque eu preciso organizar a estrutura dele, regras, disso, preciso organizar o contexto, temas, nos livros. a televisão as vezes vejo e escolho um tema mas é difícil expressar. Português faz sentido pra quem é ouvinte e usa ele todo dia pra se comunicar e falar, é essa experiência os ouvintes. Mas a minha primeira língua é libras e a gramática é diferente. Libras tem e estrutura mais misturada. Mas o Enem não aceita libras, aceita só português correto com regras. Pra nós surdos português é mais difícil, porque a maioria as vezes não conhecemos a palavra e significado. Na hora de escrever é muito difícil também, redacao com 30 linhas. Nós somos mais resumidos e direto pra expressar ideias. Os ouvintes dominam e sempre passam a materia, mas surdos nao. A libras é importante e minha forma de me comunicar, de identidade

Windows Digite aqui para pesquisar 68% 29°C 12:34 31/07/2022

Diário Dialogado x Plano de Acessibil... x PLANO_ACESSIB... x Caixa de entrad... x DIALOGO MURI... x DIALOGO MURIL... x TESE - AS RELAÇ... x Como INSER... x

https://mail.google.com/mail/u/0/?zx=swinspms5rdu#search/diário+dialogado/QgrcHhhtkCFBwZwQDFSNvcPgbnFPZDksSI

Bookmarks UFOB Configurações

Gmail diário dialogado Ativo UFOB M

Escrever

Caixa de entrada 103

Com estrela

Adiados

Enviados

Rascunhos

Comments

Recuperadas

Mais

Diário Dialogado IV

Murillo da Silva Neto <murillo.neto@ufob.edu.br> para Gilvana

Olá Gilvana, bom dia!

A acessibilidade é um tema caro para a Educação Inclusiva. São muitas as barreiras encontradas no dia a dia da pessoas com diferentes capacidades. Imagino o quanto seja difícil estar num espaço que não tem estrutura para lidar com as diferenças.

No caso das pessoas surdas, em especial, a barreira comunicativa se apresenta como um grande entrave da acessibilidade.

Nesse sentido, gostaria que você me dissesse qual a importância do NAI no seu processo formativo.

Escreva sobre a atuação da NAI na sua vida na UFOB. Como o NAI te auxilia? Como o NAI buscar atender as especificidades da pessoa surda?

Aguardo seu retorno.

Um abraço,

Prof. Murillo Neto.

Responder Encaminhar

6 de 21

Chat

Espaços

Meet

Nova reunião

Minhas reuniões

Digite aqui para pesquisar

68%

29°C

12:34 31/07/2022

Diário Dialogado x Plano de Acessibil... x PLANO_ACESSIB... x Caixa de entrad... x DIALOGO MURI... x DIALOGO MURIL... x TESE - AS RELAÇ... x Como INSER... x

https://mail.google.com/mail/u/0/?zx=swinspms5rdu#search/diário+dialogado/kbXlvGrVJKDLWbiBTGgCVDQVTFQvshzWL

Bookmarks UFOB Configurações

Gmail diário dialogado Ativo UFOB M

Escrever

Caixa de entrada 103

Com estrela

Adiados

Enviados

Rascunhos

Comments

Recuperadas

Mais

Diário Dialogado V

Murillo da Silva Neto <murillo.neto@ufob.edu.br> para Gilvana

Olá Gilvana, boa tarde!

O NAI se constitui como um importante instrumento que auxilia a estada das pessoas com diferentes capacidades (pessoas com deficiência) na Universidade. Ele auxilia tantos os e as discentes quanto o corpo docente no planejamento e elaboração de estratégias que minimizem os problemas que se referem às acessibilidades. E isso, de fato, é muito importante.

Agora, gostaria de saber como você, uma estudante surda, nesse contexto, cria estratégias para superar suas próprias dificuldades, quando a atuação do NAI não é o suficiente para suprir suas necessidades.

Como você age frente às dificuldades que encontra na Universidade?

Como você tenta superar essas dificuldades?

Escreva sobre a sua ação como sujeito que busca, entre tantos transformos, superar os obstáculos que se colocam em seus caminhos.

Aguardo seu retorno.

Um abraço,

Prof. Murillo Neto.

Responder Encaminhar

5 de 21

Chat

Espaços

Meet

Nova reunião

Minhas reuniões

Digite aqui para pesquisar

68%

29°C

12:34 31/07/2022

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS AOS E-MAILS⁷¹

Olá, professor Murillo. Tudo bem?

Vou tentar responder as perguntas que você me fez no e-mail. Vamos lá!
Bem, no período em que cursei o ensino médio, haviam outros 3 estudantes surdos na mesma turma que eu, portanto, não era a única pessoa surda na escola. Mas haviam momentos em que sentia uma certa angústia e desconforto, isso porque, não existia um processo de inclusão efetivo. Digo isso, porque no colégio só era possível me comunicar e interagir com o grupo de pessoas surdas, e normalmente os outros colegas (ouvintes), ficavam olhando para nós e davam risadas (gargalhadas). Essas atitudes me pareciam ser uma forma de “brincadeiras” maldosas, sendo que, era notório na maneira como eles nos olhavam e riam com deboche e desdém, achando que éramos burros e não sabíamos de nada, pelo simples fato de sermos surdos e nos comunicarmos com as mãos (em Libras).

E presenciar esse tipo de comportamento dos colegas, realmente me deixava entristecida e com a estima muito baixa. Teve uma vez, que a professora pediu para a turma formar grupos de pelo menos 6 pessoas, então fiquei animada para interagir com os outros colegas, experimentar participar de outros grupos, mas os demais estudantes (ouvintes) não quiseram, simplesmente me rejeitaram e por essa razão, acabei desistindo. E essa atitude de rejeição, não só aconteceu comigo, bem como, com os outros surdos da classe.

O tempo foi passando e, eu sempre me sentia com a estima baixa e era ruim todo aquele processo de exclusão por parte dos outros colegas. Havia momentos em casa que eu chorava muito, sofria e conseqüentemente passei a me retrair. E isso perdurou até eu quase me formar. Digo quase, porque antes disso, no meio de tantos estudantes ouvintes, teve uma colega que veio me perguntar, onde ela poderia aprender Libras, informei que existia a ong. MIQUEI, mas não saberia orientá-la quanto a localização do espaço. Mas, nesse meio tempo, fui motivando a colega, como também eu mesma ensina Libras para ela. O que acabou gerando uma evolução no processo de comunicação entre nós. Dessa forma, foi possível incluir a nova amiga no nosso grupo e vice-versa. Gostaria de ressaltar mais uma vez que; tinham diversos estudantes na sala, mas somente uma pessoa ouvinte se esforçou e arregaçou as mangas para que ocorresse de fato a inclusão. Essa moça, ajudava eu e os outros colegas surdos na realização dos trabalhos, apresentação de seminários, principalmente com o uso correto da língua portuguesa, porque, por mais que tivéssemos interprete, ainda era difícil compreender nossa L2.

Concluo dizendo que, existia sim um processo de inclusão sendo construído na minha escola, a passos lentos, mas estava. Contudo, havia uma parcela significativa dos colegas ouvintes, que acabavam nos excluindo dos diversos momentos escolares.

*L1: Libras *L2: Português

⁷¹ Para esse relato, Gilvana contou com o auxílio de uma monitora do NAI-UFOB.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE VÍDEO

Apresentação	Nome, idade, onde nasceu, nasceu surda? Nome dos pais e ida para Barreiras (1minuto)
Como e quando você decidiu fazer uma faculdade?	Falar sobre o seu desejo de aprender mais, do seu sonho em ser uma profissional com nível superior (1m).
Como foi a sua experiência no ENEM?	Descrever como foi para você fazer as provas do ENEM (sobretudo de Língua Portuguesa e Redação), quais foram as dificuldades encontradas (1m)?
Como foi ingressar em uma universidade federal?	Contar a experiência do acesso; as dificuldades encontradas; a ausência de intérpretes (1m).
Como é a sua permanência na Universidade?	Falar das experiências em salas de aula (boas e ruins, mas não precisa citar professores); falar das dificuldades com a Língua Portuguesa (Leitura, escrita e interpretação); falar das suas estratégias de estudo para aprendizagens (2m).
Qual a importância do NAI na sua vida acadêmica?	Falar sobre a importância do NAI para a continuidade de sua permanência na UFOB; dizer que ações o NAI realizar para atender a especificidade da pessoa surda; falar do apoio que o NAI oferece a discentes e docentes (1m30s).
Como você se sente sendo a primeira estudantes surda da UFOB?	Falar da sua experiência, das barreiras encontradas e das superações (1m).
Fazer suas considerações finais	Dizer o que foi para você poder participar dessa pesquisa. Falar da importância dela para outras pessoas surdas. Dizer o que você considera que seria importante para que as coisas fossem melhores (falar das Políticas de Inclusão, por exemplo). Se despedir (1m30s).

#1 Aspectos técnicos

Primeiro, separe o equipamento em que irá gravar e o prepare. Pode ser uma câmera, um celular, ou até uma webcam. O importante é que ele seja feito no formato horizontal e gravado durante o dia, para aproveitar a luz natural. Vale, inclusive, gravar perto de uma janela (mas cuidado com as sombras). Em câmeras ou *smartphones*, tente estabilizar a imagem utilizando apoios ou tripés.

#2 Ambiente

Escolha um lugar silencioso e organizado para gravar sua apresentação. Certifique-se de que não haja distrações ao seu redor – tanto para você, quanto para o espectador.

#3 Aparência

Vista-se como se você fosse a aula presencial presencial. Escolha entre uma roupa mais formal ou mais casual. É importante que o traje não fuja do contexto ou se destaque mais do que o conteúdo.

#4 Postura

A postura é grande responsável pela imagem que se passa e pode ajudar a demonstrar confiança no que diz. Outra dica: é fundamental que a gente saiba quem é Gilvana.

#5 Conteúdo do vídeo de apresentação

Mais um quesito em que é importante passar confiança. Por mais que seja um vídeo curto – entre 5 e 10 minutos. O objetivo é fazer as pessoas entenderem a sua realidade dentro da universidade. Apresente os pontos positivos e negativos.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS AO ROTEIRO DE VÍDEO⁷²

APRESENTAÇÃO

Olá, meu nome é Gilvana, eu sou surda. E tenho 32 anos. Eu nasci no interior da Bahia, numa cidade chamada Tucano. Eu já nasci surda e me mudei aqui pra cidade de Barreiras, no ano de 2006. Meu pai, ele se chama Gilvan e a minha mãe, ela se chama Silvia Maria. É, quando eu estava na escola fazendo o ensino médio e, logo em seguida, eu concluí os estudos. Eu fiquei pensando no que fazer, então eu tinha vontade de fazer um curso técnico. Então, eu fui aprovada no IFBA, no curso técnico em Enfermagem e logo depois pude concluir, mas ainda tinha desejo de poder estudar mais, fazer o nível superior. Eu queria ver se eu realmente podia ingressar, então eu tentei pra ver e, assim, fui aprovada. E em sentido profissional, eu penso muito em ser uma médica ou dentista.

ENEM

É, então, a minha experiência com o ENEM ela foi muito difícil. Não foi nada fácil, principalmente devido o português. É o português tava muito complicado. Era algo muito profundo e, então, eu acabei perdendo três vezes, né? Isso por causa da redação. A redação ela exige, né?, que o português seja da maneira adequada, esteja tudo em ordem, e eu, por ser surda, às vezes acabo trocando a ordem das palavras. Então, às vezes eu escrevo, em vez de fazer trinta linhas, fazia 25, então fui reprovada três vezes.

Então, quando eu ingressei na UFOB eu me senti muito feliz, cheia de expectativa. Mas logo de início já veio o primeiro obstáculo, porque não tinha intérprete, faltava acessibilidade na Instituição. Eu não podia me comunicar no ambiente acadêmico, faltava comunicação. Foi muito difícil pra mim. Eu tive que voltar às minhas lutas, a trabalhar em prol disso. Fomos tentando, tentando, tive muitas disciplinas que eu acabei, inclusive, perdendo. Mas a culpa não era minha. Eu fiquei um ano estudando sem intérprete.

Então, a minha experiência, na área acadêmica logo quando eu ingressei eu fiquei muito feliz, né?, poder tá entrando na universidade, mas tive muitas, muitas dificuldades, muitas. É, tive que voltar a me adaptar, porque faltava adaptação no

⁷² Os vídeos foram traduzidos para LP pela intérprete da UFOB e depois transcritos por mim.

ensino, nas atividades. É, a maneira de ensino, questão dos alunos ouvintes, dos surdos, não tinham slides, então percebi que a universidade, os recursos didáticos não estavam adaptados. Foi algo muito confuso isso pra mim. É, faltou muitas coisas, faltou ter cuidado, ter empatia com a minha pessoa, meus direitos. Então eu fui muito prejudicada, me senti prejudicada.

Mas com respeito ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), ele é extremamente importante. Muito, porque ele que vai apoiar a causa das pessoas deficientes na universidade, não só dos surdos. Diferentes tipos de deficiência. O Núcleo, ele é extremamente importante pra promover acessibilidade e inclusão. Ele apoia nossas causas, discussões e devido o apoio do Núcleo eu consegui a ter apoio dentro da Instituição, então, também, do intérpretes que começaram a me acompanhar, então tudo isso devido o Núcleo. Então, quando eu, eu fui a primeira, né?, surda a ingressar na UFOB e, também, no curso técnico que eu fiz antes. E, logo de início, quando eu ingressei, eu fiquei muito feliz, muito feliz. Eu, primeiro, agradeço a Deus, né?, por essa conquista, agradeço à minha família que sempre me apoiou. Eu fico imensamente feliz por essa conquista.

Eu, hoje, né?, me sinto imensamente feliz, mas eu sei que, primeiramente, né?, eu tenho que agradecer àqueles que desde lá do passado tiveram nessa luta. Sei que muitas pessoas, há muito tempo vêm lutando pelos nossos direitos. Eu, no início, sofri muito, mas sei que a luta ela ainda continua, é uma luta constante, uma luta pelo respeito, uma luta pela acessibilidade. É, eu sei que os obstáculos que a gente passa podem ser superados, sim, e eu espero concluir o meu curso. Eu tenho muitos agradecimentos, muitos. Mas quero agradecer muito a inúmeros surdos, alguns professores surdos, também, que eu tenho. Também os professores que tiveram preocupação comigo. Sou imensamente grata por isso.

IDENTIDADE

Olá, eu sou surda e quero falar um pouco com respeito à cultura surda, né? Como é essa cultura, como é o sentimento. Então, eu sou surda de nascença, né?, mas minha família ela não sabe a Libras, então desde pequena, até fui crescendo, a gente tinha uma barreira de comunicação. A gente não sabia como se comunicar, usava uma ou outra expressão facial e depois quando eu fui crescendo, né?, aí que

eu comecei a ter contato com a Libras. Então, é, antes eu utilizava as mímicas, mas eu não sabia o que é uma experiência surda, o que é uma cultura surda. Então, depois que eu tive o contato com a Libras eu passei a desenvolver uma identidade e uma cultura surda. E essa é uma cultura, assim, bem variada, né?, mas lembrando que todas as culturas, né?, todos são iguais. Então, os surdos, também, eles têm diferentes tipos, né?, de identidade, mas a cultura surda ela é diferente da cultura ouvinte, mas temos algumas barreiras, né? A única barreira nessa questão cultural tá pelo fato da comunicação.

A nossa comunicação ela é visual, ela depende do corpo, ela depende dos sentimentos, ela depende, né?, então isso marca a cultura surda, né?, a sua forma de comunicar com a comunicação visual. Então, assim, há determinadas barreiras, diferenças, e eu vou tá explicando. É, então, por exemplo, né?, algumas coisas dentro de casa, né?, uma pessoa surda, ela não tem nenhum tipo de barreira, ela consegue fazer alguns tipos de adaptações, um exemplo, da campanha, né?, se fosse colocar uma campanha normal a gente não ía perceber, mas o surdo ele adapta a sua casa, coloca uma lâmpada, que quando alguém toca, ele vê aquilo diferente, ele sabe que alguém chegou. Então, nós fazemos adaptações, então é igual, agora nós procuramos, é, adaptar para a nossa necessidade, enquanto o ouvinte vai tá trabalhando com o som, o surdo vai tá trabalhando com o visual.

A cultura ouvinte, ela preza muito o som e no nosso caso o visual. Tem alguns tipos de surdos que ele usam aparelho, outros decidem não usar o aparelho. Alguns eles não se sentem bem utilizando isso. Então isso depende muito. É, outro exemplo, né?, às vezes as pessoas falam “ah, tem muitas barreiras”, tem sim, pode ter, mas nós conseguimos adaptá-las, né?, é, na questão de como preparar uma comida, uma alimentação, o surdo, né?, ele tem coisas que pode também adaptar, mas ele procura fazer isso de maneira visual, né?, tem a forma como usa, também, né?, é, outras coisas dentro de sua casa, então pra eles poderem perceber. Ou então, às vezes, eles utilizam, tem um cachorro em casa que pode ajuda-lo a chamar quando chega alguém, ou chega uma encomenda, você pode, você consegue, né?, nós procuramos outras formas de nos adaptar.

O surdo e o ouvinte eles são iguais, tá?, eles são iguais, só que o surdo ele precisa se adaptar. É, por exemplo, é, como, quando eu tirei, né?, fui treinar, aprender a dirigir um carro, então tinha muita gente que falava “ah, mas como, o surdo não

ouve”, mas nós conseguimos fazer isso pelo visual, a gente olha o retrovisor, presta atenção na sinalização, então, é, com respeito a experiências, experiências minhas, na minha casa, né?, eu sei preparar as coisas, por exemplo preparar um feijão, colocar na panela, normalmente a pessoa ouvinte ele vai pelo barulho, né?, o surdo, o que é que ele faz?

Ele vai, e sente, principalmente pelo olfato, a questão do cheiro, a gente consegue ter essa percepção do tempo, então nós vamos adaptando isso. Então, assim, a única barreira que vai tá, também, diferenciando na questão cultural surdo e ouvinte é a questão linguística, porque todas as outras coisas elas podem ser adaptadas e nos garantindo. Eu gosto muito de ser surda, de ter uma identidade surda, de ter a nossa cultura, né?, hoje algo que tá sendo uma barreira pra nós surdos, principalmente na questão linguística tá sendo o uso de máscaras, porque nós dependemos muito da expressão facial, pois faz parte da nossa gramática, mas é um pouquinho que eu queria falar, um abraço.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA REUNIÃO PELO GOOGLE MEET

TRANSCRIÇÃO REUNIÃO – GOOGLE MEET

(GILVANA, MURILLO E EMANUELLE – 27/05/2021)

Emanuelle – Vamo ver se vai dar certo!

Murillo – Olá! Pronto. Bora ver se vai dar certo. Oi, Gilvana, quanto tempo! Saudades de você, de verdade, né? A gente, na UFOB, se encontrava presencialmente, se abraçava. Era bom, né? Não tinha pandemia, não tinha vírus, tava todo mundo mais seguro, mais despreocupado, mais tranquilo. Eu podia cobrar mais de você, pessoalmente. Hoje, só por e-mail, pelo whatsapp, só.

Gilvana – Verdade. Estou triste com isso. É muito ruim, muito ruim. Assim que essa pandemia acabar, quero muito poder encontrar as pessoas, abraçar, beijar...

Murillo – Eu também, eu também. É, Gil, veja bem... Eu chamei essa reunião aqui com você e com Emanuelle, pra que a gente pudesse falar um pouco sobre a pesquisa. Primeiro queria te agradecer mesmo, é, pela sua participação, sua disponibilidade. Eu imagino que não seja fácil pra você ser a primeira estudante surda, de uma universidade federal que não tem ferramentas de acessibilidade, que deveria ter pra poder te receber bem, né? Com conforto, com segurança, pra te dar autonomia, inclusive, né? A gente sabe que quando você entrou tava tudo muito pior do que tá hoje e é por isso que essa tese é muito importante. Pra que outras pessoas que cheguem e já estão chegando, é, consigam ter menos dificuldades do que as dificuldades que você tá tendo nesse momento, tá? Então, é, nesse estudo de caso, saber mesmo da sua experiência, como é que você se sente como aluna surda no ensino superior, nesse contexto, né? De uma universidade que não foi pensada, que não foi planejada, que não foi projetada, pra receber pessoas com diferentes capacidades, né?, eu não uso mais o termo pessoas com deficiência, tô usando o termo pessoas com diferentes capacidades, agora, na tese, né?, porque eu acho que deficiência é um termo que não condiz com a realidade da pessoa surda, né? Eu não encaro as pessoas surdas, que eu conheço, pelo menos, como pessoas com deficiência. Eu encaro que são pessoas que falam uma outra língua, né? Que se comunicam de uma outra maneira, que se expressam de uma outra maneira, porque têm uma identidade própria, porque têm uma cultura própria e, sobretudo, porque têm uma língua própria, né? Então, na tese, é, eu tenho utilizado o termo pessoas com diferentes capacidades e não o termo pessoa com deficiência, porque eu acho que todos nós temos diferentes capacidades, né? Então isso engloba todo mundo. Que é que você acha?

Gilvana – É, esse tema eu gostei, né? Você falar isso de não tratar apenas como deficiente, é, a deficiência ela pode ser motora, né? As vezes a pessoa que perdeu um braço, uma perna, ela fica incapacitada de realizar alguma coisa, mas o surdo, ele não fica incapacitado, é só a língua dele que muda, né? É a maneira de se comunicar

que o torna diferente. Essa é a única diferença do surdo. Então, é interessante isso. Por exemplo, uma pessoa quando ela perde um dos membros, como a mão, né?, ela vai se comunicar falando, mas algumas atividades ela não pode mais executar e o surdo é diferente. É só comunicação.

Murillo – Certo, eu penso dessa forma, né?

Emanuelle – O conceito? Ela, ah, ela tá falando isso.

Gilvana – Às vezes vê lá, né?, em alguns conceitos, algumas placas, aí vê lá pessoa com deficiência, e aí eu fico olhando assim, oxente! Mas como, né? Com? Então eu acho muito estranho quando usam abordagem, esse tipo de conceito. É, na questão mesmo do meu corpo, o corpo tá normal. Então, às vezes, você usar esse termo com, com... isso é muito estranho, isso não aplica.

Murillo – Eu tenho umas ideias, assim, que, às vezes, eu fico até com medo de colocar no papel, né?, porque as pessoas passaram tanto tempo construindo esses conceitos e a gente vir com uma outra ideia que é tentar quebrar paradigmas na academia, na universidade é bastante complicado, né? Então, por exemplo, eu discuto bastante o conceito de “inclusão”, eu acho que é um conceito que, também, não condiz com a realidade da educação que a gente precisa hoje. É, se eu penso que as pessoas, elas são pessoas com diferentes capacidades, então eu não vou precisar “incluir” alguém que precise, porque eu acho que ela já tem o direito de estar ali, né? Então, a “inclusão” do ponto de vista da linguagem, por exemplo, ela já traz atrelada à ela um outro conceito, que é a exclusão, né? Pra “incluir”, a gente precisa colocar pra dentro, essa é a ideia, né?, grosso modo, algo que está fora. Algo que está excluído. E por que que as pessoas com deficiência elas estão excluídas? Eu não encaro, eu não gosto do termo, é, inclusão, pessoa com deficiência, educação especial são termos que eu tenho, é, discutido, né?, não combatido, mas discutido na minha tese, porque eu acho que a gente precisa pensar outras possibilidades, né? A gente precisa pensar uma outra humanidade, mais igualitária. Então, se é igualitária, todas as pessoas devem ter os mesmos direitos. E eu entendo, também, assim como você, que a diferença que marca, é, mais pontualmente, eu, pessoa ouvinte e você, pessoa surda, é exatamente a comunicação, né? Obviamente, em algum momento a gente pode ter algum outro problema de saúde, um outro problema sensorial, cognitivo, motor e etc., que são coisas que podem acontecer, mas pensando no aspecto da surdez e da pessoa ouvinte, a única diferença é a comunicação. O canal de comunicação, porque a gente fala língua diferentes, né? Vocês se comunicam através desse campo mais espaço-visual, pela língua de sinais, e a gente se comunica através do canal oral-auditivo, pela língua falada, né?, mas, é isso... Se a gente entendesse isso, desde sempre, na educação básica, por exemplo, e as pessoas tivessem oportunidade de aprender Libras, né?, as pessoas tivessem a oportunidade de conviver com a comunidade surda, a gente não teria tantos problemas de comunicação, como a gente tem hoje. Que pra tudo é necessária a presença do intérprete, que são importantíssimos, justamente porque a gente pensa, é, essa educação que precisa ser “inclusiva”, e não é uma educação, de fato, efetiva, né? Você passou pela educação básica, você passou pelo ensino médio, você sabe de todos os problemas que você enfrentou por conta de que você fala uma outra língua.

Né? E não deveria ser assim. Eu penso, né? Eu, professor Murillo, eu, pesquisador da área da surdez, penso. Mas aí, é, saindo um pouco desse, desse gancho da educação básica, até porque você já falou um pouco pra mim sobre isso, eu queria que você me dissesse como é que você se sente como pessoa surda no ensino superior, no século XXI, né? Lá atrás era tudo muito mais complicado, mas, hoje, como é que você sente, na própria pele, né?, o fato de ser uma aluna universitária surda, numa universidade federal?

Gilvana - É... o primeiro obstáculo pra...

Emanuelle – Sim. Ah, então ela tá falando isso.

Gilvana – Primeiro, quando eu ingressei, pra mim a maior dificuldade foi a falta de acessibilidade na questão de intérprete, né? Foi algo eu precisei correr atrás. Eu tive que exigir esse direito, porque eu fiquei muito prejudicada nesse tempo em que fiquei sem intérprete. Então, eu me senti triste. Isso mexeu muito com o meu emocional, porque senti que eu não tava inclusa, ali, naquele âmbito acadêmico. Eu me senti afastada, excluída. Me senti muito sozinha e aquilo foi muito difícil. Não ter como se comunicar, não ter alguém que me entendesse como surda, não ter garantidos meus direitos que tá na legislação. Então, assim, eu não fiquei só esperando, eu precisei ainda correr atrás de um direito que era meu. Tá na Lei. Mas eu que tive que exigir esse direito. Então, eu me senti muito prejudicada, é, eu via os alunos sendo aprovados no semestre e eu repetindo nas provas, comecei a perder na matéria, mas isso não era culpa minha. Como é que eu poderia ficar prejudicada a tal ponto? Eu não tava entendendo o que tava acontecendo. Então, foi muito difícil, eu fiquei muito triste e abalada emocionalmente. Sofri muito, sofri muito.

Murillo – E como foi que você exigiu esse seu direito a um intérprete. Você falou com quem? Você buscou quem? Você perguntou a quem? Você cobrou a quem, pra que o intérprete chegasse até você?

Gilvana – Então, fui no Núcleo, né?, no Núcleo de acessibilidade e fui lá reclamar. Levou nove meses, quase um ano... e nesse tempo foi difícil, eu mandava e-mails, mandei mensagem pro Ministério da Educação exigindo e levou quase um ano esse processo.

Murillo – E você ficou dois, dois semestres, se eu não me engano, sem intérprete de Libras, né? E nesses dois semestres como foi pra você...

Emanuelle – Semestre dois, é quase um ano sem intérprete. E aí você estou como?

Murillo – Perdeu!

Gilvana – Eu ficava na sala parecendo uma alienada. Não poderia acompanhar nada, tudo acontecendo em volta de mim e eu não sabia o que estava acontecendo. Às vezes tinha uma pessoa que tentava me ajudar, né?, na questão de um pouquinho de sinais, de algumas coisas, foi a ajuda que ela teve. Mas, mais ninguém lá dentro...

Emanuelle – Você perdeu? Perdeu a disciplina? Você perdeu em quantas? Tudo? Perdeu em tudo?

Gilvana – Tudo! Perdi em todas as disciplinas naquele semestre por falta de intérprete.

Murillo – Todas não! Na minha você não perdeu não.

Gilvana – Só na sua que eu passei.

Emanuelle – Que é isso aqui? Ah, Lucas! Passou em Lucas, também, porque era Libras.

Gilvana – Era fácil. Passei nessas duas, né?, mas nas outras disciplinas, infelizmente, eu perdi, nas disciplinas. Só em duas mesmo.

Murillo – É, eu lembro que quando ela entrou e ela foi pra minha sala, apesar de eu pesquisar a questão da surdez e eu falar um pouquinho de Libras, eu também tive muita dificuldade pra trabalhar com você, né?, mas eu fiz o meu máximo pra tentar te acolher naquele momento, naquele contexto em que você chegava tão desamparada, né?

Gilvana – Eu lembro, sim, desse suporte que recebi. Vi que na questão das atividades, que sempre perguntava se eu estava tendo dúvidas, como podia me auxiliar e eu agradeço a Deus, porque pelo menos nessas eu passei.

Murillo – Que bom! Então é isso, quando você chegou na universidade e você teve esse choque de não ter um intérprete, você deve ter reparado que a universidade, ela não tinha, é, estrutura pra receber uma pessoa com deficiência e com, com essa deficiência específica que é a surdez, né?, e aí você sentiu naquele momento que a sua identidade de pessoa surda era respeitada? Como foi isso pra você? A sua identidade surda, de pessoa surda, nesse universo de pessoas ouvintes.

Gilvana – Não. De forma alguma. Não. Nada disso. Não teve nenhum tipo de respeito à minha identidade. Era só falação, por assim dizer. Eu tive que reclamar muito, muito, muito. É, mandei mensagens até pro MEC, pro ministério, eu tive que falar muito.

Emanuelle – E esse sentimento, tem ou não? Respeito. Você e a universidade. Instituição. Sentimento seu. Sentimento seu. Você acha q esse respeito... Pessoa, não. Instituição.

Gilvana – É, realmente não. Então quando encontrei esse obstáculo, já vi que não tava respeitando, né?, não tava me respeitando enquanto surda, porque eu precisava exigir. Eu precisei reclamar. Então, não tem. Então isso aqui se aplica a respeito? Você tem que exigir por um respeito, você tem que reclamar pra ter? Então não tem o respeito.

Murillo – E como é que você circulava na universidade? Você só ficava no NAI? Ou pra sala de aula? Ou você ía pra outros espaços, como a biblioteca? Você ía pra outros espaços como aquele, como aquela área de lazer ali na cantina? Como você circulava na universidade sem esse suporte, sem esse apoio dos intérpretes?

Gilvana – Oh, era muito ruim. Me sentia muito sozinha, né?, mas, às vezes, tinha alguns monitores que eu percebi que eles que tentavam me acompanhar, às vezes, num lanche ou tentava conversar um pouquinho comigo. Na biblioteca eu era

completamente sozinha, muito sozinha. Esse sentimento era muito ruim. As pessoas me olhavam e eu me sentia só. Às vezes, tinha um ou outro que me chamava para lanchar junto e caminhar... uma ou duas pessoas, no máximo. É, o pior pra mim era na sala de aula. O sentimento de solidão ali era pior. Parecia que nem professor, nem aluno, ninguém se preocupava comigo, não tinha interesse, eu me sentia fora do espaço. Parecia que eu não era importante. O sentimento que eu tinha ali não era bom.

Murillo – Eu tô entrando aqui no, pelo notebook. Peraê!

Gilvana – Se por acaso, Murillo, não tiver dentro do esperado, você pode avisar, que eu organizo.

Murillo – Eu só quero que ela me conte da experiência dela.

Emanuelle – Só fale do sentimento seu. Livre. Você ficasse preocupada, não. Seu. Questão do respeito, né?

Murillo – Gil, outra coisa que queria saber de você, é, que tipo assim, é, o que é que você imaginava encontrar quando você passou na universidade? Quando você ingressou no ensino superior? O que é que passava pela sua cabeça? O que você imaginava quando você chegasse na UFOB, o que você ía encontrar, né?

Gilvana – Ah, eu achei que ía ser a coisa mais linda da minha vida. Que eu ía ficar emocionada. Oh, quando eu passei no ENEM, eu, na verdade eu perdi algumas vezes, né, não fui aprovada na primeira, então, quando eu consegui, assim, ingressar, porque eu queria muito, né? É, eu queria muito passar, então eu continuei tentando no ENEM. Então quando eu consegui aprovação, foi uma expectativa, eu me senti tão feliz, tão feliz, pelo SISU. Eu vi meu nome, ali, na lista do SISU, colocou e ficou ali, esperando. Quando viu aquela aprovação, e foi uma alegria, uma alegria, ver o meu nome naquela lista. Então, eu fiquei assim, na expectativa, achei que ía ser tudo perfeito, que eu ía ingressar, que ía...

Emanuelle – Não, conheço não.

Murillo – Claudemir, Claudemir.

Emanuelle – Ah, Claudemir, sim, sim.

Murillo – Claudemir, Conheço.

Emanuelle – Ótimo.

Gilvana – Aí eu tava, né?, logo quando eu cheguei mesmo, aí o Claudemir, né?, ele veio assim, percebi assim o rosto dele, a expressão dele diferente, aí ele ficou, já pediu desculpa, desculpa, eu “o que é que tá acontecendo”, olha, não tem intérprete na instituição. Como assim vocês não têm um intérprete? Como é que eu vou estudar? Naquele momento, a minha alegria foi sumindo. E... eu ía fazer o que? Eu falei, Ok. Não tem intérprete, é, Ok. Voltei pra minha casa, chorei. Aquela noite chorei muito, muito, muito de verdade. Desculpe, eu tô um pouco emocionada falando sobre isso. É, e... eu fiquei pensando, né?, como é que pode? Se fala da inclusão. Mas se eu sei que é um direito meu, será que isso é preconceito comigo? Não, isso não é

preconceito. E aí, foi passando os dias, foi passando os dias e eu aqui pensando a primeira surda que entrei nessa universidade, lá na UFOB, vi ali meu nome. Agora assim, eles deveriam antes ter avisado que a instituição não tinha um intérprete, né? Por que esperou eu me matricular? Esperou eu ingressar? Aí, quando eu tô lá dentro, aí fala que não tem. Aquilo foi muito ruim. Foi muito ruim. Eu quase desisti do curso. Pensei em desistir do curso, só que aí eu fiquei em casa pensando, não vou desistir, não. Já deu trabalho pra eu conseguir ingressar, eu não vou desistir não, vou correr atrás dos meus direitos, eu vou lutar, vou lutar. Demorou. Eu fiquei muito estressada, mas foi isso... Mas antes eu imaginava que seria completamente diferente. Eu tinha um cenário mais bonito do ensino superior e essa ilusão, assim, acabou no primeiro momento em que vi que já não tinha intérprete. Assim, minha mãe mesmo, minha família, reclamou muito sobre isso, que isso era uma falta de respeito, que isso era um preconceito por eu ser surda, não ter intérprete, que faltava acessibilidade, a família falou muito, muito, muito, muito, também, mas eu resolvi não desistir. É, meu pai foi lá junto, conversar comigo no NAI, tivemos várias reuniões, várias discussões e sempre era, ah, tem que esperar, tem que ter reunião, vai ter uma votação, tem que esperar e eu não, não tenho que esperar, é um direito meu, tá na legislação, então, parecia que eu era uma palhaça ali dentro. Essa é a verdade.

Murillo – Que dificuldade, né? É, me diga uma coisa, era o curso dos seus sonhos?

Emanuelle – Ah, só uma coisa ela quer acrescentar. É, uma comparação, né? FAB? FAB. Perguntou se você conhece a FAB, uma escola chamada FAB? Particular, uma escola particular em Barreiras. FAB? Disse que é uma escola particular, é, é, uma universidade particular, em Barreiras.

Murillo – Ah, FASB, FASB. FASB, sei, sei. Faculdade São Francisco.

Gilvana - Lá é uma universidade particular, mas lá é caro, né?, a mensalidade, mas eles têm intérprete, só que, né?, tem que pagar, é outra coisa, bem mais caro. E como é que uma universidade, né?, federal, não tem? Então, eu imaginei o que? Vou pra uma federal, lá é grátis, é do governo, eu achei que ia ser diferente. E chega, não tem. Como é que pode, né? Uma universidade particular oferece e a outra não.

Murillo – Deveria ser diferente.

Gilvana – É... então, do governo, ainda mais do governo que tem o dinheiro, a verba pública pra isso. A gente sabe que tem uma verba que é destinada pra isso. Mas faz o que? Despreza o que tá ali na Lei. É difícil, né? Eu fico um pouco enraivada quando falo sobre isso.

Murillo – Mas é bom colocar essa raiva pra fora mesmo. É porque a ideia desse trabalho é, também, mostrar essa realidade difícil, né?, pra ver se as coisas melhoram de alguma maneira, né? De repente a gente não consegue melhorar no contexto geral, mas se a gente consegue melhorar, pelo menos, no contexto da UFOB e partindo desse pequeno lugar pra outros lugares, a coisa pode tomar uma proporção maior, né?, e outras pessoas podem ser beneficiadas.

Gilvana – Eu fico na esperança disso. Porque já sofri muito...

Murillo – Já chega, né?

Gilvana - A questão da acessibilidade, é complicado, é muita luta.

Murillo – Beleza. Me diga uma coisa, era o curso dos seus sonhos?

Gilvana – Não. Eu sempre quis, na verdade, né?, eu fiquei pensando assim, eu pensei em estudar no BIH, em relação a humanas, que eu fiquei pensando, será que tem alguma coisa, assim, relacionada, estudo do corpo humano, não sei. Mas, porque, eu vi a palavra BIH de humanas e, quando eu vi o nome, eu pensei, será que não aplica se é uma coisa relacionada à Enfermagem, algo relacionado essas disciplinas, então eu escolhi mais por isso, quando vi o nome. Aí quando eu ingressei e vi que não tinha nada a ver, que era só teoria, lh, que decepção. Eu achei que era outra coisa esse curso. É que eu vi a palavra humanas e achei que era algo relacionado à Enfermagem, área de saúde... Um monte de disciplina de teoria, não, não, não... Muita filosofia, não gosto.

Murillo – É isso mesmo.

Gilvana – Eu ouvi falar humanas, humanas, eu falei, vai estudar o corpo humano.

Emanuelle – E tua vontade? Curso? Qual? Tu?

Gilvana – Eu queria muito medicina ou odontologia, eram os dois cursos que sempre tive vontade, porque, né?...

Emanuelle – Isso aqui? Delegar? Conheço, não. Ah, delegado. Tu quer? Estudar pra ser delegada.

Gilvana – Eu penso em fazer Direito e depois estudar pra ser delegada.

Murillo – Então, primeiro terminar o BIH, depois vai pro Direito e depois delegada. Estudar...

Emanuelle – Gente... Metida!

Murillo – Ótimo. Que maravilha. É, me diga uma coisa, aí, sim, aí você acabou entrando no BIH, que é um Bacharelado Interdisciplinar me Humanidades, que não tem nada a ver com o corpo humano e é um curso teórico sobre questões da humanidade, né?, filosofia, sociologia, português, né?... E aí, eu queria que você me contasse um pouco sobre a sua dificuldade com a leitura dos textos, né?, em Língua Portuguesa. De entender essa teoria desses textos que muitas vezes são bastante difíceis até pra gente que é ouvinte, né? Como foi pra você ter contato com esses textos, com tanto texto, com um volume grande de textos, né?, sem intérprete no primeiro momento, como foi que você fez sem um intérprete pra poder estudar, né? E depois com a presença do intérprete, se melhorou a sua vida, nesse sentido.

Gilvana – Hummm... Não melhorou não. Essa parte de texto é muito complicado, porque algumas palavras não existe um sinal específico na Libras, não existe na gramática da Libras. Então, por mais que procure aquele sinal pra saber do que se trata, não tem, né? Aí tem muitas discussões com base no texto, são atividades sobre o texto. Então, eu sempre procuro uma monitora, alguém pra tentar me ajudar. Vem

cá? O que isso quer dizer? Essa palavra? Qual o significado dela? Mas muitas delas não possui. Ai eu tenho que ir pro youtube. Ai eu vou no youtube ver se eu acho algo em Libras pra tentar fazer uma adaptação do texto. É muito difícil pra mim, muito difícil. É diferente, é, algumas palavras não têm ainda um sinal específico na Libras, na gramática, então eu preciso de muito suporte, tá perguntando, difícil.

Murillo - E como é que você acha que a gente poderia, como pessoas ouvintes, é, ajudar nessa parte, né? Como é que você acha que deveria ser o trabalho com a pessoas surda, com esses textos?

Gilvana – É, quem geralmente acaba me dando suporte são mais os monitores. Na sala de aula não tenho amizade com ninguém. A maioria dos colegas já têm seus grupos formados. Poucos têm contato comigo.

Emanuelle – Mas, por exemplo, você acha assim que pode trocar. Trocar. Te ajudar. Adaptar. Como? Entendeu?

Gilvana – Então, eu acho que uma coisa é usar mais recurso visual. Isso pra mim seria muito bom. Tentar ver alguma coisa que trouxesse a ideia do texto, junto com pontos principais, ou tentar ver algum tipo de situação que pudesse aplicar. Às vezes, professores falam muito porque é necessário pra discussão, só que pra mim aquilo, às vezes, fica vazio, porque eu não consigo pegar o sentido daquilo tudo. Mas se um professor ele vai, ele adapta, né?, utiliza um recurso, ele trazer um slide, ele traz algo visual, ele tem um pouco de, fala de maneira mais tranquila sobre o assunto, fica mais fácil. Então, assim, é, precisa, também, tem aquele contato, né?, junto com o intérprete, pra poder dar um conceito de uma maneira mais objetiva e passar. É, por exemplo, talvez, tentar pegar o sentido principal da mensagem e traduzir pra mim. O ponto chave. Não excesso de informação.

Murillo – Então, você acha que pegar um texto escrito pra você, não tem tanta vantagem. Pra você ler.

Gilvana – Oh, por exemplo, ele, o texto, eu só vou conseguir pegar pouca informação dele, né? Agora, assim, se for um texto muito grande, fica difícil, eu preciso de um suporte, ter um tempo com o professor, pra ele me dizer a mensagem principal, junto com o intérprete. Porque, assim, precisa ter um tempo, né?, também, professor, aluno, tentar me dar um feedback daquele texto, uma informação, algo que me facilite o entendimento. Então, assim, depende muito, depende muito do texto.

Murillo – E você considera, por exemplo, que se o professor soubesse Libras, é, e ele conseguisse explicar o texto você, o texto, em Libras, ficaria melhor a sua compreensão?

Gilvana – Oh, por exemplo, né?, ele, o advogado, o que ele estuda é Direito, né?, então, assim, a formação dele é Direito. Então, assim, uma pessoa também pra poder fazer tudo em Libras, ela tem que ter esse tipo de formação pra conseguir passar a mensagem da maneira adequada. Porque, assim, tem o intérprete na sala de aula, ele pode ajudar, o intérprete ele tem a experiência de como fazer a adaptação linguística. Então, assim, é bom o professor saber Libras? Sim, é bom! Mas o contato, essa relação dos três fica melhor.

Murillo – Tá, mas se o professor fosse bilíngue, Língua Portuguesa e Libras, não resolveria a situação?

Gilvana – Não. Não, isso não é bom não. É, unicamente, porque não consegue, ele falar e sinalizar ao mesmo tempo não dá certo. Agora, se ele soubesse e tivesse um horário de atendimento, em outro momento, ele e o aluno surdo, isso seria bom, entendeu? Ufa!

Murillo - Não, mas a ideia mesmo é a gente compreender, né? A ideia é a gente compreender como é que funcionaria melhor a realidade da educação pra pessoa surda. Então, o melhor seria ter o professor e que ele soubesse alguma coisa de Libras ou ele fosse bilíngue, mas mesmo assim com a presença de um intérprete, no momento da aula.

Emanuelle – E depois... pertencente na sala, os dois.

Murillo – Perfeito.

Gilvana – Isso. Isso aí. Os dois. Eu gosto muito de quando eu tô na sala de aula, de poder dar a minha opinião, que o intérprete passa, faz a minha voz, eu gosto, mas seria bom, também, se tivesse esse horário com o professor, que aí eu consigo dar opinião melhor sobre o assunto.

Murillo – Mas aí eu tenho uma pergunta pra você. Você teve contato com várias disciplinas com professores que não tinham experiência nenhuma com Libras. Em alguns momentos não tinham intérprete, em outros tinham intérprete. As experiências foram diferentes?

Gilvana – Então, quando não tinha a presença de um intérprete era pior. Quando o intérprete tava presente era, sem dúvida, melhor. Claro que tem que ter a presença do intérprete, ele que me ajuda a poder abrir minha mente, entender o que tá acontecendo. Quando não tinha, pra mim, não tava entendendo nada ali, tava perdendo tudo mesmo, tava tudo vazio. Era muito ruim. Então, assim, sempre quando tinha intérprete, presença, melhor.

Murillo – Pronto, e eu tenho outra pergunta, então. E na aula de Libras, com professor surdo, que não precisava de intérprete, como é que foi?

Gilvana – Ah, ali foi maravilhoso. Foi bom demais. Uma comunicação livre. Nós dois somos iguais, a nossa maneira de sentir, de pensar, igual. Nós somos visuais, mas quando não é assim é diferente, né?, o sentimento.

Murillo – Fica difícil. Então, assim, se o professor soubesse Libras e conseguisse explicar em Libras ficaria bom, também, né? Não que fossem coisas simultâneas, mas que ele tivesse o tempo, também, pra poder explicar pra ela, na língua dela, né?, ela aprenderia muito melhor, eu acredito, sim?

Gilvana – Sim, sim! Isso seria muito bom mesmo, isso seria importante. Eu mesma iria gostar dessa experiência. É, por exemplo, isso ia ajudar no desenvolvimento, né?, no meu desenvolvimento acadêmico. É, por exemplo, um professor, né?, de disciplinas...

Emanuelle – De novo, por favor. Cortou.

Gilvana – Um professor, né?, que sabe Libras. Um professor que sabe Libras já. Então, e aí tem um intérprete junto...

Emanuelle – Ah, pronto, entendi a mensagem. Ela falou o seguinte...

Gilvana – Quando tem um professor que sabe Libras, se acontecer de o intérprete de Libras faltar, ele consegue até mesmo adaptar a aula dele, naquele momento, pra mim, enquanto aluna surda. Então não perde a comunicação, naquele momento, então seria bom. Agora, a partir do momento que não tá, só tem um intérprete, o intérprete não comparece ou acontece algo, perco tudo. Eu lembro, mesmo, um tempo atrás, eu vi uma palestra, assim, muito boa, muito boa, mas quando eu cheguei lá, né?, só tinha um intérprete e o Professor Lucas, né?, que tava ali. Aí, eu olhando assim a palestra, né?, falando sobre o assunto, só que cortava toda hora, porque só tinha um intérprete, aí tinha que sair e ficava metade sem informação, aí quando o intérprete voltava continuava. Então, é importante, né?, ter isso. Fico lembrando já tive muita experiência um tempo atrás, como eu me senti por falta de acessibilidade, por não ter um intérprete. Muitas vezes fiquei quieta, mas...

Murillo – E o que mais falta de acessibilidade na UFOB pra você, Gil? Além dessa questão do intérprete, da comunicação?

Gilvana – É, pra mim, mais importante é o que? Ter palestras com esse tema sobre acessibilidade. É, ter mais discussões pra mostrar pros outros a respeito disso.

Emanuelle – Qual o nome? Ah, é o diretório da UFOB?

Gilvana – Também, os núcleos da instituição procurar falar mais sobre esse tema e falar mais sobre isso com os outros.

Murillo – Acha que tem pouca visibilidade, no caso?

Gilvana – Isso. Falta, falta essa visibilidade, sim. Falta.

Murillo – E no espaço mesmo, no espaço físico da UFOB, por exemplo, você tinha dificuldade de localizar um gabinete, de localizar o colegiado do curso, porque não tem, é, acessibilidade visual pra pessoa surda? Localizar o banheiro? Pergunta pra ela se é fácil ela se locomover na UFOB? Se é fácil?

Gilvana – Isso aí até que não. Eu consigo. O que eu mais quero, o que eu acho muito ruim é na biblioteca. Acho muito desorganizado. É, falta informações, tá ali organizado por categoria, que seria importante, é, por exemplo, ter ali explicando onde tem a sala de estudo, onde tem as mesas, né?, pra poder sentar, conversar, pra trabalhos. Fica faltando informar pra que serve cada parte daquela ali, da biblioteca. Eu não consigo entender, né? As vezes vou lá e nesse ponto, ali....

Emanuelle – Na biblioteca, né? Que falta, assim, organizar visual.

Gilvana – Isso. Na parte da biblioteca, principalmente.

Murillo – Veja bem! É, quando a gente pensa na questão da educação de surdos, né?, e quando a gente pensa na história da educação de surdos, a gente passou por

muitos processos, né?, desde a comunicação total até o oralismo e hoje se tem uma metodologia pra educação de surdos que está pautada pelo bilinguismo. A UFOB, ela não é uma universidade bilíngue. A UFOB é uma universidade oralista, que recebeu uma aluna surda, né? Pra você qual seria o modelo ideal de educação em que as pessoas surdas estivessem aprendendo junto com as pessoas ouvintes. Qual o modelo ideal, pra você? Que daria certo, talvez.

Emanuelle – Junto com o surdo.

Murillo – Junto.

Gilvana – É, falta ter um contato pra que os ouvintes entendam a maneira de pensar dos surdos. Falta essa interação entre o aluno surdo e o aluno ouvinte. Falta o contato.

Murillo – Você, você acha que... Porque quando a gente pensa na educação inclusiva, a gente pensa na educação em que tá todo mundo junto e misturado. Surdo, ouvinte, pessoas com outras, com outras diferentes capacidades, tá todo mundo junto e misturado, né? Você acha que isso funciona?

Gilvana – Oh, é muito importante, né?, isso do ensino inclusivo, porque as pessoas compartilham experiências e passam a aceitá-las. Então, isso é importante. Se não tiver o ensino inclusivo, vai segregar mais. E tendo o ensino inclusivo você aprende sobre o outro, aprende a respeitar, entente a diferença. É importante.

Murillo – Isso. Mas aí você está falando de uma coisa que é social, né?, a convivência entre as pessoas. Então é importante que as pessoas consigam conviver umas com as outras, respeitando as diferenças, as adversidades, né?, respeitando o jeito do outro, entendendo outras realidades e culturas. Do ponto de vista social a inclusão ela é, de fato, muito interessante, mas do ponto de vista cognitivo, pedagógico, pra aprendizagem, você acha que funciona? Você consegue aprender da mesma maneira que uma pessoa ouvinte?

Gilvana – Não. Não.

Murillo – O que é que falta?

Emanuelle – Falta o quê?

Gilvana – É, falta muita coisa, principalmente comunicação. É tudo adaptado pro português.

Emanuelle – Quer que repita? Ela disse que confundiu.

Gilvana – É, então falta muita coisa, porque todo o ensino ele é adaptado pro português oral. Ele não tá adaptado pra cultura e identidade surda. Então, falta recursos...

Murillo – É isso. É exatamente isso que eu quero saber, porque assim, oh... Quando a gente pensa em educação inclusiva, a gente pensa que todas as pessoas vão ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. Aí você falou que a educação inclusiva é importante porque as pessoas elas convivem juntas, elas vão entender uma a outra, elas vão compreender as culturas, né?, elas vão saber conviver, né? Do

ponto de vista social, da convivência, isso é importante. Mas do ponto de vista das aprendizagens, misturar todo mundo, ter todo mundo com diferentes possibilidades e capacidades, sem que haja uma estrutura, sem que haja professores, é, capacitados, sem que haja intérpretes de Libras, você acha que funciona? Você acha que as pessoas aprendem da mesma maneira? É isso que eu quero saber, né? Porque a educação inclusiva, ela prima pelo acolhimento das pessoas no mesmo espaço e ela deveria garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem? Funciona pra você? Você acha que você aprende igual aos outros alunos? Porque, assim, a universidade te acolheu, você convive com as pessoas, mas você aprende igual?

Gilvana – Não.

Murillo – Fale sobre isso.

Emanuelle – Oh, você, assim, aprender igual não, por que? Você sente que falta o que? Ô, Murillo, uma sugestão acho que ficou muita informação.

Murillo – Tá eu vou cortar.

Emanuelle – Tenta ir direto pro, pra parte do, da questão, peraí, tirando o social.

Murillo – Das aprendizagens.

Emanuelle – Das aprendizagens.

Murillo – Pronto. Você acha que a realidade da educação inclusiva, na realidade da educação inclusiva, as pessoas aprendem da mesma maneira? Com o que a gente tem hoje. Eu vou dar um exemplo.

Gilvana – Não. É diferente. Por exemplo, eu sou surda, quando tãõ ensinando... É diferente. É diferente. Não consegue aprender da mesma forma.

Emanuelle- Por que, não? Falta o que?

Gilvana – Porque não é em Libras. Tá tudo português.

Murillo – Pronto. Por isso que a educação bilíngue é o que se tem pensado como letramento surdo, hoje, né?, como pedagogia surda. O ensino bilíngue é o que se pensa pra realidade educacional das pessoas surdas. Por exemplo, por exemplo, existem vários cursos de Letras-Libras espalhados pelo país, em que a proposta desses cursos ela é bilíngue. Nesses cursos, tem pessoas surdas estudando e pessoas ouvintes estudando juntas, só que as pessoas ouvintes sabem Libras. Todo mundo aprende igual, nesse contexto, não é?

Gilvana – Agora tô começando a entender.

Murillo – Isso, então assim...

Gilvana – É, realmente. Já que no curso que eu tô, os ouvintes não sabem Libras, né? Então, é diferente. Agora se soubessem todos Libras, todos utilizassem a Libras, aí era diferente, aí era outro cenário. Então, falta nessa questão, também, um pouco de empatia nisso.

Murillo – Ótimo. Porque pense, Gil, comigo. Se a realidade dos cursos de Letras Libras para as pessoas surdas é interessante e para as pessoas ouvintes também é interessante, então essa é a realidade ideal que deveria acontecer no processo de educação inclusiva, não é?

Gilvana – Sim, sim. Seria muito bom, por que? Ia ter comunicação entre alunos, comunicação entre professor, por exemplo, se no curso de medicina, né?, imagine se todos soubessem ali, aí quando se formasse ele ia poder atender em Libras, ou então alguém formado também em Odontologia, se ele utiliza a Libras ali durante o curso ia ser muito bom na questão da acessibilidade, da comunicação do surdo.

Murillo – Desde quando você entrou na UFOB, você já viu a UFOB promovendo cursos de Libras pra comunidade?

Emanuelle - Mais, aluno, pra comunidade.

Murillo – Pra alunos, pra os alunos da UFOB.

Emanuelle – Mas não é disciplina não, né?

Murillo – Disciplina não. Curso de Libras. Extensão. Curso de extensão.

Gilvana – Não, além da disciplina. É, só tem a disciplina do professor Lucas.

Murillo – Você já viu a UFOB oferecendo algum curso de Libras pra os professores da universidade?

Gilvana – Não. Não. Nunca vi.

Murillo – Então a UFOB não tá promovendo acessibilidade pra a pessoa surda, não tá promovendo visibilidade pra língua de sinais, por exemplo, não é?

Gilvana – Isso é verdade, pra professores. Porque os alunos, alguns têm a disciplina, mas pra professores nunca vi.

Murillo – Nunca tem nada, né? Bom, eu acho que a nossa conversa por hoje é isso, né? Eu queria, queria...

Gilvana – Quando você estiver escrevendo a sua tese do doutorado, fazer de tudo pra ver se a UFOB lê esse material e começa a mudar a forma deles agir.

Murillo – A ideia é essa.

Gilvana – Precisa agir rápido, rápido.

Murillo – A ideia é essa. É, eu tô quase no final da escrita do texto, tá? Se eu precisar de mais alguma informação, de mais alguma coisa, eu vou encher seu saco, pra você me responder. Mando mensagem, mando e-mail, *whatsapp*, se eu precisar de alguma coisa eu falo com você e falo com Emanuelle, pra que a gente possa se comunicar, tá bom?

Gilvana – Oh, obrigada aí, viu? Muito importante esse tema de pesquisa seu. Oh, não me desprezes não, viu? Não esqueça de mim não, por favor. Lembre de mim.