

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL**

**REGINALDO APARECIDO SILVA**

**O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO:  
singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário**

ALFENAS/MG  
2019

**REGINALDO APARECIDO SILVA**

**O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO:  
singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

S586i Silva, Reginaldo Aparecido.  
O ingresso e a formação acadêmica do sujeito surdo: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário -- Alfenas/MG, 2019.  
211f. : il. –  
Orientadora: Sílvia Ester Orrú.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019.  
Bibliografia.

1. Surdos. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior. 4. Diferenças individuais. I. Orrú, Sílvia Ester. II. Título.

CDD-371.9046

Ficha Catalográfica elaborada por Fátima dos Reis Goiatá  
Bibliotecária-Documentalista CRB6/425

REGINALDO APARECIDO SILVA

**“O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO:  
SINGULARIDADES, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO  
ESPAÇO UNIVERSITÁRIO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestre em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 23/9/2019

Profª. Dra. Sílvia Ester Orrú

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Sílvia Ester Orrú

Profª. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Instituição: Universidade Estadual de Campinas –  
UNICAMP-SP

Assinatura: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Profª. Dra. Cláudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Cláudia Gomes

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a quem?

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa: professora Dra. Cláudia Gomes que, em minhas tentativas de ingresso no PPGE, sustentou-me com suas palavras o desejo de não desistir no meio do caminho ainda que eu tivesse de fazer uma nova tentativa. Suas contribuições nas disciplinas, o enriquecimento significativo nas disciplinas ministradas, principalmente a referente Epistemologia Qualitativa do Professor Fernando González Rey; à professora Dra. Lílian Cristine Ribeiro Nascimento que nos deu a honra de compor a Banca e contribuir significativamente com sua experiência à minha formação.

Grato imensamente (não há como descrever o que é imenso neste momento) à oportunidade que me foi conferida, o presente que ganhei, a confiança que recebi em poder executar este trabalho pelas mãos da minha querida orientadora, professora Dra. Sílvia Ester Orrú, que depositou sua experiência inigualável de anos, incluindo, oportunizando e desafiando-me a LER mais do que nunca, a LER o que está disponível a todos, a caminhar em “novas” leituras e descobrir o fascinante mundo da Literatura. LER, APRENDER e DESEJAR aprender, adjetivando o que um Mestre da Educação deve ser principalmente em minha pequena jornada de trabalho. Nada é difícil, basta reservar tempo para ler!

A Você que lê esta dissertação, que reservou este tempo para apreciar uma parcela do muito que existe do mundo surdo. A você que se interessa por este mundo o qual acolheu-me há alguns anos e que a cada contato continua me ensinando. Que este texto possa levá-lo a refletir sobre nossas próprias ações no contato com o outro, que possa levá-lo a entender e compreender o quão importante é respeitar o nosso par, o outro, que possui singularidades e distintas alteridades e que se comunica em outro idioma. Que o motive a fazer e dar o melhor de si, não somente a esses sujeitos, mas a todas as PcS, de modo que possamos, por meio de nossas atitudes, empreender uma inclusão plena, sem estereótipos e indiferenças, sem opressões e exclusões, pois seremos sempre diferentes (e quem não é?), porém com singularidades distintas, somos humanos, nascemos, somos formados da mesma matéria, e, iremos para o mesmo lugar.

Agradeço a todos que, de alguma forma ou de outra, direta ou indiretamente contribuíram para o êxito deste trabalho. Agradeço principalmente àqueles que um dia, nas entrelinhas ou no “telefone sem fio”, jogaram suas sortes, crendo que minha suplantação acadêmica, desde a graduação até o mestrado, faria de mim mais ativo e ignorante. Entretanto, continuo “trocando figurinhas” com quem é modesto e continuo a desejar

aprender como sempre. Não sei tudo, ninguém neste planeta sabe, mas o que sei compartilho, não escondo; se sei, tento repartir, se não, corro atrás para aprender.

Impossível não agradecer a quem sempre deu aquele empurrãozinho, os pares que sempre querem aprender iguais a mim.

A toda Comunidade Surda, sem exceção – mesmo não conhecendo todos os mais de “nove milhões” de superviventes – principalmente aos Surdos, que fizeram e fazem parte da minha caminhada pessoal e acadêmica. Amigos e Colegas. Professores e Alunos.

É necessário aqui expor alguns nomes que me orientaram direta e indiretamente, ao longo de muitos outros anos. Professores doutores e mestres, em títulos e, principalmente` àqueles da jornada acadêmica, da jornada e árdua luta educacional, esta que supera qualquer título homologado. Aos meus pares amigos que subsidiaram-me linguística, literária, pedagógica e moralmente, professores: Rimar Romano Segala e Sueli Ramalho Segala (meus amigos), Karin Lílian Strobel, Fernando César Capovilla, Flávia Machado, Antônio Marcondes, Fabíola A. Oliveira, Ana Cristina, Webert Brito, Camila Costa, Natália Najyme, Anderson Rodrigues, Jonatas Rodrigues Matias, Márcia Ambrósio, Ruben Gauthier (mi querido hermano), Jordi Ferré, Sílvia Serenini Prado, Aline Nogueira, Eduardo de Campos Garcia, Carla Patrícia de Araújo, Simone Pereira, Isaac Gomes, Wharley Martins dos Santos, Everaldo Ferreira, Fábio Brazier, Cleonice Maria, Terezinha Bitencourt, Vania Lomônaco Braga, Marizete Ramos, Tatiana “Tati” Galhardi, Wanderléa Melo Cornwall Bueno. Aos Professores Doutores do PPGE/Unifal: André Luiz Sena Mariano, Luiz Antônio Groppo, Marcos Roberto de Faria e Cristiane Fernanda Xavier; e às professoras Júlia Cândido e Luciana Barcelona, colegas do Mestrado Acadêmico, pela super-força e intercâmbio de informações precisas e no momento certo.

Muitos medos tive quando achei que não daria conta das centenas de leituras, que mesmo parecendo muitas, ainda foram poucas. Medo de não poder atender às expectativas que a mim foram confiadas. Medo de não poder finalizar o que não termina, aqui simplesmente daremos uma pausa. Poder ouvir “não tenha medo”, foi um incentivo a mais de continuar e poder dissertar o que produzimos. Não produzi nada sozinho....

Tenho uma dívida, uma gratidão enorme à professora Dra. Sílvia Ester Orrú, que dedica sua vida aos estudos do Autismo e abraça sem medo cada sujeito e suas singularidades e faz a inclusão acontecer; e um desses sou eu, que foi incluído, que recebeu a oportunidade de/para ingressar e usufruir do rico conhecimento – ainda que disponível – direcionado, conduzido pela perspicácia e sensibilidade de não amar o que faz pela metade.

As leituras confiadas a mim contribuíram e continuarão a contribuir à minha escrita e a pensar o outro, a pensar em como posso – com respeito como sempre tive aos diferentes – a continuar cooperando para uma inclusão realmente efetiva pelo simples fato de reconhecer que o outro é igual a mim, ser humano e que possui singularidades distintas das minhas. Pois sou humano, sou diferente (quem não é?) e assim como exijo, e espero o respeito de outrem, devo também como cristão aplicar a simples e essencial Regra de Ouro: fazer aos outros o que eu gostaria que fizessem a mim (Mateus 5). Por que não apenas respeitar as diferenças?

Cito uma estrofe de um poema, “Singularidade”, de minha autoria, que musiquei há alguns anos sem antes mergulhar na esfera educacional:

*Ser singular significa que temos de deixar os outros encontrar o seu próprio caminho,  
O branco, o negro e o amarelo, raças distintas, tão desiguais, andando sozinhos;  
O negro é sofrido, mas tem qualidades profundas,  
O Surdo vence aos poucos ouvindo com o coração os gestos de carinho.  
Quero sentir a liberdade, Quero viver com igualdade,  
Eu quero que você me aceite do jeito que eu sou,  
Seu eu tiver algum problema me diga, por favor!*

À minha família de verdadeiros amigos. Ao meu querido amigo, que faria a tradução em Libras no dia da defesa desta Dissertação: André Amazonas (*in memoriam*).

À minha amada família, Andreia e Andressa, que concedeu-me tempo para distanciar-me em alguns momentos para ler, pensar, escrever, meditar, pesquisar e reescrever.

Acima de tudo agradeço ao Soberano Senhor Jeová Deus pela sabedoria que nos dá a cada dia e à sua misericórdia em nos conceder os frutos do espírito: o **amor**, sem ele não fazemos nada; mesmo que com muitos títulos, de nada valerão se a principal base de tudo não for o amor *a-gá-pe*; a **alegria** *chara*, mesmo com os desafios constantes; a **paz** *Sha-lóhm*, em tempos de aflição; a **paciência** *ma-kro-thy-mí-a*, para recomeçar e seguir orientações sábias e precisas; a **bondade** *a-ga-thós* e a **benignidade** *khre-stó-tes*, a partilha de conhecimentos com o próximo sem visar os próprios interesses; a **fé** *pí-stis*, o que nos faz caminhar e acreditar na esperança de dias melhores de coisas não vistas; a **brandura** *pra-ýs*, a disposição de agir com respeito e bom senso; e o **autodomínio** *egkráteia*, para suportar as pressões e controlar as dificuldades do cotidiano com sabedoria (Gálatas 5: 22, 23).

Ao IFSULDEMINAS pelo PIQ – Programa Institucional de Qualificação.

À Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG e ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico.

## RESUMO

Este estudo teve como problema de pesquisa os fatores dificultadores do ingresso, permanência e formação de sujeitos surdos na educação superior. Teve como objetivo geral conhecer e compreender a trajetória desses sujeitos quanto ao seu ingresso e formação acadêmica, bem como suas conquistas e desafios no espaço universitário na perspectiva da educação inclusiva. A fundamentação teórica pauta-se em autores que trazem conceitos acerca da educação de surdos, autores que norteiam aos conceitos de inclusão, além dos principais dispositivos legais vigentes, as políticas públicas que tratam dos direitos e da acessibilidade dos sujeitos surdos bem como das Pessoas com Deficiência (PcD). Foram 07 os sujeitos da pesquisa, entre universitários em formação e egressos do ensino superior, com faixa etária entre 24-45 anos, de ambos os sexos, residentes nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. A fundamentação metodológica tem sua gênese na pesquisa qualitativa apoiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa e os procedimentos metodológicos à produção de conhecimento construtivo-interpretativo. À produção das informações foi utilizado um roteiro de entrevista, instrumento constituído de 10 perguntas em vídeo integralmente em Língua de sinais (LS) e legendadas em Língua portuguesa (LP), e respostas gravadas em vídeo. Após a realização das entrevistas, a análise das informações se deram a partir da reprodução dos vídeos gravados, suas transcrições em LP e da apropriação dos sinais bem como de seus significados, com o propósito de destacar os pré-indicadores como conexão à construção e organização dos núcleos de significação. Os indicadores se mostraram fundamentais e apresentaram o real desafio dos sujeitos para sobreviverem no espaço universitário. Os resultados apontam que as barreiras enfrentadas nesse espaço não se restringem apenas à barreira linguística, mas também pela barreira atitudinal. Foi possível fomentar uma reflexão sobre a educação inclusiva quanto aos seus desafios acadêmicos. Suas experiências e relevantes percepções, em relação a este contexto, nos apresentaram os desafios e as condições excludentes as quais vivenciaram, e nos apontaram pelo menos dois fatores: a indiferença e o desrespeito. A partir das expressões dos sujeitos, foi possível compreender e afirmar que, é emergente a necessidade de mudança de paradigmas. Conclui-se que a condição dos universitários surdos ainda é desafiadora, pois diversos mecanismos e fatores excludentes dificultam sua inclusão plena pela falta de aceitação e respeito as suas especificidades e alteridades. Para romper as barreiras do formalismo e haver mudança de paradigma, as portas para uma formação de qualidade e equitativa devem contemplar o respeito à diversidade humana, à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades de TODOS, independentemente de suas diferenças socioculturais.

**Palavras-chave:** Sujeitos Surdos. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Inclusão. Diferença.

## ABSTRACT

This study had as research problem the factors that hinder the entry, permanence and formation of deaf people in higher education. Its general objective was to know and understand the trajectory of these people regarding their entry and academic education, as well as their achievements and challenges in the university space from the perspective of inclusive education. The theoretical basis is based on authors who bring concepts about the education of deaf people, authors that guide the concepts of inclusion, in addition to the main legal provisions in force, public policies that address the rights and accessibility of people with deafness as well as People with Disabilities (PwD). The research subjects were 07, among undergraduate students and graduates from higher education, aged between 24-45 years, of both sexes, residing in the states of Minas Gerais and São Paulo. The methodological foundation has its genesis in qualitative research supported by the principles of Qualitative Epistemology and the methodological procedures for the production of constructive-interpretive knowledge. For the production of the information was used an interview script, instrument consisting of 10 video questions entirely in Sign Language (LS) and subtitled in Portuguese (LP), and answers recorded on video. After the interviews, the analysis of the information took place from the reproduction of the recorded videos, their transcriptions in LP and the appropriation of the signs as well as their meanings, with the purpose of highlighting the pre-indicators as a connection to the construction and organization. of the nuclei of meaning. The indicators were fundamental and presented the real challenge of the subjects to survive in the university space. The results show that the barriers faced in this space are not restricted to the linguistic barrier, but also by the attitudinal barrier. It was possible to foster a reflection on inclusive education regarding its academic challenges. Their experiences and relevant perceptions regarding this context presented us with the challenges and exclusionary conditions they experienced, and pointed us to at least two factors: indifference and disrespect. From the participants expressions, it was possible to understand and affirm that the need for paradigm change is emerging. It is concluded that the condition of deaf university students is still challenging, since several mechanisms and exclusionary factors hinder their full inclusion due to the lack of acceptance and respect for their specificities and alterities. To break the barriers of formalism and change the paradigm, the doors to a quality and equitable formation must contemplate respect for human diversity, learning and the development of the potentialities of ALL, regardless of their sociocultural differences.

Keywords: Deaf people. Inclusive education. Higher education. Inclusion. Difference.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - O Reconhecimento Legal das Línguas por Tipo de Legislação.....	45
Figura 2 - O Reconhecimento Legal das Línguas de Sinais nos países como Estados Membros das Nações Unidas.....	46

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Alunos Matriculados no Ensino Superior – Geral.....	76
Gráfico 2 - Alunos Concluintes na Graduação.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Núcleos de Significação 1.....	95
Quadro 2 - Núcleos de Significação 2.....	95
Quadro 3 - Núcleos de Significação 3.....	95

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Ingressos no Ensino Superior em 2015.....	75
Tabela 2 - Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	86
Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.....	205

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
aC	- Antes de Cristo
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDBT	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	- Benefício de Previdência Continuada
BSL	- Língua de sinais britânica
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CES	- Censo de Educação Superior
CID	- Classificação Internacional de Doenças
CL	- Classificadores
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conade	- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CSJT	- Conselho Superior da Justiça do Trabalho
DA	- Deficiente Auditivo
dC	- Depois de Cristo
DSM	- Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ES	- Ensino Superior
EUA	- Estados Unidos da América
FENEIDA	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	- Implante Coclear
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFSULDEMINAS	- Instituto Federal do Sul de Minas
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	- Primeira língua

L2	- Segunda língua
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua brasileira de sinais
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
LP	- Língua Portuguesa
LS	- Língua de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MP	- Ministério Público
NP	- Não paginado
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAE	- Pesquisa Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação dos Deficientes da Audição
Pp1; Pp2; Pp3	- Participante 1; 2; 3...
PcD	- Pessoas com Deficiência
PcS	- Pessoas com Singularidades
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PIQ	- Programa de Incentivo à Qualificação
PRS	- Projeto de Resolução do Senado
RDI	- Repositório Digital Institucional da Universidade Federal do Paraná
RI UFSC	- Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina
SS	- Secretaria de Estado da Saúde
SUS	- Sistema Único de Saúde
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TILS	- Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	- Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa
UCB	- Repositório Institucional da Universidade Católica de Brasília
Unifal	- Universidade Federal de Alfenas
UPIAS	- Union of the Physically Impaired Against Segregation (União de Pessoas com Insuficiências Físicas contra a Discriminação)
WFD	- World Federation Deaf (Federação Mundial dos Surdos)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRIA SOBRE OS SUJEITOS, CONCEITUAÇÃO E SINGULARIDADES.....</b>	<b>23</b>
2.1	(RE)VISITANDO A HISTÓRIA SURDA.....	23
<b>2.1.1</b>	<b>Exclusão e Supervivência.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.2</b>	<b>A Normalização dos Corpos Surdos.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Mudanças Contemporâneas.....</b>	<b>37</b>
2.2	LIBERDADE DE COMUNICAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	40
<b>2.2.1</b>	<b>O Implante Coclear.....</b>	<b>47</b>
2.3	CULTURA, ALTERIDADES E SINGULARIDADES SURDAS.....	50
<b>2.3.1</b>	<b>Cultura.....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Alteridades e Singularidades Surdas.....</b>	<b>55</b>
<b>3</b>	<b>DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>61</b>
3.1	O PASSADO E O MODERNO.....	61
3.2	BARREIRAS NO ACESSO AO ESPAÇO ACADÊMICO.....	63
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS: SOCIAL X EXCLUDENTE.....	69
3.4	DADOS E (IN)ADEQUAÇÕES.....	71
3.5	CONCEITO DE INCLUSÃO E NOVOS PARADIGMAS NECESSÁRIOS.....	80
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>84</b>
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	84
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
4.3	LOCAL DA PESQUISA.....	88
4.4	INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	89
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS.....</b>	<b>92</b>
5.1	PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS.....	92
5.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	95
5.3	NÚCLEO 1 – RELAÇÕES COM O MEIO SOCIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	97
5.4	NÚCLEO 2 – PERCEPÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS EXCLUDENTES VIVENCIADAS.....	111

5.5	NÚCLEO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUPERAÇÕES E RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	130
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO A.....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>193</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 2011b, p. 42-43).

Foram três fato(re)s, inquietações sobre a exclusão e segregação em pleno século XXI, que me impulsionaram a esta produção, que me levaram a pensar, refletir e a indagar sobre como se deu a inclusão de outros surdos durante a sua jornada acadêmica em outros tempos e na atualidade.

Nas recentes releituras e análises para a produção desta pesquisa, procedeu-me certo *Déjà vu*<sup>1</sup>, uma experiência vivenciada nos momentos de estágios da minha graduação, quando pude ver que o sujeito surdo, ali inserido, estava apenas integrado e não incluído. Mesmo em uma escola reconhecida como inclusiva, era visível a indiferença docente à execução das atividades realizadas pelo aluno. Não havia recursos visuais que lhe proporcionassem entendimento e compressão do texto composto integralmente em Língua Portuguesa – LP formal. Mesmo que assegurado pela legislação vigente – a acessibilidade à Pessoa com Deficiência (PcD)<sup>2</sup> – mediado por um profissional Tradutor-Intérprete de Libras/Língua portuguesa (TILSP) em sala de aula, estava privado do ensino-aprendizagem.

Outra experiência diz respeito ao sentimento de isolamento, de rejeição e de humilhação vivenciado por outro surdo. Apenas integrado na instituição denominada inclusiva, não tinha acesso às informações formais – como as atividades de classe, pois não havia o profissional TILSP para mediar as aulas, e muito menos as informais – como a recreação nos intervalos com os colegas de sala e da escola. Sempre se encontrava isolado dos outros colegas. Ninguém, nem mesmo os professores, demonstravam empatia, figurando amizade e/ou respeito a ele. Essa situação demonstra-nos a real exclusão escolar. Para minha surpresa e felicidade, antes do fechamento desta redação, esse excluído se preparava para

---

<sup>1</sup> Termo da língua francesa que significa “já visto”. Apesar de dizer que o termo signifique o “*replay*” de alguma coisa vivenciada sem ter vivido, no nosso caso, a exclusão é vivenciada e realmente ocorre a todo o instante.

<sup>2</sup> Ainda que a terminologia PcD corrobore a legislação e os documentos vigentes, como expressa em Brasil (2015), neste texto, usaremos o termo: Pessoas com Singularidades (PcS). Embora todas as pessoas tenham suas singularidades físicas ou psíquicas, tal referência é no sentido de valorizá-las – independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (SASSAKI, 2003) – respeitando as diferenças e oportunizando autonomia ao diferente, aos sujeitos aqui contatados e dos inúmeros outros, que por ora neste recorte não serão citados devido ao tempo-espço, bem como o objetivo central da pesquisa e da dissertação, mas que merecem nossas considerações. Singularidade não no sentido conceitual grafado nos dicionários. O conceito que crio é do que entendo a partir das relações individuais de cada sujeito e de suas mais específicas particularidades sem se ater em algo, visível ou não, que adjective alguma deficiência.

apresentar seu Trabalho de Conclusão de Curso e, ainda em 2019, licenciar-se como pedagogo. Uma superação? Talvez. Mas uma sobrevivência!

O terceiro fato ocorreu no segundo semestre de 2018, quando ao visitar uma instituição educacional no interior de São Paulo (SP), com o objetivo de levar informações sobre um processo seletivo em andamento naquele período, para a minha surpresa, decepção e indignação, presenciei um quadro de insensibilidade. No espaço destinado à apresentação, pergunto aos alunos se naquela instituição, especificamente naquela turma, havia algum aluno surdo, de modo que as informações pudessem ser transmitidas a ele em Língua brasileira de sinais (Libras)<sup>3</sup>. Em quase uníssono, disseram que havia sim um colega surdo na sala. Naquele momento, em milésimos de segundos, perguntei-me: onde ele está? Se está, quem é seu intérprete mediador (ou intérprete-tutor, um dos termos adotado no Estado de São Paulo [ALBRES, 2015])? E por que não vejo a sua sinalização?.

Perplexo fiquei em saber que ele se encontrava ao meu lado esquerdo, sentado na primeira cadeira, e ao seu lado estava “o profissional” TILSP. Mais uma vez me perguntei: por qual razão não havia visto a tradução/interpretação na introdução que eu havia feito – já que a Libras é visual e estamos sempre em evidência. Mesmo que eu tenha me apresentado, “o profissional” ali com a função de intermediar aquela apresentação, não se manifestou. Então, deparei-me com uma situação nada agradável, estava eu em uma “saia justa”, encontrava-me em uma fronteira ética profissional. Rapidamente milhões de indagações vieram instantaneamente: o que eu irei apresentar, exponho em Libras – em respeito a ele para que compreenda o conteúdo do enunciado – ou continuo falando em Língua Portuguesa dando crédito ao profissional presente?

Como havia um profissional àquela mediação, seria antiético de minha parte “tomar” o seu lugar e começar a traduzir tudo. Foi angustiante saber que, mesmo conhecendo a Libras, não poderia eu menosprezar o meu par que estava naquela função. E, ao mesmo tempo, senti-me em total desconforto, pois, por não traduzir e ver que ele não estava entendendo nada, estava eu o excluindo daquelas informações importantes. Uma situação difícil, pois não poderia eu tomar o lugar do profissional e muito menos excluir o aluno das informações.

Ressaltamos que a escolha dessa temática partiu de muitas reflexões ao longo da construção do projeto com provocações de minha orientadora, professora Dra. Silvia Ester Orrú. Reflexões de muita resistência implícita de militância, o que não é o fator principal, mas que desencadeou uma separação de vivências/experiências presenciadas por mim – desde a

---

<sup>3</sup> Optamos no uso da sigla Libras - Língua brasileira de sinais, com base nas informações de Piacentini (2017).

minha inserção na Comunidade Surda em 2001, e na educação de surdos a partir de 2007 como TILSP – e me distanciar desses fatos por um instante foi um divisor de águas para o meu crescimento como mestre pesquisador. A escolha tornou possível uma redação aberta e cheia de indagações que, ao longo das releituras, pude ver que quando falamos de inclusão, não é tão simples como se pensa e muito menos como eu pensava. Não são apenas através de recursos didático-pedagógicos visuais que se faz uma real inclusão. Esta, para ser evidentemente efetiva, tem seu ponto de partida em nós mesmos e no respeito dispensado ao outro, dentro de suas especificidades e singularidades, e que lhes possibilite condições de igualdade no pleno exercício de suas atividades sem estar apenas integrado ou excluído, tendo o pleno e fundamental direito de liberdade de Ser.

Ao iniciar este projeto, com uma temática instigante, pude recorrer a autores e contatos para angariar informações relevantes de modo a não ter que, de alguma forma, cair no plágio, cair na mesmice, ser redundante e superficial. Assim, com muita (e inacabada) procura, recebi – a partir de uma pergunta sobre uma obra, um clássico da literatura a respeito do histórico dos sujeitos surdos – um maravilhoso incentivo por meio de um relevante e motivador texto redigido à minha pessoa, pelo professor Dr. Fernando César Capovilla, neste estágio acadêmico. Faço aqui um recorte:

Inclusão é boa, mas requer muito trabalho dedicado e pesquisa séria. Inclusivismo é mera ideologia que ignora a especificidade linguística e cultural dos surdos ao deixar de fora da escola a sua língua. [...] A única observação de cautela é a seguinte: Essa literatura é de interesse histórico profundo para evitar que os mesmos erros sejam cometidos por ouvintes bem intencionados, mas, ingênuos e incultos.

[Ao ler esta literatura] é preciso muito cuidado para não acabar sucumbindo ao pós modernismo, que conduz ao separatismo, ao cinismo, e ao nihilismo que envenenam as relações entre surdos e ouvintes, queimam as pontes entre os que desejam se encontrar, e acabam vitimando sempre os mais fracos. Atitudes de ressentimento de parte a parte precisam ser superadas para que os surdos atinjam plena realização e conquistem plenamente o respeito que merecem e adquiram as competências no nível que desejam. Surdos e ouvintes podem e devem colaborar, sim. Ouvintes não têm direito de ignorar a importância crucial da Libras. É para isto que serve [esta obra].

O oralismo enquanto velha filosofia errou feio ao excluir língua de sinais. Esta lição jamais deve ser esquecida. É para isto que serve [esta obra]. (...) Inclusão é desejável. Inclusivismo é lastimável. Oralismo como filosofia educacional tem uma história de muita dor e sofrimento. [...] É sempre necessária muita cautela com quem incentiva uma atitude de revolta e ressentimento, pois ela custa sempre muito mais caro para a parte mais fraca.

(...) é preciso cultivar cordialidade, competência, simpatia, tolerância, humildade, colaboração, esperança. Todo mundo reage mal quando é

ameaçado. Todo mundo precisa de ajuda e pode ajudar. Todo mundo é muito mais parecido com o outro do que se pensa ser. Observando a nós mesmos, entendemos o outro. Observando o outro, entendemos a nós mesmos. Surdos são nossos irmãos plenos, e compreendendo o seu mundo, compreendemos melhor a nós mesmos. E compreendendo melhor a nós mesmos entendemos porque eles reagem como reagem, pois, nós mesmos, se estivéssemos no lugar deles, reagiríamos exatamente do mesmo modo. Precisamos nos entender, pois entendendo o outro, aí sim é que conseguimos entender a nós mesmos. Deixamos de brigar com o outro. Deixamos de brigar com nós mesmos. Passamos a exercer solidariedade e justiça. E, ao fazê-lo, crescemos como seres humanos (CAPOVILLA, 2018, n.p).

Enfim, toda a experiência e vivência que detive até o presente momento (e ainda deterei) condiciona-me a (re)pensar minhas ações, compreender minhas atitudes, crescer a mim (e a nós) mesmo mais compreensão e reforçar o respeito às especificidades, às diferenças dos outros e assim espelhar-me nesse tratamento recíproco incondicionalmente, evitando que outras barbáries se repitam independentemente a quem seja. O outro sempre deve receber o meu (o nosso) respeito; assim como ansiamos o respeito de outros.

Para contextualizar, diante das informações que antecederam o projeto de pesquisa – informações empíricas, significativas e relevantes – levantamos a hipótese de que a demanda de alunos surdos que concluíram o Ensino Médio seriam prospectivos universitários, porém, com grandes dificuldades de acesso a este espaço. Essa hipótese ocorreu a partir do contato com a Comunidade Surda e de seus relatos, devido à insegurança de permanência e/ou a exclusão e a ausência dos recursos básicos à acessibilidade, provocando assim a evasão ao longo do percurso acadêmico. Ainda que no mundo acadêmico as pressões sejam imperativas e normalizadoras, os sujeitos surdos resistem aos desafios impostos pela sociedade bem como pelo sistema.

A pauta da presente pesquisa encontra-se no ensino superior, objeto de estudo desta dissertação. Destarte, não serão discutidos aqui pormenores do ensino fundamental, bem como do ensino infantil de educandos surdos embasados na proposta da Educação bilíngue – conforme Brasil (2005a; 2015a) – ainda que este viés seja relevante, não é o propósito deste estudo. As PcS, em suas trajetórias, tiveram uma árdua batalha para conquistarem seus direitos de acesso, de ingresso e de permanência no espaço educacional para receberem uma educação de qualidade.

Como as discussões sobre o ingresso de sujeitos surdos no espaço universitário ainda são bem recentes, embora alguns autores já tenham dissertado sobre os fatores históricos, o arcabouço teórico, delimitado a descritores específicos para validar a nossa pesquisa, foi, *a priori*, pelo ingresso, permanência e formação dos sujeitos no ensino superior. Suas

contribuições – iniciando a partir de 2001 até o presente – permitiram-nos selecionar com critério, relevantes produções que corroboraram nosso trabalho (ALVES, 1992, p. 54).

Das produções disponíveis em mídia eletrônica (Dissertações, Teses, Artigos, Periódicos e Livros), correlacionadas ao tema da pesquisa nos bancos de dados (Google Acadêmico; CAPES; CNPq; BDBT; RDI; RI UFSC; UCB), lançou-se mão também das literaturas impressas, tanto de acervo pessoal quanto das bibliotecas da Unifal e do IFSULDEMINAS e seus *Campi*.

Nesse levantamento bibliográfico, foram encontradas 142 produções que se assemelharam ao nosso tema, levando-nos a analisá-los de perto, via leitura exploratória – a verificação das informações relevantes ou não –, e a leitura seletiva – a seleção de informações que relacionaram diretamente com os nossos objetivos: a investigação e análises dos desafios nos processos de inclusão no ingresso, permanência e formação (LIMA; MIOTO, 2007). Deste total, foram selecionados 83 trabalhos de fontes primárias e secundárias.

Para situar a pesquisa, fora utilizado um arcabouço teórico que delimitou os sujeitos surdos partícipes do projeto. Algumas produções e seus autores foram: Dizeu e Caporali (2005), Manente, Rodrigues e Palamin (2007), Bisol *et al.* (2010), Castro (2011), Sato (2011), Andrade (2012), Dall’Alba (2013), Santos (2013), Goularte (2014), Monteiro (2015), Rocha (2015), Moura, Leite e Martins (2016), Moura (2016), Santana (2007; 2016), Gavaldão e Martins (2016), Gavaldão (2017), Vasconcelos (2018) entre outros que sustentam ideias semelhantes, mas com temáticas diferentes.

Na revisão bibliográfica, além desses autores que dissertam sobre os sujeitos pesquisados, ancoramos-nos nas concepções de López Melero (2002, 2006, 2008, 2011, 2012), Mantoan (2006, 2011, 2013) e Orrú (2017) – referenciais teóricos norteadores dos conceitos de inclusão e os novos paradigmas necessários para uma educação menos excludente.

Além do amparo legal vigente, as políticas públicas<sup>4</sup> que tratam da acessibilidade do sujeito PcS e dispõem de subsídios que garantem o seu acesso à educação, o que inclui o ingresso universitário, valida-nos também as referências internacionais como: a Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).

A contribuição desse arcabouço, valida a nossa pesquisa em aspectos históricos da educação inclusiva às PcS e principalmente de sujeitos surdos e o seu ingresso no Ensino

---

<sup>4</sup> Cf. Apêndice C – “As Políticas Públicas em 30(1) anos”.

Superior. Outras dezenas de artigos e literaturas foram analisados e não utilizados, pois seus conteúdos não corroboravam os objetivos da pesquisa – entre eles o *locus* universitário – embora tivessem uma temática aparentemente semelhante.

Devido à competitividade da sociedade e ao seu domínio embasado na cultura hegemônica excludente e discriminante, os sujeitos surdos – estrangeiros em seu próprio país e protagonistas desta pesquisa – logo são rotulados como incapacitados e oprimidos. A rejeição e a indiferença aumentam quando esses sujeitos ingressam no espaço universitário e são impedidos de seus direitos de acessibilidade e possibilidades de se desenvolverem e obterem uma educação de qualidade e equitativa (SURDA, 1999; VASCONCELOS, 2018).

As dificuldades de acesso do sujeito surdo no ensino superior é o cerne da presente pesquisa. Com esse pressuposto, a partir dessa problemática, nosso objetivo geral é compreender a trajetória desses sujeitos quanto ao seu ingresso, a sua permanência e sua formação acadêmica, bem como suas conquistas e seus desafios no espaço universitário na perspectiva da educação inclusiva. Ancorados em releituras de autores que a sustentam e que podem produzir novas ações e que corroborem a educação inclusiva, intencionamos, a partir das expressões dos participantes, identificar os fatores que os excluem e/ou os levam a empenhar-se insistentemente pelo seu direito à educação.

São objetivos específicos: compreender como se deu o processo de ingresso e a formação universitária; compreender como se estabeleceram as relações pedagógicas e como foram superados os desafios durante a permanência no Ensino Superior; e investigar as percepções dos sujeitos surdos em relação ao formato da avaliação do processo seletivo e das práticas pedagógicas. A pesquisa foi organizada em:

- Introdução
- Capítulo 1 – História Sobre os Sujeitos, Conceituação e Singularidades. Descreve de forma sintetizada a história da educação de surdos e apresenta suas vivências ao longo dos séculos, partindo do século XVIII ao XXI que versam sobre a exclusão, a liberdade de comunicação, cultura e singularidades surdas.
- Capítulo 2 – Desafios Contemporâneos da Educação. Explana sobre a educação e os desafios de ingresso e no espaço educacional. Apresenta as políticas de inclusão, seu conceito e os novos paradigmas necessários para a efetivação da mesma.
- Capítulo 3 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa. Apresenta o delineamento da pesquisa quanto aos seus procedimentos metodológicos e os instrumentos da produção das informações.

- Capítulo 4 – Análise e discussão das informações produzidas. Subdivide-se em 3 núcleos de significação, o primeiro: Relações com o meio social e as práticas pedagógicas; o segundo: Percepções das Experiências Excludentes Vivenciadas; e terceiro: Educação Inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica.
- Considerações finais.

## 2 HISTÓRIA SOBRE OS SUJEITOS, CONCEITUAÇÃO E SINGULARIDADES

"Escrever sobre a surdez, sobre os surdos no mundo contemporâneo constitui, sem dúvida, uma ousadia" (SKLIAR, 1998, p. 7 – prefácio).

### 2.1 (RE)VISITANDO A HISTÓRIA SURDA

#### 2.1.1 Exclusão e Supervivência

Partindo dos conceitos básicos apresentados por Perlin e Strobel (2008; 2014), Strobel (2006; 2007; 2008b; 2009), Perlin (1998; 2003; 2004) e Lane (1992) e dos diferentes olhares e contextos da história dos povos surdos<sup>5</sup> inserimos aqui um breve recorte, seguindo estruturalmente a redação, mas sem a intenção de sermos repetitivos e nos delongarmos no assunto.

Mesmo que, com propriedade, outros autores como Sacks (1998), Soares (2005) e Rocha (2008) já tenham explanado sobre os surdos, ainda é necessário que estes venham a ser expostos e, por sua vez, propagar-se-ão com mais intensidade observações relevantes a todos os leitores do presente trabalho. Ao redor do mundo, o sistema educacional constituiu-se como um grande desafio, principalmente ao referir-se às PcS, e, entre essas, enquadram-se os sujeitos surdos. Para uma compreensão contextualizada que corrobore com a temática presente, faz jus uma breve revisão histórica desses sujeitos, atores protagonistas e superviventes<sup>6</sup> de nossa pesquisa. O conceito de supervivente é descrito por Orrú (2017a) do seguinte modo:

O supervivente luta contra a maré, ao que é inóspito, ao que é repulsivo, ao que lhe parece usurpador da vida [...] se constitui na adversidade, no meio das fronteiras, no território alheio e inóspito, na ilha deserta. Muitas vezes, no vácuo onde nunca há uma certeza, onde se supõe não existir nada, onde pode haver uma sensação de vazio mental ou afetivo, onde a profundidade é desconhecida e a densidade da escuridão é praticamente palpável (p. 68, 77).

A história desses sujeitos, diferentemente de outras comunidades, sobreviveu à longa data com períodos trágicos de exclusão e de opressão linguística (LANE, 1992). Com este

---

<sup>5</sup> “Sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2007, p. 29). “O povo surdo 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, p. 6).

<sup>6</sup> Apropriamo-nos deste termo, a partir de Orrú (2017a), como um adjetivo àqueles que, diante inúmeras barbáries, conseguiram sobreviver aos abusos sofridos e manter suas alteridades e identidades como Ser Surdo.

histórico, da realidade destes sobreviventes, reforça-se que todo cidadão, seja ele com ou sem deficiência, têm o direito de aprender e de ser respeitado em todas as suas singularidades e assim exercer sua plena cidadania.

O povo surdo há muito existia, antes mesmo de se falar em cultura surda na contemporaneidade. Tiveram seus corpos dizimados, amordaçados e controlados pelo poder dos ouvintes e ao seu modelo ouvintista<sup>7</sup>. Sua história, complexa e de sobrevivência, não é tão simples de ser analisada e compreendida. Embora se tenham passado centenas de anos com diversos e impactantes momentos de sua supervivência na sociedade, há uma evolução histórica, produzida, narrada e legitimada pelos povos surdos, e não é uma produção gerada por metanarrativas ouvintes, ou seja, meras descrições do mundo surdo a partir da visão e do pensamento crítico, excludente e opressor da sociedade ouvinte.

Mais longe na história, aqueles que eram vistos como inválidos, eram excluídos por serem considerados inúteis. Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.) afirma: “matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis” (SILVA, 1987, p. 91). Na visão iluminista, tendo como propósito a perfeição humana, os antigos romanos buscavam a perfeição física e, por consequência, recém-nascidos que porventura aparentavam imperfeições (e bem possível as crianças surdas) eram destinadas a sacrifícios (STROBEL, 2008b).

Desde a antiguidade, encontram-se relatos das atrocidades cometidas contra diferentes grupos de indivíduos – principalmente os “anormais” – que foram, em algum momento, considerados diferentes dos demais de sua comunidade. Assim como em outros tempos, no início da Idade Moderna, os surdos-mudos<sup>8</sup> foram alvos da atenção médica e religiosa. Para a medicina, o desafio da surdo-mudez relacionava-se com a anomalia orgânica, pois o ouvido era o órgão, a fonte principal por onde a captação de conteúdos de consciência seriam recolhidos e por sua vez educados. Por se tratar de uma anomalia e, influenciados por

---

<sup>7</sup> Ouvintismo: termo academicamente designado a estudar o surdo “do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização [...] deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade [...] de poder, de dominação em graus variados, em que predomina a hegemonia por meio do discurso do saber” (PERLIN, 2012a, p. 59); “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo é obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte [...] é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 2012, p. 15) e por consequência adicional, a indiferença, a opressão e a exclusão.

<sup>8</sup> Esta terminologia era muito utilizada, pelo fato dos surdos não ouvirem eram considerados mudos. Os surdos têm a capacidade de falar, desde que recebam treinamento fono-articulatório acompanhado por especialistas da área, pois não têm comprometimentos em seu canal fonador. O termo surdo-mudo é inadequado, imprime preconceito, e até ofensivo para os surdos (GESSER, 2009, p. 43-61).

pensamentos aristotélicos, considerava-os incapazes de aprender, realizar atividades do cotidiano social e cognitivo e adquirir algum tipo de conhecimento (SOARES, 2005) – uma preconceção daqueles que não viam o sujeito como ser humano, mas como uma “coisa” deficiente, inútil – que se deveria rejeitar pelo fato de não poderem produzir e colaborar com o sistema constituído de normas, de normais. Sendo assim, foram estigmatizados pela ideologia dominante, como menciona Kauchakje (2003):

As denominadas minorias (mulheres, homossexuais, surdos, pessoas com deficiência visual, cadeirantes, negros, índios, idosos, crianças, entre outros tantos recortes e cruzamentos das categorias de gênero, etnia, geração) assim são consideradas porque trazem inscritos nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social (KAUCHAKJE, 2003, p. 64).

Quando se descobria que este sujeito não poderia se expressar oralmente, articular a fala como meio de comunicação igual à maioria da sociedade (esta descoberta muitas vezes não se originava de diagnósticos médicos especializados) e, devido à indiferença e ao menosprezo, ao invés de serem tratados como protagonistas de sua vida, os surdos eram tratados como débeis e logo levados ao encarceramento junto a pessoas que realmente possuíam problemas mentais, internadas em hospitais e/ou asilos psiquiátricos. Considerados até mesmo como autistas<sup>9</sup>, sofreram barbáries, manipulações e intervenções em seus corpos para que, de alguma forma, fossem curados (REZENDE, 2012). Tratados dessa forma, foram privados do desenvolvimento e, quando crianças, o diagnóstico<sup>10</sup> permanecia pelo resto da vida.

Foram proibidos de se comunicar em sua língua materna<sup>11</sup> (neste texto utilizaremos o termo: língua matriz<sup>12</sup>) e forçados a aprender a língua da majoritária sociedade ouvinte –

---

<sup>9</sup> Talvez pela observação de isolamento ou pelos aspectos não usuais das habilidades de comunicação. Observação mais tarde, em 1943, contextualizada por Leo Kanner, devido a não emissão de voz e o predominante distanciamento e o relacionamento social bem como os comportamentos incomuns (SACKS, 1998, p. 5 – nota; KANNER, 1997).

<sup>10</sup> “Instrumento dispositivo para irrompê-lo de barreiras atitudinais excludentes do aluno que é entendido como diferente [...] balizador de quem é de fato doente/deficiente/anormal daquele que é mequetrefe” (ORRÚ, 2017a, p. 41).

<sup>11</sup> Considera-se que língua materna é aquela vivenciada, a que transpõe o sujeito em seus primeiros tempos de vida; e este, surdo de pais ouvintes, no que lhe diz respeito, já adquiriu a língua oral, já foi nomeado antes mesmo de seu nascimento, pois estes não sabem se o filho será ou não surdo. Ao nascer, esta língua será a que conduzirá os diálogos no cotidiano até que a família decida ou não aprender Língua de Sinais. A língua oral será, à esta família, sempre o meio de diálogo – sem pontos de ligação possíveis – ainda que se utilize sinais descontextualizados ou gestos para se comunicar não levando em conta o entendimento do outro: neste caso, o sujeito surdo. Por sua vez, esta será sua primeira língua, mesmo que nunca se apodere totalmente dela (BEHARES; PELUSO, 1997; LILLO-MARTIN, 2006).

sociedade com senso de arrogância e poder que jamais poderia ceder ao inválido (SACKS, 1998). Suas mãos foram presas, ocorreu um “holocausto linguístico que promoveu a primazia da oralidade sobre a ‘gestualidade’” de modo a não usarem a LS para se comunicar, foram aprisionados pela representação social e seus estereótipos negativos (FERNANDES, 2011, p. 271).

Em cárcere, distantes da família, sofriam por não usarem sinais, pois o oralismo era obrigatório. Muitos surdos, quando crianças, logo eram enviados às instituições educacionais ou filantrópicas em situação de internato – tido como o único lugar capaz de atender esses alunos – para serem educados e normalizados, um fator familiar marcado pela aceitação ou não de sua condição auditiva. Nesses locais, distantes de casa e num ambiente desconhecido, viviam como se estivessem em um presídio, pois não saíam do prédio; ao longo do ano recebiam visitas de seus familiares ou, em alguns casos, voltavam para casa nas curtas férias de final de ano (SÁNCHEZ, 1990; STROBEL, 2008b; CAMPELLO, 2008; FERNANDES, 2011; ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013; VASCONCELOS, 2018).

Ademais, o castigo, entre muitos – ao contrário de brincar – era o de trabalhar em atividades de produção e tarefas metódicas como, por exemplo, a seleção rotineira de pilhas de arroz, aqui mesmo no Brasil em pleno século XX (VASCONCELOS, 2018; ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013; SÁNCHEZ, 1990; REZENDE, 2012; STROBEL, 2008b). Além disso, diferentemente de alguns “filhos de famílias nobres e que haviam sido ensinados a falar e a ler” de modo a serem reconhecidos pela sociedade, eram até mesmo proibidos de se casar e mais tarde herdar a herança da família (SACKS, 1998, p. 23, 27; 50 – nota).

Até a metade do século XVIII, os surdos foram marginalizados, rejeitados e oprimidos pela sociedade, pois eram considerados por ela anormais e/ou doentes que não podiam se recuperar e incapazes de desenvolver a fala, não se acreditando que pudessem ter uma educação e, dessa forma, não teriam uma comunicação efetiva com a família, a não ser por gestos e sinais irregulares sem contexto; apresenta-se aí uma marca de intolerância aos surdos (PERLIN; STROBEL, 2008; STROBEL, 2008b). Para muitos, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era vista como uma patologia e, em razão deste concentrado estereótipo,

---

<sup>12</sup> Chun (2001) observa que a língua matriz é a língua que desempenha papel predominante na produção de linguagem [...] pode ser identificada como a primeira língua do falante ou a língua em que [...] as palavras são mais frequentemente usadas na fala. A língua matriz é a linguagem que determina e rege a construção de sentenças, de modo a transmitir um significado de forma clara e compreensível (apud MUGO; ONGO’NDA, 2017, p. 62 – tradução nossa); ou seja, é a língua base, língua matricial (ML) do sujeito (McCLURE, 1995). Neste texto, utilizaremos o termo “língua matriz” (fonte principal da comunicação) em referência à Língua de Sinais adquirida, pelo sujeito surdo, a partir do contato com a Comunidade Surda e que será sua língua natural – mesmo com diferenças entre fala e sinal compartilha de princípios linguísticos com as línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004) –, aquela de seu domínio rápido e espontâneo.

eram excluídos e mantidos à distância. Normaliza-los era o foco de muitos (PERLIN, 1998), o que nos parece ocorrer até os dias atuais.

Privados de instrução, bem como da alfabetização, viviam como excluídos da história. Sem a opção de viverem como seres humanos, viviam sozinhos como miseráveis e os mais desprezíveis ofícios eram dados a eles; pois, para a sociedade e para a Lei, eram pouco mais que imbecis, tendo pouca ou nenhuma inteligência. Antes desse período, do século XVIII, 99,9% dos natissurdos, não tinham nenhuma esperança de alfabetização ou educação (SACKS, 1998, p. 27, 28 – nota).

Além de terem sido excluídos dos sistemas de ensino, não puderam contar as suas próprias histórias e desafios, pois não tinham “voz” para relatar suas angústias, experiências e conquistas. Suas histórias foram roubadas e contadas, não como exatamente eram e são, mas como eram vistas a partir das imagens produzidas por aqueles que os controlavam (STROBEL, 2008b; ANSAY, 2009). Considerados como ineducáveis – pois sua inteligência predeterminada está comprometida – sobreviviam no poder excludente da sociedade sem o apoio de outrem até o fim da Idade Média.

A partir do Século XVI começam a surgir os “salvadores”, defensores e educadores do povo surdo. Personagens surdos e não-surdos – “médicos, religiosos, preceptores e estudiosos de línguas” – conseguiram driblar a indiferença e puderam de alguma forma buscar meios e outros contatos de modo a (re)inserir esses sujeitos na sociedade, dando-lhes crédito de adquirir conhecimentos, independentemente de suas condições sociais. A partir dos estudos do médico Gerolamo Cardano, considerado como um dos primeiros educadores de surdos, afirmou-se que a mudez não impedia que um surdo pudesse aprender a ler e escrever. Outro personagem que se dedicou à educação de surdos em 1541, principalmente os filhos surdos de famílias importantes e com grande repercussão, foi Pedro Ponce de Leon. Mais tarde, em 1620, como preceptor e com objetivos semelhantes, Juan Pablo Bonet publica seu livro sobre educação de surdos, o que abordava, entre outras observações, a escrita por sistematização alfabética (SOARES, 2005, p. 17-21, 28-30).

No cenário europeu, a preocupação com as causas da surdez e da educação dos surdos tinha, pelo menos, três abordagens metodológicas: a oral, a mímica e a mista. Desses anseios, surgiram então as escolas para cada método educacional: a escola do método combinado – usava-se Língua de Sinais (LS)<sup>13</sup>; e a do método oral – que também utilizava sinais e o

---

<sup>13</sup> A Língua de Sinais é um “sistema linguístico legítimo e não [...] um problema do surdo ou [...] uma patologia da linguagem [...] são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos; [...] são línguas naturais que compartilham princípios

alfabeto manual para desenvolver a fala, criadas por Charles Michel L'Epeé em 1755 e Samuel Heinicke em 1778, respectivamente (ROCHA, 2008).

Regenerar os seres desgraçados da história, estes que foram abandonados pelos seus próprios pares, os seres humanos. Instruí-los, (re)inseri-los na sociedade, na família, dar-lhes autonomia de poder ser o que quiserem e desejar, e viver em sociedade como pessoas que possuem conhecimentos e dirigem seus próprios negócios. Esta foi a missão, o objetivo pelo qual a educação de surdos teve início no final do século XIX no Brasil – dirigida pelo então diretor do Imperial Instituto para Surdos-Mudos<sup>14</sup>, senhor E. Huet<sup>15</sup> (ROCHA, 2008, p. 24).

Mais tarde, nos dias 06 e 11 de setembro de 1880 – ano crucial da história da educação de surdos – foram deliberadas, no Congresso Internacional de Milão, ações para que os governantes tomassem as medidas necessárias de modo a educar todos os surdos-mudos (INES, 2011). Essa educação não seria em sua língua matriz, mas utilizariam o oralismo, a educação centrada na aprendizagem de leitura labial e articulação oral bem como de resíduos auditivos. “O Congresso representou o fim de uma era fervilhante das línguas de sinais, apesar das resistências surdas contarem que as línguas de sinais sobreviviam a velas embaixo das camas dos alojamentos das instituições de surdos do mundo todo” (REZENDE, 2012, p. 41).

O ano de 1880 foi o ano em que a sociedade surda foi amordaçada e teve proibida a sua liberdade de expressão e seus direitos de comunicação pela LS. Foi um dos períodos críticos da história da educação de surdos no mundo. Antes desta data, os surdos infelizmente já haviam passado por outras atrocidades, tanto físicas quanto psicológicas e desumanas do ponto de vista social<sup>16</sup> (ROCHA, 2008; INES, 2011; STROBEL, 2008b).

A língua de sinais dá subsídios aos surdos de se desenvolverem plenamente como sujeitos pensantes. Mesmo que se constituam como sujeitos e se comuniquem de modo

linguísticos subjacentes com as línguas orais; apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31, 47-48).

<sup>14</sup> O Instituto funcionava em uma sala do Colégio Vassimon. Em 6 de julho de 1957, o Instituto, localizado no Rio de Janeiro-RJ, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, decretado pela Lei Federal nº 3.198 (MANUÁRIO, 2017; BRASIL, 1957).

<sup>15</sup> Eduard Huet “professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges [...] nasceu em Paris [...] ficou surdo aos 12 anos de idade depois de ter contraído sarampo” (ROCHA, 2008, p. 27-28). Fundou as primeiras escolas para surdos no Brasil e no México (MANUÁRIO, 2017).

<sup>16</sup> Os primeiros relatos sobre Surdos aparecem nas Escrituras Hebraicas (Levítico 19:14) no período da escrita do livro bíblico de Levítico em 1512 Antes de Cristo (a.C) (fonte: <https://www.jw.org/pt/publicacoes/biblia/biblia-de-estudo/tabela-livros-biblia/>). Mais tarde em 529 a.C, foram perseguidos pelo poderio, crianças surdas (especialmente as pobres) eram lançadas ao rio Tibre. O imperador Justiniano, criou uma lei que impossibilitava os surdos a celebração de contratos, a elaboração de testamentos e até mesmo a posse de propriedades ou a reivindicação de heranças, exceto àqueles surdos que conseguiam emitir algum som, ou seja, que conseguiam falar.

rudimentar ou pantomímico, sem o seu idioma materno, esses indivíduos não terão condições coerentes de raciocínio. “Sem língua [os sujeitos] podem de fato ser como imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua” menciona Sacks (1998, p. 32, 33), e quando esta aquisição é tardia “o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 595), ou seja, haverá um atraso no seu desenvolvimento linguístico (QUADROS; CRUZ, 2011).

Outro fator de exclusão e segregação dos sujeitos surdos, uma hipótese, – talvez para leigos e não interessados na educação de surdos e muito menos em suas singularidades, soe como irrelevante – foi a forma de separação, além de meninos e meninas (estas deveriam ficar em casa para receber instrução), a identificação<sup>17</sup> dos corpos dos indivíduos, que estariam impedidos de se comunicar com seus pares e submissos ao poder ouvinte e normalizador, tendo apenas o trabalho como diversão, sua única distração (ROCHA, 2008; PERROT, 2017).

Essa separação e identificação<sup>18</sup> se assemelha à do indivíduo prisioneiro que, ao ser excluído da sociedade, perde o seu nome, a sua identidade como nos mostra Perrot (2017) citando Demet (1838): “O detento deve em primeiro lugar romper com sua identidade; suprimem-lhe o nome: ‘ele perde seu nome ao entrar e é designado apenas por um número, a fim de não deixar traços de sua passagem na casa’” (PERROT, 2017, p. 266).

Esse rompimento com a sua identidade permaneceu por um longo tempo, e ainda, alguns surdos, até hoje, são identificados pelos seus números, sem levar em conta que possuem um nome pessoal (ROCHA, 2008).

Após 1880, na supressão da LS nos 75 anos seguintes, onde a imagem do sujeito surdo, da sua comunidade e o efeito prejudicial que tiveram na educação – seus anseios, as lutas e as forças começaram a (re)nascem. A união das forças, do senso de autoestima e esperança, ainda que em pequeno grupo, ganhou impulso com as vozes caladas, mas com as mãos falantes à procura dos seus direitos. Por meio das insistentes e intermináveis buscas pelo reconhecimento de sua língua – mesmo com a discriminação e preconceitos imperando – e dos direitos como cidadãos comuns, uma minoria linguística e usuários de outro idioma, não

---

<sup>17</sup> Os surdos recebiam um número identificador que supostamente correspondia ao número de sua matrícula na instituição. Por ora, todos da comunidade surda recebem um sinal identificador, são batizados por assim dizer, que revele uma característica física ou de temperamento (ROCHA, 2008, p. 81 – *nota*).

<sup>18</sup> Bem semelhante à prescrição codificada – aos soldados – da corporação militar e sua etiqueta disciplinar ao receber um “nome de guerra” (LEIRNER, 2008).

eram apenas um punhado de incapacitados, mas sim um povo com os mesmos valores e uma diversidade cultural (SACKS, 1998; SOARES, 2005).

O fato é que as PcS são excluídas desde outros tempos, em que o comando “perfeito”, o poder da sociedade, exigia altas e perfeitas habilidades dos seus cidadãos. Não é de admirar que hoje, ainda que sejam disfarçados, o preconceito, a discriminação e o isolamento desses sujeitos imperam de alguma forma e tais atitudes, sejam por parte da sociedade ou pela própria família – carente de informações e recursos acessíveis – perpetua a indiferença, ou, talvez seja uma máscara, uma cortina que fantasia a ideia de uma sociedade inclusiva, o reflexo dos “Espelhos de Príncipes” (HANSEN, 2002)<sup>19</sup>.

No Século XIX, instituições de educação de surdos se espalharam por países da Europa – além de outros como EUA, Canadá e Japão e ao todo, segundo relatos somavam 364 Institutos – que, com o ensino notável referente ao ensino da linguagem oral e escrita, influenciaram outros países na América Latina. No final do Século XIX outros personagens, comumente professores surdos formados na Europa, foram convidados a fundar escolas para surdos na América (SACKS, 1998).

Após sua estada e estudos com o abade Sicard<sup>20</sup> na Europa, no Instituto de Surdos de Paris, Thomas Hopkins Gallaudet, retorna aos EUA acompanhado do professor surdo Laurent Clérc e, em 1815, funda a *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind*<sup>21</sup>, instituição reconhecida mundialmente e a mais importante escola – sendo a única faculdade de ciências humanas para alunos surdos – legitimada pela sua estabilidade na educação superior de surdos até o presente e apoiada pelo governo federal norte-americano.

Na América do Sul, no Brasil, Dom Pedro II – tendo como base a Lei Geral sobre Instrução Primária no Brasil – recebe do professor surdo, do Instituto de Surdos de Paris, E. Huet, um relatório com propostas para criar em 1855 uma escola de surdos, assim o acesso à escolarização desta população ignorante (oprimida e excluída da sociedade) que em sua maioria eram de famílias pobres, estava garantido (ROCHA, 2008).

---

<sup>19</sup> Manual de conduta e virtudes, o modelo a ser seguido, o ponto de referência em que o infante, ao ser educado (dirigido, conduzido, doutrinado), deverá se espelhar com discrição e entendimento, segundo o modelo padrão, e estar subordinado ao corpo político do Estado.

<sup>20</sup> Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822). Foi um educador de surdos e sucessor do Abade Charles-Michel de l'Épée, se tornando o primeiro diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris (ROCHA, 2008, p. 18).

<sup>21</sup> Em 1857, Edward Minor Gallaudet, filho de Thomas, foi nomeado para dirigir a instituição. Esta atendia alunos cegos e surdos; mais tarde a educação destes foi dissociada e a instituição foi denominada Gallaudet College; atualmente *Gallaudet University* (SACKS, 1998, p. 37, 151).

A partir da criação destas instituições e de seus habilitados professores, os surdos começaram a ser instruídos segundo os métodos adotados: individual e lancasteriano<sup>22</sup> ou ensino mútuo – o qual “é uma formulação decorrente da peculiaridade comunicativa [...] apresentado como uma estratégia pedagógica para o ensino de surdos” – método organizacional similar ao ensino de hoje.

Embora métodos anteriormente adotados utilizassem a prática oralista<sup>23</sup>: a soletração fonética, o alfabeto escrito, a leitura labial, o uso de espelho, utilizavam também a LS, com a qual os surdos se comunicavam entre si, como suporte para o desenvolvimento da fala. Além da instrução escolar – o aprendizado da linguagem escrita e da leitura orofacial – que os habilitavam a manter relações sociais, também eram levados a aprender atividades agrícolas como base de atividades econômicas. Mas, como mencionado, a partir de 1880, foram subordinados à aplicação do método oral puro como meio de aquisição da linguagem, considerado superior à LS, tendo como base uma estatística europeia da época – em que 24.862 alunos dos três países: Alemanha, Itália e França – 10.506 eram educados por este método, ao passo que dos poucos 1.574 alunos eram educados pelo método da mímica, ou seja, o uso dos sinais; e, 9.887, pelo método combinado (ROCHA, 2008).

### 2.1.2 A Normalização dos Corpos Surdos

“O indivíduo que se considera normal passa, em geral, a considerar ‘anormal’ tudo o que é diferente, não parando para descobrir as grandes riquezas que essas pessoas possuem em termos de capacidade”  
(SABANOVAITE, 2002, p. 48).

Ao tentar explicar as doenças, psiquiátricas, por exemplo, ou compreender a nosografia como menciona Foucault (2010, p. 272), pode-se dizer que a surdez entra neste campo, visto que os surdos eram considerados como enfermos mentais. Os mecanismos

---

<sup>22</sup> “Método [pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster] adotado na primeira Escola Normal do Brasil, em 1835, em Niterói, província do Rio de Janeiro”. Tinha como objetivo “estimular os alunos se dirigirem uns aos outros” (ROCHA, 2008, p. 25). Este método foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei [o primeiro decreto imperial] em 15 de outubro de 1827 (MENEZES; SANTOS, 2001; ARAÚJO, 2010), data escolhida – a partir do Decreto Federal nº 52.682 – oficialmente à comemoração do Dia do Professor (BRASIL, 1963).

<sup>23</sup> Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos repetitivos e mecânicos da fala – conforme relata Rezende (2012) – e ainda, como deliberado no Congresso de Milão pelo movimento eugênico, Alexander Granham Bell – opressor à língua de sinais – dizia que “a surdez era uma aberração para a humanidade” e por ser geneticamente negativa deveria tomar medidas preventivas para salvar a raça humana (GESSER, 2009, p. 50).

utilizados como esquema de quarentena para a organização sanitária no século XVIII, o exílio das pessoas doentes, não passava de uma exclusão, separando-os dos não doentes.

As pessoas foram e continuam a ser, por meio do poder, governadas, dominadas bem como reguladas pela sua conduta, tendo assim uma normalização de seus corpos, dos sujeitos, da sociedade como um todo (FOUCAULT, 2016). Foucault (2010) diz:

O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (FOUCAULT, 2010, p. 51).

Embora algumas exclusões se referissem a uma especificidade, a um grupo específico, a título de exemplo, os leprosos ou a doentes mentais, essas mesmas atitudes se aplicavam às PcS, pois essas, por serem diferentes (e ser diferente era ser tratado como um doente mental), eram levados ao internamento em instituições filantrópicas e/ou em hospitais psiquiátricos, instituições rigorosas que tinham como objetivo dar continuidade ao controle e ao poder de normalização dos seus corpos, ou seja, serem disciplinados nos moldes da nova técnica de controle das multiplicidades (FOUCAULT, 2016; FOUCAULT, 2010; SOLOMON, 2013).

De modo geral, como relata Foucault (2016), as técnicas utilizadas, os procedimentos efetuados nestes ambientes pelo dominador, desencadeavam

(...) isolamento, interrogatório particular ou público, tratamentos-punições, como a ducha, pregações morais, encorajamentos ou repreensões, disciplina rigorosa, trabalho obrigatório, recompensa, relações preferenciais entre o médico e alguns de seus doentes, relações de vassalagem, de posse, de domesticidade e às vezes de servidão entre doente e médico (FOUCAULT, 2016, p. 203-204).

Perguntar-se da periculosidade do sujeito, dá-se para curá-lo ou readaptá-lo, normalizar o delinquente, Foucault diz que “a norma não é simplesmente um princípio, não e nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

As práticas tecnicistas reabilitadoras na educação de surdos sempre foram implementadas com propostas voltadas aos deficientes mentais e de linguagem, o que mais tarde constatou-se ser ineficiente e com efeitos agressivos nos corpos surdos. Efeitos causados

pelo falso diagnóstico, pela rotulação de que o surdo teria distúrbios neurológicos ou mentais, submetendo-os a tratamentos psiquiátricos (DORZIAT, 2009; SACKS, 1998).

O discurso referente à hipotética normalidade de ordem discriminatória é: “ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser Surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano” ser exposto ao escárnio público e desrespeitado em sua singularidade (SKLIAR, 2012, p. 21).

A surdez sempre foi vista como uma patologia que atrasa o sujeito em seu desenvolvimento humano: nas relações sociais – na troca comunicativa pela limitação auditiva – visto que a comunicação, pela via oral, é imprescindível ao estabelecer intercâmbios, desconsiderando assim que a “língua gestual dos surdos constitui uma língua de fato”; e no processo cognitivo – que o tipo de linguagem utilizada, neste caso somente a LS – não possibilitaria o seu desenvolvimento linguístico e muito menos seu pensamento. Todavia, de acordo com os estudos realizados, o uso da língua matriz (LS), como primeira língua, dá todo o acesso às informações possíveis e se torna “a base para toda estruturação de pensamento [...] do desenvolvimento global [...] inclusive ao emocional” do sujeito (DORZIAT, 2009, p. 47-50; BRASIL, 2015a).

Embora os poderes da normalização tenham sido *a priori* aplicados a outro viés e direcionados ao poder judiciário e ao saber da esfera médica, há um outro tipo de poder que se sobressai a esses, instala-se dentro de cada indivíduo e, como uma gangrena, espalha-se pela sociedade como soberano. Da educação à indústria, a normalização social se desenvolve no século XVIII (FOUCAULT, 2010).

Ainda que naquela época a prática tenha sido o isolamento e a vigia dos sujeitos, hoje temos o “internamento” por meio do preconceito e da indiferença e porque não dizer do segregacionismo. Esse internamento se dá pelo isolamento do sujeito através da exclusão social, pelo não respeito às suas diferenças, às singularidades e às suas alteridades<sup>24</sup>.

Temos o internamento que se passa dentro dos muros da escola bem como das paredes da sala de aula. Além desse internamento visível, há aquele que invisivelmente corrompe e está maquiado com aparência de bondade, mas que atrás da cortina é autoritário, opressor e excludente (FOUCAULT, 2016).

Por muitos séculos, os surdos tiveram que suportar massacres físicos e torturas dentro de instituições educacionais e/ou filantrópicas normalizadoras. Ainda que estas instituições

---

<sup>24</sup> Do latim *alteritas*, ('condição de *ser* outro') é a concepção que parte do pressuposto básico de que o outro é diferente e possui a capacidade de dialogar, pois é interdependente do outro. Não significa que tenha de haver uma concordância, mas é indispensável para entender e aceitar as diferenças de ambas as partes.

tenham tido um fundamental papel em sua escolarização e integração social, eram ali, por ora, integrados nestes espaços controlados, que permitiam a sua adequação, o disciplinamento à norma padrão da sociedade, além de serem cobaias de experimentos médicos. Uma vez sem poder falar – e sem perspectiva futura de estudos –, recebiam acompanhamento clínico (BELTRAMI; MOURA, 2015) e o treino sistemático de terapia, da reabilitação, como forma de suprir aquilo que lhes faltava de forma: cognitiva, comportamental, linguística e socialmente (VASCONCELOS, 2006; SACKS, 1998). Também eram atendidos de acordo com a política da educação especial vigente e vistos como deficientes necessitados de reforço pedagógico (BRASIL, 1994a; REZENDE, 2012, p. 24; STROBEL, 2008b).

Desses terríveis tormentos, além de suas mãos serem surradas com força, eram obrigados a sentar-se em cima delas ou atá-las atrás das costas por várias horas, caso viessem a usá-las para conversar. Eram escravizados e tinham seus tempos ocupados com trabalhos forçados, às vezes desprezíveis ou menos reconhecidos, tais como: o manuseio de instrumentos agrícolas e a exposição debaixo do sol, nas indústrias ou em outros ofícios específicos, trabalhos de consertos e reparos em marcenarias, carpintaria e sapataria, além de corte e costura, pinturas e *silkscreen*.

Também eram extremamente levados ao infortúnio e à mentira – pois os maus-tratos relatados à família não eram levados a sério, nunca recebiam créditos por suas exclamações. As humilhações – provenientes dos que tinham o poder da autoridade – além das punições recebidas, “também eram sexualmente molestados, fisicamente abusados e mentalmente atormentados” (STROBEL, 2008b, p. 54). Devido ao descrédito e a incapacidade de se expressar, a vulnerabilidade das PcS à violência sexual, principalmente de surdos, ocorreram em muitos lugares no mundo e ainda é eminente (FERREIRA, 2008; ANDERSON; LEIGH; SAMAR, 2011; GUIMARÃES, 2012; EFE, 2009; TESSADRI, 2009).

Ademais, a humilhação era frequente, seus rostos eram esbofeteados e estapeados, além de serem comparados a macacos gesticuladores. A tormenta se dava pelo castigo em locais escuros ou o mergulho de suas cabeças na água (STROBEL, 2008b; LULKIN, 2012; SÁNCHEZ, 1990). Além de tudo, eram encurralados pelo medo, temiam apanhar por terem feito xixi na cama, por exemplo, uma condição traumatizante (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013).

Se ainda fossem insistentes no uso dos sinais – haja vista que lançar mão deste mecanismo para se comunicar era considerado como anormalidade frente a sociedade estereotipada e cheia de eufemismos, que relacionava a surdez à incapacidade de pensar, de ter inteligência e de aprender. A desobediência os levava a um castigo: expostos a condições

simiescas e ridicularizados por todos os colegas, por simplesmente utilizarem sua língua matriz. Esta ação tinha o intuito de abominar o uso da LS. Em “La advertencia de los simios” Sánchez (1990) diz:

Toda la práctica docente estaba “supervisada” por el mono. Al lado de la pizarra, en un lugar bien visible para todos, un lugar de privilegio, se colgaba una lámina con un simio – obviamente un antropoide, para facilitar la identificación: chimpancé u orangután, con menor frecuente un gorila, ya que importaba más el carácter payasesco del animal que su fiereza – de modo que ante el menor gesto que esbozara el niño, se la pudiera señalar su caída en la condición no humana encarnada en el simio ejemplar. En caso de reincidencia en la utilización de gestos, el infractor era puesto en la picota, expuesto al público desprecio al lado del mono, para que purgara su falta y disuadiera a sus compañeros de cometer el mismo delito. Frecuentemente los alumnos eran obligados a mantener los brazos cruzados – por supuesto, ya se había abandonado la práctica bárbara de amarrarles las manos? para qué si el resultado era el mismo? – y ocasionalmente recibían algunos reglazos pedagógicos en las manos que habían hablado en clase (SÁNCHEZ, 1990, p. 107-108).

Relatos mostram como estes sujeitos tiveram sua liberdade de expressar com as mãos coibida. Como se pode observar em Strobel (2008b):

(...) o que mais marcou na minha vida na escola foi quando a professora disse para mim que fazer os sinais é muito feio, que eu era igualzinho a um macaco, disse que eu sou parecida com o macaco e me obrigava a não fazer os sinais [...] eu sofria porque queria muito fazer os sinais com os amigos surdos. [...] Uma vez a professora bateu nas minhas mãos, mandava eu falar certo e brigava comigo por falar errado, ela reclamava comigo dizendo que eu não sabia falar direito, dizia que é muito feio os sinais que eu fazia, eu ficava muito decepcionada porque eu não sabia o que falar e eu sofri muito com isto (STROBEL, 2008b, p. 49).

Os abusos sofridos por estes – que sobreviveram em situações extremas, violentas, excludentes e solitárias – passaram-se dentro de Instituições de Ensino que tinham o objetivo de normalizar os surdos e, nesta época, pelo fato de estarem em regime de internato, os abusos e punições eram permitidos devido à rigorosa disciplina (ORRÚ, 2017a; STROBEL, 2008b, p. 124). Este fato corrobora com aquilo que Foucault (2013; 2010) relata:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que

transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (2013, p. 142-143).

Tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto, etc., tudo isso pode ser psiquiatrizado agora [...] a norma, entendida como regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade; a norma a que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância. É isso que ela introduz pela explosão do campo sintomatológico (FOUCAULT, 2010, p. 138).

Tais conjuntos de ações excludentes nos levam a rever um drama, cenas reais de uma época recente registradas em um filme<sup>25</sup>, onde uma criança surda, em meio à sociedade excludente é internada por três anos como um sujeito débil, como alguém que possui distúrbios mentais – devido a um erro de diagnóstico – em um hospital psiquiátrico por apenas não poder ouvir e emitir som, falar assim como o exigido pela sociedade. O personagem, ainda criança, é conduzido ao hospital e tratado como inválido, não tendo conserto e excluído até mesmo de sua família devido à ausência da audição e da fala. Levado a uma escola regular, é forçado a se adaptar aos modos da maioria, do soberano, que anseia transformar o indivíduo, normalizá-lo sem lhe dar condições específicas para isso. O conceito de exclusão, segundo Foucault (2016) é o “mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano” a separação do sujeito, o cárcere, a individualização monitorada que o corrige.

O desejo de normalizar a sociedade, onde não deveria ter nenhuma PcS – sem pensar em inclusão ou equidade de direitos, pois os diferentes não poderiam fazer parte de uma sociedade perfeita – era prevalecente. Se retomarmos a história, este era o desejo de muitos líderes tais como Adolf Hitler, por exemplo, que tinha como ambição formar uma sociedade perfeita sem nenhuma mácula ou deformidade (HASSE; SPERANDIO, 2016; SOLOMON, 2013).

A normalização parte do diagnóstico imposto pelos dispositivos<sup>26</sup> – mecanismos produtores de exclusão muitas vezes hipoteticamente baseados em suposições – que classificam e coisificam os sujeitos, que os identificam esses como sendo todos iguais, considerando-os como semelhantes, colocando-os em quadros homogeneizados, ignorando assim suas singularidades e incapacitando e rotulando todos aqueles ‘anormais’ que, do ponto

---

<sup>25</sup> O filme referido, em seu tema original, é “*And your name is Jonah (1979)*” (E seu nome é Jonas), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ezwoNRdKgEI>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

<sup>26</sup> Tais dispositivos estão reunidos no Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM) e na Classificação Internacional de Doenças (CID). Estes exercem força para classificar os sujeitos sem levar em conta suas singularidades. São mecanismos que padronizam e declaram os sujeitos como incapazes, “repete sempre o que conceitua ser anormal” e que na verdade “gera multiplicidade” (ORRÚ, 2017a, p. 23, 33).

de vista da sociedade, em caráter universal, não possuem altas habilidades e sim deficiências. Através de laudos, são categorizados e levados à submissão do poder de cura por medicamentos e levados a submissões robóticas. Esta atitude do biopoder classifica, padroniza, despersonaliza, segrega e exclui o sujeito, sendo assim aceita pela sociedade e pela família que não questiona àqueles que estudam e que procuram erradicar a deficiência, a anomalia, por meio de instrumentos de poder, seja “clínico disciplinar, crítico, dedutivo, ou intuitivo” – sejam medicamentos e/ou próteses – tratando-a como um mal que incomoda a todos (ORRÚ, 2017a, p. 21-35; GARCIA, 2018).

As mudanças que estão ocorrendo no cenário histórico-social são momentos históricos e marcantes para o povo surdo, pois estão agora, ainda que movimentos e manifestações ocorram, tendo mais participações e oportunidades na sociedade (STROBEL, 2008a; 2009).

### 2.1.3 Mudanças Contemporâneas

O que mudou? Alguma coisa. Por atenta observação, em relação à educação de surdos no passado, houve uma ruptura, mesmo que por mais de cem anos o domínio ouvinte tenha imperado com suas práticas, forçando esses sujeitos a “abandonar sua cultura, a sua identidade surda<sup>27</sup> e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 5-6) conseguiram sobreviver ao longo dos anos. Têm conseguido lutar pelos direitos linguísticos e se apresentar como protagonistas de sua história e, não serem assim oprimidos e dominados pela sociedade ouvinte por causa de sua singularidade linguística e cultural.

As PcS, os surdos, podemos assim dizer que são os “infantes” modernos dos “Espelhos de Príncipes” contemporâneos e estão à mercê da educação – de modo a não conseguir – ou enfrentam obstáculos para ingressar nos espaços universitários. E, por serem a “plebe” diante das ideologias – de normalização e de direitos, por exemplo – impostas na sociedade, são assim, disfarçadamente, excluídos, deixados à parte da “burguesia” contemporânea. A sua complexidade, enquanto sujeitos concretos que vivem e sobrevivem,

---

<sup>27</sup> Ainda que haja apenas uma identidade, a de Ser humano (ORRÚ, 2016), as identidades aqui referenciadas, são aquelas múltiplas e multifacetadas, podendo ser definidas em várias categorias, sempre dependendo de suas vivências sociais; assim como vemos aqueles que nasceram ouvintes e ensurdecaram, aqueles que tiveram contato tardio com a comunidade surda, aqueles que continuam com uma identidade dividida entre os dois mundos e aqueles que se guiaram sempre pela experiência visual, que se transforma e que não está pronta (PERLIN, 2012a; PERLIN, 2003, p. 18-19; STROBEL, 2008b).

que possuem uma história e que fazem parte de um grupo cultural e linguisticamente diferente dos demais, são ignoradas (ANSAY, 2009).

A ideologia da normalização – fundamentalmente paternalista – envolve a eliminação da diferença e, para isso, todos devem ser iguais. Não há espaço para anormais e dependentes. Em relação aos sujeitos surdos, a sua condição linguística e cultural deve(ria) ser igual a dos ouvintes, porém foram impedidos de usar sua língua matriz. Mas ainda perpetua, nesta ideologia, a oposição dos direitos iguais – ainda que ela critique a segregação e a exclusão. A ideologia de direitos, com a mesma perspectiva, desafia as práticas de segregação e institucionalização, dissocia um problema físico, cognitivo e uma deficiência da ideia de deficiência como uma falta, um desprovimento adverso do indivíduo.

Ainda sobre a deficiência, Furtado (2016) diz que “deficiência como coisa não existe, o que não significa que ela não deixa de ser algo”. Os sujeitos com deficiência sempre foram estereotipados. Suas diferenças sempre foram associadas a anomalias e considerados como inadequados (p. 29-32). Amaral (1998, p. 18) menciona que há um trio de estereótipos, estes denominados por ela como “trio deplorável”, a saber: *o herói, o vilão e a vítima*.

Esses – sejam cegos, deficientes físicos, autistas, surdos, etc. – são considerado como *heróis*, aquele que conseguiu algum *status*, superaram as dificuldades e se encontram inseridos no espaço social, mesmo que esta afirmação seja verdade e um elogio, uma positividade a todos as PcS, elas continuam a sobreviver com os preconceitos, as indiferenças e o desrespeito às suas singularidades.

Como *vilões*, são considerados aqueles que aproveitam de sua condição e a utilizam como espécie de ‘bengala’, ou um recurso que lhes dê o poder de obter vantagens financeiras (infelizmente assim como existem os que usam a malandragem para obter lucros e aproveitam da caridade de outros, há aqueles que têm deficiência e a usam como forma de ter privilégios, uma maneira mais fácil de arrecadar recursos financeiros) já que não conseguem trabalhar, com o pretexto da dificuldade de ingresso, a falta de oportunidades às PcS no mercado de trabalho.

Finalizando, há a concepção da sociedade que as PcS necessitam de sua solidariedade por meio de campanhas<sup>28</sup> utilizando da benevolência, tratando-os como coitados e pobres *vítimas* que necessitam desses apoios. Infelizmente há os que aproveitam da sensibilidade das pessoas – e estas por sua vez continuam tratando as PcS como coitadas – para conseguir

---

<sup>28</sup> Não fazemos aqui juízo de valores às campanhas que arrecadam recursos financeiros em prol de Instituições que realizam algum tipo de tratamento e acompanhamento por meio de recursos técnicos, humanos e/ou materiais.

bônus, arrecadar recursos financeiros e se manter, sobreviver, de alguma forma na sociedade (FURTADO, 2016).

Referenciando UPIAS<sup>29</sup> (1976, p. 3-4), López Melero diz que a deficiência, conceituada pela sociedade é que oprime, incapacita e exclui os sujeitos da participação plena das atividades sociais.

En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con insuficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras insuficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Portanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido por la sociedad [...]; y discapacidad es la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es, por consiguiente, una forma particular de opresión social (LÓPEZ MELERO, 2006a, p. 17).

McDonnell (2016) fala sobre a proposta desta ideologia, que a deficiência seja entendida como produto de uma relação entre indivíduos e seus ambientes, como estruturas arquitetônicas e sistemas educacionais. A exclusão – principalmente da minoria – advém dessas estruturas, sejam as barreiras físicas – o que é mais fácil de mudar –, seja a barreira humana – o que é mais difícil, pois esta é subjetiva, é pessoal, é individual e “é esta desigualdade que causa a deficiência” que por sua vez discrimina, oprime e exclui o outro (Op. cit., p. 780-783). Ainda que a sociedade os considere como “deficientes” e lhes deem subsídios ilusórios de inclusão, como menciona Foucault (2016), há repressão, há uma lei que diz não, é perversa e, no disfarce de uma inclusão, o poder ainda se mantém controlando os corpos e o corpo social.

Por estarmos e vivermos em uma sociedade que oprime e ignora o diferente, podemos não ouvir algo do tipo: “não vejo nada de diferente, todos nós falamos língua de sinais”. Isso ocorreu quando uma pesquisadora, Nora Ellen Groce, perguntou a um morador de uma Ilha denominada *Martha's Vineyard*, em Massachussets, Estados Unidos. Segundo Groce, nesta ilha, em uma de suas vilas, denominada *Chilmark*, ocorreu, a partir do fim do século XVII, uma herança, provável surdez “genética”, que por 250 anos provocou um considerável distúrbio hereditário devido a consanguinidade, o grau de parentesco daquela população que, desconhecendo as causas, casavam-se entre si (GROCE, 1985). Ainda assim, aquela diferença

---

<sup>29</sup> *Union of the Physically Impaired Against Segregation* [Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación] (LÓPEZ MELERO, 2006a, p. 17).

entre seus cidadãos, os surdos e os não-surdos, não causou indiferença e muito menos a surdez se tornou algo pejorativo, pelo contrário, todos interagiam em LS, um comportamento de aceitação e respeito pelo diferente, uma adaptação natural naquele contexto sociocultural. Ser um sujeito surdo é ter uma característica e não uma deficiência; ao contrário, se perder o direito de ser diferente, perder-se-á o privilégio de ser livre (HUGHES, 1925; GROCE, 1985; LUZ, 2013).

Embora a situação relatada seja atípica, não é a única, pois temos dezenas de outros lugares em diferentes partes do mundo (SACKS, 1998; LUZ, 2013), como o recentemente descrito por Eveleigh (2019) sobre um vilarejo localizado ao norte de Bali, em Bengkulu, na Indonésia, onde cerca de três mil moradores aprenderam a *kata kolok* (a língua de sinais local) e são capazes de se comunicar com vizinhos e familiares sem distinções (SOLOMON, 2013).

Poder compartilhar sua língua, ser entendido sem indiferenças e ser respeitado como é, é o diferencial dessa sociedade ilhada. Todos se veem como iguais e isso não os impede de se comunicar livremente, sejam crianças ou adultos, jovens ou velhos, a comunicação é livre e sem estereótipos. Poderíamos ter esta ilha como exemplo?

A liberdade de comunicação em LS é um direito que vem sendo conquistado, mesmo que a prática oralista tente impedir, a resistência é maior. É isto que veremos a seguir.

## 2.2 LIBERDADE DE COMUNICAÇÃO E RESISTÊNCIA

“Quando perdemos o direito de sermos diferentes, perdemos o privilégio de sermos livres” (HUGHES, 1925).

Com esse histórico, começa então uma polêmica, uma nova luta para que esses sujeitos recebam de volta a sua liberdade de expressão através da LS. A imposição da filosofia do método oral puro – o foco era que os surdos tivessem uma articulação e leitura labial excelente – durou até a década de 1950<sup>30</sup>, pois ocorreram mudanças significativas que foram seguidas de diretores que não tinham o perfil para a educação de surdos e nem para o próprio Instituto. Em meio a tantas dificuldades, transformações na educação dos surdos bem como do próprio Instituto – “que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão” – pensava-se em uma escola com currículo semelhante ao das escolas

---

<sup>30</sup> No Instituto Nacional de Surdos-Mudos, mais tarde denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela Lei nº 3.198 (BRASIL, 1957), ainda havia pressões pela utilização ou não utilização da LS em atividades de ensino.

regulares, cujos alunos desta eram usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa (ROCHA, 2008, p. 131).

A partir da pesquisa realizada pela professora Lenita de Oliveira Viana<sup>31</sup> e, tendo em mãos os resultados, esses serviram como base para desenvolver um trabalho de inúmeras alterações no Instituto de modo a “atenuar os conflitos e as resistências entre os Clássicos antagônicos paradigmas (oralização x língua de sinais)”, promover os primeiros cursos de Língua brasileira de sinais (Libras), além de promover pesquisas, formação de profissional e produção de material didático para a educação de surdos. Assim a LS, pela primeira vez, prevaleceu no projeto da Instituição, o que marca a presença da Libras como primeira língua (L1) e não mais como língua clandestina usada às escondidas como forma de comunicação nas relações sociais e de ensino (ROCHA, 2008, p. 121-122; INES, 1997).

Após essa data (re)surge uma nova filosofia: a Comunicação Total – o uso da leitura labial concomitante à LS – que durou até o início da década de 1980. A partir dessa data, os estudos para uma nova filosofia começam a surgir, definindo desde então a filosofia do bilinguismo<sup>32</sup>, que, do ponto de vista antropológico, dá o direito aos sujeitos surdos de receberem uma educação baseada em dois princípios: o pleno uso da LS no intercâmbio com os seus pares surdos e não-surdos, e a aprendizagem da segunda língua, na modalidade escrita e/ou oral, para a interação na cultura ouvinte (SLOMSKI, 2012; BRASIL, 2002a).

Muitas foram as realizações para que a Libras tivesse seu reconhecimento como língua e o seu livre uso na sociedade e em sala de aula. A partir da década de 1980, o INES, deu início à produção de publicações que desencadearam ações, apresentando a Libras como língua e não linguagem. Essas muitas realizações denominam-se “Tempo de LIBRAS”.

Esse “Tempo de LIBRAS” refere-se ao início de realizações de eventos, atividades de ensino voltadas a divulgação e à expansão da Libras e da organização de Acervos e material didático-pedagógico destinado à Comunidade Surda, que ocorreu após a retomada da

---

<sup>31</sup> Diretora do INES a partir de 1985. Elaborou a PAE – Pesquisa: Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação dos Deficientes da Audição, contendo três metodologias especializadas: Método Audiofonatório, Filosofia da Comunicação Total e Abordagem Multissensorial (INES, 1997; ROCHA, 2008; BENTES; HAYASHI, 2016).

<sup>32</sup> Década importante para a Comunidade Surda, pois linguistas brasileiros, tendo como pioneira Lucinda Ferreira Brito, além de Eulália Fernandes e Tânia Amara Felipe se interessaram pela Língua de Sinais no Brasil – a partir da divulgação do bilinguismo na Suécia – e conseqüentemente a contribuição que esta daria ao processo educacional dos surdos (SLOMSKI, 2012; BENTES; HAYASHI, 2016). “A filosofia educacional do Bilinguismo defende a tese de que a criança seja mergulhada desde tenra idade na Língua de Sinais para que possa atingir suficiente desenvolvimento linguístico e cognitivo. É este desenvolvimento que lhe possibilitará, mais tarde, a fazer uso da Língua de Sinais com metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008, p. 1540).

representação estudantil no INES em 1993 e concomitante a luta, sem temor, pela utilização da Libras em sala de aula (ROCHA, 2008, p. 128).

Entretanto, a luta permanece nos movimentos sociais e nos movimentos<sup>33</sup> que a Comunidade Surda vem realizando ao longo dos anos, reivindicando o reconhecimento de sua língua, de seus direitos legais e sociais, de cidadãos que possuem capacidades e potencialidades, “de ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social”, além de uma educação de qualidade que favoreça aos outros pares que estão inseridos na Rede de Ensino. O resultado dessas reivindicações – da força motriz que traz esperança e transformações – são as Legislações, as políticas públicas de inclusão e acessibilidade vigentes<sup>34</sup>, que vêm significativamente, em todo território nacional, Estados, Municípios e no Distrito Federal, sendo criadas a partir dessas reivindicações, desses movimentos articulados por toda a Comunidade Surda (PERLIN, 1998, p. 40; VASCONCELOS, 2018, p. 80; BRASIL, 2002a; 2014a).

Embora o tempo tenha passado, o preconceito ainda existe, perpetua, é (in)visível, ou seja, quando subjetivamente a sociedade estigmatiza e desacredita o sujeito; quando esta mesma ignora, censura, exclui e o menospreza. Sem nenhum conhecimento sobre o povo surdo, a sociedade tende a não se relacionar com eles, haja vista que criam receios e ficam apreensivos quanto a atitude de aproximação com medo de se contagiar por alguma doença, além do tratamento paternalista e muitas vezes assistencialista tratando-os como coitadinhos; encaram-nos como pessoas com um ouvido doente e não com outro meio de comunicação, outro modo sensorial de aprender e se comunicar (STROBEL, 2008b; SACKS, 1998).

Mesmo que o método oralista ainda prevaleça, o povo surdo tem ganhado potência assim como a LS, a cultura e sua identidade, por mais que a proibição partindo de 1880 ainda esteja em suas memórias. Perlin e Strobel (2008, p. 8) dizem que o desafio agora “é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu

---

<sup>33</sup> Representado pela *World Federation of the Deaf* (WFD). “Na última década, uma das maiores manifestações do movimento surdo aconteceu na Universidade Gallaudet para surdo, onde os alunos provocaram um movimento de resistência para trocar um reitor ouvinte por outro surdo. Mas a maior parte da caminhada de resistência em direção aos direitos humanos acontece silenciosamente” (PERLIN, 1998, p. 29), ou seja, ocorre a inclusão menor, como explicado por Orrú (2017a, p. 51) “não é anunciada nas redes sociais, nos meios de comunicação televisivos, que não aparece em matérias de jornais, que não se torna um exemplo de conquista nacional, mas que é um acontecimento provocador de devires e chama à desterritorialização para o acesso de todos, sem discriminação à educação [...] transgredir os padrões universais de categorização pela diferença e ocorre para além de sua obrigatoriedade prescrita na lei”.

<sup>34</sup> Cf. Apêndice C – “As Políticas Públicas em 30(1) anos”.

livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural”. O direito de se comunicar e aprender à sua maneira, dentro de uma efervescente sociedade excludente e indiferente, dá-lhes a característica de sobreviventes.

Na história, tiveram seus pares executados e, por ordem do autoritarismo e normalizador sistema social – como, por exemplo, o nazismo que obrigava as PcS a usar uma faixa de cor azul identificando-os como incapazes e deficientes – conseguiram (e ainda continuam) driblar as indiferenças como que se “re-inventando” a viver como minoria (AATM, 2010). Fazemos uma analogia a partir de Orrú (2017a) quando cita “a ilha deserta” de Deleuze. Meio ao imenso “mar” de ouvintes, os sujeitos surdos são apenas uma “ilha”, uma minoria linguística – com um rico histórico-cultural e linguístico – que se encontram no mesmo espaço, e ainda assim permanecem distantes, pelo simples fato de serem culturalmente diferentes (p. 68-69).

A existência da arrogância preconceituosa, indiferente e extremamente excludente, nasce do conceito que é imposto pelo poder dominante ouvinte, principalmente da ciência e de seus especialistas, aos que têm uma “patologia”, ou seja, a surdez. Em pleno século XXI a exclusão não somente ocorre no (des)encontro dos corpos, mas nas redações, nos meios de comunicação publicados pela mídia como, por exemplo, o recorte a seguir, extraído de um artigo publicado em um portal médico, redigido por um estudante de medicina:

O deficiente auditivo perdeu o sentido mais importante para a integração do “Eu” no mundo, sofre mais que o cego. É geralmente tristonho, solitário, sensível, tímido e frustrado porque a natureza, súbita ou progressivamente, ‘roubou-lhe’ o sentido da audição [...] Desconfiado e sensível, é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituir-lhe o que a natureza retirou – o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano. Simpático ou antipático, é uma pessoa que sofre, profundamente, por tão humilhante patologia (CARVALHO, 2002, n.p).

Ser surdo é sinônimo de sofrimento? A surdez é uma doença que causa dor ou que define o sujeito deixando-o sem sentidos e rebaixando-o de ser humano a um sem valor? Enfrentando e resistindo os falaciosos olhares do império falante, buscam desconstruir os discursos normalizadores e a invenção<sup>35</sup> de sua surdez, pois, ser surdo, não é padecer de uma doença (GARCIA, 2018). Como menciona Rezende (2012, p. 33) “o povo surdo pensa, se

---

<sup>35</sup> Embora o autor discorde com esta opinião, foi assim, que a raiz, a criação da surdez como cunho patológico, se originou: “A surdez é uma marca clinicamente criada e posta em circulação por meio da medicina para explicar a causa de um tipo específico de deficiência mental: aquela causada pela ‘falta’ da linguagem” (GARCIA, 2018, p. 19).

move e produz suas resistências nos jogos de poder e saber na enunciação da normalização surda”.

Essa resistência, em meio a uma sociedade excludente, ocorre a todo instante em que são levados a ir de encontro com o sistema educacional. Seus desafios no ingresso e durante a sua permanência no espaço acadêmico, assegura-lhes condições de acessibilidade, conforme as Políticas Públicas vigentes (BRASIL, 2000c).

Por meio deste estado deplorável julgado pela sociedade, é que nos desperta o interesse de entrar em seus mundos<sup>36</sup> antes de nos equivocarmos com suposições e assim compreendê-los, não para reparar ou normalizar, mas para autoestimar sua vida, fazer os direitos humanos prevalecerem e não excluir o outro e os outros; pois, ainda que pareçam diferentes de nós, têm singularidades distintas, como afirma Skliar (2003, p. 29) “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos”. Assim, podemos questionar tal como o próprio abade Sicard, referenciado por Sacks (1998), questionou:

Por que a pessoa surda sem instrução é isolada na natureza e incapaz de comunicar-se com os outros homens? Por que ela está reduzida a esse estado de imbecilidade? Será que sua constituição biológica difere da nossa? Será que ela não possui tudo de que precisa para ter sensações, adquirir ideias e combiná-las para fazer tudo o que fazemos? Será que não recebe impressões sensoriais dos objetos como nós recebemos? Não são essas coisas, como ocorre conosco, a causa das sensações da mente e das ideias que a mente adquire? Por que então a pessoa surda permanece estúpida enquanto nos tornamos inteligentes? (SACKS, 1998, p. 28).

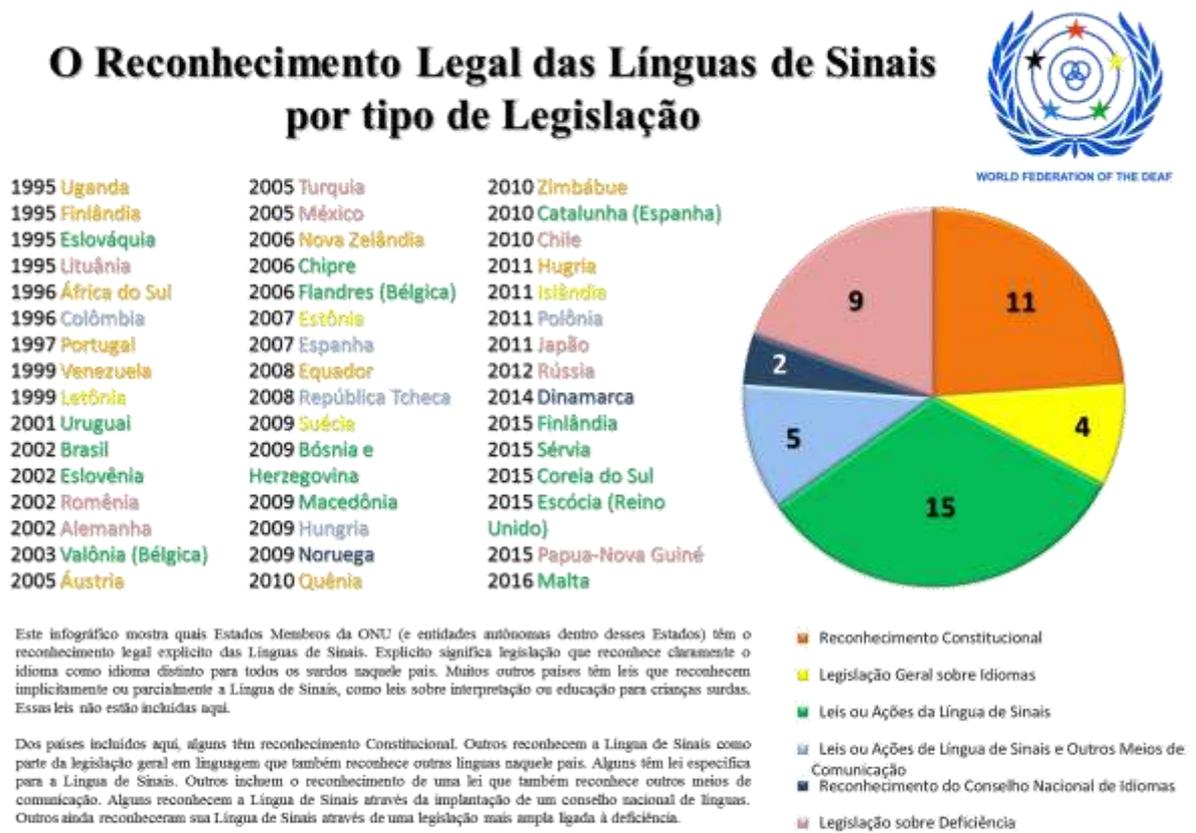
O poder e o preconceito ouvintista imperavam e ainda imperam, mesmo que em menor grau, já que a LS no Brasil foi recentemente reconhecida como meio de comunicação por Lei Federal (BRASIL, 2002a) – ainda não reconhecida como língua oficial, mas exposta como tal nos Artigos 3º e 112º da LBI (BRASIL, 2015a) – assim como a língua de sinais britânica (BSL) em 2003 (STILES, 2013). E também (in)visivelmente em todas as esferas da sociedade, seja nos meios de comunicação (redes sociais, no jornalismo, etc.) ou na própria família e/ou instituições educacionais.

---

<sup>36</sup> O Mundo Surdo representa aqui, o conhecer suas as identidades, sua cultura e sua língua; participar de suas vivências e experiências por meio da que contribuem para a produção de conhecimento (STROBEL, 2008b). Entrar em seu mundo não como uma visão clínica, mas com a ótica “étnica”, não biológica, mas cultural. Ver como são possuidores de culturas e sensíveis como nós falantes; que têm uma língua distinta e que por esta se comunicam, se percebem e possibilitam compreensão; capacitados a entender o mundo à sua maneira usando a língua de sinais, seu corpo e sua visão – o que para muitos é impossível que isso aconteça, pois é restrito demais para se desenvolverem intelectualmente – uma inverdade (SACKS, 1998, p. 11).

Há ainda outras centenas de países que reivindicam os direitos de reconhecimento, a liberdade de comunicação e a participação social ativa, além do respeito à sua luta histórica que está construída e socialmente estabelecida e que opõe “as ações homogeneizadoras das políticas educacionais”. Dos 193 Estados Membros das Nações Unidas, apenas 41 tem a língua de sinais reconhecida<sup>37</sup> (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - O Reconhecimento Legal das Línguas de Sinais por tipo de Legislação.

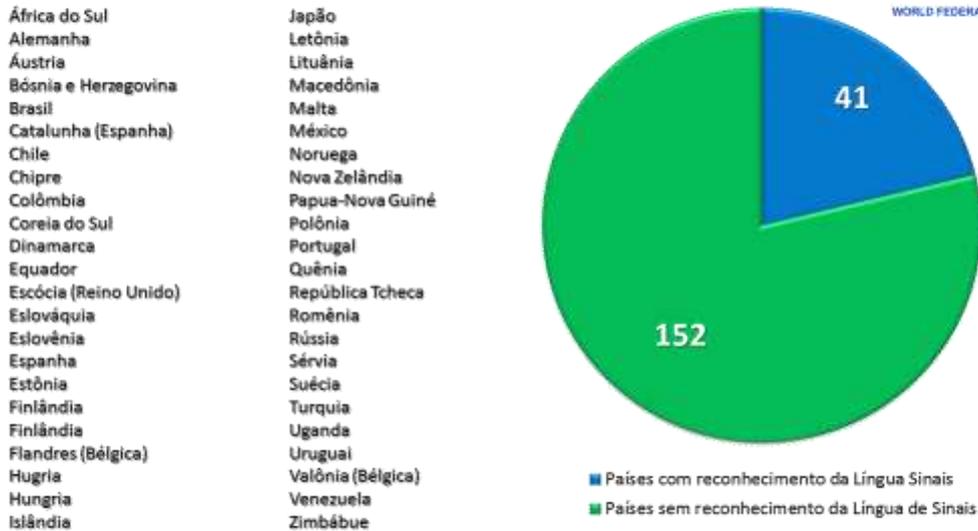


Fonte: Rantasalmi (2017, n.p. – reprodução do original).

<sup>37</sup> Países como a Itália, Luxemburgo e Canadá, entre outros, têm lutado para que suas línguas de sinais sejam reconhecidas. Por meio de projetos de Lei e movimentos junto à defensoria pública promovem reuniões com a comunidade, de modo a chamar a atenção das autoridades para que reconheçam a língua de sinais de seu país e também promovam a inclusão (ALBINELLI, 2017; STOBIECKA, 2018).

Figura 2 - O Reconhecimento Legal das LS nos países como Estados Membros da ONU.

## O Reconhecimento Legal das Línguas de Sinais por país



Para os fins deste infográfico, definimos países como Estados-Membros das Nações Unidas, dos quais existem 193.

Reprodução do Original. Tradução Nossa: Abril 2017. Joseph J. Murray and Kaj Kraus with reference to Maartje De Meulder (2015). The Legal Recognition of Sign Languages. *Sign Language Studies* 15(4): 498-506.

Fonte: Rantasalmi (2017, n.p. – reprodução do original).

É necessário mais que um movimento para garantir o acesso às informações, assim o impacto será positivo. Monika Stobiecka, uma defensora surda do Canadá diz:

É conveniente chamar a atenção de toda a sociedade bem como da mídia para a importância do reconhecimento da língua de sinais. Também é importante que os surdos trabalhem duro e se defendam para garantir nossa voz e que nossas línguas sejam reconhecidas e ouvidas. Nossa língua deve ser reconhecida por decreto. Este reconhecimento terá um impacto positivo na qualidade de vida dos surdos – lhes dará a garantia de direitos desde o nascimento. Isso derrubará os obstáculos à acessibilidade das informações e os nossos direitos à comunicação em língua de sinais. A linha inferior é que protege os direitos da língua de sinais dos surdos com uma identidade cultural e linguística (STOBIECKA, 2018, n.p – tradução nossa).

Nas últimas décadas, tentativas de desnudar os prejuízos causados à educação de surdos – por meio da ideologia clínica, da normalização, das correções e das violências institucionais – têm ocorrido com mudanças significativas: políticas educacionais a favor das concepções sobre os direitos dos sujeitos surdos sem estereótipos e com reconhecimento de suas singularidades, alteridades, de sua cultura e de sua língua como meio de comunicação.

Novas concepções ao sujeito surdo têm sido uma forma de amenizar os danos, os quais os dominaram por mais de cem anos, a saber: a medicalização da surdez, a pedagogia corretiva, a segregação, a exclusão e a indiferença que têm negado a existência da comunidade surda, sua língua e sua cultura e que ainda perpetua, mas de modo mascarado (SKLIAR, 2012; LANE, 1992).

Neste trânsito histórico do sujeito surdo, muitas foram as lutas e também houve conquistas – ainda que poucas – diante das inúmeras outras no que se refere ao seu bem-estar na sociedade. Após tantas “etiquetas” de dominação social, uma padronização, a normalização requerida, os sujeitos sobrevivem como *outsiders*<sup>38</sup>, estigmatizados pela própria nação, pelos seus pares humanos, ainda assim continuam resistindo (ELIAS; SCOTSON, 2000). Resistem também de modo que não venham a ser oprimidos por serem diferentes, por apenas não ouvirem – condição que não lhes tira a capacidade de Serem humanos, de serem singulares – o que lhes confere poder, potência de suportar as pressões e resistir aos estereótipos de anormalidade impostos pela sociedade, a qual objetiva corrigir a diferença do outro, curar o que não é enfermidade, rejeitar a diversidade e transformar o indivíduo para que esteja idealizado no padrão social.

### 2.2.1 O Implante Coclear

O poder de normalidade imposto pela sociedade à Comunidade Surda, ainda, em casos isolados ou não, é bem contundente. O desejo de que o surdo seja um ouvinte, fale igual a um ouvinte é o que os profissionais da saúde, do ponto de vista clínico, procuram propor à família. Com discursos biomédicos e clínico-terapêuticos normalizadores, destacam a condição da comunicação oral-auditiva, desconsiderando o outro meio: a comunicação visuoespacial, ainda que algumas famílias se vejam na necessidade de se comunicar com gestos desconexos, o que não levará o sujeito a uma aquisição de informações linguísticas e socioculturais (GARCIA, 2018; REZENDE, 2012).

Isto se inicia logo na infância, quando a criança é apresentada, identificada como surda. A família, junto aos profissionais da área médica, bem como outros especialistas em surdez – tendo-a como algo a ser curado –, procuram normalizar o desvio, corrigir o defeito e

---

<sup>38</sup> Expressão significativa na tradição sociológica utilizada por Elias e Scotson (2000) sem tradução direta em sua literatura. A expressão significa o oposto de quem é estabelecido, tem posição de poder e prestígio, não está nos padrões da normalidade, ou seja, o anormal que foge dos padrões convencionados pela sociedade. O inferior, sem possibilidades de defesa, os não membros da “boa sociedade”.

inseri-la na sociedade. As famílias, na maioria das vezes, são desestimuladas a aprender LS e ter contato com a Comunidade Surda, haja vista que o objetivo é o de tornar o surdo um ouvinte (REZENDE, 2012; ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013; NASCIMENTO; LIMA, 2015; GARCIA, 2015).

O diagnóstico da surdez nas famílias é um processo inesperado e que desencadeia inúmeros sentimentos, angústias a ponto de se verem enfermos e impotentes diante daquela “doença”. Outros muitos buscam entender a irreversibilidade, aceitando a diferença e as limitações através do contato com outros profissionais experientes, que deem orientações adequadas e necessárias (BERNARDINO, 2000). Assim, tendo o desejo, a família decide pelo procedimento do IC que

(...) consiste em uma prótese colocada dentro da cóclea (parte interna do ouvido) por meio de uma cirurgia e outra presa ao redor da orelha, composta pela antena e o processador de fala. O aparelho capta os sons e transfere diretamente este som para o nervo auditivo, possibilitando que o paciente gradativamente comece a ouvir (BRASIL, 2014c). (...) exige intensa reabilitação fonoaudiológica pós-cirurgia, pois é preciso exercícios para perceber e entender os sons (REZENDE, 2012, p. 28, 36 – nota).

O procedimento não é aceito ou recomendado pela Comunidade Surda por encará-lo como meio normalizador e hostil contra os surdos (GARCIA, 2015).

Na contemporaneidade, o IC tem sido propagado em grande escala pela mídia, devido a ser um procedimento acessível por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) desde o final da década de 1990 (GARCIA, 2015). Ao redor do planeta foram realizadas mais de 15 mil cirurgias e a primeira no Brasil ocorreu no final da década de 1970 e somente no final de 1990 foi regulamentada, sendo implantado um Programa de IC junto ao Ministério da Saúde (BRITO *et al.*, 2012; BRASIL, 1999d; 2014c).

Há de se dizer que o desprovimento de informações relevantes quanto aos procedimentos e suas consequências, tais como paralisia facial, rejeição e outras complicações decorrentes do IC nem sempre são mostrados às famílias (BRITO *et al.*, 2012). Muitas famílias não têm conhecimento sobre a necessidade de se programarem financeiramente para o acompanhamento clínico e a manutenção do aparelho junto ao Centro Especializado (BRASIL, 1999d; 1999e). Importante também compreender que, embora alguns venham a adquirir a habilidade da audição por meio da aquisição do IC, isso não significa, necessariamente, que o sujeito terá uma melhor qualidade de vida, pois é possível haver dificuldades desencadeadas pela necessidade de manutenção, conservação e/ou dependência do mercado: o “milagre biônico” não é para todos (GARCIA, 2015, p. 35).

As promessas irrealizáveis de cura da surdez deixam marcas nas famílias que passam a viver com a frustração, com angústia e o conflito permanente do sonho não realizado: o filho perfeito e também as fazem refletir se sua decisão, sobre tal procedimento, tenha sido a melhor opção a ser tomada, mesmo que naquele momento pareça ter sido a melhor escolha (NASCIMENTO; LIMA, 2015; GARCIA, 2015). Esse é um dilema pelo qual passam muitas famílias.

No cenário atual, familiares de sujeitos surdos, após o diagnóstico da surdez, têm percebido – diferentemente de outras décadas – assim como os próprios sujeitos têm entendido as escolhas que as famílias têm feito, que o uso do IC concomitante à LS possibilita a adaptação simétrica e coesa entre esses dois universos e mais tarde poderão fazer suas escolhas: se irão apenas “ouvir” com a prótese eletrônica, se farão uso da LS como meio de comunicação ou se utilizarão ambas as possibilidades. Mas, concordamos com Garcia (2018, p. 22) que diz que: “é preciso duvidar das certezas clínicas assim como, muitas pessoas, duvidam da necessidade da formação e fortalecimento da comunidade surda e do uso e direito a LIBRAS”.

Ainda que reconheçam a LS como elemento gerador da comunicação, possibilitador do aprendizado e da formação identitária do sujeito surdo, as famílias, ainda sim, optam pelas técnicas disponíveis – influenciados pelos profissionais e motivados pelo modelo da normalidade contemporânea – deixando claro que tal escolha, pode ou não gerar-lhes um contentamento e que esta escolha foi ciente e responsável. Assim, quando os filhos se tornarem adultos, os pais estarão conscientes de que fizeram aquilo que consideravam ser o melhor e com responsabilidade, levando-se em conta que tais procedimentos poderiam lhes oferecer condições de uma vida autônoma (NASCIMENTO; LIMA, 2015, p. 167). A isso, uma família diz:

(...) é importante lembrar que o Implante Coclear não cura a deficiência auditiva. Um surdo não deixa de ser surdo porque usa o IC, uma vez que ele só ouve quando usa também a parte externa do aparelho. Portanto, mesmo um surdo implantado continua sendo parte da diversidade dessa deficiência. Nem todo mundo consegue chegar a compreender plenamente a fala através do implante. Varia muito conforme a idade em que foi feito o IC e o tempo em que se permaneceu ensurdecido (LOBATO, 2017, n.p).

Desta forma, de acordo com Nascimento e Lima (2015), as pesquisas apontam que o sujeito implantado, não estando restrito à LS, tem apresentado um bom desenvolvimento linguístico em ambas as línguas: a Oral e na própria LS. Esta última se torna um elemento fundamental para o seu desenvolvimento da linguagem. Assim, atualmente, a opção por esses

procedimentos revela que os caminhos desta escolha têm ganhado uma nova compreensão, uma nova roupagem e um novo sujeito: o implantado bilíngue ou, o surdo de ouvido biônico que faz uso da LS e da LP (NASCIMENTO; LIMA, 2015).

Independentemente das decisões que são tomadas, oportunizar formas de comunicação, sejam elas pelo uso ou não do IC, somadas ou não à LS ou outras tecnologias, é extremamente necessário para que a indiferença e a exclusão do outro não ocorram, pois a inclusão não admite rótulos por diagnósticos e nem pelas escolhas que foram feitas pelo sujeito. A essas escolhas deve prevalecer – não a tolerância, a concordância e nem o aceitar – apenas o respeito às suas preferências que lhes pareçam satisfatórias. E por que não às suas especificidades ímpares de sujeito pertencente à uma minoria linguística.

## 2.3 CULTURA, ALTERIDADES E SINGULARIDADES SURDAS

“A existência do outro pode ser pensada, a princípio, como um plano de responsabilidade e de justiça: todo outro é, por definição, uma alteridade à ideia de normalidade ou naturalidade” (SKLIAR, 2019, p.74).

### 2.3.1 Cultura

O que é cultura? Que conceitos nos traz esta palavra? O que entendemos por cultura? Há muitas definições sobre a “cultura” – mais de 250 – e muitas suposições. No tocante a nossa pesquisa, tomamos o seguinte conceito de cultura:

Ainda que haja centenas de definições, a cultura será “unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”, pois “todos pertencemos a cultura da humanidade”, e isto nos leva repensar, como diz Bhabha, “na perspectiva sobre a identidade da cultura” (2013, p. 65). Segundo o autor, “todas as formas de cultura são de alguma forma relacionadas entre si pela cultura ser formada através da significação ou atividade simbólica [...]” (BHABHA, 2013, p. 238; GRAÇA, 2016, p. 97-98).

Segundo Hartman (1997, p. 30), há, na contemporaneidade, diversas particularidades sobre a cultura, tais como a cultura da fotografia, das armas, dos serviços, de museu, dos surdos, do futebol, da dependência, da dor, da amnésia, entre outras. Eagleton (2003) diz que,

O que a Cultura verdadeiramente valoriza não é o particular mas aquela criatura verdadeiramente diferente, isto é, o indivíduo. Com efeito, vê uma relação directa entre o indivíduo e o universal. É na singularidade de cada coisa que o espírito do mundo pode sentir-se mais intimamente; revelar a essência de uma coisa, porém, significa despojá-la das suas particularidades

acidentais. Aquilo que constitui a minha própria identidade é a identidade do espírito humano. O que faz de mim aquilo que sou é a minha essência, isto é, a espécie de que faço parte (EAGLETON, 2003, p. 77-78).

Por não nascermos seres culturais e nem autossuficientes, sobrevivemos com a cultura (EAGLETON, 2003, p. 129). Esta tem passado por processos de (re)definições, assim diz Bhabha (2013, p. 24): “Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas ‘orgânicas’ – enquanto base do comparativismo cultural –, estão em profundo processo de redefinição”. Quando Bhabha fala da cultura, ele diz que ela possui duas estratégias de sobrevivência: transnacional e tradutória.

(...) é [...] transnacional porque os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural, [...] é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias ‘globais’ de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou a que e significado por **cultura**, um assunto bastante complexo (BHABHA, 2013, p. 241 – grifo do autor).

Quanto à diversidade cultural existente, faz jus e necessário compreendermos a sua diferença com a produção de identidades minoritárias (podemos assim inserir aqui a Comunidade Surda que têm suas diferentes identidades como apontadas por Perlin [2012a]). Renee Green, artista afroamericana, referenciada por Bhabha (2013), diz haver a necessidade de compreender essa diferença, pois o multiculturalismo não reflete a complexidade da situação enfrentada no cotidiano. O “multiculturalismo não reflete a complexidade da situação como eu a enfrento no dia a dia... É preciso que a pessoa saia de si mesma para de fato ver o que está fazendo” (BHABHA, 2013, p. 21).

Ainda, Bhabha diferencia a diversidade cultural: que é um objeto epistemológico, categorizada pela ética, estética ou etnologia comparativa da diferença cultural. O processo de exposição da cultura acessível, legítima e satisfaz a elaboração de sistemas de identificação cultural

Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referencia, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2013, p. 63).

A essa diversidade deve-se levar em conta e reconhecer seus costumes, e “mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade” (BHABHA, 2013, p. 63). Segundo Bhabha, o objetivo dessa diferença

(...) é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna (BHABHA, 2013, p. 228).

A constituição e integração de um povo ocorrem por meio da cultura e, quando esse se identifica, tem como marca “o carimbo de pertencimento, de identidade” (STROBEL, 2008a, p. 22). Não nascemos com a etiqueta local, mas ao longo da vida nos constituímos como tais, com os significados pela representação da cultura daquela sociedade. Essas identidades são atribuídas, em grupos ou individualmente, devido ao fato de se sentirem, em suas particularidades, parte de uma específica cultura (BHABHA, 2013; HALL, 2015). Importante aliar a isso a questão de que não há identidades fixas, tal como falamos com relação à inclusão. Mas, o que vem a ser cultura surda?

Mesmo inserida na sociedade majoritária, a cultura surda, conforme descrita por Strobel (2008a), tem suas singularidades. A comunidade surda convive em uma mesma atmosfera linguística, das mesmas produções sinalizadas e, por falarem com as mãos e usarem sua língua matriz (L1), têm essa mesma cultura. Vale lembrar que, embora muitos sujeitos tenham diferentes identidades<sup>39</sup>, assumindo formas multifacetadas e, muitos vivem como membros “ouvintes”, eles partilham de sentimento do ser surdo – mesmo que sujeitos à presença do poder ouvintista – conseguem se identificar e ter uma representação positiva de si, pois, no encontro surdo-surdo, a possibilidade de comunicação ocorre de forma mais direta (LANE, 2005; ANDRADE, 2012). Ainda que negativamente estejam em diferentes posições socioculturais, conforme relata Perlin (2012a), sobrevivem apesar dessas diferenças.

Cultura surda, segundo Strobel (2008a, p. 26, 88) é a expressão dos valores e de suas crenças que foram “transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes

---

<sup>39</sup> Perlin (2012a, p. 62-67) em sua pesquisa identifica 07 (sete) identidades: Identidades Surdas; Híbridas; de Transição; Incompleta; Flutuantes; de Diáspora; Embaçadas. Resgatando essas de “dentro da visão dos estudos culturais na alteridade” olhando o sujeito surdo “não como corpo mutilado, ou descapacitado, mas como sujeito cultural dentro de uma questão de alteridade” (PERLIN, 1998, p. 10; 2003, p. 117; UFPR, 2018).

surdos bem sucedidos, através das associações de surdos [...] produz um conjunto de perspectivas que em geral, instituem ao povo surdo como fonte de êxtase”.

(...) É o jeito de o 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 das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008a, p. 24).

Não há como desculturalizar um grupo, uma minoria, só porque há um poder regulador da massa. Embora digam “Sou Surdo” e se identifiquem culturalmente como tal, lutam pelo reconhecimento de suas raízes, de suas diferenças, esgotando os limites do conhecimento da real essência de sua comunidade, constituída de vivências nos mais diversos espaços-tempos e de suas diferentes identidades ainda que não estejam – e possam estar<sup>40</sup> – impressas nos genes do ser surdo, são claramente vivenciadas, ainda que elencadas distintamente, não são fixas ou estáticas (PERLIN, 2003; 2012a).

Corroborando o que Perlin (2012a) diz sobre as identidades surdas, “as designações da diferença cultural interpelam formas de identidade que, devido a sua implicação, continuam em outros sistemas simbólicos, são sempre ‘incompletas’ ou abertas à tradução cultural” (BHABHA, 2003, p. 228).

Mesmo que estejam no mesmo país, no mesmo território, independentemente de suas alteridades e singularidades, são surdos e existem, e são de diferentes classes, gênero ou raça, pertencem à mesma nação, porém com identidades e diferenças culturais que se representam, que existem. Ademais, reivindicam e lutam, por meio de seus movimentos – de grupo estigmatizado a grupo valorizado – contra as injustiças presentes e mantêm estratégias, de modo que a “cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio”, resistindo assim às formas de discriminação e exclusão (DORZIAT, 2009, p. 26, 53; PERLIN, 2012, p. 70-71). São híbridos<sup>41</sup>, pois (super)vivem nas fronteiras cultural e identitária, aprendem e re-aprendem independentemente se estão acompanhados do outro ou de si mesmos, estão longe de serem homo, pois possuem a capacidade de mudar a ordem social, adquirindo novos valores, ainda que sejam desrespeitados e ignorados.

---

<sup>40</sup> Há casos em que a surdez do indivíduo é congênita, presente desde o nascimento – devido a fatores ocorridos durante a gravidez ou genética, passada por várias gerações de surdos.

<sup>41</sup> “O conceito de *híbris* é fértil e produtivo, porém complexo e frutificado nas diferenças que se diferenciam e que se misturam entre si” (ORRÚ, 2017a, p. 65).

Diferentes dos ouvintes, os não-surdos, que ainda não tiveram o privilégio de aprender a LS e compreendê-la naturalmente, os sujeitos surdos, tendo a oportunidade de contato e por sua vez a autonomia de aprendê-la – embora esta seja mediada e muitas das vezes controlada pelo poder ouvintista – pelo óbvio, sabem que são diferentes, reconhecem suas singularidades e suas alteridades (HALL, 2015; SILVA, 2013).

Como toda pessoa, que procura ter um vínculo participativo “em uma sociedade pautada pelo pluralismo”, e que por sua vez reivindica o respeito aos direitos de ser um membro de uma cultura minoritária e à sua dignidade (MORAES, 2003, p. 91), os surdos, assim como os demais grupos que constituem a sociedade, possuem identidades heterogêneas, pois apresentam facetas diferentes segundo os estudos feitos pela pesquisadora surda Perlin (2012a).

Essas transitam entre: aqueles que possuem uma identidade fortemente marcada pela política surda, estão presentes e pertencem à comunidade, e sua cultura é visual; aqueles que nasceram ouvintes e hoje são surdos; aqueles que vive(ra)m sob a ideologia ouvintista, a cultura dominante; os que se manifestam como ouvintes e que dependem de suas concepções; os que vive(ra)m sem contato com outros pares surdos; e os que não conseguem compreender – devido à cultura ouvinte dominante – a fala e nem a LS, lançando mão de gestos para manter uma comunicação com o mundo que os domina. Não são categorizadas pelo conjunto binário normal/anormal e nem caracterizadas como déficits ou incompetências dos sujeitos; são identificadas a partir da vivência, experiências e pesquisas (PERLIN, 2012a; ANSAY, 2009).

As palavras de Perlin (2012a) corroboram o que Bhabha disse: “Para a identificação, a identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade” (BHABHA, 2013, p. 85).

As identidades surdas são marcadas pela diferença e estas têm base na pesquisa de Perlin (1998; 2012a). Embora (co)existam, não são consideradas uma mais importante do que a outra e o que não se pode negar é que todos – sendo surdos – são sobreviventes do biopoder e do poder ouvintista controlador dos corpos surdos. Esta diferença – de cada sujeito ter uma identidade – sustenta-se pela exclusão, pelo *apartheid*, a separação ou não permissão de acesso à cultura e à língua. Marcada por “símbolos”, ou seja, por conceitos das experiências vivenciadas e peculiares daqueles que de algum modo – em suas relações sociais – estão submissos ao poder manipulador e de controle de suas próprias ações, de suas vidas e interesses, vivem em seus próprios mundos, mas são dominados por outrem (WOODWARD, 2013; PERLIN, 2012a).

### 2.3.2 Alteridades e Singularidades Surdas

A indiferença, os estereótipos, a maldade visível e oculta, menospreza os sujeitos “anormais”, os sobreviventes – falamos aqui dos sujeitos surdos, entre outros inúmeros sobreviventes, estes são os participantes de nossa pesquisa. Mas em geral as PcS também têm suas dificuldades, suas lutas e histórias, foram, e ainda são, rejeitados em todos os sentidos, da indiferença à desigualdade, dos rótulos tradicionais que os classifica(ra)m como diferentes e inferiores. A sociedade em que sobrevivemos preconceitua, sem conhecer, aquele que não está em seu padrão de normalidade social, e esta mesma tentou deslegitimar o *status* linguístico da LS tendo como o principal argumento para negá-la à Comunidade Surda (ANSAY, 2009; SÁNCHEZ, 1990).

Ainda que haja algumas centenas de pessoas querendo estabelecer um intercâmbio com as PcS, outras centenas de milhões nem se quer desejam obter informações sobre as especificidades desses sujeitos. Sendo assim, concluem, com suas ideias preconcebidas, fundamentadas no modelo clínico, que estes são inválidos e só estão onde estão por condições de assistencialismo, da misericórdia de alguns que ainda persistem ajudar o coitado “sob uma ótica assistencialista e segregadora” (ANSAY, 2009, p. 34). Não se dão conta de que, ainda que tenham bloqueio auditivo, são seres humanos e cidadãos de singularidades distintas que se colocam às vezes à parte da sociedade – devido ao histórico das opressões vividas – e se unem fortalecendo-se como comunidade, buscando reivindicar seus direitos e a garantia de poder receber uma educação e um ensino e aprendizagem de qualidade ao oportunizá-los o acesso ao ensino superior. Diferentemente do perpetuado estereótipo de inválidos e imbecis, são pessoas que pensam e têm reais condições de realizar quaisquer atividades, desde que sejam acessivelmente oportunizadas e que suas especificidades e alteridades sejam compreendidas e respeitadas (VASCONCELOS, 2018).

Em algumas situações, por terem sido levados a uma forçada oralização pelo poder ouvinte, zombados e ridicularizados por usarem as mãos para conversar, pode transparecer que se fechem ao diálogo com outros falantes. Mas isso se dá devido às experiências nada agradáveis em seu histórico e contato com os falantes.

No meio humano de comunicação, de interação e de aprendizagem dos não-surdos, os ouvintes, embora possam utilizar a visão e o tato para se comunicar e aprender, lançam mão, em sua maior parte, do canal oral-auditivo. Diferentemente do que a sociedade pensa, sem

conhecer e com (pré)conceitos formados, os surdos utilizam outro canal de comunicação e aprendizagem, apropriam-se de sua condição visual. É por meio da visão, o canal primário de recepção de sistemas não-verbais – o acesso a tudo que é visível –, a linguagem visual e corporal e de instrumentos semióticos, como as imagens, que as pessoas surdas aprendem<sup>42</sup>.

Essa experiência visual, as que perpassam a visão, são as que estabelecem relações e desempenham um papel importantíssimo no intercâmbio comunicativo. Em um único movimento, por exemplo, significados são construídos nos diálogos e produzidos na interação dos sujeitos, partindo desde o ponto de vista físico, como os encontros, até o ponto de vista mental, sonhos, pensamentos e ideias. Devido às produções linguísticas, artísticas, científicas, bem como as relações sociais, que é possível afirmar que a cultura é visual (CAMPELLO, 2008; LEBEDEFF, 2017; QUADROS, 2003).

O aprendizado ocorre coletivamente nas inter-relações com o outro e em diferentes ritmos, seja ele surdo ou não-surdo. Essa produção do conhecimento deve ser sustentada por práticas inovadoras de ensino, por metodologias somadas a recursos didáticos-pedagógicos, na exposição de recursos visuais que deem acesso às informações, *a priori*, no cotidiano educacional, bem como na mediação linguística por meio da LS. Assim, a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento e aprendizagem, tanto de escrita – construída ao longo de toda a vida – quanto da leitura serão efetivas (GESUELI, 2003).

Para os surdos, os recursos visuais como meio de aprendizagem são bem mais nítidos e claros e bem observados, já que seu canal de absorção de conhecimento e aprendizagem se dá por meio da visão. Embora para a maioria haja uma perda significativa de informações orais – o que não deixa de ser verdade – por outro lado a riqueza de detalhes em que as informações chegam pela visão é mais precisa (REILY, 2003).

A LS foi negada e ignorada por muitos como um idioma capaz de subsidiar conhecimento. Mesmo que – os bem-intencionados – os ouvintes a concebam como algo supérfluo, primitivo, rudimentar, pantomímica, confrangedor, desconhecem que ela oportuniza, dá ao sujeito a chave para descobrir o mundo, saindo da ausência de capacidade, sendo libertos para conhecer o mundo e se expressar em qualquer que seja o assunto, podendo expor suas emoções (SACKS, 1998).

Como afirma Quadros (1997) a LS é uma expressão da capacidade natural para a linguagem, há um dispositivo da aquisição da linguagem que é acionado mediante experiência

---

<sup>42</sup> Ainda que seja invisível aos olhos, o abstrato também é aprendido e compreendido pelos surdos, através da representação corporal, das descrições imagéticas e da contextualização do discurso (SANTOS; TINÉ, 2018; MACHADO, 2014; CAMPELLO, 2007, 2008; LUCHI, 2013).

linguística. Portanto, para o sujeito surdo, essa experiência deve ser ativada de forma natural por meio do intercâmbio comunicacional, da aproximação com outros pares usuários de sua língua matriz – embora não seja uniforme, leva-se em conta sua variação e diversidade devido aos fatores geográficos – pois o seu canal para adquirir a língua(gem) será a visuogestual – que lhe permitirá um desenvolvimento integral e sem limites – e nunca a oral-auditiva devido a falta de audição (SANTANA, 2007; MOURA, 2013; SACKS, 1998; GESSER, 2009).

Ao aprender o seu idioma, a liberdade linguística lhes possibilita condições autônomas para serem ativos e proativos, permite-lhes crescer, pensar e preencher a lacuna, a ausência de conhecimentos e de imaginação, além de lhes proporcionar fortes e intensas emoções. Essa liberdade permite-lhes ter uma vida cotidiana em plena integração e relacionamento com outros pares, não se tornando apenas analfabetos funcionais, presos aos modelos ouvintes sem o uso de sua língua matriz, e sim capazes de serem bilíngues, utilizando-se de ambos os idiomas: a língua falada e a LS. Mas nem sempre a aquisição dessa língua ocorre naturalmente e tão cedo (SACKS, 1998).

Por ser considerada inadequada – e muitos em grande medida estiveram e estão atrelados à filosofia do oralismo –, a prática do oralismo é imposta, devendo ocorrer primeiro, crendo que o contato a LS os deixará perdidos no labirinto do mundo surdo. Tardamente – de modo autônomo ou com o apoio da família – a LS é inserida no seu contexto social bem como o contato com a comunidade de surdos, podendo, assim, em prejuízo, encontrar dificuldades na compreensão de contextos complexos, de pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade e resíduos de memória. É extremamente importante que o surdo, na tenra idade, tenha acesso e contato com a LS. O não acesso a ela leva-o a incompreensões do cotidiano, figurando em interrogações e muitas vezes em angústias por não saber se expressar e levantar sequer alguma hipótese previsível das situações do seu entorno. Isso ocorre justamente por não ter em sua língua matriz a explanação dos acontecimentos, das informações, mesmo as mais simples, principalmente aquelas observadas no seio familiar (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 44-45). Sobre esta memória residual, muitos surdos relatam que, devido à privação de sua língua matriz, ficaram enclausurados, incapazes de compreender o que se passou na sua infância por não terem recebido as informações do cotidiano em sua língua, embora estivessem vendo tudo, não conseguiam formular hipóteses, pois não tinham

esclarecimentos dos fatos<sup>43</sup> (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013; STROBEL, 2008a). Evidencia-se, assim, a importância de se ter acesso o quanto antes à língua de sinais.

Se isso ocorrer, como menciona Strobel (2008a), citando o sueco Wallis (1990) linguista surdo, a criança surda poderá ter uma participação equivalente às outras crianças, formulando perguntas e obtendo respostas, aguçando seus desejos e satisfazendo suas curiosidades inúmeras vezes pelo simples fato de ter acesso às informações<sup>44</sup>. É a partir da língua matriz que o sujeito tem “garantida a construção de conhecimento de mundo e, sobretudo, a constituição e o fortalecimento da identidade cultural surda” (SACKS, 1998; DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 595; LACERDA, 2007, p. 4; GESSER, 2009).

Hoje há mais pessoas surdas que se assumem como surdos e são respeitadas, ainda que as barreiras da indiferença e linguística estejam em ação. O aprendizado da língua oral não é irrelevante à Comunidade Surda, já que a viabilização educacional e a formação contemporânea é o bilinguismo, amparado, por sua vez, por decreto federal (BRASIL, 2005a). Muitos têm o desejo de aprender, não como uma exigência imposta – ainda que esta seja tratada como a primeira opção – mas como meio de comunicação autônoma e de intercâmbio social com os não-surdos. Mas é fato que esta, como menciona Coelho e Mendes (2014, p. 140) “não é o único objectivo educacional do surdo, nem a única possibilidade de conciliar as diferenças linguísticas e culturais de surdos e ouvintes”.

Não é apenas reconhecer o povo surdo e sua diferença cultural, vai muito além disso. Deve-se reconhecer “suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar” (STROBEL, 2008a, p. 11).

Com o conceito de cultura em que nos baseamos, refletimos em como essa diversidade, presente em todas as esferas, pode ser extremamente excludente. Por exemplo, nas manifestações artísticas, em sua maioria inacessível ao público surdo, há diferenças culturais. A reunião sociocultural nestes espaços traz consigo uma gama de experiências e um público heterogêneo. Por outro lado, ainda que os meios de comunicação utilizem da semiótica, explorem os recursos visuais para atrair seu público prontamente atento às informações, a cultura visual-informativa ali exposta sempre será direcionada à sociedade ouvinte, nunca como artefato pensado para o público surdo (TAVEIRA; ROSADO, 2017).

---

<sup>43</sup> Isso ocorreu também com Jonas, personagem do filme supracitado, quando – antes do contato com a língua de sinais – não compreendeu a morte de seu avô.

<sup>44</sup> Exemplo da aquisição da linguagem por crianças ouvintes e surdas. Disponível em: <https://youtu.be/YOllcqA62uk>.

Ao expor sua caminhada, suas inquietações em sua trajetória acadêmica, Rezende (2012) expressa seus sentimentos quanto à exclusão escola-universidade que vivenciou em sua permanência na academia. Suas expressões – do seu corpo surdo que pulsa, questiona e pensa – da sua supervivência embasadas em Michel Foucault (2010; 2013; 2016), quanto ao biopoder controlador dos corpos surdos, nos dá suporte e corroboram a presente pesquisa.

Nota-se que a inclusão menor<sup>45</sup> da Comunidade Surda começa a ganhar força, embora já existam desde o início do século XX as políticas públicas (a inclusão maior) em favor da Comunidade Surda, como por exemplo, o reconhecimento da LS no Brasil (BRASIL, 2002a). O (res)surgimento daqueles que outrora, coexistindo nas fronteiras dos excluídos/incluídos, foram silenciados pelo poder, desterritorializa, abre caminho para o acesso e permanência de todos à educação (ORRÚ, 2016).

Na construção de suas alteridades, diferentes surdos, em suas múltiplas identidades, buscam, de alguma forma, constituírem-se como diferentes, defendendo-se dos estereótipos manipulados pelas forças do poder, da autoridade ouvicêntrica que ainda produz efeitos de sujeição da cultura ouvinte em relação ao sujeito surdo (PERLIN, 2003).

Ainda que haja diversidade de identidades, esses autores transformam suas dores vividas em combustível para sobreviverem nos espaços – educacionais e sociais – onde estão inseridos e que vigoram paradigmas que os excluem e perpetuam a indiferença às suas características linguísticas e culturais enquanto minoria inferior à sociedade majoritária.

Romper esses paradigmas promove a inclusão e a aceitação da singularidade e alteridade do sujeito e lhe possibilita o acesso e a permanência no espaço que antes (e ainda continua sendo em menor grau) era considerado inacessível a estes forasteiros que coexistem na fronteira do excluído/incluído, na língua de fronteira, incapazes de raciocinar e receber instrução e que hoje bradam com suas vozes, ou seja, com suas efervescentes mãos e braços que outrora estavam amordaçados, amarrados e cruzados, e que eram ocasionalmente corrigidos por atos pedagógicos normalizadores (ORRÚ, 2017a; SÁNCHEZ, 1990; DOS SANTOS, 2011).

A inclusão menor, aquela que se faz cotidianamente “nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem”, que independem dos instrumentos legais já estabelecidos, e que não é vista em ação nas instituições e que “coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace

---

<sup>45</sup> “A inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem”. Conceito elaborado por Orrú (2017a, p. 50) a partir do conceito “menor” subentendido em “Kafka” (DELEUZE; GUATARRI, 1977). Relaciona-se com um devir pertencente a uma minoria que produz linhas de fuga de modo a “re-inventar resistências e potências” (ORRÚ, 2016, p. 49).

binário, excluídos/incluídos”, está ativa e provocando mudanças, e foi a partir dela que Rezende (2012, p. 12) pode derrubar o preconceito do poder e o discurso normalizador – em sua experiência e supervivência acadêmica –, e assim abrir portas para os próximos pares universitários (ORRÚ, 2017a, p. 49-50).

A alteridade desses sujeitos, somada às suas singularidades bem como suas relações sociais, a interação humana, seja ela ou não com outras PcS, valoriza a sua constituição enquanto sujeito surdo, enquanto indivíduo que se constitui nessa aproximação com o outro, a identificação essencial no sentido cultural do “Ser Surdo<sup>46</sup>”, como mencionado por Perlin (2012a, p. 54): “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

O reconhecimento descrito neste espaço, neste texto, não baseia em descobrir os sujeitos, que aqui foram partícipes, e muito menos subentender desconhecimento deste outro, mas reconhecer que esse outro já existia antes mesmo de podermos nos infiltrar em sua história e tentar conhecer as suas supervivências. Quanto ao reconhecimento Skliar (2019, p. 76) diz:

Não, não é “reconhecer o outro”.  
O outro é anterior a todo reconhecimento.  
O outro já é, já está, já esteve antes de mim.  
Se assim não fosse, se o outro só existisse porque o reconheço, seria como uma estátua coberta por um tecido preto em uma praça abandonada, esperando ser descoberta.  
Ou como um território que cremos inexistente e ao qual damos um nome que não é o seu.  
Não, não é “descobrir o outro”.  
Não se brinca assim às escondidas impunemente.  
Não é “nomear o outro”. É ser chamado por ele.

Contudo, ao falarmos de alteridades e singularidades, pensamos nos direitos que os sujeitos têm de serem respeitados e reconhecidos como são, no nosso caso, como surdos usuários de outro idioma, uma outra língua, oficialmente reconhecida por lei federal como meio de comunicação (BRASIL, 2002a) acompanhada de outras bases legais expostas nas diversas políticas públicas referentes às PcS, e especificamente aos surdos. É sobre estas políticas públicas bem como os dados do cenário da educação inclusiva e os desafios desses sujeitos na contemporaneidade, que abordaremos brevemente no capítulo seguinte.

---

<sup>46</sup> A palavra “*Deafhood*” ou “Ser Surdo” foi um conceito criado por meio da pesquisa do Dr. Paddy, surdo orientador na Pós-Graduação na Universidade de Bristol, Inglaterra. Termo que não apenas se move e se liga à comunidade surda, mas explora novos níveis de significado. E este, na contemporaneidade tem significados diferentes. Assim como no inglês há os substantivos “*manhood*” e “*womanhood*” que significam “ser homem e ser mulher” ou o estado de ser ou atingir, respectivamente (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

### 3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO

“A inclusão é híbrida porque se funde com o Ser humano e com a educação que são híbridos fundamentalmente. Ela torna a aprendizagem algo fascinante, pois todos podem alcançá-la. A inclusão sempre se re-inventa, pois tece desafios para haver melhores combinações mescladas para responder aos problemas que emergem de seu próprio contexto inclusivo” (ORRÚ, 2017b, p. 1144).

#### 3.1 O PASSADO E O MODERNO

Há evidências que a situação real de surdos, educandos em pleno século XXI, ainda é distante do ideal, pois muitos, infelizmente, não recebem ensino adequado ou não são realmente incluídos, como deveriam, no processo educacional. A realidade hoje são surdos egressos do ensino básico, intencionados a seguir carreira no ensino superior, que saem dessas instituições sem a base necessária de educação, ao contrário do estabelecido em Brasil (2000c) sobre a promoção da acessibilidade às PcS e também que,

A política de inclusão de alunos com que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001b, p. 12).

Em consonância com Mantoan (2006a), diferentemente de apenas integrar – de estar ali fisicamente – aquele que já foi excluído, a inclusão inicia-se desde cedo na vida escolar do educando, mas o ensino real é (in)visivelmente excludente devido às indiferenças e a má vontade daquele que se diz agente educador. Vamos além deste adjetivo. A falta de conhecimento, somada ao desinteresse e o descompromisso com a mudança – de práticas tradicionalistas às inovadoras não excludentes –, torna o sistema, não somente o educacional, mas o sistema comunicacional e atitudinal, mais desafiador. Os desafios de ingresso no espaço universitário por sujeitos surdos ainda é imperante, como mencionado por Ladd e Gonçalves (2011, p. 295):

A Educação de [surdos] foi uma das grandes prioridades da maioria das comunidades surdas ao redor do mundo por mais de 250 anos. Nos últimos cem anos, no entanto, esta preocupação aumentou por causa da crescente frustração e até mesmo desespero diante de má qualidade dessa educação. A responsabilidade por essa situação tem sido tradicionalmente atribuída à hegemonia do oralismo, que definimos como uma tentativa de se tirar da

educação surda tudo o que é “surdo” – línguas de sinais, os educadores surdos, o contato da comunidade com pais e crianças, a história surda, os Estudos Surdos e as culturas surdas.

Se a qualidade é comprometida ao formarmos os alunos, teremos – aqueles que se esforçam – os mesmos sentimentos que o Diretor do Instituto Nacional para Surdos e Mudos na França: “senti-me inseguro em conceder um diploma de conclusão a um jovem rapaz que não possuía competência para elaborar uma sentença gramaticalmente correta, na sua própria língua materna” (INES, 2011, p. 106-107). Isso se dá porque a forma de comunicação na sociedade é imperativa no uso da língua oral e, por consequência disso, cabe aos surdos fazerem parte dela independentemente de suas possibilidades e prejuízos, de suas alteridades e de suas singularidades. A educação inclusiva é um processo que visa melhorar a qualidade de ensino. Sendo assim, como López Melero (2008), indagamos: é possível construir uma escola, ter uma instituição de ensino, sem exclusão?

Como mencionado por Antun (2013, p. 35-6) “(...) no Brasil, crianças e jovens vêm sendo excluídos do ensino regular”. E se a educação é para todos e a educação inclusiva pressupõe “desafiar todas as formas de discriminação e exclusão”, não há exceções para inclusão. “A falta de reconhecimento das diferenças significativas [...] surge da confusão [...] de que a inclusão é sobre indivíduos especificamente categorizados ou necessidades especiais” (BARTON, 2005, p. 6), mas a inclusão não é apenas para alunos que apresentam essas necessidades, ela vai além, ela abraça todos aqueles que, de alguma forma, têm dificuldades na aprendizagem, sendo estes surdos ou não-surdos, com ou sem deficiência. A educação inclusiva é um processo que demanda aprender a viver com as diferenças (MANTOAN, 2006b; LÓPEZ MELERO, 2008).

Em doze menções sobre “educação para todos”, a Declaração de Salamanca reitera seu compromisso de que não há brecha para exceções (UNESCO, 1994). Como enfatizado por Corbert e Slee, referenciado por Antun (2013), a inclusão é para todas as pessoas, não é condicional e nem pode haver parcialidade (ANTUN, 2013, p. 36). A todas às pessoas, a todos os alunos, não somente às PcS. O sucesso educativo do sujeito parte da mudança da perspectiva educacional sem a segregação e atendimento diferenciados, de forma que todos recebam uma educação de qualidade, independentemente de suas singularidades (MANTOAN, 2006b).

Tendo o direito garantido à educação, as PcS, e principalmente os sujeitos surdos – participantes desta pesquisa – ficam para trás no quesito participação efetiva na sociedade e

também na possibilidade de receber capacitação, ao contrário do que diz Brasil (1992) sobre favorecer compreensão independentemente do grupo ao qual faz parte, seja ele racial, étnico ou religioso. A educação é obrigatória desde o primário. A secundária deveria ser generalizada e acessível a todos, por todos os meios apropriados<sup>47</sup> respeitando a capacidade de cada sujeito – para os surdos principalmente – pois a maioria não tem domínio da língua oral predominante, a Língua portuguesa (BRASIL, 2009a).

Os sujeitos surdos, ao ingressarem no ambiente educacional – diferentemente das filantrópicas em que são egressos –, iniciaram uma jornada contra os estereótipos, o rótulo inserido pela sociedade e pelo ensino pautado na visão clínica, do controle do biopoder, na docilização dos seus corpos nesse novo contexto (REZENDE, 2012). Piccolo e Mendes (2013, p. 465) afirmam que: “se é a sociedade que incapacita as pessoas com deficiência, a única forma de estas alterarem tal situação é mediante intensas lutas para transformar o estado atual de forças e assumirem o controle sobre suas próprias vidas”.

### 3.2 BARREIRAS NO ACESSO AO ESPAÇO ACADÊMICO

Devido às barreiras que impediram os surdos de ingressar no espaço acadêmico, e tendo em vista que, nas três últimas décadas, no Brasil, por exemplo, um tímido e significativo aumento foi estabelecido; o acesso à universidade se tornou um fato. Suas recentes trajetórias acadêmicas têm seus desafios: da barreira linguística à acessibilidade em todos os sentidos. Dessa última, a ocorrência significativa se dá logo nos exames preparados à majoritária sociedade de ouvintes, sem quaisquer recursos didático-pedagógicos ou outra metodologia compreensível a quem possui uma especificidade (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 595), pois, “o tradicional dispositivo de seleção utilizado no recrutamento de ingressantes no Ensino Superior brasileiro une as duas significações, pois o vestibular é um concurso que se utiliza de exames para averiguar quais candidatos estão aptos a cursar o nível escolar superior” (SATO, 2011, p. 85) e concluir uma graduação era para poucos ou nenhum. E o que dizer então de uma pós-graduação?

Um levantamento realizado por Monteiro (2018) apresenta a relevante conquista da Comunidade Surda que, a partir do final dos anos 1990, vem conquistando seu espaço no

---

<sup>47</sup> Entendemos aqui que, para o surdo, a janela em Libras, por exemplo, é um recurso visual e de acessibilidade comunicacional para a compreensão do conteúdo de sua segunda língua, neste caso a Língua portuguesa (L2), e é uma forma de inclusão sociolinguística e cultural (ABNT, 2016, p. 3). Também o uso de recursos visuais é essencial para que a compreensão da L2 tenha sentido.

ensino superior. Tendo iniciado com o primeiro mestrado de uma pessoa surda no Brasil em 1998 e um doutorado em 2003, essas influências possibilitaram outros surdos a também ingressar nas universidades e cursarem o nível superior. A partir desse momento, até o presente, são muitos universitários surdos. Monteiro (2018) diz que, até 2016, tem-se um total de 148 surdos entre mestres e doutores ativos nas mais diversas profissões, especialmente atuando na área da linguística, onde são pesquisadores com foco nas línguas de sinais. Subentende-se então que o ingresso de sujeitos surdos no ensino superior tem aumentado significativamente na última década, evidenciando claramente suas resistências para se manter nesse espaço (MONTEIRO, 2018).

Poderíamos aqui, fazer um paralelo, dizer que essa concorrência nos vestibulares e a dificuldade de ingresso do sujeito surdo são um reflexo real dos “Espelhos de Príncipes” como mencionado por Hansen (2002).

“Las barreras [...] son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (LÓPEZ MELERO, 2011, p. 42). Os sujeitos que estão à frente da inacessibilidade, em todos os sentidos, são desafiados a romper a barreira denominada exclusão e conquistar seus espaços na universidade, de modo que sua formação acadêmica seja efetiva e garantida pela educação inclusiva, acessível e não excludente. E visto que a política de inclusão, a inclusão maior – o arcabouço legislativo (composto de leis e decretos) tanto nacional como internacional que norteia e garante o direito de todos, no plano nacional, à educação inclusiva – favorece a todos os sujeitos, independentemente de sua condição, ingressar nos estudos para a formação superior, devem receber suporte acessível às informações necessárias para que o processo de seleção seja igualitário e equitativo (ORRÚ, 2017a, p. 49-50).

Para terem autonomia de expressão, seja ela sinalizada ou falada, e não continuarem oprimidas e serem ouvidas, as PcS superam as indiferenças e se libertam da opressão tornando-se autênticos e não se apresentam como perfeitos, como “um” sem defeito – para representar a própria sociedade – como disse Foucault: “o intelectual seria a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva” (FOUCAULT, 2016, p. 46; FREIRE, 2011b).

O dialogar livremente sem domínio, opressão e arrogância nasce na relação social entre sujeitos que se respeitam e se aceitam em suas diferenças. A admissão do outro em suas singularidades e o reconhecimento de suas potencialidades endossa a nossa contribuição a favor da sua superação, apagando a deficiência e evidenciando a sua diferença. Aproxima-nos não para repreender, ignorar e excluir, mas para compreender, aceitar e incluí-lo. Convence-

nos de que devemos fazer as mudanças necessárias – não meias mudanças e nem “meia inclusão” – mesmo que em extrema situação de supervivência do sujeito em espaço acessível e não segregador, e muito menos excludente (FREIRE, 2011c; ORRÚ, 2017a, p. 68-69).

Mas, como sabido, os mecanismos excludentes, muitas vezes “invisíveis”, partem do preconceito, da discriminação e da indiferença a esses que não têm o perfil intelectual – ainda que o universal não seja o de outrora – esperado pela majoritária sociedade, que domina, impera, reprime e exclui. Contudo, ponderamos que os “intelectuais” de nossa pesquisa são aqueles que buscam justiça e equidade de direitos, mesmo sendo “perseguidos” pelo “não” e pelos obstáculos que encontram devido às suas lutas e aos movimentos que desafiam as políticas públicas e os aparelhos políticos, “universidade [...] e os meios de comunicação”, pois têm base e conhecimento de seus direitos legais como cidadãos (FOUCAULT, 2016, p. 52).

López Melero (2008) nos apresenta as barreiras que atualmente impedem a presença desses sujeitos nas instituições de ensino e, por conseguinte, sua aprendizagem e participação são afetadas. Aprender a viver com as diferenças, aceitar as diferenças, é um processo que parte da minha humanidade em exercer o respeito ao outro sem exigir deste que se adapte à minha cultura e seja segregado pelas minhas atitudes desumanas. Ao contrário do padrão estabelecido na execução das práticas pedagógicas, do tradicionalismo educacional, a minha disposição e atitude em mudá-las, as tornam-nas menos segregadoras, faz uma educação menos excludente e mais humana (LÓPEZ MELERO, 2008).

As relações humanas têm sido aniquiladas pelas ações excludentes, ações que enfermizam o mundo e o deixam em desamor, não o amor poético, religioso ou filosófico, como expressa López Melero (2006; 2008), mas o amor que – não somente acolhe – mas que respeita e valoriza legitimamente o outro, independentemente da sua diferença, da sua alteridade, das suas singularidades; todos têm competências para aprender e, quando se reconhece isto, temos o sentido de inclusão.

A garantia de uma educação de qualidade não deve promover igualdade de oportunidades, mas sim subsidiar oportunidades equivalentes, educação inclusiva, de modo democrático e humano. Ainda que o sujeito esteja em sala de aula, subentendendo que esteja incluído, este se encontra em zona de exclusão, quer dizer, no mesmo espaço, porém excluído internamente (LÓPEZ MELERO, 2011).

Aos sujeitos surdos, a barreira comunicativa é evidente, mesmo que tenham à sua disposição o recurso humano, o mediador dos idiomas envolvidos naquele contexto, no Brasil: o profissional TILSP. Nem sempre esses profissionais garantirão a acessibilidade aos

alunos, ainda que tenham uma excelente (in)formação. Há também a perda de informações e a quebra de contato visual com o professor. Visto que a mediação realizada pelo TILSP deve ser captada pelo aluno, este deve escolher onde buscar as informações: prestar atenção no professor que transita pela sala impedindo-lhe de fazer a leitura labial – por estar lendo algum conteúdo – ou no TILSP que faz a tradução (FOSTER; LONG; SNELL, 1999; BISOL, *et. al.*, 2010). Além dessa, há também a barreira didático-pedagógica: as impossibilidades de compreender conteúdos via recursos visuais e/ou metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem.

A esses, a exclusão se dá também fora dos muros da escola. Skliar (1999) diz que a surdez os leva à auto-exclusão, ela “representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento”. A partir dessa concepção, a exclusão origina-se nas mais diversas e inconcebíveis formas de controle do corpo, da mente e da linguagem, o autor ainda mostra que há

(...) a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência bionica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua - a língua de sinais - e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos (SKLIAR, 1999, p. 19-20).

Retomando o contexto de López Melero, as barreiras que excluem os sujeitos estão nas expressões do cotidiano, pois, ao falarmos de inclusão, já falamos de exclusão. Muitas vezes a integração toma forma e se encontra no lugar da inclusão, sendo assim necessário desfazer este conceito e criar estratégias que nos permitam superar as barreiras, além de mudar a linguagem e a forma de pensar. Pelo contrário, faremos as mesmas coisas, excluindo e segregando por meio de outras práticas e atitudes aceitáveis na instituição de ensino (LÓPEZ MELERO, 2011).

A exclusão das PcS – e principalmente dos participantes desta pesquisa – não somente se baseia em atitudes humanas e nem na propagação midiática, mas tem sua gênese no poder regente que coisifica o anormal. Este anormal – “a coisa” – outrora oprimido e considerado como não humano, que teve proibida a aquisição das coisas mais elementares – os meios de sobrevivência de todo o ser humano: alimentação e vestuário; o direito de ir e vir e de se comunicar – agora se torna resistente às atitudes restritivas dos opressores e se apresenta

como existente frente as representações ouvintistas (FREIRE, 2011b, p. 61-62). Entretanto, o problema não é o sujeito e nem suas especificidades. Skliar nos diz qual é o problema:

O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 2012, p. 30).

Esses sujeitos que experimenta(ra)m e vive(nciara)m – e porque não dizer, supervivem – a segregação e a exclusão, podemos, assim como López Melero (2011), dizer que são “vozes escondidas”, no nosso caso, faço o empréstimo do conceito para dizer que, são “mãos interrompidas”, expressões ignoradas, são rotulados como diferentes e incapazes de produzir cognitivamente resultados satisfatórios. Por essa razão, são classificados com diagnósticos não confiáveis e, por conseguinte, segregados.

O diagnóstico clínico, sendo o instrumento que comandará o sujeito, ganha espaço na escola, pois será ele que ditará as regras de quem receberá atendimento especial e/ou “terá capacidade de acompanhar os demais alunos da classe”. Será ele que dará as justificativas, por meio de laudo, que aquele sujeito “X” terá ou não boa desenvoltura educacional, descartando assim o papel da escola enquanto responsável pelas práticas pedagógicas. A solução tomada pelo médico é a medicalização, o diagnóstico biomédico, um dos mecanismos de exclusão (ORRÚ, 2017a, p. 41).

Todos os sujeitos, independentemente de suas singularidades, têm inteligências e capacidades diferentes que se constituem e se desenvolvem à medida em que o contato com o outro, por meio das oportunidades concedidas, ocorre. Todos nós nascemos capazes de aprender, diferente dos animais, aprendemos e nos desenvolvemos, as PcS “são sempre as mesmas pessoas [...] indivíduos” que assim como todos, “possuem atividades normais e não anormais; estão em todas as esferas” territorial, institucional, em corporações, familiar e classes sociais. É isto que constitui o ser humano: o contato social em toda a sua dimensão, cultural e educacional, sem restrições (ELIAS, 1994, p. 76; LÓPEZ MELERO, 2008).

O compromisso deve partir de cada sujeito que, por amor, não assistencialista – o filantrópico que vê o sujeito como coitado e necessitado de ajuda humanitária por exemplo –, mas pelo respeito ao ser humano e às suas especificidades. Ter uma mudança de mentalidade, estar disposto a mudar as práticas pedagógicas e pensar no aprendizado do sujeito. Independentemente das diferenças existentes, todos têm o direito de aprender, não por

currículos previamente estabelecidos – e que muitas vezes não são formulados por educadores – e muito menos com respostas prontas e sim com a participação coletiva de aprendizagem potencializando e oportunizando a interação de todos os sujeitos no processo.

Como se sabe, (há) a falta de compromisso, a indiferença, a descrença e o pessimismo que perpetuam nos espaços educacionais, ou seja, em toda sociedade, que se acomoda e não vê a inclusão como uma porta de oportunidades, não somente aos alunos – com ou sem deficiência – mas para a família e educadores de mostrarem suas competências e “suas responsabilidades educacionais”. A estes últimos tem-se o desafio de convencê-los de que podem se apoiar, defender e exigir os direitos ordenados fazendo-se cumprir os dispostos na legislação vigente, ainda que haja resistências (MANTOAN, 2006b; 2011).

Nas palavras de Perlin (1998, p. 16-38), essa resistência “não exclui a cultura hegemônica ouvinte, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma que se sobressai a diferença [...] ela é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista”. Embora Perrot (2017) tenha se referido com autenticidade a uma outra realidade – no mesmo contexto excludente – de outros sujeitos, mas que não se distancia da presente redação, suas palavras corroboram e se identificam com a Comunidade Surda:

(...) não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história (PERROT, 2017, p. 224).

Para a atuação, no que diz respeito à educação de surdos e o atendimento às PcS, faz-se necessário a presença de profissionais competentes e comprometidos em compreender a diversidade cultural e sociolinguística desses sujeitos e não um mero profissional aplicador de procedimentos segregadores e excludentes (LOPÉZ MELERO, 2008). Os descaminhos e ignorância dos direitos são de longa data. Mantoan diz:

A situação tem se arrastado pelo tempo e perpetuado desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação e, grande parte das vezes, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral sobre os procedimentos das escolas para ensinar, promover e atender adequadamente a todos os alunos (MANTOAN, 2011, p. 29).

O poder absoluto impera dentro dos muros da escola, não levando em conta as alteridades e singularidades dos alunos, impossibilitando assim um trabalho coletivo, democrático e de sucesso. As práticas pedagógicas nem sempre favorecem o seu aprendizado. As intervenções nem sempre são acessíveis às suas especificidades. O uso de recursos que subsidiam compreensão – não somente a alunos surdos que absorvem as informações por meio do canal visual – nem sempre são efetivos.

Tem-se o compromisso de não permitir que a segregação e a indiferença que levam à exclusão sejam destaque e continuem perpetuando a desigualdade. López Melero (2012) diz:

Y, a mi juicio, es una inmoralidad el no construir una escuela donde todas las niñas y todos los niños se eduquen conjuntamente. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad. Más aun, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia a partir de los principios éticos em los que creemos, aunque no haya ningún margen “razonable” de que obtengamos algún éxito em nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre em lucha contra la discriminación (p. 139).

O comportamento e a atitude devem ser democráticos para que o respeito à diversidade seja efetivamente valorizado. A exclusão vem das expressões – face, corpo e atitudes –, ela ainda ronda o interior da escola, mesmo que esta, para a sociedade, tenha o conceito de “escola inclusiva”, mas inclusiva apenas no nome, pois, somente integra e não inclui. Uma das barreiras a ser rompida, se não a principal delas – o que está maquiado com aparência de bondade, mas que por detrás da cortina é autoritário, excludente e que perpetua na contemporaneidade – é a indiferença às singularidades e às alteridades do sujeito.

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: SOCIAL X EXCLUDENTE

Os principais objetivos das Políticas Públicas, a partir do seu advento, no final dos anos 1980 (século XX), no Brasil, a favor dos menos favorecidos, das PcS, eram o de garantir a inclusão social e cidadania, proporcionar a integração e o atendimento especializado àqueles que estavam à margem da sociedade, os excluídos e ignorados por ela, devido às suas diferenças e singularidades. Essa ideia ainda persiste, mas as atitudes quanto ao acolhimento desses sujeitos estão aquém dos ideais *a priori* propostos: a valorização da autonomia, o respeito e a igualdade de oportunidades. A produção e criação de Leis que dão base para a

educação, sempre (des)aparecem em meio a tantas outras atividades educacionais e se apresentam contraditórias.

Em território brasileiro<sup>48</sup>, os sujeitos Surdos<sup>49</sup> foram excluídos do espaço educacional público até o início dos anos 1980. Antes, eram assistidos, assim como todas as PcS, por instituições filantrópicas, religiosas e/ou de caridade, como as APAEs por exemplo. A partir daquele ano, por meio de movimentos organizados, os surdos conseguiram o direito de ingresso nas escolas públicas, mas ainda com o poder normalizador e o fortalecimento da cultura ouvintista por meio da filosofia oralista.

As Políticas Públicas, a partir dos anos 1990, por meio da LDB 9.394/96 e outros dispositivos legais, tiveram um avanço significativo voltado à educação inclusiva, tendo como objetivos a acessibilidade das PcS, que entraram nas discussões educacionais de forma mais efetiva. Os acontecimentos a partir deste período fortaleceram a Comunidade Surda nas reivindicações que vieram e ainda estão vigorando (VASCONCELOS, 2018).

Os instrumentos que propõem a educação para todos, no Brasil, partem da Constituição Federal da República que registra publicamente, principalmente no Artigo 208, os direitos à educação e à acessibilidade a todos, um marco legal definitivo (BRASIL, 1988); e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). O acolhimento de todos a uma educação de qualidade e sem distinções é o que está exposto nos princípios da Conferência de Salamanca, como, por exemplo, de que “as escolas devem acolher a todos as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas” e assim “encontrar meios de educá-los com êxito, inclusive aos que têm deficiências” (UNESCO, 1994, p. 59-60).

Esses instrumentos, ao longo de 30(1) (trinta/e um) anos de existência, começaram a ser editados, dando visibilidade às PcS, alcançando o *status* de Secretaria Nacional do governo federal<sup>50</sup>. Embora tenham tornado evidente a promoção de integração a esses, por meio de benefícios e direitos básicos assistencialistas, a criação de programas de atendimento especializado e acessibilidade como forma de eliminar o preconceito e os obstáculos que

---

<sup>48</sup> No Brasil, o surdo teve seu direito de expressão sociolinguístico garantido somente no ano de 2002 quando foi promulgada a Lei nº 10.436 reconhecendo a LS como meio legal de comunicação e expressão no país (BRASIL, 2002a), não reconhecida ainda como língua oficial, mas exposta como tal nos Artigos 3º e 112º da LBI (2015a). Já em outros países, conforme as Figuras 1 e 2, isso ainda não ocorreu. E há muitos outros que não reconhecem a LS como meio de comunicação de seus cidadãos surdos.

<sup>49</sup> A grafia em “S” maiúsculo refere-se ao sujeito surdo, a pessoa que luta pelos seus direitos políticos, linguísticos e culturais, ou seja, que faz parte da Comunidade Surda (FELIPE, 2007, p. 33); e referenciando Dorziat (2009) “o termo *Surdo* engloba uma categoria de alteridade, que envolve a mulher/o homem surda/o em suas diferentes peculiaridades: etária, de raça, de classe, religiosa, de posição geográfica, etc.” (p. 22).

<sup>50</sup> Cf. Apêndice C – “As Políticas Públicas em 30(1) anos”.

impedem o cidadão de ir e vir, ainda perpetua a norma regulamentadora, o biopoder que integra, segrega e exclui. Essas são as leis maiores, a inclusão maior<sup>51</sup>, que parecem corresponder com o sentido real da inclusão, mas que na verdade estão em conflitos de “ordem cultural, política e territorial”, prevalecendo assim a inclusão menor que o tempo todo se desdobra para sobreviver nos espaços de aprendizagem e sociais (ORRÚ, 2017a, p. 50-52).

A escola, e principalmente as Instituições de Nível Superior – após o Decreto Federal 5.626/05, em se tratando de sujeitos surdos – têm corrido contra o tempo, ou melhor, a maioria já ultrapassou e ignora o prazo estabelecido de dez anos para se adequar às exigências regulamentadas. Exigências como, por exemplo: a inclusão e difusão da LS como disciplina curricular, a viabilidade de cursos de graduação e pós-graduação à formação de docentes e instrutores para o ensino da Libras, bem como o acesso de pessoas surdas à educação a partir da educação infantil se estendendo ao nível superior, como requisitos ao processo da educação inclusiva (BRASIL, 2005a).

As conquistas, políticas e educacionais, que permitiram os avanços nos Estudos Surdos, desmistificaram sua incapacidade de poder (con)viver como cidadãos críticos e de direitos como assegurado a todos, à sociedade excludente e segregadora (JANNUZZI, 2005; VASCONCELOS, 2018). Além de poder se comunicar em sua língua sem restrições e garantir direitos comuns a todos os cidadãos brasileiros, como por exemplo, o acesso às instituições de ensino superior.

### 3.4 DADOS E (IN)ADEQUAÇÕES

Diante do cenário de educação inclusiva, os números – conforme gráficos 1 e 2 – não nos deixam equívocos quanto à exclusão destas PcS no Ensino Superior. Rocha (2015) também fez um levantamento sobre o percentual de ingressos no nível superior. Constatou que as PcS, público-alvo da educação especial, “diante dos números apresentados pelo Censo do Ensino Superior e da educação básica [...] estão em um patamar de percentual **muito** reduzido, diante da crescente demanda da inclusão” (p. 22 – grifo nosso).

Por exemplo, a Lei nº 7.853 dispõe sobre o apoio às PcS e sua integração social. Em seu Artigo 2º assegura o pleno exercício de seus direitos à educação (BRASIL, 1989b).

---

<sup>51</sup> O conjunto de Políticas Públicas, as leis, os decretos e outros documentos oficiais, que instrumentalizam e “norteiam o plano nacional de educação na perspectiva de educação inclusiva” (ORRÚ, 2017a, p. 49-50).

A Lei nº 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, como por exemplo, as formas de comunicação e interação dos sujeitos tendo como opção a Língua brasileira de sinais - Libras (BRASIL, 2000c).

A Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e, entre os seus objetivos e metas, estabelece programas para equipar as IES e formar a sua comunidade com o ensino da Libras de modo a atender educandos surdos e facilitar sua aprendizagem (BRASIL, 2001a).

Vale lembrar que em 08 de maio de 1996, o Ministério da Educação elaborou o Aviso Circular nº 277 determinando que as IES se adequassem “estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso de alunos” PcS, como por exemplo,

(...) no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos;

(...) flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva<sup>52</sup>, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação;

(...) na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular (BRASIL, 1996a).

Mais tarde, em 2003, a Portaria nº 3.284, dispõe sobre requisitos de acessibilidade às PcS e garante mais uma vez o acesso ao Ensino Superior de alunos com deficiência auditiva, nos seguintes requisitos:

- a) Propiciar sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

---

<sup>52</sup> De acordo com a legislação vigente, a pessoa com deficiência auditiva tem “perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”; sendo que, não se trata do sujeito incapaz em termo pejorativo, caracteriza àqueles em grande maioria, não se identificam com a cultura surda, não são usuários da LS e não necessitam de intérpretes, mas lançam mão da leitura labial “a observação dos movimentos dos lábios e da boca do interlocutor na tentativa de decodificar a informação que está sendo transmitida” (TOFFOLO *et al.*, 2017, p. 5). A pessoa surda é aquela que, por ter ausência da audição, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura e se identifica com, ou seja, é usuário da Língua de Sinais e reivindica o profissional TILSP como mediador na comunicação com ouvintes que não conhecem a LS (BRASIL, 2005a).

b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

d) proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003b).

Também a Lei nº 13.005 aprova o PNE, dando outras providências. Em suas estratégias a serem executadas está a otimização de recursos humanos das IES de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação. Além disto, que sejam ampliadas as políticas de inclusão de modo a beneficiar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014a).

Ainda, citamos a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que em seu Capítulo IV discorre sobre:

(...) a disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; [...] adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; [...] tradução completa do edital e de suas retificações em Libras; [...] acesso à educação superior [...] em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

Ainda que as adequações não estejam conforme se esperava, e o que pode não acontecer, mínimas são as mudanças em comparação às milhares de instituições em funcionamento no Brasil e seus milhões de alunos – de acordo com o Censo de Educação Superior, havia 8.450.755 de alunos matriculados no ensino superior em mais de 2.537 instituições de ensino em 2018 (INEP, 2019b). Para suprir tais necessidades, há um movimento em plena atividade, há uma inclusão menor ocorrendo nos bastidores para que as barreiras comunicativas e atitudinais sejam vencidas, desde o ingresso à permanência no espaço acadêmico por sujeitos PcS, inclusive os surdos especificamente, devido à barreira linguística e à associação desta com as metodologias, a prática, a mediação e inadequação didático-pedagógica. Essas adequações – legalmente impostas pelas políticas públicas a favor da inclusão – dizem respeito às próprias instituições e suas estruturas, além das barreiras culturais e políticas.

Assim como Sasaki (2003) apresenta as dimensões que dificultam a acessibilidade, López Melero (2012) descreve 3 (três) outras barreiras que influenciam e dificultam a participação dos sujeitos na construção do conhecimento, a didática nos processos de ensino e aprendizagem e o desrespeito às diferenças, desfavorecendo assim a educação em uma

perspectiva inclusiva. São elas: Políticas (regulamentos contraditórios); Cultural (conceitual e atitudinal); e Didática (ensino-aprendizagem). Dessa última, destacam-se 5 (cinco) barreiras educacionais que dificultam a construção de uma escola mais inclusiva, as quais são: o trabalho não cooperativo – sala de aula incompatível para se aprender; o currículo estruturado que não se baseia no aprendizado do aluno e não resolve a situação; a organização espaço-temporal: exigência da escola a ser organizada para realizar atividades não excludentes; a falta de formação dos professores para o atendimento de qualidade à diversidade e singularidades dos alunos; e a participação da família como apoio, suporte, ou seja, o auxílio à construção de conhecimento nas atividades escolares junto aos docentes – com interesse genuíno nas práticas de ensino – em aprendizado mútuo, democrático e igualitário, que influenciará na compreensão e no respeito e que, por sua vez deterá a exclusão.

La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos e hijas, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

A veces el desinterés de las familias por el mundo académico y el ambiente em juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación [de los sujetos] frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad, que produce la solidaridad (LÓPEZ MELERO, 2012, p. 150).

Essas barreiras são apenas algumas de muitas outras que tornam a inclusão um fardo. Um fardo difícil de carregar por aqueles que ignoram o fato de existir o outro com singularidades, que perpetuam suas práticas de ensino e aprendizagem tradicionais por meio dos currículos prontos e estabelecidos, não dialogando com aqueles que estão à sua volta, sem levar em conta as especificidades de cada sujeito e o seu tempo de aprendizagem. O objetivo da escola é modelar, normalizar o ser humano no desrespeito, na desigualdade, na exclusão. O processo atual de educação se distancia – ao desconsiderar as diferenças linguísticas, culturais e sociais do outro – da real e desejável inclusão, da política transformadora e menos excludente (DORZIAT, 2009).

López Melero diz que falar de educação inclusiva não é falar de integração. Mesmo que haja Políticas Públicas vigentes, a ausência de recursos ou das experiências profissionais,

bem como as atitudes inadequadas – daqueles que já estão no sistema e se encontram despreparados e/ou engessados no tradicionalismo e modelo excludente de ensino – tornam-se obstáculos que impedem o acesso, o ingresso e a permanência do sujeito no ambiente educacional, principalmente no espaço universitário (LÓPEZ MELERO, 2012).

Com base no Censo de 2006 a 2017, a permanência do aluno surdo no Ensino Superior é oscilante e também são variantes quanto ao ingresso, à desvinculação do curso, ao trancamento da matrícula ou à solicitação de transferência para outro curso (ESDRAS; GALASSO, 2017). Os dados de 2015 diziam:

Tabela 1 – Ingressos no Ensino Superior em 2015.

Situação	D. A - <b>1.688</b>	Surdos - <b>671</b>	Surdocegos - <b>39</b>
Permanece matriculado	1.318 (78,08%)	454 (67,6%)	26 (66,67%)
Desvinculou do curso	245 (14,51%)	136 (20,27%)	12 (30,77%)
Trancou a matrícula	117 (6,93%)	75 (11,18%)	01 (2,56%)
Transferidos de curso	08 (0,47%)	06 (0,89%)	00 (0,00%)

Fonte: Adaptado de Esdras e Galasso (2017, p. 45).

Os dados apontados por Esdras e Galasso (2017) já sofreram alterações. Realizamos um levantamento sobre o percentual de alunos surdos e Deficientes Auditivos (D.A) matriculados e concluintes no ensino superior, tendo por base as últimas Sinopses Estatísticas da Educação Superior – dos anos de 2011 a 2018 – e dos Resumos Técnicos do Censo de Educação Superior dos anos de 2009, 2011, 2015, 2016 e 2017 – do INEP<sup>53</sup>, conforme representado nos gráficos 1 e 2. Utilizando-se desses dados, segundo o Resumo Técnico, os matriculados em 2017 foram: 2.138 alunos surdos e 5.404 D.A; e os concluintes: 268 alunos surdos e 876 D.A (INEP, 2019a). Em 2018, segundo a Sinopse Estatística, os matriculados foram: 2.235 alunos surdos e 5.978 D.A (INEP, 2019b).

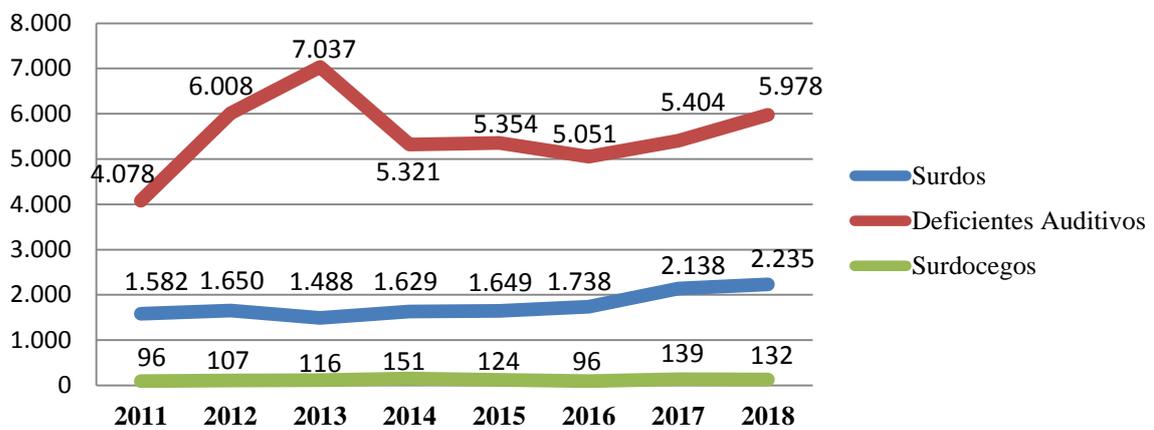
De modo geral, o número de concluintes em graduação presencial e à distância, somados em todo território nacional, foi o de 801.863 alunos (INE, 2019b). Deste

<sup>53</sup> As Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2006 a 2010 e os Resumos Técnicos de 2002 a 2010 não contêm estatísticas de alunos surdos matriculados.

quantitativo, até a data de 31 de outubro de 2019, final dessa redação, o INEP ainda não havia disponibilizado em sua página o Resumo Técnico. Conforme a legenda padrão, o número de “concluintes de graduação, segundo o tipo de deficiência” em 2018, não estava disponível com os dados desses alunos. A informação disponível era:

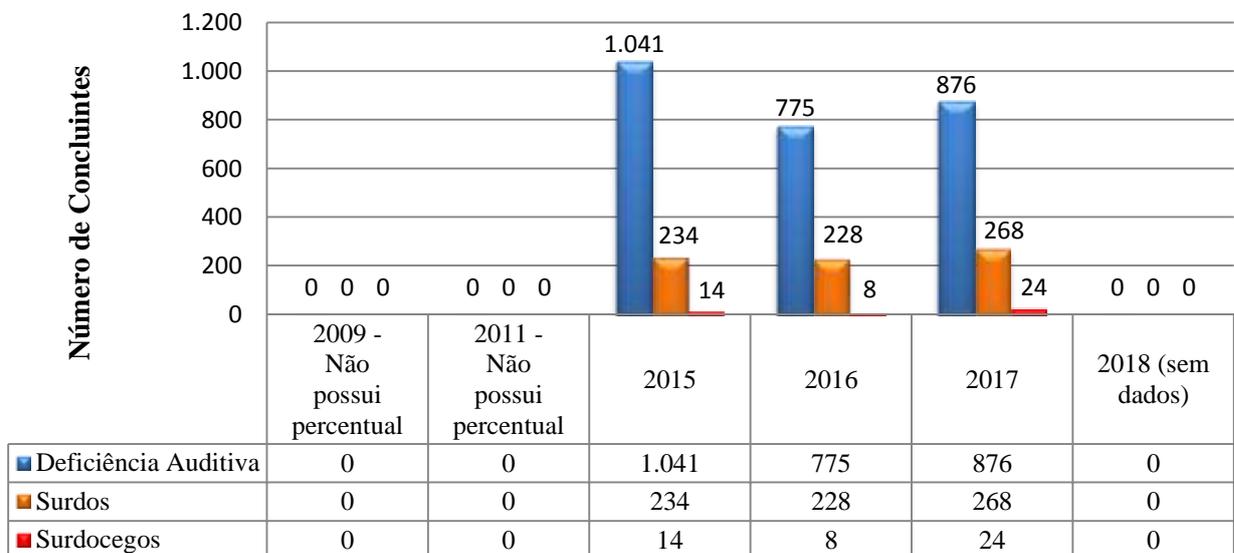
Em 2018, mais de um milhão e duzentos mil estudantes concluíram educação superior de graduação no Brasil. [...] o número de concluintes em cursos de graduação presenciais teve aumento de 4,5% em relação a 2017. A modalidade a distância aumentou 8,6% no mesmo período (BRASIL, 2019h, p. 30).

Gráfico 1 – Alunos Matriculados no Ensino Superior – Geral



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2019a).

Gráfico 2 – Alunos Concluintes na Graduação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2019b).

Diante dos dados, notamos uma redução em 2016 e um pequeno aumento significativo de alunos que concluíram o ensino superior em 2017. A hipótese é que isso tenha ocorrido devido à insegurança de permanência e/ou a exclusão devido à ausência dos recursos básicos à acessibilidade, provocando assim a desistência ao longo do percurso acadêmico. São hipóteses que podem ou não ser um fato a ser avaliado *a posteriori*.

No período de 2008 a 2018, no total geral de 1.264.288 alunos concluintes, houve uma variação percentual desse número: na rede privada, com maior aumento, foi de 1.004.986, variação de 6,0%; na rede pública o crescimento foi de 259.302, aumento de 3,0% no mesmo período (INEP, 2019h, p. 29-30). Em um total de 8.450.755 estudantes matriculados nas 2.537 Instituições de Educação Superior (IES), no Brasil, em 2018, 43.633 foram PcS, e dessas, apenas 2.235 surdos, 132 surdocegos e 5.978 D.A (INEP, 2019b).

Das Políticas Públicas, percebe-se que, mesmo em vigência, as leis e normativas entram em contradição entre si. Estas contradições – que ao mesmo tempo reconhecem as diferenças, diferenciam os sujeitos – são as barreiras, os mecanismos de exclusão, que impedem que a educação inclusiva tenha realmente seu impacto positivo. Se a educação deve ser para todos, por que ainda se constitui, por exemplo, de espaços educacionais especiais de atendimento, apoio em contraturnos às PcS, e à inacessíveis linguística? Essas deveriam provocar mudanças, de modo a possibilitar um intercâmbio, o trabalho cooperativo, eficiente, democrático e o desenvolvimento reflexivo e autônomo à transformação dentro dos muros da escola, sem o instrumento tradicional de normalização: o diagnóstico balizador e as práticas pedagógicas padronizadas (ORRÚ, 2017a; LÓPEZ MELERO, 2008). O outro já é sofrido e rotulado pela sociedade.

Se atentarmos para o que dizem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), vemos que os sistemas de ensino – ao se organizarem para receber e atender os alunos – deveriam assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade. Aos sujeitos surdos, o acesso à educação pública tem ocorrido, porém o atendimento e o respeito à sua singularidade linguística é deficiente. A barreira comunicacional, além da indiferença com a sua língua matriz, perpetua a exclusão e segregação.

A ausência de compromissos adjetiva a indiferença, incita e propaga a exclusão. Torna-se ilusório desejar incluir sem estar comprometido com a causa e isto é um reflexo da falsa inclusão. A inclusão, como já apresentado por Orrú (2017a) e López Melero (2006a; 2006b, 2011), é que todos sejam incluídos sem preconceitos, recebam por igualdade uma

educação de qualidade e sejam respeitadas as suas alteridades e singularidades. Mas isto não acontece apenas devido às indiferenças da sociedade, mas pelos muitos vínculos possíveis que se alojam no caminho, bloqueando os interesses coletivos. A sociedade permanece em suas próprias e pessoais ambições e pouco se importa se está ou não profundamente tensionada a agir para produzir melhorias coletivas e resultados significativos.

A execução de tarefas – sejam elas educacionais (as quais estamos navegando) ou outras esferas da vida – muito das vezes estão “em contradição com os seus próprios interesses imediatos”, não se importando se realmente irá ou não acontecer a inclusão que todos desejam. Não devemos disfarçar o preconceito, eufemizar a falsa inclusão por simplesmente socializar alunos com ou sem deficiência, aqueles de modo singular que existem e estão diante de nossos desafios. Devemos entender a história e nos poupar para não cometermos os mesmos erros que outrora cometeram, não rotularmos, não concretizar (pre)conceitos, mas desmistificar e derrubar paradigmas, fazendo o que é direito (DURKHEIM, 2011). Assim como mencionou Godoy (2002), temos muito que lutar com as PcS, coadunarmos para que eles venham a usufruir seus direitos de cidadão e de existirem na atual sociedade que perpetua a competição, a discriminação, que marginaliza, que oprime e exclui o diferente – aquele que está fora dos padrões da normalidade.

Não é somente através da mudança de Políticas Públicas que se faz a diferença. As mudanças começam pelo respeito que é mediado por mim e estendido a outros, independentemente de onde se encontram, reconhecendo, sem esforço algum, suas potencialidades.

(...) a partir de ahí, tomemos conciencia de que no podemos, ni debemos, continuar marginando a las personas excepcionales como algo ajeno a nosotros, como algo ajeno a uno mismo, porque si seguimos por ese camino estaremos legitimando la exclusión, como si las personas excepcionales no pudiesen estar en el mundo de los humanos, sino en el mundo de “otro modo de ser humano”. Sólo en el reconocimiento de las personas excepcionales como personas radica hoy el sentido de la educación inclusiva (LÓPEZ MELERO, 2006a, p. 14).

Nota-se que o autor diz que, a partir do momento em que a indiferença começar a deixar de existir e o ser humano for reconhecido e respeitado em suas singularidades, e aprendermos com as suas diferenças, é que daremos sentido a educação inclusiva.

Não é o fato de existir ou não Políticas Públicas, de ter ou não que fundamentar outras novas, criar ou não emendas, ter ou não recursos didáticos acessíveis. O fato, a situação atual,

vai além disso – ainda que tudo isso seja necessário. A situação é subjetiva, é humana, é pessoal, é singular, é implícita, é (in)visível: é o eu indiferente, o eu egoísta, o egocentrismo.

Uma reflexão que fazemos com base em López Melero (2006a) é: como podemos estabelecer instituições menos excludentes nestes casos? Como podemos ser menos indiferentes com o outro se posso mediar as informações? Como desfazer as brechas excludentes impostas nas políticas públicas?

A passagem de uma escola excludente para uma educação para todos não se constitui apenas em uma ruptura de paradigmas dentro da educação especial e, sim, é o resultado de uma série de transformações políticas, culturais e sociais que vão muito além de uma discussão do tipo educação especial versus educação regular (GIORDANI, 2010, p. 69).

Há um Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que apresenta metas a serem alcançadas à melhoria da qualidade educacional em todas as IES, o que de fato nos dá uma esperança (BRASIL, 2015b). Entretanto, entendemos que, ainda que se façam adaptações curriculares, tornem-se acessíveis todos os conteúdos possíveis em primeira língua e que se ofertem recursos humanos que farão as mediações linguísticas e ainda continuar distante do outro, ignorando-o e não valorizando suas singularidades e alteridades – tendo como certeza que estes são de direito e essenciais para o sujeito – de nada valerão as mudanças visíveis se as que são internas e invisíveis continuarem do mesmo jeito: falaciosas, arrogantes, orgulhosas e excludentes.

A população surda, segundo o último Censo, é de mais de 9,7 milhões de pessoas no Brasil (IBGE, 2010a). Entretanto, com esses dados não é possível dizer se realmente esta população é surda usuária da Libras como meio de comunicação, se usa alguma tecnologia auditiva e faz uso da oralidade ou se são pessoas cuja perda auditiva foi causada por idade avançada, por exemplo. Esses dados, de 9.717.318, são de pessoas que se autodeclararam não ouvir com precisão, o que não significa que sejam surdas. Assim, com uma única pergunta elaborada, “**Tem dificuldade permanente de ouvir?**”, se torna difícil – concluir sem dados clínicos de audição – entender a amplitude e as peculiaridades da deficiência auditiva no Brasil (IBGE, 2010b, p. 4; LOBATO, 2018).

Diante do histórico da Comunidade Surda – seu desafio de estar no espaço educacional, do ensino fundamental ao médio, inacessível, excludente e indiferente, o foco da pesquisa foi direcionado àqueles que sobreviveram no espaço universitário.

Ainda que esses sujeitos sejam parte da sociedade, são estrangeiros e estranhos no ambiente acadêmico. Mesmo que em menor número, ainda sim, são sujeitos de singularidades

e alteridades distintas, e leva-nos – pelas suas experiências e vivências nesse espaço – a tentar compreender seus anseios e desafios frente ao controle social ouvintista, no que diz respeito à exclusão no Ensino Superior.

As relações sociais ocorrem, mas são irrecíprocas de um lado em que não deveria ser indiferente, o lado do ouvinte. São reais – pois fazem parte da mesma sociedade – mas a reciprocidade figura em uma demonstração indiferente e excludente nesse espaço. Têm os mesmos sentimentos, problemas, anseios e desafios, mas não são entendidos e compreendidos em suas alteridades e singularidades. Sempre serão sujeitos diferentes, anormais, não humanos e não sociedade. Sempre terão que lidar com a indiferença daquele sujeito que vive em sociedade, dita como normal e que se põe em superioridade. Esses sempre serão *outsiders*, ou seja, sobreviventes (ELIAS, 1994; ORRÚ, 2017a).

### 3.5 CONCEITO DE INCLUSÃO E NOVOS PARADIGMAS NECESSÁRIOS

Falar de inclusão não é falar de integração, docilizar o outro e depois agrupá-lo. Incluir é simplesmente – o simples que se torna um obstáculo para muitos – um processo de aprender a viver com as diferenças e respeitar as singularidades do outro; estar envolvido no processo de ensinar e aprender com práticas educativas de qualidade e menos excludentes; acolher, valorizar e reconhecer as competências e potencialidades do outro em sua dignidade humana; lutar contra a segregação; romper o paradigma tradicional de ensino. Inclusão se faz presente além do registro promulgado, é coisa de sobrevivente. Ela acontece, mesmo não aparecendo, ela se inventa, “re-inventa” em si mesma, “re-torna, re-cria”, pois não é simples, é um problema fundamental, é poder fazer com o outro e aprender com ele. Ela incomoda os sistemas, desestabiliza e “desequilibra” o poder disciplinador de práticas deterministas, da docilização dos corpos e controle existentes, e “não tolera a perversidade, o *apartheid*” (ORRÚ, 2017a, p. 46-68; LÓPEZ MELERO, 2008).

Visto que a inclusão possui no mínimo três barreiras que impedem a participação integral do sujeito na educação, a saber: as barreiras políticas, culturais e didáticas, conforme nos apresenta López Melero (2011, 2012), romper com os paradigmas tradicionais nos abre oportunidades de apresentar os novos que poderão substituir a triste realidade excludente. Como fazer acontecer a inclusão? Orrú (2017a) explica:

(...) é aprender a conciliar peças de igual importância dos domínios de conhecimento que são apresentados com os modos singulares de aprender de

cada aprendiz, constituindo assim um espaço problemático com possibilidades infinitas de invenção e re-invenção do novo [ou seja, inventar de novo], sem o estabelecimento de medidas paliativas ou padrões de realização (ORRÚ, 2017a, p. 43 – nota).

Deve-se primariamente romper com o conceito de que o sujeito deva primeiro ser integrado e em seguida ser incluído. É necessário que se compreenda que ele não nasce pronto e acabado, e que seu desenvolvimento ocorrerá a partir do momento em que for partícipe de todas as atividades educacionais sem distinção. E para isto deve estar munido de recursos e de programação que contenha métodos de ensino adequados – e não excludentes – que proporcionem ao sujeito a participação efetiva de modo que seu desenvolvimento seja evidente e de qualidade. É necessário o rompimento hierárquico de saberes, tendo como concepção que todos aprendem juntos de formas diferentes em mútuo respeito às alteridades e singularidades de cada um (LÓPEZ MELERO, 2011).

A mudança dos paradigmas tradicionais, que ainda perpetuam, pode parecer um obstáculo invencível; pois, ao comando do biopoder, seria impossível para os menos favorecidos, aos de menor valia, derrubar esta parede engessada. A complexidade existente e muitas vezes sutil, visível e maléfica, não é um caminho fácil de trilhar ou compreender, mas possível de, aos poucos, ser levada a transformar suas práticas tradicionais e dicotomizadas em trabalho cooperativo e de oportunidade dialógica, estabelecendo assim uma democrática convivência entre sobreviventes e instituição educacional (LÓPEZ MELERO, 2011; ORRÚ, 2017a).

Há também a necessidade de se compreender que os sujeitos têm suas especificidades, são diferentes e têm formas distintas no processo de aprendizagem e não privá-los e oprimi-los. Ninguém aprende da mesma maneira. Por exemplo, o canal de aprendizagem dos surdos, devido à perda auditiva, é a visão, e não em pistas auditivas; a aprendizagem ocorre na leitura “mais tênue de indícios visuais” (SACKS, 1998, 113-114 – nota).

É pela visão que o sujeito surdo tem acesso a tudo<sup>54</sup>, essa sua experiência visual constitui-se “a base do pensamento e da [sua] linguagem” (QUADROS, 2003, p. 102). O seu letramento visual, que depende do intercâmbio com os seus pares no meio social e cultural, é influenciado pela comunicação semiótica, na sua diversidade sígnica, como: “o desenho, o mapa, o jogo simbólico, a escrita, os sistemas numéricos e os sistemas mnemônicos” (REILY;

---

<sup>54</sup> Ou seja, é o “povo do olho”. Esta foi a conclusão de George W. Veditz (presidente da Associação Nacional de Surdos dos Estados Unidos em 1910), que, segundo Rachel McKee (2001, p. 17), em seu livro *People of the eye: stories from the deaf world*, significa: “pessoas surdas veem, as coisas são visuais para surdos e é pela visão que se acessa tudo” (LEBEDEFF, 2017, p. 228).

GIOSUELLI, 2017, p. 141). E, para isto, demanda uma mudança de metodologias de ensino, o “entendimento de letramento visual no contexto da surdez” e o emprego do uso de recursos didáticos visuais diferenciados, por exemplo, dando-lhes acessibilidade e favorecendo aos outros não-surdos a possibilidade de enriquecer e promover sua aprendizagem (TAVEIRA; ROSADO, 2017, p.24).

Essa promoção faz parte das Políticas Públicas, que, ao longo de trinta anos, têm avançado em favor das PcS (Apêndice C). Rocha (2015) diz:

A educação das pessoas com deficiências, ao longo dos últimos anos, vem sendo contemplada com diversas políticas públicas decorrentes de importantes avanços legislativos, o que, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior [...], tem causado um aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, tanto na esfera pública como na privada (ROCHA, 2015, p. 26).

Mesmo que um acervo delas esteja vigente, ainda se faz necessário mudar atitudes e práticas excludentes.

Respeitar essa diversidade, as peculiaridades, com atitudes e comportamentos democráticas são passos necessários para se promover uma educação inclusiva de qualidade realmente inclusiva. Ser tolerante no sentido de saber conviver com as diferenças e com o diferente, e não exigir que este se transforme no sujeito que gostaríamos que fosse. Tolerar não apenas no sentido de compreender e aceitar que as diferenças existem, ainda que ações excludentes ao redor do mundo sejam crescentes, tolerar é compreender com plenitude, sem nenhum esforço, que a diferença é propriedade de todos, é uma qualidade de todo o ser humano, é peculiar (ORRÚ, 2017; 2019, p. 385).

Outra necessidade é a do compromisso ético que se deve exercer em respeito ao outro. E isto não deve repercutir de modo negativo àquele que é diferente. Permitir que a instituição e a minha indiferença desrespeitem o sujeito em sua alteridade e singularidades é não respeitar o ser humano ao qual também sou. O compromisso ético parte da preocupação e o sentimento de não violar os direitos do sujeito por meio das ações, atitudes e indiferenças que o ignoram, discriminam e excluem. A partir do momento em que a indiferença deixar de existir e as PcS forem reconhecidas, teremos então o real sentido da educação inclusiva (LÓPEZ MELERO, 2006a).

A mudança nas atitudes, o reconhecimento e a mentalidade aberta para novas práticas e estratégias de ensino que beneficiem o sujeito, é uma das necessidades aos novos paradigmas. A produção de conhecimento provoca o desenvolvimento e faz com que o

sujeito, antes excluído e segregado pela indiferença e inadequações curriculares, veja-se participe das práticas pedagógicas, das atividades e com as mesmas oportunidades, e efetivamente fazendo parte do currículo da instituição (LÓPEZ MELERO, 2011; 2006a).

Só será possível construir uma instituição realmente inclusiva por meio da cultura, das políticas e das práticas pedagógicas inclusivas, além do aprender a conviver. Ao contrário, se ainda permanecermos indiferentes e não lutarmos contra a perversa natureza da normalização e de controle impostos pela sociedade, seremos nós os intolerantes e perversos. A mudança deve ocorrer na sociedade e não no sujeito. É necessário, então, que o respeito à diversidade e às singularidades das pessoas seja valorizado, como elas são e não como nós desejaríamos que elas fossem, segundo os modelos existentes de normalização excludentes (ibidem).

Assim, ao fazer uma analogia do sol com a lua, dois astros necessários, um par que existe em suas diferenças, Orrú (2017a, p. 129) diz: “para que aconteça a inclusão, a diferença precisa ser seu par. Inclusão e diferença em suas incompletudes só podem existir na própria diferença, jamais no território do homo”.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo, como também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano” (FREIRE, 2011c, p. 7).

### 4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve sua gênese na pesquisa qualitativa, o que

(...) não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apoia-se em processos diferentes de construção de conhecimento [...] se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística. [...] é diferenciada, ou seja, avança por caminhos individuais que caracterizam a manifestação dos diferentes sujeitos estudados e incorpora novas informações sobre o estudado a amplos sistemas de interações que adquirem sentido por meio das construções do pesquisador. [E] se caracteriza por sua orientação abrangente, não simplificadora: tudo o que apareça no curso do estudo procura-se integrar em sua relação com o estudado, só que muitos aspectos relevantes da realidade estudada são inacessíveis às rotas críticas definidas pela construção teórica existente (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 50-131).

Assim, percebemos que “é um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 72).

Para a organização metodológica, na pesquisa qualitativa – apoiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa – recorremos aos pressupostos de González Rey (2010) que nos ampara com contribuições norteadoras para a execução deste trabalho, pois as teorias, o pano de fundo deste, representaram uma ponte facilitadora na percepção dos fenômenos empíricos produzidos e que, à luz do autor, “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento [...], implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (ibidem).

Os instrumentos de pesquisa foram baseados nos atributos epistemológicos estabelecidos pelo autor, a saber: construtivo-interpretativo, singular e dialógico; e pelo

instrumento, não exclusivo, conforme apontado por Aguiar e Ozella (2006): o Roteiro de Entrevista.

Cada um contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, pois, os participantes em suas narrativas produziram conhecimentos complexos segundo suas experiências e vivências: foram valorizados quanto a suas singularidades, alteridades e respeitados seu idioma e sua cultura. Todo o processo foi em formato dialógico, tendo como única e exclusiva forma de comunicação a LS na mediação com os sujeitos, legitimando assim todas as informações. Sendo assim, a produção de conhecimento gerada durante e após as entrevistas valida o compromisso ontológico de González Rey (2010, p. 5) “evitando [...] utilizar princípios já estabelecidos [...] que não responda aos novos desafios”.

Por ser um sistema aberto, determinante para o desenvolvimento e produção de conhecimento, uma produção construtiva-interpretativa, configura-se na realização de análises dos depoimentos do público-alvo – os sujeitos surdos, no contexto universitário, objeto da pesquisa (ibidem). Lançou-se mão desta abordagem metodológica bem como de alguns dos instrumentos indutores e dinâmicos indicados pelo autor, devido à complexidade de informações que serão plenamente expostas, por meio do Roteiro de Entrevista. Fez-se necessário, então, buscar compreender e interpretar os conhecimentos das vozes, da sinalização dos participantes que serão apresentados de forma natural, singular e legítima.

Serão apresentadas as informações produzidas pelos participantes da pesquisa, os surdos protagonistas do cenário educacional no Ensino Superior. As informações produzidas se deram com base a partir do Roteiro elaborado, conforme Apêndice B. Em seguida, todas as informações produzidas junto aos participantes foram transcritas, revelando assim suas histórias de vida no mundo acadêmico.

Conforme os objetivos da pesquisa, buscamos compreender como se deram suas trajetórias na academia, as percepções acerca dos processos de inclusão e seu formato pedagógico desde o ingresso, permanência e conclusão no Ensino Superior, conforme suas singularidades e alteridades, quais foram seus principais desafios durante a formação universitária e como eles foram superados. Analisar e Interpretar como as singularidades dos participantes se apresentam como um processo de conquista do direito de ingresso, valorização, reconhecimento e inclusão nesse espaço, mostrando competências e desmistificando os estereótipos produzidos pela sociedade ouvintista, foi o foco deste trabalho.

A partir das gravações das entrevistas, que tiveram o roteiro prévio, cada sujeito foi denominado com um pseudônimo, preservando assim a sua identidade, e tendo como segurança o TCLE.

#### 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes (Pp), os sujeitos surdos, dentro do contexto da pesquisa, ainda que estejam territorialmente distantes e em lugares distintos – nos Estados Brasileiros e em suas respectivas cidades – foram contatados em suas localidades: em seus ambientes de estudo e de trabalho, de modo que pudessem participar da pesquisa, proposta pelo pesquisador, e expor seus pontos de vista, seguindo o Roteiro de Entrevista (Apêndice B), tendo como principal – na comunicação entre participantes e pesquisador – a Língua de Sinais. Assim baseando-se nos princípios epistemológicos qualitativos de González Rey (2010, p. 14) que nos diz:

A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível.

Quanto à seleção dos participantes da pesquisa, os envolvidos somaram 07 (sete) sujeitos: surdos (S) e/ou Deficientes Auditivos (D.A) e Implantado (I), usuários da Língua brasileira de sinais e da oralidade como meio de comunicação (Tabela 2).

Tabela 2 - Perfil dos participantes da pesquisa.

(continua)

(Pp)	Nível Acadêmico	Formação	Modalidade de Ensino	Residência	Idade	S/ D.A/I	Sexo
1	Licenciado/ Doutorando em Linguística Aplicada	Matemática/ Letras-Libras	Particular / Pública	SP (capital)	34	S	M
2	Bacharel/ Pós-graduado	Arquitetura/ Urbanismo	Particular	MG (interior)	45	I	F

Fonte: Elaboração própria com base no Roteiro de Entrevista (2018).

Tabela 2 - Perfil dos participantes da pesquisa.

							(conclusão)	
(Pp)	Nível Acadêmico	Formação	Modalidade de Ensino	Residência	Idade	S/ D.A/I	Sexo	
3	Bacharel/ Pós-graduado	Enfermagem / Urgência, Emergência e Trauma	Particular	MG (capital)	29	S	F	
4	Bacharel	Fisioterapia	Particular	SP (capital)	34	S	F	
5	Licenciando	Pedagogia	Particular	MG (interior)	22	S	M	
6	Licenciando	Pedagogia	Particular	MG (interior)	28	D.A	M	
7	Bacharelado	Ciências Contábeis	Particular	MG (interior)	24	S	F	

Fonte: Elaboração própria com base no Roteiro de Entrevista (2018; 2019).

Os participantes da pesquisa já se formaram ou estão em formação em nível superior. A faixa etária foi entre 24-45 anos<sup>55</sup>, de ambos os sexos, residentes nos Estados de Minas Gerais (MG) e São Paulo (SP), em suas capitais e também cidades do interior.

O contato foi realizado diretamente com a os participantes da pesquisa – por meio de convite, tanto formal – em ambientes de trabalho, acadêmico e convenções; quanto informal – nas Redes Sociais por meio de chamadas de vídeos e/ou mensagens de texto com o propósito de participação na pesquisa que os envolveria como protagonistas incluídos ou excluídos do espaço acadêmico. Quatro participantes foram entrevistados *in loco*, e os outros via *internet* – via conexão *Skype* e/ou *WhatsApp Messenger*. “Os sujeitos [...] selecionados [foram] uma via essencial para o aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento” da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 111). Por meio das conversas, os sujeitos foram induzidos e estimulados a relatar outros comentários, temas e reflexões de suas experiências significativas (idem, 2010).

<sup>55</sup> Optou-se por esta faixa etária devido ao ingresso tardio – e/ou a sua retenção nas séries do Ensino Fundamental em razão das inadequações curriculares e da barreira linguística – dos jovens surdos, de 18 a 24 anos no Ensino Superior (BISOL *et al.*, 2010).

O local-espço foi definido pelos participantes. *A priori* o tempo das entrevistas seria de uma hora de duraço, mas algumas foram além dos sessenta minutos e todas foram gravadas em vídeo, visto que a LS foi o principal idioma das conversas.

Essas escolhas se deram em virtude de os sujeitos da pesquisa serem universitários e egressos da academia, intencionados a permanecer e/ou seguir carreira no Ensino Superior, além de serem “informantes-chave [...] que proverão informações relevantes [...] e altamente singulares em relação ao problema estudado”, são também vias de produção de conhecimentos e sua importância – principalmente para as Ciências Humanas – legitima o singular como instância desta produção (ibidem, 2010, p. 10, 111).

Sendo assim, a presente pesquisa esteve, desde seu início, de acordo com as Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que definem o sujeito e respeitam a dignidade humana e dão especial e devida proteção aos participantes da pesquisa. Foi aprovada também pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do Projeto submetido à Plataforma Brasil sob o Processo nº 90780918.6.0000.5142 (BRASIL, 2012e; 2016f).

#### 4.3 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa *a priori* ocorreria em dois ambientes distintos. O primeiro, num raio de 400 quilômetros, partindo do município de Pouso Alegre, MG, foi no local definido pelo próprio participante. Neste espaço, foi montado um miniestúdio (amador) contendo: um notebook e câmeras de vídeo – dispositivos eletrônicos *tablet*/celular e/ou a própria câmera fotográfica com tripés. Havia também dois assistentes: um para as câmeras e outro para o registro fotográfico.

O outro, devido à residência de alguns participantes ser distante, foi realizado via *internet* em Rede Social por conexões de vídeo por meio de *Skype* – que possibilitaria a comunicação visual e de mensagens –, e/ou *WhatsApp Messenger* – aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas. A LS foi a Língua majoritária no Roteiro de Entrevista. Optou-se por essa metodologia, pois os vídeos foram gravados e analisados para a produção dos resultados, retomando ao que González Rey (2010, p. 36) menciona sobre a legitimação do processo comunicativo que facilitou a “expressão autêntica dos sujeitos estudados”.

Considerando que os sujeitos da pesquisa cederam seu tempo às gravações em vídeo em local definido por eles, todas as informações cedidas foram autônomas e não tiveram

intervenção direta com o “corpo humano com natureza e grau de risco específico” e tiveram seus “valores culturais, sociais, morais, e religiosos, bem como aos hábitos e costumes” respeitados conforme Resolução 510, no Artigo 3º e Inciso III (BRASIL, 2016f, p. 5).

#### 4.4 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Devido ao público ser diverso e estar territorialmente disperso nos estados brasileiros, optou-se, *a priori*, pela produção de informações em formato eletrônico, com Roteiro de Entrevista virtual bilíngue e também por conexões via *Skype* e/ou *WhatsApp Messenger*. E, para aqueles mais próximos, otimizando o tempo de ambos, o local da pesquisa definido pelo participante ocorreu de forma presencial, com cerca de uma hora de duração, de forma sistemática. Sendo essa última foi gravada em vídeo, visto que a LS foi a principal língua de interação.

Para a produção de informações, lançamos mão de um instrumento, um recurso norteador, com a finalidade de envolver e facilitar as expressões naturais dos sujeitos, estimulando-os às declarações plenas de suas vidas – histórias, experiências, vivências e supervivências – sem censuras (GONZÁLEZ REY, 2010). Este se deu por meio de conversação, com o tempo aproximado em uma hora e meia de duração, também tendo a Libras como o idioma principal – a partir do Roteiro de Entrevista em consonância com os pressupostos de González Rey (2010) – gravadas<sup>56</sup> pelo pesquisador em 02 (duas) câmeras de vídeo. Optou-se por este recurso para realizar as gravações sem recortes, de modo a observar e captar a sinalização, tanto do participante quanto do pesquisador, a fim de que todas as expressões fossem coletadas sem cortes para que, na redação final, fosse feita a edição de câmeras, ainda que de modo amador, no formato televisivo.

Posteriormente, essas foram assistidas, traduzidas literalmente – sinal por sinal e com a descrição das expressões não-manuais – e transcritas<sup>57</sup> para a LP. Esse recurso foi essencial para captar todas as informações necessárias, não só as linguísticas mas também paralinguísticas, tanto visíveis – como a sinalização propriamente dita –, quanto as que estiveram implícitas nas expressões não-manuais, ou componentes não-manuais, de cada sujeito (as inquietações corporais, os silêncios, as pausas, as mudanças fisionômicas, etc.).

---

<sup>56</sup> Para as gravações em vídeo, os sujeitos pesquisados foram previamente consultados quanto à sua autorização de imagem, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A.

<sup>57</sup> Para a tradução da LS para a LP, foi convidado um segundo profissional TILSP para legitimar a língua de sinais; tendo o cuidado de não fazer inferências subjetivas, mantendo assim a neutralidade no processo.

Sendo essa última mais que essencial para compreender com total clareza os enunciados de cada declaração. Para encerrar, após a participação dos sujeitos, um breve complemento de 05 (cinco) perguntas se baseou em suas apresentações pessoais com o objetivo de registrar: seus nomes, profissão, formação, onde residem e idade.

A partir das perguntas do Roteiro de Entrevista em vídeo bilíngue – o encontro com uma realidade supervivida e de grandes expressões dos participantes – foi possível não só produzir informações a partir das análises das expressões declaradas de cada sujeito surdo mas também fazer uma reflexão a partir de suas respostas gravadas em vídeo e a respectiva transcrição.

Todos os vídeos foram analisados e transcritos – (traduzidos) pelo pesquisador – da LS para a LP. Pautados no critério dos autores supracitados, os pré-indicadores – que se originaram das entrevistas – passaram por um filtro, de modo a se adequarem aos objetivos da pesquisa e compõem os Quadros 1 a 3. É importante salientar que essas expressões não finaliza(ram), nem ao término das conversas, nem ao final das considerações finais desta pesquisa, pois são constituídas socialmente e poderão sofrer mutações conforme a evolução histórica dos sujeitos, possibilitando novas re-leituras de suas ações.

Os instrumentos da pesquisa constituíram uma fonte de informações, visto que, “os sujeitos [...] selecionados [foram] uma via essencial para o aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento” da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 43, 111). A finalidade desses instrumentos foi facilitar as expressões naturais dos sujeitos e envolvê-los na pesquisa de modo a revelar – produzir – suas declarações sem censura. Segundo González Rey, a pesquisa qualitativa,

(...) tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. Surgem inumeráveis elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que se convertem em elementos importantes do conhecimento e enriqueceram o problema inicial planejado de forma unilateral nos termos do pesquisador. A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível prever nos momentos iniciais (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 89).

O Roteiro de Entrevista<sup>58</sup> – instrumento que versou sobre as experiências, desafios, opiniões e percepções dos participantes no percurso acadêmico – foi constituído de 10 (dez) perguntas em LS, gravadas na íntegra pelo pesquisador e legendadas em Língua Portuguesa

---

<sup>58</sup> Apêndice B.

(LP). As quais estão relacionadas ao objeto de estudo e se encontram disponíveis na plataforma do *YouTube* em formato restrito. As legendas em LP seguiram as normas da ABNT (2016) que facilitam a leitura daqueles que – além de utilizarem a LS como língua matriz – lançam mão da LP como segunda língua para a leitura.

Essas perguntas, por sua vez, aproximaram os sujeitos e pesquisador, e estabelecendo uma relação recíproca, pois o uso da LS na íntegra durante as conversas mantiveram o respeito ao sujeito surdo – estrangeiro e protagonista da pesquisa – e lhes deu autonomia de se expressar, sem intervenções linguísticas e sem o receio de errar ao expor, em seu próprio idioma, suas angústias e anseios. O adjetivo estrangeiro, em seu sentido figurado de não pertencer ou ser um estranho, referencia esses sujeitos, estando em acordo com a definição de Lacerda (2006, p. 177):

O sujeito surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos.

Além do mais, foi legitimado o processo da comunicação, facilitando a “expressão autêntica dos sujeitos estudados”, suas expressões naturais (face-corporal), tornando possível a identificação de outros elementos que harmonizaram e corroboraram a sinalização dos enunciados, sem opressão ouvintista (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 36).

Nessa recíproca, ambos estiveram no mesmo nível de interação, ainda que para o pesquisador exigiu-se um alto preparo – não somente na elaboração das perguntas como também no uso formal (e possivelmente informal) na mediação conversacional e da estrutura gramatical da Libras, do uso da variação linguística (devido à enorme variação existente nos Estados), e o respeito à Cultura Surda bem como o de suas alteridades. Quanto à Cultura Surda, Strobel (2008a, p. 4) diz:

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

Suas expressões – não idiomáticas e nem faciais – mas de confissão, de exposição e revelação, de anseios e de angústias, de desejos e de luta, de conquistas e sucessos, puderam nos revelar os caminhos que outrora percorreram, de onde estão e aonde desejam chegar.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me no em seu lugar e, depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo fora dele. Devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que acabe, mediante o excedente de minha visão, se seu saber, de meu desejo e de meu sentimento” (BAKHTIN, 1997, p. 45).

### 5.1 PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Após a aplicação do roteiro e da gravação de toda a conversação, foi possível, a partir deste material, iniciar as leituras e dar início às análises – construtivas e interpretativas como referenciado por Ozella e Aguiar (2013) –, com o objetivo de conseguir destacar os pré-indicadores como ponte para a construção e organização dos núcleos de significação, segundo os autores (2013, p. 230).

Iniciamos com a reprodução dos vídeos para nos apropriarmos dos sinais e de seus significados – devido a sua variação linguística e regional – que foram utilizados pelos participantes. Ainda como leitura inicial, os vídeos foram assistidos novamente de modo que, a partir da segunda reprodução, fosse possível destacar, analisar e organizar – com base nas suas expressões – a origem dos pré-indicadores consoantes às questões do Roteiro de Entrevista, levando em conta o objetivo da pesquisa, os desafios de ingresso e permanência dos sujeitos surdos no Ensino Superior. Esse processo de leitura e releitura sistemática dos vídeos corrobora o que Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63-64) dizem:

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito.

Na sequência, foi possível apreender os indicadores e construir os núcleos de significação mediados pela sinalização e particularidades, semelhantes ou não, de cada sujeito. Essas expressões sinalizadas revelaram significados importantes e deram sentido ao seu contexto, confirmando assim a explanação de Aguiar e Ozella (2006).

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente uma realidade (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 26-27).

Todas as expressões e suas nuances foram devidamente observadas, visto que as informações tanto visíveis – como a sinalização (o gestual) propriamente dita –, quanto as expressões não-manuais – faciais e corporais – revelaram outras informações que contextualizaram a entrevista, além de legitimar suas reais expressões e não meras palavras, ou sinais descontextualizados. Os momentos de conversa por meio do Roteiro de Entrevista revelaram pistas simbólicas e emocionais das experiências singulares de cada participante (GONZÁLEZ REY, 2010).

Com suas alteridades, os sujeitos-protagonistas desta pesquisa reivindicam estratégias de ensino pautadas em suas singularidades de acordo com suas peculiaridades linguísticas e não àquelas que subestimaram suas identidades “de Ser embrutecida pelas profecias realizadoras do diagnóstico biomédico universal”, os padrões normalizadores, no caso dos sujeitos surdos, as “agulhas perversas do oralismo” como exigência da sociedade – dos profissionais da saúde aos familiares (ORRÚ, 2017a, p. 53; REZENDE, 2012, p. 19-22).

Baseado nas propostas de Aguiar, Soares e Machado (2015) e tendo como o sistema dialético as etapas fundamentais de análise da presente pesquisa consistem em: tese ou pré-indicadores; antítese ou indicadores; e síntese, que são os núcleos de significação, o resultado dos indicadores que nos leva a compreender as experiências vividas dos participantes.

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Estas etapas, como apresentado por Aguiar, Soares e Machado (2015), não possuem uma sequência, são sinuosas e não são estáticas, pois se transforma e leva em consideração as

expressões dos participantes. Tomou-se o cuidado para que suas expressões não se desvanecessem e perdessem o sentido original de posto. Não foi objetivo desta pesquisa dar voz a estes outros, mas sim oportunizar – com propriedade e liberdade de seus relatos – que as suas expressões façam “ecoar aquilo que desejarem [...] sem intervenções” do pesquisador que os assistia; as expressões foram deles por eles mesmos, os protagonistas da história (ORRÚ, 2017a, p. 77). Em suma, é importante ressaltar o que os autores dizem sobre as duas primeiras etapas do processo:

(...) o primeiro momento (levantamento de pré-indicadores) da proposta metodológica dos núcleos de significação consiste em analisar as palavras ditas pelo sujeito e, assim, apreender seus significados; o segundo (sistematização dos indicadores) tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. (...) Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68-69).

Como mencionado pelos autores, a terceira etapa constitui-se na construção dos núcleos de significação, ou seja, a síntese do processo. Possibilitar aos participantes que suas originais expressões falem com propriedade foi o primeiro passo para que suas singularidades fossem respeitadas e que, por sua vez, fossem “ouvidos” pelo pesquisador. Isso corrobora Orrú (2017a, p. 77), quando diz que: “ouvir a voz de um sobrevivente pode ser um caminho para melhor compreender como ele se fortalece a partir das próprias dificuldades, superadas ou não”.

A partir das expressões dos participantes, foi possível, com base na dimensão histórico-dialética, interpretar e traduzir as ocorrências de suas sobrevivências em suas histórias. Com base na síntese dos pensamentos, aspectos essenciais e constituição dos sujeitos – a compreensão da realidade social desses participantes, que configura ou não em diversas formas de suas vivências: em concepções e emoções condicionadas pelo preconceito, seus modos de pensar, sentir e agir (pelas expressões corpo-faciais desses participantes em especial) – foi possível organizar os núcleos de significação e indicadores, conforme Aguiar e Ozella (2006, 2013), nos seguintes quadros.

Quadro 1 - Núcleo 1 – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas.

NÚCLEOS	INDICADORES	
Núcleo 1 – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Família;</li> <li>• Indiferença;</li> <li>• Barreira linguística;</li> <li>• Aceitação e Respeito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliações padronizadas;</li> <li>• Adaptações Curriculares;</li> <li>• Inadequação das IES.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base no Roteiro de Entrevista (2018; 2019).

Quadro 2 - Núcleo 2 – Percepções das Experiências Excludentes Vivenciadas.

NÚCLEOS	INDICADORES	
Núcleo 2 – Percepções das experiências excludentes vivenciadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desamparo;</li> <li>• Menosprezo;</li> <li>• Supervivência;</li> <li>• Intolerância;</li> <li>• Humilhação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejeição;</li> <li>• Desrespeito;</li> <li>• Desafio;</li> <li>• Resistências.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base no Roteiro de Entrevista (2018; 2019).

Quadro 3 - Núcleo 3 – Educação Inclusiva: superações e reconhecimento na formação Acadêmica.

NÚCLEOS	INDICADORES	
Núcleo 3 – Educação Inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento;</li> <li>• (Re)invenção metodológica;</li> <li>• Adequação das IES;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito;</li> <li>• Auto-avaliação de conceitos;</li> <li>• Mudanças atitudinais.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base no Roteiro de Entrevista (2018; 2019).

## 5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Nesta parte, serão apresentados os resultados da pesquisa no que concerne ao Roteiro de Entrevista. Para a análise e discussão dos resultados, consideramos como os principais objetivos da pesquisa a trajetória dos sujeitos surdos e suas percepções como alunos universitários em três núcleos.

As análises se efetivaram com base na epistemologia qualitativa de González Rey (2010) e dos procedimentos metodológicos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), as quais serviram de condução para a produção de conhecimento construtivo-interpretativo a partir das informações legítimas dos momentos dialógicos com os participantes da pesquisa e de nossas reflexões, somadas ao referencial teórico, no que diz respeito aos desafios de inclusão e permanência desses sujeitos no espaço universitário (GONZÁLEZ REY, 2010).

Como orientado pelo autor, não tendenciamos descrever todas as informações dadas pelos participantes, todavia procuramos usar indicadores das próprias informações que sustentam os objetivos propostos e que, por sua vez, podem desenvolver novas hipóteses que nos conduzam à percepção dos fatos e nos permitam compreender o contexto de exclusão vivenciado pelos participantes em suas múltiplas expressões (GONZÁLEZ REY, 2010).

As falas literais, originalmente sinalizadas pelos sujeitos, serão preservadas – legitimando assim o seu idioma. Porém, para compreender os enunciados, utilizar-se-á de colchetes “[ ]” para dar sentido ao texto – que será lido também por não-falantes da Libras – que também serão usados na tradução para a língua portuguesa. Assim, a Libras será valorizada como idioma principal e natural do sujeito dentro de sua estrutura gramatical, priorizando as suas expressões sem influência da L2. Todas as expressões literais registradas fluíram naturalmente, o que levou os participantes a deixarem vir à tona seus sentimentos, anseios, angústias e experiências vivenciadas no espaço acadêmico.

A organização dos núcleos e seus resultados tiveram como base os indicadores que foram extraídos dos pré-indicadores, ou seja, fruto das expressões dos participantes da pesquisa.

Serão expostas, a partir de agora, as análises dos núcleos segundo as informações obtidas, os quais são: a) **Núcleo 1** – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas; b) **Núcleo 2** – Percepções das Experiências Excludentes Vivenciadas; e **Núcleo 3** – Educação Inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica.

Conforme expresso por Aguiar (2007, p. 130) “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”, ou seja, compreender cada movimento expressado naturalmente pelas mãos e suas expressões corpo-faciais.

Estes núcleos representam os depoimentos e as narrativas surdas: os relatos dos sobreviventes, “os testemunhos dos surdos [...] constituem uma contra-memória ao conhecimento oficial, outras representações sobre o mundo e sobre a educação” (SKLIAR, 2012).

O processo de ingresso no Ensino Superior, da maioria dos participantes, foi na modalidade de ensino privada (cf. Tabela 2), o que, na maioria das vezes, dispensa a concorrência nos processos de seleção. Apenas um passou pelo processo público de seleção, promovido pelo Ministério da Educação e coordenado pela UFSC, realizado em LS, a partir de 2006, priorizando as pessoas surdas no curso de formação superior, conforme Brasil (2005a) e Quadros *et al.*(2009).

### 5.3 NÚCLEO 1 – RELAÇÕES COM O MEIO SOCIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

“Este deveria ser o sentido do gesto-ato de educar: receber o outro sem questões, sem perguntas, sem suspeitas e, sobretudo, sem julgar, para travar uma conversa a propósito do que faremos com o mundo e o que faremos com nossas vidas” (SKLIAR, 2019, p. 16).

Os relatos, as expressões significativas e autênticas de cada sujeito, enriquecem e sustentam os objetivos da pesquisa a partir de suas experiências vivenciadas e supervividas durante o período acadêmico. Os indicadores do Quadro 1 são parte integrante desta primeira análise, referentes às percepções das suas relações e a mediação das atividades propostas no ambiente acadêmico.

Os participantes relatam que, ainda que como alunos universitários tenham se esforçado e suportado as dificuldades, tiveram uma base familiar para a conquista educacional. As descrições a seguir mostram como os participantes se sentiram em alguns momentos e evidenciam, logo no primeiro momento, a indiferença dos outros à sua volta. As descrições são as reais expressões dos participantes (Pp) em LS, as quais terão sua tradução<sup>59</sup> em Língua Portuguesa (LP) comentadas na íntegra.

**O participante 1 (Pp1)**, disse que, por possuir uma base, um preparo *a priori* da sua *família*, foi-lhe informado que haveria de enfrentar barreiras linguísticas e a impossibilidade de comunicação por LS.

---

<sup>59</sup> Toda acentuação gráfica, sinais diacríticos, preposições, conjunções, trechos com maior ênfase e intensificadores inseridos no texto original – nos enunciados dos participantes – se basearam em suas expressões não-manuais, ou seja, nas expressões corpo-faciais, estas que fazem parte do conjunto de compreensão e significados dos sinais realizadas pelo sinalizador, dão entonação às suas expressões (GOMES; BENASSI, 2015), traduzindo e dando sentidos aos contextos (SILVA, 2014). Os sinais utilizados pelos participantes não tiveram aqui sua tradução baseada em termos básicos comumente conhecidos (ou sinal+palavra e/ou dicionarizados), mas foram identificados conforme o contexto, ampliando assim a compreensão polissêmica das palavras da LP. A título de exemplo: o léxico, sinal utilizado para “não-ter” pode ter sido traduzido/nomeado como: “não houve”; “não havia”; não existia”; “estava em falta”; e assim sucessivamente, legitimando a Libras como idioma de estrutura e gramática complexas, assim como os idiomas orais (MACHADO, 2014).

Houve um tempo em que – devido ao não reconhecimento da LS como idioma e do histórico dos surdos, como relatado nos primeiros capítulos – poucos eram os que sabiam LS, e estes, na maioria das vezes, foram pessoas próximas da Comunidade Surda, como por exemplo, familiares e intérpretes de igrejas (MACHADO, 2014; QUADROS, 2007). Por ter recebido aquelas orientações, não sofreu um impacto, um susto maior por causa disso. Foi dito:

Antes [quando] eu [estudava no] 2º grau [de] escola inclusiva, lá [era tudo] misturado. [Ao] terminar, fui [à] faculdade [pela] primeira vez; mas, eu já [tinha sido] preparado, devido [a] minha família [ser toda de pessoas] surd[as] (Pp1, 2018).

O **Pp1** se viu diante uma sociedade que não estava preparada (e nunca esteve) para recebê-lo ou pelo menos respeitá-lo como surdo e também sua outra forma de comunicação: a Língua de Sinais. Na época, não havia ainda uma legislação – o que agora é fato – que lhe assegurasse o direito à acessibilidade linguística por meio de um profissional TILSP (BRASIL, 2000c; 2010d; 2015a).

A base familiar, as relações do cotidiano e as mediações comunicativas são essenciais para o (des)envolvimento do sujeito. Essa afirmativa corrobora Kelman *et al.* (2011, p. 353) ao dizerem que: “(...) o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento”. Além disso, o dever da família em promover e em contribuir com este preparo é destacado em Brasil (1988) em seu Artigo 205. Ademais, como expresso por Castro (2011), o sucesso no aprendizado e a superação das barreiras se dão pelo fato primordial e fundamental do apoio – ainda que com uma certa superproteção – que receberam de seus familiares. Isso também acorda com o estudo realizado por Manente, Rodrigues e Palamin (2007) ao relatarem que o apoio, o estímulo e a influência da família têm uma contribuição significativa para garantir o ingresso e a permanência dos sujeitos nesse espaço.

Tendo por histórico as dificuldades e o preconceito gerado pela sociedade, muitas famílias, conhecendo ou não a LS, tendem a apoiar ao máximo seus filhos nesse ingresso. Mesmo sabendo que poderão passar por constrangimentos ou outras inquietações, o apoio emocional e motivador torna-se a base para enfrentar os obstáculos que surgirão.

Esse apoio é descrito também por **Pp2**, **Pp3**, **Pp5** e **Pp6** que relatam sobre a importância dos pais terem estado presentes durante o ingresso e apoiando-os em todos os momentos da vida acadêmica:

(...) meu pai [me] ajudou, [me] ensinou, aconselhou muito. Ele dizia: “vai, você consegue, [se] esforce, estude bastante, não ligue [para os] outros”, isso [me] dava alívio (Pp2, 2018).

(...) minha mãe [me] perguntou [se] eu queria [aquele] curso, [se] sim, me ajudaria, [iria] torcer [por] mim (Pp3, 2018).

Minha mãe [e] minha irmã [deram o] maior apoio. Falavam: “\_desiste não, você [vai] conseguir” (Pp5, 2019).

Meus pais sempre me apoiaram, diziam [pra] eu desistir não (Pp6, 2019).

Percebe-se que nem todas as famílias constituídas por um filho surdo, e às vezes com dificuldades sociais, tendem a engajá-lo na educação superior. Sua preocupação primária é apenas levá-lo a reabilitação da fala. Nos relatos dos participantes, notamos que a família visava sua integração e inserção socioeducativas de modo que pudessem ter uma formação acadêmica e, por conseguinte, superar as dificuldades e barreiras impostas pelo sistema normalizador. Dessa forma, compreendemos que a família se constitui como uma forte aliada nos momentos de pressão e supervivência de seus entes.

Após as orientações e incentivo da família, chega o momento em que os sujeitos deverão driblar as indiferenças naquele ambiente já, *a priori*, esclarecido. Assim, os indicadores seguintes, **indiferença e barreira linguística**, levam-nos ao interior daquele universo: a sala de aula e seus protagonistas.

Estar dentro de um ambiente com pessoas falantes de outro idioma e ao mesmo tempo sozinho, foi outro desafio enfrentado pelos participantes, unanimemente disseram:

(...) não me senti bem [porque ali] havia [uma outra] língua [foi péssimo] porque os professores não usavam língua de sinais, não tinha intérprete – [foi a] época [que] não havia intérprete, não tinha legislação, eu [estava] completamente bloqueado (Pp1; Pp2; Pp3, 2018; Pp4; Pp5; Pp6, 2019)<sup>60</sup>.

**Pp1** diz:

(...) todos sempre me cumprimentavam, faziam [um] joia, [um] positivo [pra mim] só isso [e] mais nada, nunca me olhavam, só uma cara de paisagem (neste momento sua expressão congelou para passar esta ideia) (Pp1, 2018).

Assim como **Pp1, Pp3, Pp5** e **Pp6** dizem:

---

<sup>60</sup> Esta citação é uma síntese das expressões, que se assemelharam, dos respectivos participantes.

Eles gostavam [de] bater-papo, rir, conversavam muito. [tinham] assunto [e se] interagiam, Eu? [continuava sem] saber nada, [do] que eles [estão] conversando (Pp1; Pp3, 2018; Pp5; Pp6, 2019)<sup>61</sup>.

Tendo uma base, um norte para se encontrar no meio inacessível e indiferente, ao ingressar no Ensino Superior, foi percebido que – ainda que não houvesse um TILS para mediar as aulas –, todos, professores e colegas, de alguma forma demonstravam um certo respeito. Seria esta demonstração uma forma assistencialista, um sentimento de pena pelo diferente? Em sala de aula, espera-se que haja um intercâmbio entre educadores-alunos e ensino-aprendizagem. Nessa interação, subtende-se que todos, naquele ambiente, participem das atividades curriculares. Mas, como mencionado pelos participantes

(...) lá [encontrei] problemas, [as] barreiras [de] comunicação (Pp1; Pp2; Pp3, 2018; Pp4; Pp5; Pp6, 2019)<sup>62</sup>.

O desconforto era a falta de comunicação no ambiente, esse foi um dos problemas principais naquele momento de ingresso. **Pp1** disse:

[Quando] eu cheguei [na] faculdade [me deparei com aquela situação], mas, [eu] já sabia (neste momento sua expressão foi a de decepção) (Pp1, 2018).

Eu [sempre fui] calma, [mas] aconteceu [que] ninguém conversava comigo, [fiquei] impactada, porque, eles [tinham] preconceito [com o] surdo, não me ajudavam, [só] conversavam [entre] eles (Pp2, 2018).

[Me] senti perdido. Eles [os alunos] conversavam, parecia [que] eu não estava ali. Não havia intérprete. Ninguém conversou comigo (Pp4, 2019).

Notamos aqui que a decepção ao se deparar com a falta de comunicação levou-os ao incômodo. A indiferença era demonstrada pela interação que os ouvintes tinham, “batiam papo o tempo todo, riam, conversavam sobre muitas coisas”.

Assim, mesmo estando próximos, continuavam distantes, estavam ali sem saber nada do que falavam e, quando olhavam, era aquele cumprimento de sempre, um simples “joia”. Isso nos leva a concordar com Castanho e Freitas (2006) que dizem:

A nossa sociedade definiu normas e padrões para todos os homens, e as pessoas com necessidades educacionais especiais frente a esta realidade, é discriminada e estigmatizada, havendo nos nossos dias ainda dificuldade de

---

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> Esta citação é uma síntese das expressões, que se assemelharam, dos respectivos participantes.

aceitação do diferente tanto na família como no meio social (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 95).

Sendo assim, a discriminação se faz presente em todo o ambiente em que o sujeito se encontra. Nas atividades propostas, por exemplo, nem sempre as participações foram efetivas. **Pp1** disse que sempre o convidavam para compor os grupos formados em classe, mas estava somente integrado e não incluído; ao final da aula, de cada discussão em grupo, cada um retornava para o seu lugar sem delongas.

Ao relatar que estava somente integrado, reportamo-nos ao que Mantoan (2006b, p. 15-16) diz sobre a integração do sujeito. Inserido neste nível de ensino, ao aluno, outrora excluído, é proporcionado “um leque de possibilidades educacionais [...] e a oportunidade de transitar no sistema escolar [...]”. Porém, essa integração o exclui das atividades, por não ser o sujeito ideal, não há intercâmbio com os outros alunos e muito menos uma metodologia acessível de ensino que favoreça seu aprendizado. Diferentemente da integração, a inclusão é baseada na diversidade, e exige que todos, independentemente de suas diferenças, estejam no mesmo espaço democrático, de respeito e legitimidade de suas potencialidades e alteridades (MANTOAN, 2013).

[Eu estava] somente integrado [ao] grupo até [o] término [da] aula, depois [eu] ir embora; (ele continua): nem todos conversavam comigo, ficavam em grupos e eu não entendia nada (Pp1, 2018).

**Pp2** disse que havia uma colega que a auxiliava nas atividades, mas era apenas em alguns momentos em que isso era possível:

Ela [amiga] me ajudava, [mas] rápido porque [faria] outra coisa, [estava] sempre ocupada (Pp2, 2018).

Noutra ocorrência **Pp2**, disse:

Precisava [fazer um] trabalho enorme, mas, junto [com os] colegas [em] grupo (neste momento sua expressão foi a de insatisfação e decepção), eu queria [fazer] sozinha, [em] grupo não [porque], parece [que], eles (os alunos) abusariam [de] mim, folgados (suas expressões corpo-faciais neste momento disseram: “não queriam nada com a dureza”). [Então], tive que fingir [e] dizer: ‘não [vou] ajudar, [eu] não sei nada’. [Então], chamei atenção: ‘por que vocês não [querem] aprender? Vocês aprender precisam’, [e fiquei] séria. ‘[Se] não me ajudam, eu ajudar [vocês, vou] não? Como [irão se] formar? Como [vão] trabalhar [no] futuro, [e] aí?’ [Eu] reclamei [mesmo e], fiquei séria (Pp2, 2018).

Essas (im)possibilidades levam-nos a uma conexão com os próximos indicadores: *aceitação e respeito*. Ao rever os relatos sinalizados pelos participantes, notamos que houve um desconforto corpo-facial ao (re)lembrarem de algumas situações, que os levaram a fazer uma análise de como estavam se saindo e sendo aceitos no ambiente sócioacadêmico. **Pp1** relembra que “parecia”, ao utilizar o léxico (sinal) de “parecer”, suas expressões faciais tiveram como resposta a desconfiança, a percepção visual, de que aquele respeito não era genuíno, era um pró-forma de aceitar a sua presença.

[Eles], [os] alunos pareciam [me] respeitar, parece [que] me aceitavam. Mas não [se] comunicavam [comigo] isso [era] muito ruim (Pp1, 2018).

Na informalidade da sala de aula, todos, por terem contatos uns com os outros, sabiam de detalhes, de coisas do cotidiano escolar que o aluno surdo desconhecia. Uma marca da visível indiferença era quando os cumprimentava. **Pp1** relata que o olhar raras vezes era direcionado para si, ficavam com “cara de paisagem”, e isso “era péssimo, era muito ruim”.

Ainda, muitas das vezes a interação era apenas um breve cumprimento – facial ou gestual – ou raríssimos contatos imediatos, como um aperto de mãos, por exemplo, ou,

(...) batiam em minhas costas, no ombro (uma forma de amizade), era sempre assim (Pp1, 2018).

Tal atitude demonstra a formalidade de se manter as aparências, um aspecto positivo de aceitá-lo e mais nada. Embora pairasse um certo respeito, uma aceitação de suas presenças em sala de aula, ainda sim, o “parecer aceitar” era visível. **Pp2** diz:

[Em] 3 anos, alguns começaram [a] interagir, [ficar] comigo, [me] cumprimentavam [com um] joia, pegavam [na] minha mão, conversavam, mas, só [depois de] 3 anos (Pp2, 2018).

**Pp3** diz:

Todos [de alguma forma] pareciam querer conversar [comigo], mas [no fundo] eu sentir [que] tinham medo [de se] aproximar (Pp3, 2018).

**Pp4** diz:

(...) eles me respeitavam, [os] alunos me respeitam, parecia [que] me aceitavam, ótimo. Mas não havia comunicação, [este era o] pior problema (Pp4, 2019).

**Pp5** diz:

(...) era apenas [um] joia [e um] sorriso (neste momento sua expressão foi a de ‘um sorriso amarelo e de temor’) [com] jeito [de] eu te aceito (Pp5, 2019).

A comunicação era o ponto chave para a aceitação, subentendendo que, sem a voz audível do sujeito, não era possível aceitá-lo como era: surdo.

A indiferença e o desrespeito, indicadores identificados nas expressões, nos levam à realidade excludente, à falsa admiração, destes sujeitos no ambiente socioeducacional quando se traduz: “parecia que me aceitavam”. Isso revela o que López Melero (2011), Freire (2011) e Orrú (2018) dizem-nos sobre conceder ao outro – não o “coisa” – o respeito às suas competências cognitivas e culturais, à subjetividade humana independentemente de sua diferença.

No cotidiano escolar, o contato com o professor era iminente. Mas como interagir com ele e com os outros colegas se ninguém sabia se comunicar em LS? Embora houvesse um certo respeito, a comunicação se limitava às expressões faciais

(...) apenas [com expressões] diziam: “e aí tudo bem, como vai” (neste momento ele incorporou o professor dizendo): “E aí tudo bem? Você precisa fazer [a] atividade [que está no] quadro” (Pp1, 2018).

Tudo se limitava – como expressado por **Pp1, Pp2, Pp4 e Pp5** –, a um simples cumprimento:

“Olá! [tudo] joia?” (rosto de alegre); “Olá tudo bem?”; Pegavam na minha mão [e diziam]: “Olá tudo bem?” (Pp1, Pp2, 2018; Pp4, Pp5, 2019)<sup>63</sup>.

Além disso, era perceptível um tratamento diferenciado, um desdém, que os professores demonstravam por eles, por serem surdos:

[Se] mantinham calados, [uma] resistência [à] minha acessibilidade (Pp3, 2018).

Essa expressão demonstra um distanciamento do professor para com o aluno, que se mostrava fechado para o diálogo (ou nem por tentar dialogar), mesmo que a barreira comunicativa de não saber se comunicar em LS fosse um fato, demonstravam, à distância,

---

<sup>63</sup> Esta citação é uma síntese das expressões, que se assemelharam, dos respectivos participantes.

“aquele” respeito. Isso nos leva a uma associação às palavras de Skliar (2019) quando diz que: “(...) um dos sintomas mais irritantes na educação de surdos tem sido, desde tempos imemoráveis, **a absoluta falta de diálogos** nos espaços escolares” (p. 66 - grifo nosso). Mesmo que houvesse algum diálogo, esse seria falso. Por qual razão? O autor explica: “o diálogo sempre se realiza sob as condições de quem convoca”, nesse caso, o professor prefere se furtar. Assim, o ideal seria o conversar, pois, “conversar é um gesto diferente, um encontro sem princípio nem fim que se desvia, avança e retrocede, perde-se e quiçá se reencontra [...] que não se sustente no ‘por que eu digo’, mas no encontro entre duas ou mais fragilidades” (ibidem, p. 84).

Além desse distanciamento, havia as expressões – corpo-faciais – que não escondiam a insatisfação de ter que tolerar o sujeito. Como podemos observar abaixo:

[Durante os] 4 anos nunca me provocaram [ou] zombaram [de] mim por causa [da] deficiência auditiva. Zero [nunca]. [Mas, os] professores (neste momento ele incorporou<sup>64</sup> um grupo de professores [com] expressão de cara feia) [nunca] reclamaram (Pp1, 2018).

(...) ninguém sabia [nem sequer se atreviam a] conversar comigo, não sabiam Libras. Eu percebia [que os] professores, [de certa forma], não queriam interagir comigo [obviamente porque] não sabiam Libras, [mas era] visível [o] bloqueio deles comigo, não sabiam [se] comunicar (Pp1, 2018).

Notamos aqui, mais uma vez, as atitudes com a aparente aceitação. Assim, vemos o paradoxo do contexto: as expressões visíveis de (in)satisfação e (in)aceitação e o calar-se frente ao sujeito. Essa reação negativa procedente do profissional, do educador, do mestre mediador de conhecimentos, leva-nos a concordar com Freire (2011) quando diz que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, [...] que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário afoga a liberdade do educando (FREIRE, 2011c, p. 58-59).

---

<sup>64</sup> Na Estrutura Gramatical da Libras, na narrativa de um enunciado, incorporar personagens – a referência pronominal de terceira pessoa – existentes no discurso, dá total sentido, dramatiza e facilita a comunicação do emissor à compreensão do receptor. Este mecanismo é extremamente essencial na interpretação de narrativas realizadas pelo tradutor-intérprete – surdo ou ouvinte – que possui domínio da gramática da Língua de Sinais bem como as competências tradutórias e linguísticas necessárias de um profissional (LABOV, 2001; DIGIAMPIETRI, 2012; FERREIRA, 2010).

Diante disto, pacientemente suportaram os desafios de sobreviver naquele espaço. Apesar de terem recebido uma base familiar, com outra cultura e com a LS, o desafio nos quatro anos que sucederam a formação acadêmica, foi ver que, em toda a Instituição (direção, vice-direção, professores e alunos) não havia nenhum planejamento inclusivo para lhes atender, era “zero de inclusão” (Pp1, 2018).

[Foi] fácil não, [me] esforcei muito, [o] estudo [era] complexo, não havia intérprete [era só] oralização (Pp2, 2018).

Não tinha intérprete. Não tinha [recurso] visual, [como] gravura, vídeo, nada, nada, nada. [Tive que] me esforçar [para] entender [as] coisas, tentar [fazer] oralização... [foi] difícil (Pp3, 2018).

Não tinha intérprete, tudo [era] oral, ninguém [me] ajudava, tudo [em] português, [era] muito difícil (Pp6, 2019).

O que a instituição tinha como filosofia era a de aceitar e respeitar a pessoa com deficiência (nesse caso os surdos) ali inserida. Assim, passamos agora os outros indicadores dessa sobrevivência: **as avaliações padronizadas, as adaptações curriculares e as inadequações da IES.**

“Me adaptar àquele processo” foi o que os participantes, em suas semelhantes expressões, relataram (Pp1; Pp2; Pp3, 2018; Pp4; Pp5; Pp6, Pp7, 2019; REZENDE, 2012). Devido à inadequação das IES, sua instrumentalização à acessibilidade, muitas PcS se sentem bloqueadas, impossibilitadas de aprender com equidade e qualidade.

Isso ocorre pelas evidências do engessamento metodológico de ensino, o despreparo pedagógico e o não uso ou a recusa do uso de recursos didático-visuais no plano de ensino – e este último favorecendo ao sujeito surdo –, pois todo o planejamento é do mesmo jeito, ou seja, organizado e pensado para ouvintes, pensados àqueles que não possuem nenhuma anormalidade; àqueles que não necessitam de nenhum auxílio para realizar o proposto. As aulas sempre foram planejadas para os ouvintes, tudo dependia da audição, o que lhes dificultava a plena participação nas atividades (REZENDE, 2012).

[Em uma] prova, por exemplo [o] ENEM, [o] surdo sem saber [de] nada vai lá [pra] fazer [a] prova filmada, [mas o] conteúdo [é] igual, padrão [pensada para o] ouvinte, E aí, é justo? Muito divergente, [sempre a] mesma coisa, mesmo problema, [nós] surdos [parece que] somos [o] problema. É isso! (Pp1, 2018).

Outra questão de séria importância é o ENEM. Ele sempre foi produzido para ouvintes, recentemente, nos últimos dois anos, a prova é traduzida em Libras e têm uma *playlist* de 190 vídeos acessíveis aos surdos e aos deficientes auditivos, que podem ser consultada para estudo às futuras avaliações (INEP, 2017c; 2018c). Porém, como exposto pelos participantes, o seu conteúdo é divergente daquilo que aprenderam no Ensino Médio. Quanto ao processo seletivo,

Poxa, esse é um problema sério! (Pp1, 2018).

Como o participante havia dito o “P-R-O-C-E-S-S-O S-E-L-E-T-I-V-O” sempre, em suas filmagens e planejamentos, tem a mesma base da escola. Todas as questões que se apresenta num processo seletivo, todo o conteúdo organizado, são pensadas e planejadas tendo como princípio a realidade dos ouvintes. E assim, quando vão fazer a prova, conseguem entender e responder, pois já, de alguma forma, viram aquele conteúdo em algum momento em sua língua. O processo aparenta estar mais acessível e compreensível, mas a base das avaliações continua inalterada (SKLIAR, 2019).

Como menciona Furtado (2016), as avaliações e atividades estão sempre ligadas àquilo em que não podem fazer, na ausência de algo e nunca pelas suas potencialidades, pelo seu esforço em poder pesquisar algo do gênero.

[A] escola pública [é] inferior [está sempre] atrasada, [tem seus] conteúdos prontos [e já repassou para os] alunos ouvintes, mas não ensinou [para o] surdo (Pp1, 2018).

Assim, além da barreira linguística como já mencionado, esses sujeitos sofrem com a ineficiência pedagógica e a incompatibilidade de ensino e, como consequência, percebe-se o aumento da discriminação, da segregação, do preconceito e da indiferença, além de estimular a evasão escolar (SANTOS, 2013b).

Sabendo dos desafios de ter que se sobressair nas atividades – para o bom andamento da aula e de seu próprio êxito – a solicitação de explicações, comumente feita por qualquer aluno com dúvidas, é dirigida ao professor. Mas a resposta nem sempre foi satisfatória

(...) quando eu pedia por favor [para que] me dessem [o] texto [pra] eu escrever, me passavam sem dificuldade, mas [não era um] plano pensado, adaptado, nada, nada, nada; Tudo [era] realizado [do] jeito deles, sempre [a] mesma coisa (Pp1, 2018).

Às vezes [eu] pedia [o] texto [para] estudar. Eu conseguir texto, mas [era] difícil, [não tinha] imagem, nada, só [tinha] texto [em] português, [só] palavras difícil. [era] muita coisa, [era] confuso, [tudo] diferente [da] aula (Pp3, 2018).

[As] atividades [eram] tudo [em] português. Muito escrito, texto enorme. Gravura [não tinha] nenhuma. [era] difícil ler [e] responder. Depois [lá na] prova [o que] acontecer? [Eu] tirar zero porque [foi] diferente [da] aula [que o professor] explicou já (Pp4, 2019).

Aqui temos uma demonstração de supervivência no processo de ensino-aprendizagem. Atividades não estão ou não são acessíveis e, no caso dos surdos, no que se refere às avaliações, estas nem sempre são gravadas em vídeo-Libras, favorecendo a compreensão em sua língua matriz, conforme orientado por Brasil (1999b; 2007c).

Outra estratégia para sobreviver ao curso que estava fazendo, era ter que decorar uma gama de palavras, um complexo vocabulário da área médica, para realizar as atividades, já que estas não tinham nenhuma adaptação, recursos visuais ou auxílio prático para compreender as atividades, como um glossário por exemplo. **Pp3** relata:

[o] curso [achei] extremamente difícil, porque [havia] muitas palavras complexas [por ser da] área [da] saúde [...] [tinha que] guardar [as] palavras, [os] termos médicos – era profundo – [os] nomes [das] doenças, tudo [isso tinha que] guardar [na] mente, [era] pesado (ou seja, um sacrifício) aflitivo (Pp3, 2018).

**Pp3** teve que se organizar para conseguir decorar as palavras e os nomes do seu curso,

[Eu] sempre anotava [e] guardava [no] bolso [para] rever [depois]. Às vezes eu [fazia] resumos, [e] usava [os termos] mnemônicos<sup>65</sup> (Pp3, 2018).

Para obter êxito nas atividades, era necessário pensar em estratégias eficazes para aprender, pois não havia sequer um planejamento, como relata **Pp3**:

(...) toda [a] faculdade [seus] professores, diretor, vice, não possuíam [um] planejamento. [Era] zero, completamente [sem estrutura] (Pp3, 2018).

O **Pp2** também relata sobre o seu desafio para aprender os conteúdos ministrados pelo educador. Seu curso era o de Arquitetura, o que envolvia uma quantidade enorme de

---

<sup>65</sup> Técnica utilizada para auxiliar o processo de memorização.

conteúdos teóricos e que dificultava sua compreensão. **Pp2** relata qual foi a sua estratégia para driblar esta situação:

Eu me dirigia [à] biblioteca [e] pegava [uma] pilha [de] livros. Sexta, sábado [e] domingo eu [passava] estudando sozinha. Em casa [eu] lia tudo - [porque] eu sabia ler [e] entendia [o] português – [então, depois de ler] compreendia [e] preparava [as] atividades [do trabalho de] arquitetura, [as] medidas; [eu] lia [e era] fácil [fazer]. [Daí eu] conseguia (Pp2, 2018).

Notamos, nesses relatos, que os esforços às adaptações nunca vinham da proposta curricular. Os ajustes, como relatado por **Pp1**, **Pps2**, **Pp3** e **Pp4**, sempre partiam de si; driblar a complexidade lexical das avaliações em LP na modalidade escrita sempre foi um desafio enfrentado por alunos surdos.

O planejamento às adaptações necessárias para atender as PcS, mesmo que tenha sido instituída a Política de promoção à Acessibilidade (BRASIL, 2000c), só ocorreu mais tarde com a instituição do PNE para efetivar a permanência e participação dos universitários nessas ações (ROCHA, 2015).

[...] 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007c, p. 17).

Até que esse planejamento esteja realmente efetivado, muitas PcS ainda terão que se esforçar assim como **Pp4** e **Pp6** fizeram. Eles disseram:

(...) estando lá [o meu] desafio [era o de] me esforçar, eu precisava entender qual era [o] conteúdo [das] aulas [era um] esforço tremendo, esse [era o meu] maior desafio, [foi] intenso (Pp4, 2019).

[Meu] desejo [era de] esforçar[-me] máximo, aprender [era] necessário. As vezes [me dava um] desânimo, mas, [eu] pensava: “não posso, [preciso] suportar, [eu] preciso”. [A] aula [é] difícil, [não tem] imagem, estratégias [de ensino], [nenhum] vídeo, nada não-ter [nada]. Não importa, [preciso me] desenvolver, [eu] quero passar [de ano], [e] depois [eu posso] trabalhar, [porque eu] consegui. [Será um] alívio! (Pp6, 2019).

Essa intensidade, esse esforço para aprender, apresenta-nos a deficiência pedagógica como um todo. O aprendizado das PcS não é efetivo, pois se encontram excluídas das atividades, pois estas – nada democráticas – não lhes favorecem a compreensão em primeira língua e muito menos as levam a compreender os conteúdos em segunda língua.

[Nas] viagens [de] estágio tudo [era em] português, não tinha intérprete, [ao] final tive [que fazer uma] prova [sobre] tudo [o que] foi aprendido, como? Não tinha recurso [algum] (Pp2, 2018).

A deficiência pedagógica junto à barreira linguística, não lhes possibilita aprender e esta última não é levada em conta, é ignorada. Isso nos leva a refletir e concordar com o que López Melero (2011, p. 9) ao referenciar Freire (1993) diz:

(...) mantenemos unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades.

O que se tem feito a todas as PcS, na realidade, é integrá-las nas instituições: têm-se tentado incluir o sujeito, mas excluindo-o das atividades elaboradas para o não diferente. A indiferença com o outro, com o diferente, e a incompetência à inclusão, não se pensa em reinventar, aproximar-se do sujeito e construir com ele estratégias que favorecerão seu aprendizado; a aproximação dará condições – ao professor – de entender, a partir dos seus próprios problemas, o que ele precisa para aprender, pois ele é o sujeito da aprendizagem (ORRÚ, 2017a).

Foi possível, através destas expressões, no que diz respeito às indiferenças da comunidade acadêmica – metodológicas e atitudinais –, aos alunos PcS identificar o problema da não instrumentalização. Isso corrobora o que Sasaki (2003) diz sobre a falta de estrutura didática formada pelas dimensões de acessibilidade das IES, um espaço em que se esperava ser inclusivo. Um espaço que teceria uma educação de qualidade, não apenas para um, mas para todos os alunos com ou sem deficiência. Espaço constituidor de “pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas” e que, na reinvenção constante desta inclusão, que não haja uma receita pronta de “como aprender e ensinar” e muito menos que se adestre o comportamento, pois, “a aprendizagem acontece de maneira singular com cada um, mesmo que de forma inconsciente” (ORRÚ, 2017b, p. 1144-1145).

O desconhecimento das práticas educacionais inclusivas e das dimensões da acessibilidade, pelos profissionais da educação, para atender as especificidades das PcS ficou bem claro nas expressões sinalizadas pelos participantes desta pesquisa. Eles, de modo geral, arraigados nos processos de ensino tradicionais, são impedidos de avançar em uma educação (com)partilhada onde todos aprendem juntos. Isso não quer dizer que devam saber tudo, mas

propor e se dispor a lançar-se a pesquisas, pois o ensino exige indagação e acréscimos, assumir-se na necessidade de continuar buscando conhecimento e conhecer o que ainda não se sabe: é conhecer o outro e fazer acontecer a inclusão (ORRÚ, 2017a; 2017b; FREIRE, 2011c).

Por ora, são muitos os doutores, mestres e especialistas que não se dedicam ao ofício de viver o ensinar com prazer; o comprometimento de atuar, operar e de transformar genuinamente a realidade da educação. O cumprimento é baseado apenas na titulação adquirida e não com um olhar, uma afinidade pedagógica, como uma tarefa a mais e ser executada com excelência. O cumprimento deveria ser não por títulos, mas pelo prazer no ensino somado aos desafios diários e na mediação do conhecimento com a diversidade; o compromisso com a humanização dos homens. A titulação deveria ser a essência da força motriz que moveria servir a todos, independentemente de suas especificidades. É por essa razão, pelo poder da titulação, que a segregação, a exclusão e a indiferença com o outro, nasce, multiplica-se, enraíza-se e se perpetua (FREIRE, 2011a).

Viver esse processo, não nos faz militar, mas sim refletir em como nós, seres humanos, fazemos pouco caso de sentimentos, de experiências e de traumas vividos pelo outro. É desta indiferença que López Melero (2006a) nos lembra de que a inclusão só existirá se abolirmos as barreiras que se encontram dentro nós. Estar do outro lado, por meio de análises e reflexões, é tentar compreender a simples atitude de mudança, de respeito e de reconhecimento do outro. É o que postulam os Direitos Humanos em sua plena raiz,

Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e descendem de uma origem comum. Nasceram iguais em dignidade e em direitos e todos fazem parte integrante da Humanidade; Todos os indivíduos e grupos têm o direito de ser diferentes, de se considerarem diferentes e de serem vistos como tal. Contudo, a diversidade de estilos de vida e o direito de ser diferente não podem, em quaisquer circunstâncias, servir de pretexto para o preconceito racial; não podem justificar, de direito ou de facto, qualquer prática discriminatória (UNESCO, 1978).

Assim, como foi proposto por nós, com base nos indicadores: Família; Indiferença; Barreira Linguística; Aceitação; Respeito; Avaliações padronizadas; Adaptação Curricular e Inadequação das IE – subtraídos dos nossos objetivos – conseguimos responder, por meio deste primeiro núcleo, como foram estabelecidas as relações dos sujeitos participantes com o meio social bem como as práticas pedagógicas no espaço universitário.

O próximo núcleo, também com base nos indicadores do Quadro 2, apresentará outras significativas expressões dos participantes e que estarão relacionadas entre si, porém, este

corresponderá às suas percepções e às experiências excludentes vivenciadas no mesmo espaço.

#### 5.4 NÚCLEO 2 – PERCEPÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS EXCLUDENTES VIVENCIADAS.

“O maior extremo a que a tirania pode chegar quando as suas mãos descem sobre um povo conquistado é a proscricção da língua [...], educadores de surdos que alegam não perceber os sinais e não estar interessados nisso. [Confessam] não ter outro objectivo [...] ostentam um total desprezo pelas opiniões, desejos, aspirações dos surdos. (...) por terem sobrevivido ao sistema de ensino especial, sabem exactamente quão deficiente ele é e como minimizar os seus efeitos” (LANE, 1992, p. 112; 154).

Como foi apresentado nos capítulos 2 e 3, os sujeitos surdos, assim também as PcS de modo geral, há tempos enfrentam diversos desafios para continuar (sobre)vivendo às indiferenças do biopoder, do controle e manobra da normalização dos corpos, pelo poder dos ouvintes e ao seu modelo ouvintista (LANE, 1992).

Devido à complexidade de suas experiências – nada simples e nem superficiais –, esta produção, este segundo núcleo, traz não uma metanarrativa ouvinte ou descrição de mundo e experiências a partir das literaturas (o que também contribuiu muito para o embasamento teórico) mas uma exposição das expressões legítimas, das percepções às experiências excludentes vivenciadas, dos próprios protagonistas participantes os quais, ainda que em reduzido número, são o espelho que reflete a todos, independentemente do espaço-tempo em que se encontra(ra)m.

Suas vivências no ambiente educacional foram a um extremo segregador e humilhante. Do ponto de vista social, o intercâmbio: professor-aluno, mestre-aprendiz, uma combinação binária que deveria surtir resultados satisfatórios e democráticos, além de qualitativos e motivadores, não foram nada coesos e muito menos coerentes como deveriam ser. A humilhação, muitas vezes sutil, invisibiliza socialmente o sujeito, e esse “experiencia o enfraquecimento de sua dignidade enquanto ser humano” (LUZ, 2013, p. 52). Andrade (2012, p. 50) ao referenciar La Taille (2002), diz que, “no âmbito das relações interindividuais, as humilhações são frequentes”, às PcS, a intolerância é social expondo e rebaixando-as insensivelmente e sem um senso moral.

Quando um aprendiz não sabe determinado assunto, tem dúvidas em resolver alguma questão, obviamente suas dúvidas são direcionadas àquele que, *a priori*, detém o conhecimento e está à sua disposição.

[Quando] eu não sabia [ou] não conseguia [fazer], levava [para o] professor (Pp1, 2018).

Eu [ficava com] medo, mas perguntava [o que] eu não sabia. Às vezes [nem] olhava [pra] mim, pegava [meu] caderno [e] dava [um] visto (Pp5, 2019).

O fato ocorrido com os participantes demonstra a indiferença daquele que deveria dar atenção ou, como dito por Freire (2011c), recriar criticamente o seu ensino, pois a reciprocidade não se dá apenas no ensinar e sim no aprender, pois não há professor, há um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 2011c).

O **desamparo** e o **menosprezo** foram outras barreiras decorrentes da submissão ao poder ouvintista dispensado aos sujeitos.

[Enquanto o] professor escrevia [no] quadro ele falava [‘ao mesmo tempo’]. O que professor [estava] dizendo? Eu não sabia. [O] professor explicava eu [continuava ainda] sem entender nada. [Eu] perdia toda [a sua explicação] (Pp1, 2018).

Às vezes [quando o] professor [estava] escrevendo [no] quadro, ele falava [ao] mesmo tempo. Eu via [sua boca mexer] mas, [eu] não ouvia [nada]. De costas [eu não conseguia] ler [seus] lábios [era] impossível. [Quando] ele explicava [a] matéria [assim] eu perdia muita coisa (Pp2, 2018).

Temos aqui a experiência vivida, a percepção de **Pp1** quanto ao menosprezo dispensado a ele. A atitude do professor em sala de aula demonstra nenhuma importância com o diferente, nenhuma consideração com o outro.

[Como] não havia [comunicação em] Libras, [eu] tentava [fazer] leitura labial, mas [eu era] ignorado [ele se mantinha] calado, [ele] me cortava (neste momento o sinal de “cortar” refere-se a intolerância, ignorava a sua tentativa de ver/ler sua boca). [O] professor mantinha [sua boca fechada]. [Com a] atividade [em] mãos só olhava meu exercício (Pp1, 2018).

A atenção não dirigida, a rejeição do professor de não lhe falar, de se manter calado diante da dúvida, denotava exatamente a indiferença e o desdém. Além disso, cortar-lhe a

palavra, ignorar-lhe o pedido de ler os seus lábios, manter-se fechado, impossibilitando a acessibilidade por esse canal, era ter que se adaptar ao sistema,

[Eu] pedia [para] ele olhar [para] mim [pra] eu ler [seus] lábios, mas [se] virava [e] eu deixava pra lá, não adiantava [ele] me ignorava (Pp2, 2018).

Isso corrobora as palavras de Furtado (2016, p. 50), ao mencionar que o professor tinha consciência da sua presença em sala de aula, ainda que as atividades, as propostas de trabalho, não fossem adaptadas para ele ou o tivessem como aluno incluído.

A dificuldade de o aluno surdo em conseguir entender o que o professor dizia sempre ocorre no momento em que aulas são ministradas em sua totalidade, nos extensos conteúdos e resumos teóricos, e nem sempre absorvidos com precisão, por via oral, pois, além de os professores falarem rápido, deslocam-se pela sala, impossibilitando a compreensão (CASTRO, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009). Para os surdos que recorrem a este recurso, a leitura labial, isso se torna um grande desafio, pois não conseguem acompanhar em cem por cento do conteúdo e o que detêm de informações não passa de 25 por cento (TOFFOLO *et al.*, 2017).

Tendo essa consciência e necessidade, os surdos solicitam aos professores que possam falar devagar e de frente para eles, de modo que consigam ler seus lábios. Contudo, nem sempre são atendidos; são, na maioria das vezes, ignorados completamente. A forte evidência da indiferença e menosprezo dos ouvintes aparece nas expressões:

Eu orientei [o] professor, [eu disse]: [professor, você] pode olhar [pra] mim, [pra] eu ler seus lábios? Ele muito teimoso sempre [me dava as] costas. [Então] eu [não tive outra alternativa] deixei pra lá, paciência [fazer o que?] (Pp1, 2018).

Pedia [que ele] olhasse pra mim, pra ler [os seus] lábios, mas [se] virava [e me] dava [as] costas [me] ignorava, parece [que eu] não [estava] presente ali [fazendo um] pedido (Pp2, 2018).

[Se] esquivava [quando] eu tentava olhar sua boca [pra] saber o que [estava] falando (Pp4, 2019).

Queria ler [os lábios], mas falava [muito] rápido, falava [assim quando] eu tentava ler, [e] eu não entendia muita coisa (Pp6, 2019).

Outro esforço para conseguir entender o que haviam perdido, era o de buscar meios para aprenderem sozinhos, já que o professor ignorava as tentativas do pedido acessível para compreender a aula.

Não [foi] fácil, [tive que] me esforçar [para] estudar, porque lá (na faculdade) [era] difícil, muito complexo, não havia intérprete, era só oralização (Pp2, 2018).

Suportei muita coisa, [foi] forçado demais, [era] muito pesado passar [por aquilo] tudo [em] período integral (Pp3, 2018).

Essas expressões nos levam aos próximos indicadores: **supervivência, intolerância e humilhação**. Mesmo tendo que enfrentar o desprezo, além de não poderem ler os lábios como exposto acima, tinham que adivinhar o que foi dito verbalmente e escrito, ao mesmo tempo, no quadro, e fazer as atividades. Nem sempre o que foi dito era o que estava no quadro, e vice-versa.

[quando] eu solicitava [aos] professores [o] artigo, [a] redação [do que eles estavam passando no quadro que] havia feito pra [eu] ler, [eles se] assustavam [comigo]. Alguns me entregavam. Mas, [quando] eu lia percebia [que, o que estava escrito] não [era] igual [ao que o] professor [havia] explicado, [era totalmente] diferente. [Eu] perdia muita coisa! (Pp1; Pp2, 2018).

Quando se tratava de fórmulas matemáticas ou outros desenhos, era mais fácil; mas, quando o pedido de explicação era feito no mesmo momento, de imediato era possível perceber a intolerância.

Eu conseguir ver [o] escrito [e sabia] resolver [as] questões [utilizando a] calculadora. Lendo eu aprendia [as] F-O-R-M-U-L-A-S, mas [as] explicações [eu] perdia tudo (Pp1, 2018).

Sendo assim, com esse *feedback* excludente, o jeito era não incomodar para não gerar mais constrangimento, mais indiferença e humilhação.

(...) houve [um] momento [que eu] fiquei [com a] atividade na mão [e] perdido – (ao usar a expressão ‘perdido’, suas expressões corpo-faciais representava alguém em desespero a procura de ajuda olhando de um lado para o outro) –, [o professor] me ignorou (Pp1, 2018).

Essa expressão apresenta exatamente a humilhação vivenciada por **Pp1**. Perdido e sem respostas, sem retorno favorável do professor, tal atitude demonstra sua real integração em sala de aula e não a sua inclusão em um processo no qual deveria participar das atividades de modo equitativo.

Nunca [os] incomodei [por isso]. Esse [era o] meu desafio: [o] extremo esforço [para] entender [as atividades] (Pp4, 2019).

Ainda sobre não incomodar o professor, outro participante disse:

Prefiro [que o] intérprete [fique] sentado. Se [ele] ficar [na] frente, eu [fico com] vergonha, tenho medo [de] incomodar [os] professores [e] medo [de] acharem ruim [comigo]. [E] também todo mundo [ficar] olhando, [assim] prefiro [me] esforçar [e] aprender sozinha. Eu sei [que] eu sempre [fico] atrás [dos] ouvintes, [pois] tem coisas [que] eu não entendo, mas perco muito, [mas] tenho medo [de] incomodar (Pp7, 2019).

Isso exemplifica o que Goularte (2014) diz quando ele nos fala que a diferença incomoda e causa perturbações, se ela é admitida e aceita, cria-se a necessidade – a estes profissionais – de se utilizarem de estratégias para melhor conviver com esse outro diferente de si.

A intenção de não incomodar o professor com perguntas – para não ser tratado como insolente e sem juízo e fingir que havia entendido – foi uma forma de manter “tudo em ordem e compreensível”, uma forma de sobrevivência, ainda que pouco ou quase nada tenha sido absorvido pelas explicações orais.

Muita coisa [eu] perdia, minha cabeça doía [muito], meus olhos latejavam (Pp2, 2018).

[Para o] ouvinte [é] fácil, ver, ouvir [e] entender [a matéria]. Eu, surdo, [mais] difícil porque [é] tudo [em] português, [não havia] imagens, nada. [No] quadro [era] escrito muita coisa. [O professor] escrevia [muito] rápido. [O] professor explicava [mas eu] perdia muita coisa. [Os seus] lábios [eu] não conseguia ler. [Eu] ficava [muito] cansada (Pp4, 2019).

Somente os registros visuais era o que importava, uma vez que, em aula de matemática e arquitetura, quase tudo era muito visível, mas a perda de conceitos básicos apurados oralmente eram totalmente perdidos (STROBEL, 2008a, p. 102).

Em aulas de apresentação de trabalho, as condições de ensino e acessibilidade não eram vistas como um esforço alcançado ou uma alegria. O escárnio e as chacotas sempre existiram àqueles que apresentavam dificuldades (SÁNCHEZ, 1990). A zombaria substituíam a tolerância e causava humilhações além do bom senso, não se levavam em conta os sentimentos e muito menos as potencialidades de cada sujeito.

[Eu] fui apresentar [meu] trabalho [na frente] da sala. [Ao] Apresentar, [estava muito] nervosa, errei [algumas] coisas. [O] professor gritou: “\_você fez errado, tudo errado!”. [Vi que] todos [estavam] rindo [de] mim. [Quando] voltei [para] casa [eu] chorei muito, muito mesmo (Pp2, 2018).

[As] expressões deles [dos alunos] revelavam [o] desprezo [e] risos [de mim]. [Eu] Fiquei extremamente angustiada [e] triste; [deu] muita vontade chorar (Pp4, 2019).

O motivo por trás das lágrimas não era a de um descontrole emocional, mas sim a humilhante exposição a uma dificuldade ignorada pelo professor. A estes profissionais, Freire (2011, p. 65) diz que suas atitudes, “não deve[m] agravar com procedimentos inibidores” e muito menos de intolerância e arrogância.

Infelizmente, para muitos da sociedade, com suas preconceções formadas e uma construção irreal sobre suas potencialidades das PcS, esses sujeitos não têm nenhuma condição de se envolverem no mundo, de se apropriarem autonomamente de recursos acessíveis comuns a todas as pessoas e de ingressarem no ensino superior. Em se tratando dos sujeitos de nossa pesquisa, como explanado anteriormente, foram (e porque não dizer que esta concepção ainda perpetua) considerados incapazes, rotulados como deficientes físicos ou mentais, segregados, oprimidos, negativados, excluídos e privados de sua liberdade de expressão através da LS, até que passaram a adquirir um *status* de ser humano e poder (sobre)viver e atuar livremente na sociedade (CECCIM, 2013; SOLOMON, 2013).

Isso nos fez refletir sobre o que talvez seja o motivo de muitos não quererem se tornar professores, por estarem submissos e se sentirem oprimidos pelo mundo ouvinte, por se sentirem inferiores e por se tornarem impotentes a ponto de não terem uma saída, por acharem que podem fracassar. Assim, são impelidos a abandonar seu sonho, o seu projeto de vida, devido às experiências humilhantes, opressoras e excludentes, vividas anteriormente, do ingresso à formação, no Ensino Superior (ANDRADE, 2012, p. 53).

Nesse espaço excludente sempre há outras experiências. Trazemos aqui o relato de Santos (2013a) que descreve um episódio que lhe marcou profundamente no ambiente universitário: uma dinâmica criada pela professora de psicologia.

A dinâmica tinha como objetivo presentear cada aluno que se sobressaiu em alguma coisa e que possuía uma qualidade, com um bombom. A cada leitura em um pedaço de papel a professora dizia o nome e a qualidade do aluno. Até mesmo a TILS que não era aluna foi presenteada. Sem jeito, a profissional dá o bombom para um homem que a ajudava e este, por sua vez, entrega o bombom para a mãe da aluna que também estava presente. Assim, a aluna mantém a expectativa de ser a última a ganhar aquele presente. Mas não foi. Todos ganharam um bombom, menos ela. Por qual razão? Neste instante sua mãe se levanta e diz: “você falam, falam de inclusão na teoria e vejam quem é a última?”. Ela diz que se sentiu

decepcionada com aquela situação, somente ela não havia ganhado, pois não tinha nenhuma qualidade por ser surda (SANTOS, 2013a, p. 32).

Isso confirma o que Costa (2008, p. 170-171) diz sobre o deboche e a humilhação que se vive. A humilhação é um fenômeno enigmático, ela não desaparece do pensamento de quem foi e se sentiu rebaixado. “O sujeito humilhado é atirado para fora de onde deveria estar incluído. É lançado para longe dos seus iguais, fica apartado da esfera dos vínculos, do âmbito das relações nas quais seria tomado como humano”. O não perturbar atribui à exclusão, a negatização do outro se dá pelas relações normalizadoras, o outro deve ser o mais despojado possível para ser aceito e acolhido. A isso Skliar (2019, p. 79) diz:

(...) se o outro perturba e daí se conclui que o outro é o portador da perturbação, que relações de alteridade construímos? É por acaso relação aquela que vê no outro a origem de todos os males e problemas sociais? Não cometemos um primeiro e maiúsculo pecado que consiste em atribuir à imagem do outro um caráter já fossilizado de “negatividade”? [...] que o outro deva entrar em nossa ordem despojado de sua alteridade; essa parece ser a condição para “admiti-lo”, “recebe-lo”, “acolhê-lo”, “dar-lhe educação”, “aceitá-lo” (SKLIAR, 2019, p. 79).

Essas preconceções, atreladas entre si, levam-nos aos próximos indicadores: a **rejeição e o desrespeito**.

[A] sociedade nunca me falou [nada] ou me encarou [pra dizer] diretamente, olhando [em] meus olhos. [Só me] olham de cima para baixo [me julgando como] inferior; fingem [me] respeitar [com a falsa ideia de] eu aceito você, mas, [continuam] me olhando de cima para baixo. (Neste momento sua expressão foi a de: "estranho não é"?) (Pp1, 2018).

A sociedade, ao se deparar com sujeitos surdos, os vê como um surdo na perspectiva patológica, inferiorizando-os como doentes e nunca direciona suas percepções diretamente, mas indireta e abertamente, tratando-os como um. Há sempre um olhar em descrédito e autoritário, um “olhar-de-cima-para-baixo”, que representa a sua inferioridade enquanto cidadão surdo, mesmo que, de algum modo, granjeie respeito, a falsa afeição é a de: “eu aceito você” (Pp1, 2018).

Nunca me chamaram [para] sair [e] participar [em alguma] festa, sempre me rejeitavam, [isso] ficou marcado (Pp2, 2018).

[Meus] colegas [me] olhavam [de] lado [como que] me rejeitando, [com] medo [de] mim” (Pp3, 2018).

[Me] olhavam, [um] olhar [de] rejeição, metido, superior, sempre [com] desprezo (Pp5, 2019).

Nesta negatividade, as pessoas ainda continuam olhando o sujeito de cima para baixo, sempre fazendo uma análise da sua pessoa – pela indiferença no olhar –, de sua aparência rotulada como incapaz, como relatado por Furtado (2016), mas nunca como um auxílio linguístico, pois, além de não haver uma comunicação, uma conversa em LS, a rejeição *na* e *pela* recepção e cumprimentos são visíveis. O olhar indiferente marca a desaprovação e rotula o outro como incapaz ou o inferioriza. **Pp1** diz:

[Eu] nasci [no] Brasil, [e] sou igual [a] todos [os outros] brasileiros, mas eles me veem [como] surdo (neste momento o sinal usado para “surdo” representou o coisa, o doente), parece [que] sou inferior (Pp1, 2018).

Passaram[-se] dois anos, três anos, [e as coisas ficavam] extremamente difíceis, [bateu um] desânimo, [já estava de...] cabeça cheia, muita amolação, [ter] paciência [com o] professor [que] só mandava, [era] muito autoritário. Eu [era a] diferente [da] sala (Pp2, 2018).

A reivindicação dos direitos para permanecer no espaço que pertence a todos (BRASIL, 1988; 2007d; 2009a; 2015a; UNESCO, 1990; 1994) e encarar os desafios de ser rejeitado e desrespeitado foi uma cena vivida pelos participantes. Reivindicar a garantia de acessibilidade não deveria ser um obstáculo, mas um processo automático da instituição que promove e democratiza a educação. Os discursos sempre são os mesmos e as mudanças nunca acontecem.

Mesmo saindo de um século e embarcando noutro – em pleno século XXI – ainda são ignorados. Mesmo que Políticas Públicas assegurem os direitos de acessibilidade, na prática, tudo é exclusão.

Não adianta! [Por] exemplo, hoje eu estudo doutorado, [ainda] não tem intérprete, preciso reivindicar, redigir [um] documento, solicitar [uma posição para] resolver [isso no] M-P (Ministério Público). [Tive que] abrir [um] processo [até] conseguir colocar [um] (Pp1, 2018).

A decisão de reivindicar um direito por meio de um documento oficial, abrir um processo, solicitando resolver o caso no Ministério Público foi a saída. Para conseguir acessibilidade e permanecer na academia, a dependência de um processo judicial é urgente. Cursar um doutorado em uma universidade pública sem o acesso às informações devidas é uma falta de comprometimento, para o sujeito: um total desrespeito.

Seu processo deu certo, conseguiu uma liminar e teve seu direito garantido: conseguiu um Intérprete de Libras. Porém, para a sua surpresa, colocaram uma pessoa que não tinha

formação. O atendimento não era compatível, pois não se enquadrava com a realidade e o nível de formação do aluno. A formação do pseudo-intérprete era 8ª série (9º Ano do Ensino Fundamental). Era fluente na Libras, mas sua formação como TILSP em Ensino Fundamental não lhe dava condições tradutórias e interpretativas para atuar no Ensino Superior<sup>66</sup> em nível de doutorado.

[Um] problema: [o] intérprete [que colocaram tem] ‘defeito’ (o TILS não era graduado)... poxa! Eita! (expressão de "como assim"?). Falta formação, ele [só tem a] 8ª série (sua expressão foi a de “Ah meu Deus”!), intérprete [com] 8ª série (9º ano do Ensino Fundamental). [Sua] Libras não [era] ruim, mas [sua] formação não [é] compatível (Pp1, 2018).

Isso ocorreu em outros quatro casos com os nossos participantes.

Fiquei [com] medo [de] não ter intérprete, [e] se tivesse, [será que] ele saberia Libras correta (Pp4, 2019).

[Eu] estava desesperado sem [acesso as] informações [porque] não tinha intérprete, [quando] chegou um: ufa! Graças a Deus! Mas [me] decepcionei, [ele] não sabia Libras direito, eu [não] estava entendendo nada, [era] Libras básico (Pp5, 2019).

Não tive intérprete [por] 5 (cinco) meses. Quando chegou [um], achei [uma] maravilha, [pois] eu [iria] começar [a] entender [a] matéria. Mas [quando] ele começou [a] sinalizar [a aula], ah (neste momento sua expressão foi a de espanto, uma surpresa, bateu as mãos na testa) não acredito, [e] agora!?! (Pp6, 2019).

Precisei pedir ajuda [de uma] amiga intérprete [para] fazer [uma] solicitação [por] escrito, [para] mudar [o] intérprete, porque [ele] não sabia Libras, eu [estava com] raiva [porque] não entendia nada, ele [não] fazia nada [certo], [os] sinais pareciam gestos, [nada] direito (Pp7, 2019).

Isso comprova, conforme mencionado por Gavaldão e Martins (2016), a dificuldade que o surdo enfrenta ao deparar-se com um TILSP, um profissional sem a devida formação e

---

<sup>66</sup> Devido ao pequeno número de profissionais habilitados para atuar no Ensino Superior – o que demonstra um lento avanço e desinteresse de muitos em se submeter a uma qualificação e formação profissional para atuar nestes espaços, seguindo as orientações devidamente expressas no Artigo 17 do Decreto nº 5.626 e da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2005a; 2010d). Muitas instituições têm contratado intérpretes, nem sempre qualificados, de empresas terceirizadas para suprir estas emergências. Há a necessidade não somente de conhecer a Libras, mas exige-se desse profissional, habilidades e competências linguísticas, e cognitivas para atuação (MACHADO, 2014, p. 51-55). Durante a produção desta redação, para o (des)avanço da Comunidade Surda, no que concerne aos profissionais tradutores-intérpretes de língua de sinais no Brasil, o referido Decreto foi alterado, reforçando a terceirização de profissionais por empresas de prestação de serviços públicos – serviço de execução indireta – conforme previstas no caput do Decreto nº 9.656 e na Portaria nº 443 ambos com data de 27 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a; 2018b). Em contrapartida a Comunidade Surda ganha visibilidade em seus direitos reivindicados à Educação Bilíngue conforme Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), além de outras ações à acessibilidade e difusão da Libras nos Estados, Municípios e Distrito Federal (cf. Apêndice C).

capacidade de atuar na função e no nível de ensino emergente. Em reconhecimento de sua atual formação, o **Pp1** disse:

Perguntei [ao] responsável [pela] contratação [o] porquê [contrataram um] TILS sem formação (Pp1, 2018).

Qual era o motivo descabido e incoerente daquele fato? Ele continua:

(...) não lembram [que] eu [estou] cursando Doutorado? (Pp1, 2018).

Será que a este sujeito não importa o curso em que está? A ele, qualquer acessibilidade dispensada é o suficiente? Essa acessibilidade era para encobrir a deficiência do sistema ou uma forma de assistencialismo por ambas as partes: instituição contratante e contratado? O desconhecimento da formação bem como do currículo do profissional foi ignorado pela instituição.

Disseram [que] ele é intérprete, [mas] não sabia [que era] aluno [de] 8º ano (Pp1, 2018).

Como não estava no Ensino Fundamental o contratado admitiu e concordou com a reivindicação do aluno, e não sabia dos pormenores de onde atuaria e em qual nível. **Pp1** disse:

[O] TILS [pediu] desculpas [com] expressão [de] aflito. Mas [eu disse]: porque você aceitou? [Em resposta disse que foi a] empresa [que] chamou! (Pp1, 2018).

Isso também ocorreu com outros participantes. Suas expressões compiladas foram bem semelhantes quando mencionam que:

(...) colocaram [uma] pessoa [que] não sabia Libras. Parece [que] queriam apenas inserir [aquela] pessoa [pra] me ajudar, não [se] importando [com a] qualidade interpretativa ou [se] se tinha formação. Pena [de] mim? (Pp3, 2018; Pp4; Pp6; Pp7, 2019).

A procura por soluções para suprir às situações momentâneas e emergentes reflete no incômodo que as instituições passam quando se deparam com a inclusão à sua frente. Sendo incomodados, querem resolver as coisas de qualquer jeito – para não causar prejuízos a si e ao aluno – ou procurar culpados para se responsabilizar:

[Então] cada um começou [a] apontar um para [o] outro procurando o culpado (Pp1, 2018).

Isso corrobora o que López Melero (2006a) diz sobre o (des)respeito, ou melhor, a indiferença com outro – ignorando a postura ética – não se importando se as ações irão ou não prejudicar ou repercutir favoravelmente ou não a vida acadêmica do sujeito.

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece “las normas del juego” donde lãs diferencias humanas son consideradas como defecto y lacra social. El problema radica en saber cómo pasamos de esta sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria (inclusiva). La cuestión por resolver es ¿qué podemos hacer para que se produzca un cambio en el rumbo de los acontecimientos para comprender que lo más genuíno del ser humano es la diversidad? (2006a, p. 13-14).

Sempre haverá uma barreira. Como foi dito pelos participantes:

(...) isso vai continuar, nunca vai parar (Pp1, 2018).

Parece [que está] bom. Hoje [tem] TILS [e] outros surdos [na] faculdade. Mas, acho [que] resolver 100% [muito] difícil (Pp3, 2018).

Às vezes [pode] melhorar, mas, não acredito [que vai] acabar (Pp5, 2019).

Para concluir, essas expressões corroboram o que postula Skliar (2019, p. 70): “Nada na atualidade das instituições educacionais parece mostrar que se vêm intervindo em termos das intensidades do tempo pedagógico. Muito pelo contrário, tudo continua preso à voracidade, à urgência, à celeridade”.

À sua formação, já tinham em mente o que se passariam no ambiente acadêmico. Ao se prepararem para ingressar na faculdade, já pensavam em como iriam se virar, pois já era algo imposto, era real a situação da barreira comunicativa e a indiferença à sua limitação auditiva. Já sabiam o que encontrariam pela frente.

Vou conversar [com o] professor; [lá] não tem intérprete...; terei [que me virar com] português. (Neste momento faz uma representação de um balão de pensamento imaginando a cena, a situação que irá passar, e pergunta): [será] que já pediram intérprete? (Pp1, 2018).

Até o momento da entrevista com o **Pp1**, ainda não haviam oportunizado a acessibilidade por meio do TILSP com fluência necessária para atuar no Ensino Superior do seu curso de doutorado. Essas decepções reforçam os últimos indicadores analisados do núcleo 2: os **desafios** constantes e a **resistência** sobrelevada pelos sobreviventes e que marcaram suas experiências vividas durante o período de estada na faculdade.

Meu desafio, minha luta [foi no] estágio, [em ambiente] hospitalar. [Eu] tinha [que], mostrar (provar) que [o] surdo é capaz, [pois] todos [ao me olhar] não davam crédito [às] minhas potencialidades, diziam: (neste momento, incorpora um grupo de pessoas dizendo) – “você consegue fazer isso?” Claro [que sim], eu posso mostrar [que] sou capaz, veja [o] que [eu] faço [...] eu sei fazer tudo (Pp4, 2019).

Ter que enfrentar os desafios impostos e provar aos outros que se consegue executar tarefas do cotidiano, assim como quaisquer outro, foi uma prova; carregar o estigma da não normalidade, da incapacidade, da não eficiência como expresso por Gavaldão (2017).

Provar que sua limitação não é cognitiva nem física, mesmo que fosse, fazia parte da sua rotina diária. Mostrar que não era incapaz parecia ser o desafio mais humilhante dentre todos os outros olhares discriminatórios. Resistir a isso era o objetivo, mas os sentimentos ficavam abalados.

[Ter que] lembrar [da] zombaria, [do] desprezo comigo, [era] muito ruim. [Dava um] tristeza imensa. Sentir [um] desânimo (Pp2, 2018).

Eu sempre [estava] magoada, desprezada, não me respeitavam, parecia [um] castigo, [era uma] sensação [muito] negativa (Pp4, 2019).

Enfrentar esse desrespeito e resistir aos sentimentos negativos da opressão advém do ser diferente linguisticamente e estar apartado da norma ideal.

[Tinha] aperto [no] peito, ansiedade, [lá no] fundo [um] desânimo, muito triste, [um] sofrimento, [tinha a] vontade [de] interagir, mas [era] muito difícil. [Nos] grupos, [eu] queria interagir, opinar, discutir, [mas o] grupo [era] fechado, eu incluído? Não. [Estava de] fora (Pp3, 2018).

Enfrentar o desprezo não era sinônimo de abandonar o estudo, mas de se esforçar para estudar mais e provar que conseguiam produzir conhecimento.

[Eu] devido [a minha] barreira comunicativa [e limitação] auditiva, eu perdi [muitas] explicações, mas [eu] busquei aprender [mais] (Pp1, 2018).

Eu estudava sozinha [com os livros da] biblioteca [era] meu empenho, [e] eu conseguia fazer (Pp2, 2018).

Eu perdi muita coisa. [Mas], se [a faculdade tivesse] inserido intérprete [teria sido] bem melhor, mas [mesmo assim] me esforcei muito (Pp4, 2019).

[Eu] ficava ansioso, incomodado, [com] medo [de] errar, mas, [eu] pensava: “preciso conseguir, [e] provar [que eu] não [sou] burra” (Pp5, 2019).

[Nos] dois primeiros anos [foi] fácil não, havia [muito] preconceito, [o] contato [como o] professor [era] difícil, ninguém [ligava pra] mim (Pp6, 2019).

Frente a isso, concordamos com Portugal (2006) quando diz que tais desafios, que acentuam preconceitos, são entendidos como um canal propício às práticas discriminatórias que prejudicam e excluem socialmente os sujeitos que, em vista disso, seguem resistindo ao sistema em desconforto.

Esse desconforto gera a resistência e que, por sua vez, ocorre pelo fato de saberem que não resistem sozinhos, pois há muitos outros nas mesmas ou semelhantes condições de opressão e intimidação. Lopes (2007) confirma isso ao dizer que:

Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha das mesmas lutas. A negociação de significados para o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência (LOPES, 2007, p. 11-12).

Sendo assim, resistir – à discriminação e à exclusão social – fortalece o movimento e a educação de surdos, pois hoje já são muitos os com formação em nível superior, provando que resistiram e que podem estar no espaço acadêmico como qualquer outra pessoa (DALL’ALBA, 2013; BREDA, 2013).

Não quero [ser um] simples aluno, não; desejo [estar na] mesma altura (mesmo nível de ensino) [poder] lutar [pelos] direitos [que temos]. É isso [que] tenho aprendido (Pp1, 2018).

Fazemos aqui uma analogia com as plantas *Pratófitas*<sup>67</sup> e *Xerófitas* (cactos) que, mesmo com a aridez do deserto, mesmo com as intempéries do ambiente em que estão

---

<sup>67</sup> Planta de raízes extremamente profundas, capazes de captar água dos lençóis freáticos, viver por muitos anos e criar estratégias para se adaptar às peculiaridades de ambientes desérticos.

plantadas e com a pressão do solo, adaptam-se, resistem e sobrevivem, continuam florescendo e se autoprotegendo dos flagelos impostos por aquele ambiente desafiador.

Com isso, nestas discussões, neste movimento que desestabiliza o superior, aprende-se algo positivo. Suas reações não neutralizam a posição em que se encontram – já que, para a maioria, isso seria impossível de acontecer –, não se calam, ou melhor, não se mantêm amordaçados e muito menos com as mãos atadas. Desmitificam a incapacidade de ação, assim como menciona Orrú (2017a, p. 124) “denunciam seus opressores e as variadas formas de embrutecimento [...] não sentem vergonha de se desnudarem diante do padrão social estabelecido pela tradição [...] assumem seus posicionamentos”, e não sentem medo e nem se intimidam, assim como Rezende (2012; 2016<sup>68</sup>) e Campello *et al.* (2012)<sup>69</sup> fizeram, ao expor as barbáries excludentes e discriminatórias do biopoder, não estando mais sujeitos ao seu controle coercitivo (FOUCAULT, 2016).

Estar ou não inserido na educação ainda é um desafio para as PcS, e para os surdos na sociedade. Poder atuar sem ser visto como incapaz ou como alguém a quem falta alguma habilidade, ter o descrédito de que não podem atingir um nível mais alto de ensino, de quem não respeita as singularidades de cada um, é a barreira constante que enfrentam. Ao passar por uma entrevista ou até mesmo em uma avaliação que o qualifique para alguma atividade, isso se torna um espanto aos olhos falaciosos de quem os avalia, de quem não acredita na diferença e na potencialidade do outro. A falta de credibilidade no outro, no surdo, no diferente é, a todo o tempo, excludente.

[No] primeiro [e] segundo ano [fui] ignorada [e] excluída [das atividades]. Mas, depois [que os colegas] viram [que] eu tinha habilidades [no] desenho, quiseram [se] aproximar [de mim], eu percebia [era] fácil [identificar], [que] isso [era] apenas [por] interesse [nas] notas (Pp2, 2018).

As competências e habilidades do sujeito nunca são levadas a sério, são sempre duvidosas ou desacreditadas. Defender seus valores se torna prioridade. A confiança em suas competências contribui para a construção de uma sociedade humana que tolere e respeite o outro e seja menos excludente: López Melero valida-nos:

Humanização, democracia e emancipação são os pilares fundamentais que sustentam nosso modelo, cujo objetivo prioritário é a defesa destes valores.

---

<sup>68</sup> Audiência Pública no Senado Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ds4MsrLKM1w>. Publicada pelo Grupo Feneis em 25 julho de 2016.

<sup>69</sup> Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministério da Educação. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/carta-aberta-dos-doutores-surdos-ao-ministro-da-educacao.html>.

A confiança nas competências cognitivas e culturais de todas as pessoas e das culturas minoritárias aviva nosso desejo e interesse em apresentar ideias e pensamentos que ajudem na construção de uma nova cultura escolar que humanize um pouco o mundo desumanizado no qual nos encontramos e que nos arrasta imperdoavelmente a pensar que "as coisas são como são e nada se pode fazer diante disso". Só quando se compreende isto é que se atua (2006b, p. 21).

Como menciona Furtado (2016), muitos se assustam quando uma PcS se apresenta para um trabalho, um ofício que, do ponto de vista da sociedade, só pode ser executado por pessoas normais. Como a autora disse, as reais palavras de quem faz uma entrevista são: “de que planeta tu vieste? De quem foi a ideia de te mandar para a minha escola? O que eu faço contigo agora?” (FURTADO, 2016, p. 45-52).

Essa postura pode soar estranha, mas esta é a leitura – feita pelo oprimido – que se faz das expressões corpo-faciais, que não conseguem esconder os pensamentos e denunciam, por meio do olhar excludente, a indiferença (FURTADO, 2016). Sempre haverá algo negativo e positivo nessas supervivências, mas o respeito é o mínimo que se deseja, foi o que Silva (2002, p. 44) disse: “Não me recuso a aceitar as deficiências, apenas gostaria de ser respeitada por todos com um ser humano”. E foi esta uma questão sobre a qual dialogamos com os participantes e esses nos relataram, partindo do ponto negativo – em seguida o positivo –, suas superações, o seu aparecimento como sujeito protagonista resistente às opressões, e seus sentimentos no espaço educacional e/ou onde estavam estagiando. Ao perguntar sobre seus desafios e o que havia lhes marcado positiva e negativamente em seu percurso acadêmico, responderam:

“O que [foi negativo]? Não ter [comunicação em] língua de sinais; não tinha [uma] mesma língua. Nasci [aqui no] Brasil, [sou] brasileiro, mas eles (a comunidade acadêmica) me veem [como] surdo (ao dizer ‘surdo’ traz à referência da patologia), pareço [que sou] inferior. Mas, nunca [me] ajudaram, sempre [me] ‘Olharam-de-cima-para-baixo’, [me] inferiorizaram, [além de] não ter [uma] lei [que me] garantisse [o] intérprete. Não, não [dá pra] esquecer, [está] guardado [na] mente. [Quanto ao] positivo (expressão de pensar)... [as] barreiras, [os] O-B-S-T-Á-C-U-L-O-S, me deram oportunidades [de] conseguir [me] desenvolver, [de] buscar mais [estudos], [é] positivo [tudo] isso! Eu acredito, sempre, [passe] muitos anos, não importa [as] barreiras, sempre [serão] positivos, muito além” (Pp1, 2018).

“[O] negativo, [foi logo no] início [as] pessoas ali [já] demonstraram preconceito, [eu] me senti [no momento] incomodada, [mas] relevei. [Com o] tempo [comecei a] gostar, [o] tempo passava [mas as] coisas dificultavam. Além [disso], presenciei, todos [usando] drogas, [às vezes] dentro [de] sala, eu [me] sentia mal, [me] afastava, [...] eu [achava aquilo] estranho. [Me] senti [muito] mal. [Alguns] professores [eram] educados, [mas] maioria arrogantes, orgulhosos, não mudaram [seu] jeito comigo. [O] positivo, [foi]

eu ingressar [na] faculdade, [fiquei] muito feliz [e] alegre [por isso]. Tudo [que] presenciei [de] ruim, [eu] via [aquilo com] muito pesar. [Mas] eu já [estava no] meio [do caminho], então [tive que] manter [a] paciência, deixei pra lá, [e] consegui!” (Pp2, 2018).

“[De] negativo... [foi] estudar muito, [era] muito ruim. [Ter que] estudar muita teoria, eu [ficava] perplexa [com tantas], [em] casa [era mais] teoria [era] muito cansativo [e] chato. Não tinha [nenhum recurso] visual, só português. [O que] eu gostar muito [como] positivo, [foi o] estágio [no] hospital, [e em] outros departamentos visitei. [Eu] gostava muito [desse] treinamento [...]. Aprendi [muito com os] médicos, aferir pressão, [e] outras coisas. Gostei muito [porque] era [ali] ao vivo, era [tudo] visual, [eu] gostava mais do que [a] teoria. [Eu] queria ver [o] real, presenciar, apalpar. Me lembro [de um] homem [recebendo] massagem cardíaca [...], eu [estava ali] vivenciando [tudo aquilo], absorvendo tudo, [eu] gostava muito. Isso [foi] positivo não [dá pra] esquecer nunca. Também [o] relacionamento [com as] pessoas, [e um] professor [que] me auxiliava, me explicava [tudo]. Depois [do estágio] recebi presentes [...] gostei muito [porque] se lembraram [de] mim. Gosto [de] recordar [isso, não dá pra] esquecer não” (Pp3, 2018).

“[Aos] alunos: [meu] sentimento é negativo, [um] sentimento diferente. Comparo [os] jovens [que] me negaram [com os mais] velhos [que] me aceitaram. [Os] jovens parecem [ter um] sentimento feliz, “mas” [em] 3 anos me negativaram extremamente [por ser surda]. [Mas] no 4º ano [foi] positivo! [O] tratamento [que] recebi [dos pacientes no] meu estágio [mostrou que eu] não tinha defeito [na] fala, não [tenho]. Eles[me] entendiam, [isso me fez] sentir positiva, feliz, eu consegui trabalhar bem, “ser” admitida [aceita no] trabalho, nossa [um] felicidade enorme, muito feliz. Até hoje, [meus] pacientes me dão paz [...], [me] respeitam. Ah, [como eu] admiro! É [muito] positivo [mim]!” (Pp4, 2019).

“Hum, negativo [foi ter que] encarar [em] todas [as] aulas [a] indiferença [dos] colegas [da] sala. Pareciam [que] nunca [iriam ser] meus amigos. Eu conseguia ler [os seus] lábios, eles me chamando [de] mudinho, [era] ruim. [Era] difícil [ter que] aguentar todos [os] dias [essas coisas]. Todo mundo perguntava [alguma] coisa [para o] professor, [e] eu? Não conseguia, não tinha intérprete [e] não tinha nada [de recurso] visual [pra eu] entender, não tinha nada, só escrito [e] fala. Positivo... [foi] ingressar [na] faculdade [e] poder [me] desenvolver. Português não sei 100%, mas aprendi (mesmo com a indiferença) procurar, pesquisar [e] aprender português (risos). Estudar [e] depois [poder] ter [um] diploma [pra] provar [que] eu me esforcei, [e] passei [na] faculdade” (Pp5, 2019).

“Lembrar [de algo] negativo? [Tem] muita coisa (risos). Escolher [é] difícil. Chato [era] [ter que] copiar muita coisa [do] quadro [e] ver [o] professor explicar [ao] mesmo tempo [e] perder [tudo], [eu] não conseguia ler [seus] lábios [de] costas (risos). parece [que era] de propósito, [me] ignorava muito. Eu perder [muita] matéria [por isso], depois [pegar] caderno, alguns não gostar [de] emprestar. [Mesmo com] medo, [vi de] positivo meu aprendizado, [a] formação [superior], [poder] trabalhar, professor não, outra coisa. Consegui! [Deu] vontade desistir sim, mas... querer provar [que eu] posso dar a volta por cima. Resisti, isso [é] positivo [pra] mim” (Pp6, 2019).

“Negativo... [ter que] tentar várias vezes, 5 (cinco) vezes [o] vestibular [e] não passar. Lá, só passa se [fizer uma] redação ótima, [e] eu não sei escrever

[um] português bom, [é] difícil. [Foi] frustrante [passar por esta] situação. Mas, [por] reivindicar, [e com] muita persistência [e] ajuda [de] amigos, ingressei. [O] positivo [disso tudo], um professor [ficou] incomodado [com a] situação, [e] resolveu estudar [uns] sinais básicos [para se] comunicar comigo. [Na] aula, [quando o] professor [vai] pedir [para] prestar [a] atenção, [ele] faz [o] sinal [de] “prestar atenção”. [Quando] eu não entendo [algum] número, ele [faz questão de] explicar (mesmo com a presença do TILS). Escreve [no] quadro [com] pincel [de] cores diferentes. Prova? Eu [fui] bem!” (Pp7, 2019).

Essas foram as expressões negativas e positivas vivenciadas pelos participantes, que, mesmo com os direitos à educação assegurados (BRASIL, 1988; 2015a), no tocante ao negativo, não tiveram a total acessibilidade prevista (BRASIL, 2000c) e os direitos humanos – no mínimo o básico: à igualdade – respeitados (ONU, 1948).

Mesmo que mudanças significativas venham ocorrendo e políticas públicas venham favorecendo a acessibilidade, há ainda ações a serem ajustadas para possibilitar assim a formação do sujeito em práticas pedagógicas menos segregadoras e excludentes. Entretanto, quanto aos sujeitos surdos, diferentemente do passado, percebe-se que hoje há um desenvolvimento e um certo reconhecimento na sociedade. Já não são tão rotulados ou referenciados como “doentes” como anteriormente,

[No] passado [a] referência [do] surdo era [o ser] doente, [hoje] temos [o] reconhecimento [da] língua de sinais, [somos] reconhecidos [como] sujeitos [humanos] é [bem] diferente [que] antigamente (Pp4, 2019).

Na atualidade, por exemplo, há políticas públicas que veem o surdo como um ser humano e o tratam como seres humanos. Outra diferença é que hoje podem reivindicar seus direitos por meio da luta e do Movimento Surdo, que inicia pela inclusão menor, como menciona Orrú (2016, 2017a), aquele movimento que não aparece na mídia, muito menos nos jornais, que desestabiliza os poderes em busca de uma educação igualitária sem exclusões e se diferencia pela sua potente motivação que, por sua vez, beneficia a todos. Esse movimento está ativo e têm ganhado força nos últimos anos entre a Comunidade Surda<sup>70</sup>, defendendo sua cultura, suas identidades e suas alteridades de todas as formas de exclusão social e de discriminação.

Hoje [é] diferente do que antigamente sim. Nós surdos [estamos organizados em] movimento [para] reivindicar [nossos] direitos [à uma] educação [de] qualidade [e] acessível (Pp3, 2018).

---

<sup>70</sup> Ver Campello e Rezende (2014).

Mesmo que o preconceito permeie as relações entre surdos e ouvintes, como menciona Ansay (2009), mesmo que permaneça na esfera interna sem chegar às ações de fato e além de evitarem contato, desprezar e demonstrar algum tipo de medo, por meio de suas expressões corpo-faciais, mantém algum tipo de opinião preconcebida sem ponderar ou conhecer os sujeitos e suas especificidades. Assim, concordamos com Sá (1992, p. 14) quando afirma que “a corrente máxima de que ‘somos todos iguais’ serve antes para ocultar o preconceito e justificar a exclusão do que para reconhecer a diferença”.

Quando se pensa o sujeito apenas a partir de suas dificuldades e não a partir de suas especificidades, é como querer fazer algo diferente de modo diferente, caindo na tentação de tentar solucionar, corrigir o defeito – a patologia – de modo cego, substituir o seis pela meia dúzia.

Essa tentação nos faz cair na armadilha de crer que tudo se soluciona com sucessivas mudanças no nomear o sujeito – sem que o sujeito estivesse aí –, de chama-lo sem chamá-lo; a armadilha de reiteração de axiologias, classificações, etiquetas, agrupações sem grupos, desagrupamentos de grupos; a armadilha de substituir a anacrônica educação especial pela nova e triunfante atenção à diversidade; a armadilha, finalmente, de pensar que toda experiência, que todo padecimento e todo sofrimento do indivíduo não é outra coisa que aquilo que compõe sua própria autorreferida e autoprovocada patologia (SKLIAR, 2019, p. 86).

Há dificuldades de incluir, pois a tentativa é universalizar o sujeito com deficiência, tendo como artifício a sua integração, não respeitando sua diferença (PERLIN, 2012a). Não permitem abertura ou não estão dispostos a encarar novos desafios, tornando-se desfavorável à inclusão como conceitua Morin (2003) sobre a hiperespecialização dos saberes, esta

(...) impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui) [...], ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte (MORIN, 2003, p. 11).

Os desafios da educação inclusiva no espaço universitário têm sido um obstáculo às PcS e para os surdos como minoria linguística. Esse mesmo sujeito acumula estereótipos que os coloca numa posição de controle da hegemonia discriminatória do poder ouvintista. Mas o seu ingresso nesse espaço tem dado visibilidade – ou vêm provocando ações em que suas diferenças sejam reconhecidas – às suas potencialidades enquanto discente e concluinte de nível superior, desfazendo assim os estereótipos impostos pela sociedade sobre a sua incapacidade de desempenhar funções acadêmicas mais elevadas. Encarar os desafios e

romper com o poder, a lei que diz não, ouvintista das IES (e porque não da comunidade estereotipada) que faz desse sujeito resistente às imposições e segregações da sociedade, permanecendo na luta pela sua permanência no espaço universitário, pela sua autonomia como cidadão de direitos e pela conquista do seu direito de SER<sup>71</sup> Surdo (PERLIN, 2012a, p. 55, 58).

À medida que a luta e a exigência das PcS, pelo reconhecimento avança, a probabilidade de haver mais exclusão é certa, mas o ponto é: não desistir e estar à altura, no mesmo nível acadêmico, dos que ignoram as singularidades do outro, o seu par. “Há a necessidade de nos desfazer do que nos fez excluir os sujeitos sem ou com a intenção de fazê-lo” (MANTOAN, 2017 - prefácio).

Assim, com esses adjetivos expostos e, da mesma forma que o primeiro, este núcleo, com base nos indicadores: Adaptação; Menosprezo; Supervivência; Intolerância; Humilhação; Rejeição; Desrespeito; Desafio e Resistências, subtraídos também dos nossos objetivos, foi possível obter as repostas – baseadas neste segundo núcleo – de suas percepções às experiências excludentes durante sua permanência no ensino superior. Suas percepções foram relevantes, em relação a este contexto, pois nos apresentaram seus desafios e as condições as quais vivenciaram e de que se mantiveram excluídos no ensino superior<sup>72</sup>.

O núcleo seguinte e último – como um *link* à quebra de paradigmas –, formado de indicadores do Quadro 3 – também interligados entre si – apresentará as últimas, e não finais, expressões dos participantes como resposta às superações e as possibilidades de uma educação menos excludente além do reconhecimento das potencialidades dos sujeitos em sua formação acadêmica.

---

<sup>71</sup> Com a definição de “SER” de Houaiss (2004), uso aqui em maiúsculo para enfatizar o sujeito, o indivíduo, que possui identidade, particularidade ou capacidade inerente; que existe assim como nós, com suas singularidades e especificidades (HOUAISS, 2004, p. 675-676).

<sup>72</sup> Como referenciado por Ladd e Gonçalves (2003) diz que a educação dos surdos foi prioridade ao redor do mundo por mais de 250 anos. Mas no último século a qualidade de ensino se definiu, mas com o tempo, as políticas públicas passaram a fazer parte do cotidiano dos surdos. Surgiram lideranças motivadas a buscar atendimento das necessidades da comunidade. Por exemplo, preconizada em 1977 pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, a Federação Nacional de Integração dos Surdos – FENEIS, foi fundada em 1987, no Rio de Janeiro; filiada à Federação Mundial dos Surdos (WFD) conquistou uma cadeira junto ao Conselho Nacional das pessoas com Deficiência – Conade (MONTEIRO, 2015) e ainda continuam lutando pelos seus direitos.

## 5.5 NÚCLEO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUPERAÇÕES E RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.

“Não é contestar a inclusão, mas reivindicar propostas que os inclua em suas singularidades” (LOPES; MENEZES, 2009).

O ingresso do sujeito no ambiente acadêmico é de extrema importância, tanto para a comunidade acadêmica como para si mesmo. Esse ingresso, além de reforçar a inclusão, lhe dá a oportunidade de desenvolver-se tanto educacional, sociocultural e linguisticamente, garantindo assim a pluralidade, a diversidade no ensino (MONTEIRO, 2018). Rosas (2015, p. 8) afirma que:

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

Valorizar a diferença é o caminho para uma sociedade inclusiva. Valorizar o outro em suas especificidades e respeitar suas alteridades é assegurar a sua permanência no espaço educacional, o qual lhe possibilite condições de igualdade no pleno exercício de suas atividades sem estar integrado e/ou excluído, tendo o pleno e fundamental direito de liberdade de Ser. O otologista<sup>73</sup>, Dr. Prosper Ménière – médico da escola de crianças surdas em Paris – em 1835, ao crer que os surdos não se sentiam incomodados por *serem* surdos, além disso, que esses viviam na ilusão de serem iguais aos outros, fez uma chocante afirmação: que os seus sonhos não deveriam ser eliminados, mas deveriam ser curados de sua enfermidade.

Os surdos acreditam que são iguais em todos os aspectos. Devemos ser generosos e não destruir essa ilusão. Mas, independentemente daquilo em que acreditam, a surdez é uma enfermidade e devemos curá-la, independentemente de perturbar ou não a pessoa que dela sofre (LANE, 1992, p. 191).

Não é ilusão desejar uma educação equitativa e menos excludente. Não é ir na contramão da inclusão e muito menos provocar uma balbúrdia (embora seu conceito seja negativo) desenfreada e sem contexto. Reivindicar direitos assegurados é a questão.

Para provar que os sujeitos têm potencialidades – superarem as barreiras, os espaços excludentes – será necessário que a sua formação superior ocorra (e não muito menos a

---

<sup>73</sup> Otologia é a área que estuda a patologia, anatomia e fisiologia do ouvido.

educação fundamental) de modo participativo, democrático, tolerante e de respeito ao diferente, ao outro constituído de especificidades e singularidades.

As experiências e a base teórica nos mostram que, para que a inclusão ocorra, o respeito genuíno e o oportunizar ao outro os meios de estar, permanecer e aprender, que faça o seu melhor e seja reconhecido, é o caminho para o êxito de todos.

Este núcleo apresentará as últimas, não finais, expressões dos participantes. Expressões de suas superações e as possibilidades de haver uma educação inclusiva, uma educação menos excludente e que os reconheça em suas potencialidades. Os indicadores que compõem o Quadro 3 são: Adequação das IES; Respeito; Planejamento; (Re)invenção metodológica; Auto-avaliação de conceitos; e Mudanças atitudinais.

[Eu] apresentei [meu] trabalho oralizando, [não tinha] Libras nenhuma, nenhum intérprete [pra] ajudar, passei [os] slides explicando como [foi] realizado. Todos [ficaram] admirados [e] gostaram [do meu trabalho]... [O] professor me parabenizou dizendo [que o] trabalho [estava] ótimo! [Fui] aprovada (Pp2, 2018).

Esta apresentação, autônoma e sem interferências (ainda que não houvesse acessibilidade mediada pelo TILSP), demonstra a capacidade do sujeito de estar em um nível mais elevado de ensino e de suas atribuições acadêmicas sem a dependência – como é exteriorizada pela sociedade – integral de alguém.

[Mesmo] sem intérprete, [em] 5 anos nunca bombei. [Me] esforcei muito [pra isso] (Pp2, 2018).

[No] começo tudo [era] falado [pelos professores], mas, depois [que fizemos o] abaixo-assinado, [os] professores [se] reuniram [para] entender [o] meu pedido. [Muitos] começaram [a] escrever [no] quadro, eu entendo, consigo entender [a] escrita [do] professor. Antes [eles] falavam muito [e] eu perdia [a] matéria. Agora [quando está] escrito ou em *powerpoint* [eu] entendo bem. Às vezes [me] me entregam [pra] eu ler, ou colocam [na] plataforma [para] eu baixar (Pp7, 2019).

Essa capacidade demonstra que o sujeito está a todo tempo sofrendo transformações – mesmo que diante as ruínas excludentes, que lhes norteiam – adquirindo valores e se representando, não como alguém com deficiência, mas como Ser humano, híbrido, capaz de aprender e ensinar, receber e compartilhar saberes independentemente do espaço em que esteja atuando (ORRÚ, 2017b).

A autoestima do outro intensifica quando o respeitamos e o reconhecemos. A visibilidade de sua atuação lhe dará confiança para interagir e atender a todos sem discriminação.

Um dia [no] trabalho [estágio], meus pacientes, [deram um] positivo [pra] mim. [Estavam] muitos admirados, [pelo fato de] eu [ser] surdo [e me] esforçar [para] interagir, conversar, [ser] educado, respeitoso. [Depositaram] confiança [em] mim, [pelo meu] tratamento [às] pessoas [em] animá-las, [esse] *feedabck* [que os] pacientes me deram, [deu-me] alegria [e mais] positividade [para] cuidar [de] todos melhor [ainda] (Pp2, 2018).

Apesar dos desafios – outrora linguísticos, estrangeiros em seu próprio país – ainda que a diferença linguística exista, continuam a ser humanos, com potencialidades distintas, mas iguais aos outros e gratos por esta visibilidade.

[Isso foi um] presente [pra] mim, por quê? [Me] reconheceram [como] fisioterapeuta. [isso me] deu [muito] orgulho. [Fiquei] muito feliz! (Pp3, 2018).

Reconhecer o outro não é ter pena, mas saber que ele sempre esteve e continua ali com suas potencialidades e capacidades; que suas habilidades para enfrentar os desafios nesse universo devam ser respeitadas (SKLIAR, 2019).

Após 3 anos perceberam [e] reconheceram [que] eu tinha habilidades [para] produzir [bons] projetos [...] me elogiaram [muito por] isso (Pp2, 2018).

Muitos foram os desafios no universo acadêmico, mas poder permanecer em um espaço acessível que o legitima em sua condição linguística e em sua alteridade, proporciona um prazer que é visível, o que ficou perceptível através de suas expressões. Para os ouvintes, é bem confortável estudar e aprender em um ambiente em que seu idioma é falado, pois desde cedo sua vida gira em torno da audição e não necessariamente depende de recursos visuais para compreender contextos mais complexos. Por outro lado, os surdos necessitam, desde a mais tenra idade, se esforçar muito para que isso aconteça. Precisam se adaptar ao espaço em que vivem, nem sempre dotados de recursos visuais e humanos acessíveis, o que faz com que seu aprendizado seja tardio e com um significativo prejuízo sociolinguístico.

Sobre esta dificuldade de comunicação e o desafio de estar no ambiente em que ninguém se comunica em LS, o **Pp1** esclarece sobre suas escolhas em poder fazer outro Curso de Licenciatura e que estivesse adequada às suas necessidades acadêmicas e linguísticas.

[A] Faculdade [de] Letras-Libras [é] direcionada [aos] surdos, há [o uso da] língua de sinais. Eu [me] senti (neste momento sua expressão foi a de satisfação dizendo: “ahhhh [que] gostoso) em casa, tudo [acontece em] minha língua. [É] Igual, por exemplo, [um] ouvinte [quando] ele vai [à] Faculdade [e lá todos falam seu idioma e se sente bem]. Eu [me] senti assim, igual [a ele] (Pp1, 2018).

Ao ingressar em um espaço que se sinta bem e seja acolhido em seu idioma, notoriamente, o sujeito surdo tem sua autoestima elevada e o aprendizado ocorrerá naturalmente. Além do seu conforto linguístico em poder compreender tudo em seu próprio idioma, sem empecilhos ou barreira comunicativa, poderá se expressar sem o receio da opressão e muito menos da segregação, pois tudo está relacionado à sua língua matriz, sua cultura; isso se torna “gostoso”, pronto e acessível para usufruir tudo. O surdo precisa experimentar esse espaço, sentir como é estar no ambiente acadêmico que fala sua língua. Ao frequentar outra faculdade, tirará suas próprias conclusões de que é bem melhor estudar onde se fala sua língua do que em outra que tem ou não tem TILSP. Essa preferência, de se escolher uma faculdade que fale a mesma língua, aparece na analogia feita:

[É] igual, [por exemplo], você ouvinte, [ingressa em uma] Faculdade [no] Japão [que fala o seu idioma]. [Como você se] sentirá? Vai [se] sentir bem. Por quê? Lá terá acessibilidade, [isso é] legal [para] você [que é] brasileiro. Você ouvinte, [falante do português vai], ficar lá, [pois se sentirá bem e entenderá tudo]. [Assim, da] mesma forma [eu] prefiro [uma] Faculdade aqui Brasil [que também] fale [a] minha língua (Pp1, 2018).

Isso nos leva a compreender o que Rezende (2012, p. 26-27) diz quando se está em sua zona de conforto linguístico e de aprendizagem, diferentemente de outros espaços de aprendizagem em que a língua majoritária é a que impera, pode vivenciar toda a plenitude de Ser surdo junto com os seus pares surdos, um intercâmbio de anseios, “de pensares e repensares compartilhados” e o convívio pleno no mesmo espaço acadêmico.

Mas, nem todos terão a afinidade e/ou possibilidade de atuarem como professores nas instituições de ensino,

(...) alguns surdos não têm [o] dom [para ser] professor [de] Libras, alguns [também] não [querem e] não gostam, [acham que] não combina [...]. Não tem problema, experimente Letras-Libras, não importa, qualquer surdo [pode]. Se quer [fazer] outra faculdade, não importa. Tente [o] Letras-Libras (Pp1, 2018).

E, além disso, dependerá de cada sujeito e das demandas institucionais locais de onde se encontram. Mesmo que haja políticas públicas, assegurando a sua acessibilidade no ensino

superior, esse espaço sempre será ocupado pela norma, pela elite ouvintista e dificilmente pela diversidade.

[É] ruim, [o] tempo [é] outro, não combina, não há acessibilidade [é] “I-N-A-D-E-Q-U-A-D-O” (Pp1, 2018).

A sugestão dada pelo **Pp1** é que todos os surdos curseem Letras-Libras (L.L) para vivenciar a graduação em seu próprio idioma. A viabilidade estendida aos sujeitos surdos no espaço acadêmico na atualidade é o recurso do TILSP como direito comunicacional garantido. O acesso democrático às informações, durante a jornada acadêmica, é limitado não só às PcS, mas a “todo espectro de excluídos da sociedade, inclusive os considerados de minoria linguística” principalmente os sujeitos surdos (MESQUITA, 2017, p. 16).

Acho [que] todos precisam [de] Letras-Libras. É [a] base, é [a] raiz, [a] mesma língua (Pp1, 2018).

Tendo como referência as experiências dos participantes, quanto às suas expectativas em relação à educação para a nova geração de surdos, principalmente os ingressos no Ensino Superior, o resultado é que os surdos da contemporaneidade têm mais oportunidades de acesso às informações do que eles tiveram anteriormente. Hoje, sua jornada escolar tem início logo no ensino infantil, quando, na maioria das vezes, as instituições inclusivas têm em seu currículo a mediação bilíngue.

Hoje [eu] ver surdo crescer, [desde] pequeno, [tendo] acesso [a] Libras. [Quando] eu estudei, [e] até [mesmo na] faculdade, não havia ninguém. [Isso foi] muito ruim (Pp1, 2018).

À nova geração de surdos, independentemente de suas escolhas e opção acadêmica, a sugestão é, assim como foram contemplados com mais conhecimento desde pequenos, que se empenhem no ingresso acadêmico que lhes dê condições favoráveis e acessíveis de aprender outros contextos em seu próprio idioma.

Claro! Letras-Libras já me ajudou [a] pensar muita coisa. [Poder evoluir] ao alto, [no] ápice. Não tem como (descrever) (Pp1, 2018).

Esse sentimento de satisfação se dá pelo grande fator afetivo e motivador da inserção e acessibilidade linguística e sociocultural. Essa afetividade corrobora Aguiar e Ozella (2013) ao referenciar Soares (2006) sobre a experiência de Raquel que, ao falar de sua trajetória no

ensino superior, reconhece com satisfação que suas habilidades de ensino melhoraram significativamente devido ao (des)envolvimento e participação nas atividades acadêmicas, contribuindo assim para a formação de seus alunos.

É necessário que haja uma organização que venha satisfazer as necessidades dos sujeitos, propostas adequadas às práticas educativas que não sejam excludentes, cumprindo o objetivo educativo não de apenas integrar o sujeito, de tê-lo apenas fisicamente no ambiente educacional, mas de incluí-lo no espaço democrático que realmente atende e respeita as suas especificidades (KOTAKI; LACERDA, 2013).

Com este pressuposto de as PcS terem uma formação e um reconhecimento acadêmico, pode parecer uma impossibilidade frente aos estereótipos que ainda rondam a sociedade. A **(re)invenção metodológica** bem como planejamentos bem elaborados e inúmeros recursos não garantem a real acessibilidade e muito menos dão autonomia aos sujeitos. A responsabilidade de planejamento exige de mim uma prática coerente e, por sua vez, deve estar de acordo com os saberes e as potencialidades desse aluno, tendo respeitadas sua identidade e autonomia (FREIRE, 2011c). Isso confirma o que Lévy (1999) diz:

Não basta estar [...] munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva, [...] contra as desigualdades e a exclusão devem visar ao **ganho em autonomia** das pessoas ou grupos envolvidos (LÉVY, 1999, p. 238 – grifo do autor).

Quanto às **mudanças atitudinais**, essas são as primordiais e as mais importantes e serem vencidas, frente a tantas outras também essenciais. Concordamos assim com Moura (2016) que sendo essas as maiores barreiras

(...) se configuram na forma de estigmas e preconceitos imbricados na ideia da incapacidade dessas pessoas. No caso dos surdos, isso se agrava, pois a dificuldade de comunicação se caracteriza como mais uma barreira. Isso faz dos envolvidos neste processo os responsáveis pelo esforço na oferta de educação acessível e legítima para atender as necessidades de todos. (MOURA, 2016, p. 54).

Mas, qual a visão dos sujeitos do/no ambiente antes opressor, agora tentando se movimentar e se adequar à inclusão?

(...) hoje [eu] fico pensando, não [fazendo] julgamento, mas, [é] preciso [que] eles [a comunidade acadêmica] mudem [seu] comportamento, fazer o que? (Pp1, 2018).

Ainda que tenham enfrentado inúmeras barreiras e dificuldades,

(...) [esses] problemas [que passamos na] faculdade, [as] barreiras [de] não ter intérprete, [os] O-B-S-T-Á-C-U-L-O-S, me deram oportunidades [para] eu conseguir outras coisas (Pp1, 2018).

Essas oportunidades, mesmo que desagradáveis, impulsionaram seu desenvolvimento. A busca de, o correr atrás de, evidenciaram as suas diferenças e apagaram o rótulo da deficiência, mesmo com ansiedades e com medo de perder algo, continuaram se esforçando, persistentes em alcançar seus objetivos.

(...) parece [que consegui] C-O-N-T-O-R-N-A-R [a situação e] me desenvolver mais, [isso] me ajudou [a desmistificar a] minha ignorância [ou] incapacidade (Pp1, 2018).

Não desisti, [me] esforcei muito, [eu] pensava sou capaz, [eu] posso, [e] hoje já [estou] trabalhando. [Por quê?] porque eu resisti [e] não desisti (Pp6, 2019).

Isso está relacionado ao que Orrú diz sobre dar a entender que o sujeito nada tem a apresentar ou produzir significativamente, mas se constitui em um território repleto de labirintos. A autora diz: “Muitas vezes, no vácuo onde nunca há uma certeza, onde se supõe não existir nada, onde pode haver uma sensação de vazio mental ou afetivo, onde a profundidade é desconhecida e a densidade da escuridão é praticamente palpável” (ORRÚ, 2017a, p. 77).

Sobre a inclusão no Ensino Superior e suas adequações nas dimensões de acessibilidade, qual a visão dos sujeitos surdos, conforme aborda Sasaki (2003)? Foi questionado sobre se há alguma semelhança com a *Gallaudet University*<sup>74</sup>. Muitos surdos brasileiros já estiveram nesta renomada instituição de ensino superior. Um dos nossos participantes que esteve lá disse:

(...) estive lá, [pude] presenciar ao vivo. Toda [a] universidade, [passa uma mensagem, um clima que] parece [um] país [de] Língua de Sinais, parece [um] país [de] surdos. País Gallaudet [é] muito legal! (risos) (Pp1, 2018).

---

<sup>74</sup> Instituição privada, apoiada pelo governo federal americano, a única do mundo cujos programas são desenvolvidos às pessoas surdas. Está localizada em Washington, D.C., Estados Unidos da América.

Em uma instituição em que todos possam se comunicar em LS diariamente, seria um privilégio – embora já existam algumas instituições que estão dando estes passos desde 2006, como, por exemplo, a UFSC e o *Campus* Palhoça do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no Brasil.

(...) todos [ali], professores surdos [e] ouvintes. [Até mesmo o] vigilante (segurança) [é] surdo ou ouvinte [e] sabem LS, nem dá [pra] perceber [quem] é ou não [é] (Pp1, 2018).

Adequar-se para incluir e respeitar o outro em suas especificidades e alteridades não deveria ser um obstáculo, mas sim algo natural, feito de forma democrática e comunicativa, de maneira inclusiva.

[Ah!], lá não presenciei exclusão [é] perfeito. Me senti [num] país universitário bilíngue (Pp1, 2018).

Ainda que apenas um dos nossos participantes tenha vivenciado essa experiência, evidencia-se nos outros, pelas suas expressões, o mesmo sentimento e a mesma necessidade: poder estar em um ambiente onde todos, mesmo que basicamente, comuniquem-se em LS e respeitem as condições sociolinguísticas e culturais do aluno.

Quanto às inúmeras instituições de ensino superior na contemporaneidade, 2.537 unidades segundo o censo (INEP, 2019b), percebe-se que suas lentas adequações à acessibilidade nos processos seletivos, continuam sendo um obstáculo para muitos. Mesmo que ofertem um processo visivelmente acessível, com avaliações em vídeo-Libras, o seu conteúdo continua sendo pensado para ouvintes.

(...) lá [no] P-R-O-C-E-S-S-O S-E-L-E-T-I-V-O [mesmo que] filmado, [a] Faculdade [já] planejou [tudo com] base [no seu] currículo, [com] conteúdos [e] perguntas [...] direcionadas [ao] aluno ouvinte (Pp1, 2018).

Seria justo que os conteúdos disponibilizados já tivessem sido (re)passados aos alunos surdos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (essa é a proposta da educação bilíngue [BRASIL, 2005a; 2015a]). Tendo ou não o profissional TILSP, o professor conhecedor de ambas as línguas – português/Libras – terá condições de oportunizar conhecimento a todos os alunos: surdos e ouvintes. Assim, quando esses estiverem às portas de prestar um vestibular, terão plenas condições de produzirem e desempenharem as atividades pré acadêmicas à altura, e com a Libras como opção de acessibilidade.

Quais estratégias, (re)invenções metodológicas, que adequadas às suas necessidades, poderiam lhes possibilitar aprendizado efetivo? A mediação docente tolerante e de respeito para o êxito de uma Educação não excludente seria um primeiro passo.

Às mudanças atitudinais, unanimemente os participantes – a partir de uma das nossas perguntas do Roteiro de Entrevista – em relação às suas experiências no espaço acadêmico, apresentaram-se em seu atual e real *status*: sobrevivendo como sujeitos egressos ou em fase final da formação superior. Além de serem protagonistas de movimentos que reivindicam uma educação que lhes garanta aprendizado de qualidade dentro de suas especificidades sociolinguísticas e culturais, procuram também desmistificar os estereótipos preconceituados pela sociedade, a qual descreve o mundo surdo em uma visão clínico-patológica, na perspectiva assistencialista ao coitado que necessita de cuidados, fundamentados na norma excludente ouvintista.

Reconhecer o sujeito surdo no espaço acadêmico não é somente dar-lhe toda a acessibilidade necessária para que permaneça ali até o final de sua formação. Como disseram, esse reconhecimento vai além disso. Consideram que o sujeito surdo deva ter a oportunidade de estar neste espaço, não somente como aluno universitário, mas que também ocupe um espaço docente, demonstrando assim que é capaz de ensinar não somente seu idioma, mas que seja uma referência e possa falar com propriedade sobre a pessoa com surdez, sua cultura, suas alteridades e especificidades, pois terá mais afinidade no intercâmbio linguístico e sociocultural.

Dentro [da] universidade tem [que] ter [um] surdo [professor]. [É] importante! [Nós] ensinarmos coisas sobre nós [mesmos], coisas [que os] ouvintes desconhecem [muitas vezes] (Pp1, 2018).

Assim, como expresso por Orrú (2017), não se é permitido falar em nome dos sujeitos, silenciando-os de suas razões, “não aceitam que outros se achem no direito de teorizar sobre eles ou de cavarem interpretações a partir de teorias psicológicas sobre quem eles são ou por que agem como agem” (ORRÚ, 2017a, p. 126).

Ao enfrentar todos os obstáculos, o ponto de vista positivo em tudo isto que ocorreu em sua formação – não importando a barreira que tenham enfrentado por anos – creram que foi por meio delas que chegaram onde estão e isso jamais será esquecido.

[Na] Faculdade. [encontramos] barreiras, dificuldades [de] comunicação, conteúdos [e] atividades [segregadoras]; [a] obrigação [de] fazer dever [de] casa [sem condições]. Mas, [mesmo com] dificuldades, [o] importante [será] depois, lá [no] futuro, não sei o que vai acontecer (Pp1, 2018).

Ao finalizarmos as questões propostas, tendo em mãos um acervo estrutural de informações legítimas, narradas por eles, a produção de conhecimento construtivo-interpretativo requereu uma última expressão, uma representação lexical que resumisse os seus percursos acadêmicos, uma única palavra que definisse suas lutas e supervivências no Ensino Superior e que, além da contribuição, tivesse marcado positivamente suas vidas. Ambos tiveram dificuldades em pensar no que seria ideal para resumir tudo que haviam vivenciado. Acharam difícil, pois uma palavra (um léxico, um sinal) seria bem complexo.

Ao tentar buscar um significado preciso, **Pp1** usou os dedos para elencar alguma coisa de sua memória. Tendo liberdade de escolha, não apenas de uma, mas de outras palavras para se expressar. Sua representação a esta palavra foi uma demonstração imagética<sup>75</sup> como produção do significado. Ao usar o espaço neutro, o campo visual à sua sinalização, para desenhar e produzir a sua ideia utilizou-se de uma analogia para descrever o seu triunfo acadêmico. Sua descrição foi:

[Uma] estrada [de] terra [onde as] pessoas [estão ali] caminhando, [naquele] percurso, [um] caminho tortuoso (neste momento ele usa a expressão de andar em um caminho cheio de curvas e com dificuldades) (Pp1, 2018).

O caminho tortuoso percorrido seria o resumo da sua jornada na faculdade, as dificuldades inerentes às PcS, como a linguística comunicativa, conteúdos e atividades padronizados e pensados para os não-surdos, a obrigatoriedade de fazer os deveres de casa e os extensos trabalhos nada acessíveis. Para representar com mais ênfase a sua ideia, expressou-se lançando mão das expressões corpo-faciais apertadas/rígidas denotando o andar em um caminho cheio de obstáculos, caminho de extrema dificuldade de locomoção. Acrescentou que seria como uma “T-R-I-L-H-A” um desafio. Usando de outra analogia, esta caminhada para alcançar o sucesso, seria:

(...) semelhante [a] correr [de] bicicleta [por] muitos caminhos (sobe e desce) até [a] linha [de] chegada, [ser o] vencedor. [Mas não] acaba, não tem fim, [é] contínuo; [haverá] sempre [a] necessidade [de se] desenvolver [e] treinar (Pp1, 2018).

---

<sup>75</sup> Nesta descrição, o participante se apropria das Descrições Imagéticas ou Classificadores (C.L) para transmitir sua ideia (CAMPELLO, 2007, 2008; LUCHI, 2013). Segundo Hall (1997) representação é um elemento essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Esta envolve o uso da linguagem, de sinais e imagens que significam ou representam coisas. Não sendo assim tão simples, pois o uso da linguagem é complexo ao representar o mundo (HALL, 1997, p. 15 – tradução nossa).

Esse contínuo treinamento como sujeito aprendiz, testifica Orrú (2017a) ao afirmar que se deve continuar sendo “aprendizes matriculados na escola da vida”, sobrevivendo e conquistando espaços nas trilhas “que são irregulares até o seu ponto de chegada”, não se importando com o que existe, desafiando as “leis, gestão pública ou à mídia” para que não sejam excluídos, oprimidos e segregados, mas sim tendo respeitadas as suas singularidades (ORRÚ, 2017a, p. 123). **Pp3** define em duas palavras:

**1.** [O] amor. (Explica que o amor) [seria] o que? [A] amizade [com] eles (as pessoas no estágio), [a] amizade [e a] mediação [com o] intérprete. Também [o] amor [à] profissão: enfermagem. [Isso é o] amor. **2.** [O] conhecimento. Conhecer [e ter] absorvido muita [coisa]: [as] palavras, [as] disciplinas, [e] também [ter] conhecido [muitas] pessoas [diferentes para] conversar (Pp3, 2018).

**Pp4** faz brevemente sua definição também em duas palavras:

**1.** Esperança [e] **2.** Paciência. Por quê? [No] passado minha mãe [me disse]: \_“filha [tenha] paciência [você] vai conseguir”. Guardo [isso na] mente [até hoje]. [Pois, quando se] espera, [no] futuro conseguimos [o que] almejamos. [Isso foi o] principal [pra] mim, [muito] importante [pra] mim (Pp4, 2019).

Os participantes 2, 5, 6 e 7 encontraram dificuldades em elaborar um conceito, em definir toda a sua experiência em uma única palavra (sinal). Mas suas expressões corporificadas deram-nos a pista da “satisfação de possuir um diploma acadêmico”, ou seja, com base nessas expressões, acertamos que os léxicos definidores das suas lutas e supervivências no Ensino Superior constituem-se em: satisfação, conquista e vitória.

Como mencionado por eles, o sucesso é a consequência. Todo o sofrimento, ainda que dolorido, foi necessário para que pudessem estar onde estão e se sentirem mais fortes, intensamente envolvidos ou não na militância pelos seus direitos, no reconhecimento de suas singularidades e livres para se comunicar em sua língua matriz (REZENDE, 2012).

Tais expressões nos revelam que olhar para o outro e respeitá-lo em suas especificidades, reconhecer suas alteridades e se organizar para (re)inventar metodologias possibilitadoras – estratégias que nortearão o seu ensino-aprendizagem – terão um resultado satisfatório e farão a total diferença, caso seja executado com maestria e do ponto de vista inclusivo: possibilitar ao diferente uma educação menos excludente para que frutifiquem com êxito (ORRÚ, 2017a).

Repensarmos nossa ação docente, nossas metodologias, nosso perfil de aproximação com o outro e o reconhecimento de suas capacidades é não permitir que uma nova segregação

em massa ou um novo período de exclusão ocorram novamente e nem se aproximem de nossos pensamentos. Sabe-se que as IES – promotoras de vestibulares e processos seletivos – bem como seus profissionais, já tiveram tempo suficiente para uma formação adequada de sua comunidade de modo a atender a demanda emergente de alunos surdos e PcS que vem crescendo a cada ano. Esses últimos, não tendo formação adequada na área, procuram elaborar estratégias à inclusão dos alunos, levando em conta que se fizerem assim a inclusão já se torna efetiva<sup>76</sup>.

López Melero (2006a) enfatiza que uma mudança na mentalidade engessada no tradicionalismo deve ocorrer, de modo que se respeite a todos em sua cultura e competências cognitivas e linguísticas, pois não existem pessoas iguais – e é isso que faz da diversidade a qualidade mais humana da natureza –, e que necessita de comportamentos e atitudes responsáveis e democráticos. A diferença existe. Ela é uma qualidade que se encontra presente em todos os seres humanos. É uma propriedade, uma particularidade da espécie humana (ORRÚ, 2019, p. 320).

Finalizamos este terceiro núcleo, tendo como base seus indicadores: Adequação das IES; Respeito; Planejamento; (Re)invenção metodológica; Auto-avaliação de conceitos; e Mudanças atitudinais, igualmente subtraídos dos objetivos da pesquisa. Foi possível obter resultados satisfatoriamente esperados a partir das expressões dos participantes quanto às suas aparições, no que diz respeito a apagar e prevalecer qualquer deficiência, mas sim a sua diferença, o sujeito de potencialidades, o seu reconhecimento acadêmico e as possibilidades de se fazer uma educação menos excludente. Que respeite suas especificidades e lhes oportunize condições acessíveis que os levam a potencializar e apresentar suas habilidades.

---

<sup>76</sup> Ou talvez professores mal informados quanto à inclusão, como aponta Mantoan *et al.* (2006a, p. 95) têm “receio de que os ‘alunos incluídos’ aumentem seus problemas de ensino e prejudiquem ainda mais as suas turmas, baixando o nível de desempenho e de aprovação dos grupos nas provas – referências fundamentais para se avaliar a qualidade da educação excludente de nossas escolas –, os professores do ensino regular resistem à inclusão”; seria também o mesmo receio das IES? Mesmo não sendo o foco do presente trabalho, cabe aqui uma reflexão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É a diferença na diferença onde as possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes (todos nós) do século XXI encontrarão seu terreno fértil para frutificar” (ORRÚ, 2017a, p. 129).

Os núcleos interligados entre si apresentaram as condições reais de supervivência dos sujeitos surdos no espaço acadêmico. Espaço esse que, ainda com Políticas Públicas em vigor, tornam o sistema educacional, o espaço educacional, um obstáculo imposto para se aprender, para se desenvolver, para compartilhar, para agregar, para somar experiências, para aprender equitativamente sem repreensões e indiferenças. Com todos esses relatos, os indicadores que se mostraram fundamentais à construção dos núcleos de significação e que apresentaram o real desafio dos sujeitos para sobreviverem no espaço universitário – as experiências excludentes vivenciadas por eles – foram pelo menos dois: a indiferença e o desrespeito.

Que atribuição é dada aos sujeitos surdos, quando aos ouvintes lhes é questionado sobre: quem são eles? Muitas são as respostas: são bravos, agitados, mudos, sem educação, engraçados, doentes, estranhos, não fazem amizades com os ouvintes, etc. Mas nunca se ouve – além daqueles que fazem parte da comunidade surda – que são pessoas comuns, usuárias de um idioma gesto-visual-espacial, que utilizam as mãos e o corpo para conversar sobre qualquer assunto e expressar seus sentimentos, porém com um histórico de opressão e exclusão provocados pela hegemonia ouvinte.

Sempre se ouvirá algo pejorativo a seu respeito. E isso se dá pela indiferença e pela falta de conhecimento sobre seu mundo e sua cultura. Sempre se ouvirá algo do tipo: “não conheço nenhum” (isso significa que, pode conhecer, mas não é revelado, temendo uma suposta investigação); ou, “conheço, no meu bairro tem uns mudinhos”. O pejorativo sempre perpetuará a indiferença, e não o respeito à diversidade do outro, seja ele uma pessoa surda ou qualquer PcS.

Foi possível nesta pesquisa chamar a atenção para pormenores excludentes muitas vezes passados despercebidos (ou não), e que são fatos do cotidiano, das cenas que perpassam a vida dos sujeitos surdos. As relações socioculturais, as mudanças de paradigmas e de conceitos preconcebidos, o olhar para o outro e o respeito às suas singularidades e alteridades são no mínimo algumas ações num rol de inúmeras outras que podem fazer a diferença na inclusão. Como explanado, tudo só terá efeito positivo se a mudança ocorrer primeiro dentro do eu. As mudanças ocorrerão e os resultados só terão êxito apenas se o respeito às diferenças for genuinamente prioridade.

A pesquisa possibilitou fomentar uma reflexão sobre a educação inclusiva quanto ao desafio de ingresso do sujeito surdo no espaço universitário e as dificuldades comunicativas, linguísticas e metodológicas em todo o processo de seleção ao qual ainda se submetem. Os sujeitos participantes da pesquisa, valendo-se de seus direitos como cidadãos, conseguiram ingressar nesse espaço. Suas percepções foram relevantes, em relação a este contexto, pois nos apresentaram seus desafios e as condições as quais vivenciaram e que os mantiveram excluídos no ensino superior.

Foi possível identificar que as barreiras enfrentadas no contexto acadêmico – na maioria das vezes pelas expressões da falsa admiração (ao esforço do sujeito em estar naquele espaço) e pela disfarçada atitude de tolerância (de expressões excludentes) –, a indiferença e o desrespeito às suas singularidades, por parte da comunidade acadêmica, foram as que se destacaram em maior grau. A complexidade dos diferentes desafios enfrentados por eles não modifica o tempo-espaço, pois, embora tenha ocorrido em momentos distintos, as suas supervivências, ou seja, as suas resistências em se manter até o final da graduação tiveram o mesmo nome: exclusão.

Embora esta seja apenas uma gota no oceano social, o seu leque de discussão e complexidade nos impossibilita – devido ao espaço-tempo – usar nesta dissertação todas as expressões necessárias a esta temática. Sendo assim, os comentários dos participantes que foram de grande relevância, oportunizaram-nos entender a amplitude e relevância do assunto, que não se esgota nesta pesquisa devido à complexidade da temática concernente à educação inclusiva.

Essa pesquisa levou-nos a (re)conhecer os inúmeros obstáculos supervividos pelos participantes – e, de modo geral, pelos seus pares – por simplesmente desejarem obter algo que é um direito constitucional: a educação. Esses sujeitos, induzidos pelo biopoder, pelos dispositivos de controle e de normalização foram adjetivados como incapazes ou não merecedores de um ensino e muito menos em nível avançado de graduação.

Entretanto, pelos movimentos que se iniciaram nas entrelinhas, tiveram a capacidade de desmistificar estereótipos – outrora idealizados, nutridos e engessados pela sociedade –, e superar as ameaças e opressões que sofreram, de forma que, na atualidade, podem dizer que SÃO surdos, usuários de um idioma gesto-visual-espacial, usuários de Implantes e/ou Oralizados. Assim, como qualquer outra pessoa, podem executar quaisquer ofícios, sejam eles acadêmicos ou não, que permeiam a sociedade ou são constituídos por ela.

Os entrevistados, exprimiram apenas um fragmento de suas experiências e de suas (super)vivências. São esses que direta ou indiretamente nos ensinaram o pouco que sabemos

sobre seu mundo, sua cultura, sua língua. São aqueles que, mesmo não nos conhecendo, recebem-nos e nos ensinam. São aqueles Doutores e Mestres, ou não, alfabetizados ou não, de princípios, classes sociais e costumes religiosos diferentes, de gênero, etnia e raças distintas, que formam um povo, um grupo, uma minoria linguística, e não menos importante.

Ainda que a educação inclusiva seja um desafio às IES e seus associados – a governantes e à sociedade em geral –, para efetivá-la deve-se ir além da aplicação dos documentos legais, embora esses aparatos sejam imprescindíveis à educação inclusiva no ensino superior (e também nas outras modalidades), pois não é a certeza de uma efetiva garantia. Do ingresso à permanência do sujeito, é necessário que, além de investimentos à qualificação dos profissionais e de recursos pedagógicos, a discriminação e a exclusão devam ser observadas e desconstruídas a partir de um cômico entendimento sobre os pressupostos e demandas da inclusão.

Podemos dizer que a “doença”, a impostura que desenvolve nos sujeitos que rotulam o diferente, é a indiferença com as singularidades e o desrespeito às alteridades. De modo que a cura, nessa perspectiva, deve partir, principalmente, de uma intervenção interior, no íntimo de cada indivíduo. No íntimo, não como um favor concedido, mas como respeito a cada um, à autonomia e à diferença do outro, pois isso é inegavelmente ético.

Por meio dos relatos dos participantes, notamos em suas expressões que os esforços de se manterem naquele espaço, de entenderem e de participarem das aulas, leva-nos a refletir que as mudanças devem ocorrer não com o sujeito, mas com o sistema que os recebe. E, para isso, é necessário que este espaço, além de respeitá-los, dê-lhes oportunidades de interagir e participar das atividades e assim poder experienciar novas e significativas relações do processo de ensino e aprendizagem, imprescindíveis à sua cidadania.

Este registro é apenas um fragmento do muito que foi vivenciado por mim e do muito pouco que os protagonistas viveram. Faltar-nos-iam aqui espaço e tempo para descrevermos toda sua trajetória, mas que por ora seja um momento de repensarmos, em pleno século XXI, que TODOS, sem exceção, têm potenciais de aprender, de viver em sociedade e de se tornarem doutores, mestres, especialistas em quaisquer segmentos que desejarem.

O ingresso e a formação acadêmica desses sujeitos, embora tenham sido desafiadores quanto a comunicação linguística, metodológica e atitudinais, conseguiram, com esforço e incentivo, alcançar esse nível de ensino. Poder desmistificar estereótipos de suas impotencialidades, fizeram-nos mais determinados na busca de uma educação de qualidade. O direito é devido a todos, mas a predisposição para trabalhar com a diferença e respeitar as

especificidades do outro, de aproximar-se dele e entender suas alteridades, é substancialmente responsável e ético.

A partir das expressões dos entrevistados, foi possível compreender e afirmar que, ainda que todas as Instituições de Ensino bem como seus profissionais recebam, em cem por cento, capacitações para atender as demandas da educação inclusiva, que se promovam cursos e eventos que fomentem e deem subsídios ao atendimento de qualidade e acessíveis ao aluno com deficiência (pois a instituição inclusiva não é aquela que se configura em apenas na gestão ou está ancorada nas legislações vigentes, visto que não podem sanar as desigualdades existentes). Todavia, nada terá efetiva mudança se a barreira da indiferença e a barreira atitudinal não forem a principal prioridade de mudança.

Mais uma pesquisa sobre surdos? Sim! Mais uma de muitas que ainda virão. Mesmo com algumas dezenas, ou podemos dizer centenas, ainda temos muito que aprender e conhecer os aspectos de sua história, de sua cultura e principalmente no que diz respeito à sua educação. Tendo razoavelmente algumas dezenas de estudos neste campo, ainda se faz necessário preencher a lacuna, a enorme carência de pesquisas direcionadas à inclusão de sujeitos surdos nas diversas áreas da educação. Portanto, no cenário educacional brasileiro, no que concerne à educação inclusiva, muitas são as limitações encontradas pelas PcS, bem como aos surdos, os quais, e estes por sua vez, continuam a enfrentar os obstáculos constantemente, lutando pelo direito a uma educação de qualidade, igualitária e equitativa.

Não consideramos essas últimas palavras como “finais”, embora estejam escritas e inscritas para legitimar o trabalho e seguir as normas acadêmicas. Consideramos aqui apenas uma breve pausa de muitos assuntos, supervivências, experiências e situações que quiçá surgirão e virão à tona após esta pesquisa. Enfim, ao colocarmos ponto final na última página, entenderemos que ele se tornará apenas reticências. As laudas registraram o pouco, do muito existente, da supervivência dos sujeitos surdos, da produção de informações precisas e naturais dos participantes que permanecem lutando para sobreviverem no espaço acadêmico e que reivindicam seus direitos à uma educação de qualidade e menos excludente.

Sendo assim, após este mergulho nas experiências dos participantes, podemos afirmar que suas expressões genuínas identificaram, *a priori*, uma barreira fervecente que deva ser derrubada. Mesmo que latente, não depende de leis estabelecidas, de inúmeras políticas públicas para ser vencida. Os dados e expressões refletem como é emergente a necessidade de mudança de paradigmas, não somente da instituição educacional, mas do biopoder enraizado no ser humano tradicionalista, a hegemonia ouvintista que deve ser transformada para que todos sejam respeitados em sua diversidade.

## REFERÊNCIAS

ABNT. **Acessibilidade em comunicação na televisão**. 2016. ABNT NBR 15290:2016 revisou a norma ABNT NBR 15290:2005. Esta Norma fornece diretrizes gerais relacionadas à legendagem, à audiodescrição, à língua de sinais, e outros. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/14968451/Psicologia\\_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica\\_uma\\_perspectiva\\_cr%C3%ADtica\\_em\\_psicologia?auto=download](https://www.academia.edu/14968451/Psicologia_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica_uma_perspectiva_cr%C3%ADtica_em_psicologia?auto=download). Acesso em: 25 abr. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p.299-322, abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 03 jan. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 03 jan. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p.56-75, jan. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ALBINELLI, Erica. A Itália está entre os poucos países europeus que não ainda oficialmente reconheceu sua língua de sinais. **The Language Sector**, jul. 2017. Disponível: <https://www.thelanguageindustry.eu/pt/audiovisueel/3536-l-italia-e-tra-i-pochi-paesi-europei-a-non-aver-ancora-riconosciuto-ufficialmente-la-propria-lingua-dei-segni>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa de São Paulo**, n. 81, p. 53-60, maio 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>. Acesso em: 17 abr. 2018.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMAZONAS. **Projeto de Lei nº 255, de 2019**. Inclui a Libras na grade curricular em todas as escolas da rede de educação do município de Manaus. Manaus, AM. Disponível em: <http://www.cmm.am.gov.br/pl-preve-inclusao-da-lingua-brasileira-de-sinais-na-grade-curricular-de-escolas-em-manaus/>. Acesso em: 20 out. 2019.

ANDERSON, M. L.; LEIGH, I. W.; SAMAR, V. J. Intimate partner violence against Deaf women: A review. **Aggression And Violent Behavior**, v. 16, n. 3, p.200-206, maio 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.02.006>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ANDRADE, Alline Nunes. **Ecoss do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3135?locale=en>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ANDREIS-WITKOSKI, S.; SANTOS, R. S. **Ser surda**: história de uma vida para muitas vidas. Curitiba: Juruá, 2013.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186614>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ANTUN, Raquel Paganelli. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARAÚJO, Jefferson Santos de. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitoral/mútuo no Brasil do século XIX. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 86-95, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/179/105>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BAHIA. **Projeto de Lei nº 15, de 2019**. Torna obrigatória a presença de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todas as repartições Públicas direta, indireta ou fundamental do Município de Guanambi e dá outras providências. Guanambi, BA, 2019. Disponível em: <https://www.guanambi.ba.leg.br/a-camara-de-vereadores-aprova-projeto-de-lei-que-torna-obrigatoria-a-presenca-de-interprete-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-em-todas-as-reparticoes-publicas-municipais-de-guanambi>. Acesso em: 19 out. 2019.

BAHIA. **Projeto de Lei nº 23.266, de 2019**. Estabelece, à pessoa com deficiência auditiva gestante, no âmbito do Estado da Bahia, o direito a um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para acompanhar a consulta de pré-natal e o trabalho de parto. Salvador, BA, 2019. Disponível em: <https://www.al.ba.gov.br/midia-center/noticias/33658>. Acesso em: 27 out. 2019.

BAHIA. **Projeto de Lei nº 23.539, de 2019**. Estabelece a responsabilidade da tradução a profissional intérprete de Libras, com formação em curso de instituição formalmente

reconhecida. Salvador, BA, 2019. Disponível em: <http://www.al.ba.gov.br/midia-center/noticias/39267>. Acesso em: 27 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, Len. **Special educational needs: an alternative look**. 2005. Centre for Disability Studies - The Disability Archive. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/library/author/barton.len/>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A Língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos. **Espaço: Informativo Técnico-Científico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p.40-48, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwAEnJAISYTTcFFCT0dZWE01ZW8/view>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8.122, de 28 de novembro de 2000**. O Executivo providenciará para que a Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS - seja reconhecida como linguagem oficial no Município. Belo Horizonte, MG, 2000. Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236895/lei-8122-00>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BELO HORIZONTE (Município). **Lei nº 11.171, de 17 de maio de 2019**. Autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em suas centrais de atendimento ao público, intérpretes ou pessoas capacitadas na Língua Brasileira de Sinais. Belo Horizonte, MG, 2000. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/lei/11171/2019>. Acesso em: 20 set. 2019.

BELO HORIZONTE (Município). **Projeto de Lei nº 538, de 04 de abril de 2018**. Assegura às pessoas surdas o direito de serem atendidas, nas repartições públicas municipais, por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2000. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/538/2018>. Acesso em: 20 set. 2019.

BELTRAMI, C. M.; MOURA, M. C. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). **REB - Revista Eletrônica de Biologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.146-161, jan. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/reb/article/view/19930/16659>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p.851-874, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BISOL, Cláudia Alquati *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996a.** Aviso Circular dirigido aos Reitores das IES. Brasília, DF, MEC/GM, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963.** Declara feriado escolar o dia do professor. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 1963. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D52682.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D52682.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.592, de 15 de maio de 1998a.** Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2592.htm). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999a.** Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20.12.99. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3076.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm). Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999b.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000a.** Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3691.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3691.htm). Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001d.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004b.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005a.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007a.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm). Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008a.** Aprova o texto da Convenção Sobre Os Direitos das Pessoas Com Deficiência e de Seu Protocolo Facultativo, Assinados em Nova Iorque, em 30 de Março de 2007. Senado Federal, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.235, de 19 de julho de 2010a.** Regulamenta a Lei no 12.190, de 13 de janeiro de 2010, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010b.** Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011c.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018a.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm). Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018b.** Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/661763813/decreto-9656-18#art-2>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019a.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. Brasília, DF, 2006, 343 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12650-direito-a-educacao-subsidios-para-a-gestao-dos-sistemas-educacionais>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, 2001b. 79 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019h. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Edital nº 04, de 05 de maio de 2008b. Criação ou reestruturação de núcleos de viabilizam o acesso das Pessoas com Deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição. Programa INCLUIR. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2008, n. 84, Seção 3, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957.** Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro, RJ. Brasília, 1957. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3198.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3198.htm). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989b.** Dispõe Sobre o Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de

interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras Providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.160, de 08 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Brasília, DF, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8160.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm). Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.686, de 20 de julho de 1993a**. Dispõe sobre o reajustamento da pensão especial aos deficientes físicos portadores da Síndrome de Talidomida, instituída pela Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982. Brasília, DF, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8686.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8686.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.687, de 20 de julho de 1993b**. Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais. Brasília, DF, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8687.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8687.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993c**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm). Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994b**. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, DF, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8989.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997a**. Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm). Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de março de 1998b**. Obrigatoriedade de reprodução de obras já divulgadas em braile. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm). Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999c.** Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9867.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9867.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000b.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm). Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000c.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001c.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm). Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a.** Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003a.** Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.708.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.708.htm). Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.979, de 10 de dezembro de 2003b.** Obriga a adoção de recursos que possibilitem aos deficientes auditivos a compreensão dos programas veiculados pelas emissoras de televisão. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20551>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004a.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005b.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007b.** Institui o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ou pela Fundação CAPES.... Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11507.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11507.htm). Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007c.** Dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11520.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008c.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm). Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010c.** Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei no 7.070, de 20 de dezembro de 1982, e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm). Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 02 de setembro de 2010d.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011d.** (...) Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência.... Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm). Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011e.** Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado; altera a Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001, e as Leis nº 11.437, de 28 de dezembro de 2006, 5.070, de 7 de julho de 1966, 8.977, de 6 de janeiro de 1995, e 9.472, de 16 de julho de 1997; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12485.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12485.htm). Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012a.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014b**. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm). Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016a**. Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113370.htm). Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 563, de 03 de abril de 2012**. Institui o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD), com a finalidade de captar e canalizar recursos destinados a estimular e desenvolver a prevenção e a reabilitação da pessoa com deficiência....Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Mpv/563.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/563.htm). Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Nota Técnica nº 05, de 11 de março de 2011f**. Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015b. 404 p. il. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812). Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.278, de 20 de outubro de 1999d**. Brasília, (Revogada pela PRT GM/MS nº 2.776 de 18.12.2014). Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.saude.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=813](http://www.saude.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=813). Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/SAS nº 584, de 21 de outubro de 1999e**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://sna.saude.gov.br/legisla/legisla/alta\\_impl\\_coc/SAS\\_P584\\_99alta\\_impl\\_coc.doc](http://sna.saude.gov.br/legisla/legisla/alta_impl_coc/SAS_P584_99alta_impl_coc.doc). Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999f**. Brasília, DF, 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos

de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003b**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006**. Aprovar a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310%20>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 555 de 2007d**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 20, de 07 de outubro de 2010e**. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013a. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. 212. ed. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2013. Seção 1, p. 44. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176452/do1-2013-10-31-portaria-no-1-060-de-30-de-outubro-de-2013-31176448](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176452/do1-2013-10-31-portaria-no-1-060-de-30-de-outubro-de-2013-31176448). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.776, de 18 de dezembro de 2014c**. Aprova Diretrizes Gerais, Amplia e Incorpora Procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776\\_18\\_12\\_2014.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776_18_12_2014.html). Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 91, de 2014d**. Relatório do Grupo de Trabalho contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF, 2014. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 443, de 27 de dezembro de 2018c**. Estabelece os serviços que serão preferencialmente objeto de execução indireta, em atendimento ao disposto no art. 2º do Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57219256](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57219256). Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.676, de 1990**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da apresentação de programas televisivos que possibilitem aos deficientes auditivos a sua compreensão". Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21245>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.476, de 1996c**. Institui a obrigatoriedade de mensagem aos surdos na propaganda da administração pública federal veiculada na televisão, obrigando à inserção de quadro com interpretação da propaganda em linguagem de sinais. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/16783>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.092, 26 de 1996d**. Dispõe sobre a obrigatoriedade das emissoras de televisão veicularem programas adequados aos deficientes auditivos, obrigando a legendar 25% da programação diária de televisão e a legendar ou interpretar em linguagem de sinais as campanhas educativas de governo. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17624>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.955, 04 de dezembro de 1997b**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de legendar a programação das emissoras de televisão. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20510>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.527, de 20 de maio de 1998c**. Dispõe sobre a veiculação de legendas ou de signos gestuais nos telejornais transmitidos pelas emissoras de televisão, destinados a atender os portadores de deficiência auditiva. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20941>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.679, de 01 de julho de 1998d**. Modifica a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, obrigando a inserção de legendas em português, destinadas aos portadores de deficiência auditiva, na propaganda eleitoral. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21053>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.857, de 1998e**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Transformado na Lei Ordinária 10436/2002. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21173>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 709, de 27 de abril de 1999g.** Obriga as emissoras de televisão a aplicar legenda ou outro procedimento para auxílio a portadores de deficiência auditiva, aos programas culturais, educativos, noticiosos e de divulgação política. Brasília, DF, 1999.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15759>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 657, de 1999h.** Dispõe sobre atendimento na língua brasileira de sinais. Brasília, DF, 1999. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15703>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.527, de 29 de fevereiro de 2000d.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de exposição, pelas emissoras de televisão, de legendas em sua programação para leitura dos portadores de deficiência auditiva. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=18252>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.633, de 22 de março de 2000e.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de as emissoras de televisão veicularem seus programas em linguagem adequada aos deficientes auditivos. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=18413>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.294, de 22 de junho de 2000f.** Determina a inclusão de legenda oculta, destinada a auxiliar os portadores de deficiência auditiva nos programas que especifica. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19428>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.621, de 11 de setembro de 2000g.** Dispõe sobre a inclusão de legenda codificada na programação das emissoras de televisão. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19947>.

Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.856, 29 de novembro de 2000h.** Dispõe sobre a adequação dos programas de televisão aos deficientes auditivos. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20340>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.979, de 13 de dezembro de 2000i.** Dispõe sobre a inclusão de legenda oculta na programação das emissoras de televisão, fixa cota mínima de aparelhos de televisão com circuito de decodificação de legenda oculta e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20551>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.552, de 16 de abril de 2002b.** Institui a obrigatoriedade de mensagem aos portadores de deficiência auditiva na propaganda oficial. Brasília, DF, 2000. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=48988>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 6.593, de 18 de abril de 2002c.** Dispõe sobre o legendamento dos programas noticiosos e das retransmissões de sessões do Congresso Nacional nas emissoras de televisão e nos canais dos serviços de televisão por assinatura. Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=49423>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 1.053, de 21 de maio de 2003c.** Dispõe sobre a inclusão da linguagem de sinais na publicidade institucional de qualquer nível de Governo e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=116540>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 1.828, de 28 de agosto de 2003d.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção de tradução em linguagem de sinais dos programas que especifica. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=130482>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 5.088, de 29 de abril de 2005c.** Dispõe sobre a inclusão de legenda codificada na programação das emissoras de televisão. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=282726>.

Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 14, de 07 de fevereiro de 2007e.** Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Libras na educação infantil e no ensino fundamental.. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79867>. Acesso em: 27 dez. 2018.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 683, de 10 de abril de 2007f.** Dispõe sobre a obrigatoriedade das emissoras de televisão veicularem programas adequados aos deficientes auditivos.. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=347676>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 3.395, de 13 de maio de 2008d.** Dispõe sobre a veiculação de legendas ocultas em telejornais. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=394157>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 3.868, de 13 de agosto de 2008e.** Dispõe sobre a inserção, em todos os programas' das emissoras de radiodifusão de sons e imagens, de um quadro sobreposto onde um especialista fará simultaneamente a tradução das falas para a Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=407105>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 3.906, de 20 de agosto de 2008f.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção de intérpretes da linguagem de sinais nos programas de serviço noticioso. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=407845>.

Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 7.081, de 2010f.** Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica.

Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Acesso em: 10 jan. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.040-b, de 2011g.** Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=515874>. Acesso em: 27 set. 2018.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.462, de 04 de outubro de 2011h.** Acrescenta os §§ 1º e 2º ao art. 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; estabelece cronograma de adoção de percentuais mínimos de veiculação de programas, nas emissoras de radiodifusão de sons e imagens (televisão), contendo subtítuloção por meio de legenda oculta, linguagem de sinais ou outra medida técnica que permita a fruição de seu conteúdo por pessoas com deficiência auditiva. Brasília, DF, 2011. Disponível

em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522681>.

Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 4.248, de 01 de agosto de 2012c.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, determinando que os filmes distribuídos no País disponham dos recursos de audiodescrição e legenda. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=552305>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 4.537, de 11 de outubro de 2012d.** Modifica o art. 44, §1º da Lei nº 9.504, 30 de setembro de 1997, para tornar obrigatório, em programas eleitorais, debates e quaisquer outras informações a propósito das candidaturas, veiculadas na televisão no período de propaganda eleitoral gratuita, o uso simultâneo da Linguagem Brasileira de Sinais e da legenda. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=556913>.

Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 6.211, de 28 de agosto de 2013b.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização de sessões próprias para a exibição de filmes com conteúdo acessível nas salas de cinema. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=589650>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 7.950, de 03 de julho de 2014e.** Altera a Lei dos Partidos Políticos (Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995) e a Lei das Eleições (Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997), para estabelecer o uso simultâneo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de legendas nas propagandas eleitoral e partidária veiculadas na televisão, inclusive nas inserções. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=622262>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 7.934, de 02 de setembro de 2014f.** Altera o art. 44, § 1º e inclui parágrafo § 6º no art. 46 da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, estabelece que os debates transmitidos na televisão deverão utilizar, obrigatoriamente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o recurso de legenda. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=622098> . Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 3.641, de 2015c.** Dispõe sobre a inclusão de conhecimentos básicos sobre Braille e Libras nos componentes curriculares obrigatórios da educação básica. Proposição apensada ao Projeto de Lei nº 2.040/2011. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2055418>. Acesso em: 26 dez. 2018.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 185, de 2015d.** Inclui o Art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Brasília, DF, 2015. Apensado ao PL 2040/2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945880>. Acesso em: 10 jan. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 1.140, de 14 de abril de 2015e.** Determina a obrigatoriedade da utilização de recursos de comunicação direcionados a deficientes auditivos nas transmissões realizadas pelas operadoras que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1203393>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 1.734, de 28 de maio de 2015f.** Acrescenta o artigo 19-A à Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para obrigar as empresas ligadas à televisão e ao cinema, assim como outros meios de comunicação visual, a colocar legendas em todos os filmes, novelas e similares exibidos, principalmente aqueles que forem dublados. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1301044>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 1.738, de 28 de maio de 2015g.** Acresce parágrafos ao art. 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para obrigar televisões e cinemas, além de outros meios de comunicação visual, a inserirem legendas em todos os filmes exibidos, inclusive os que forem dublados. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1301070>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.032, de 19 de junho de 2015h.** Obriga as empresas ligadas à televisão e ao cinema, assim como outros meios de comunicação visual, a exibir legendas em todos os filmes, novelas e demais programas gravados com antecedência que forem exibidos, especialmente aqueles que forem dublados. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1514325>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.101, de 25 de junho de 2015i.** Altera a Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962, e a Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011, no sentido de estabelecer a obrigatoriedade de uso de recurso de audiodescrição e exibição de legenda na televisão aberta, nos serviços de televisão por assinatura, além de prever o uso de legendas nas salas de exibição de cinema. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1527018>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.206, de 01 de julho de 2015j.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 - Lei de Acessibilidade, determinando a adoção de legendas em todos os meios de comunicação eletrônica. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1549114>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.406, de 16 de julho de 2015k.** Altera a redação do art. 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para obrigar as empresas ligadas à televisão e ao cinema, assim como outros meios de comunicação visual, a colocarem legenda em todos os filmes, novelas e programas exibidos, mormente aqueles que forem dublados. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1589547>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.418, de 16 de julho de 2015l.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para instituir a obrigatoriedade de inserção de legendas em português em conteúdos audiovisuais veiculados pela televisão aberta e pelos canais de TV por assinatura ou exibidos em salas de cinema. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1594136>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.893, de 03 de setembro de 2015m.** Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 para dispor sobre a obrigatoriedade de inserção de legenda descritiva nas produções audiovisuais nacionais. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1712367>.  
Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 2.984, de 15 de setembro de 2015n.** Modifica o art. 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, obrigando que as empresas ligadas à televisão e ao cinema, assim como outros meios de comunicação visual, coloquem legenda em toda a sua programação. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724682>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 3.576, de 10 de novembro de 2015o.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção de áudio-descrição em programas de televisão por assinatura. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2053544>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 4.059, de 16 de dezembro de 2015p.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para instituir a obrigatoriedade de inserção de legenda em conteúdos audiovisuais veiculados pelos meios de comunicação social ou exibidos em salas de cinema. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2075075>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 11, de 2016b.** Cria e regulamenta as profissões de Cuidador de Pessoa Idosa, Cuidador Infantil, Cuidador de Pessoa com Deficiência e Cuidador de Pessoa com Doença Rara e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Aprovado em 21 de maio de 2019 - Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125798>. Acesso em: 23 maio 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 6.071, de 30 de agosto de 2016c.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no sentido de obrigar a inserção de legendas ocultas em transmissões televisivas e de legendas em todos os filmes exibidos nos cinemas brasileiros de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2110332>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 6.281, de 11 de outubro de 2016d.** Estabelece a obrigatoriedade da adoção de legenda em filmes, programas de televisão, séries, telenovelas e espetáculos teatrais cuja produção tenha sido financiada ou patrocinada com o uso de recursos públicos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2113693>. Acesso em: 04 ago. 2019.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 6.359, de 20 de outubro de 2016e.** Renumerando o § 7º transformando-o em § 8º e dá nova redação ao § 7º, do art. 44, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que "Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)", para determinar que as salas de cinema disponibilizem rede de Wi-Fi específica para acesso a conteúdo para surdos-mudos e cegos através de aplicativo gratuito disponível para baixar e instalar em "tablets" e "smartphones" contendo um intérprete de libras (língua brasileira de sinais) e legendas e que emita audiodescrição via fones de ouvido. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2115055>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 465, de 2017**. Altera a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras e dá outras providências, para tornar obrigatória a oferta de serviço de intérpretes de Libras em instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131721>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 9.382, de 19 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 562, de 07 de fevereiro de 2019b**. Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo do ensino fundamental e no ensino médio o conhecimento básico da Libras nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Brasília, DF, 2019. Publicação Inicial Art. 137, caput - RICD. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1712845.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.243, de 28 de junho de 2019c**. Altera a Lei n.º 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, que dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência física, e dá outras providências. Brasília, DF, Senado Federal. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135519>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 10.964, de 2019d**. Visa alterar a LDB para incluir a Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1709951](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1709951). Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 143, de 04 de fevereiro de 2019e**. Acrescenta o artigo 3º-A à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que "dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências", para determinar que estabelecimentos privados que comercializam bens e serviços, nos quais haja grande circulação de pessoas, disponibilizem atendimento presencial por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190613>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 445, de 01 de julho de 2019f**. Altera a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 - Lei de Acessibilidade, determinando a adoção de legendas em todos os meios de comunicação eletrônica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191120>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.231, de 2019g**. Estabelece medidas visando assegurar a acessibilidade de pessoa surda ou com deficiência auditiva a cargo ou emprego provido por concurso público, no âmbito da administração pública federal, em igualdade de condições com os demais candidatos. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135498>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.759, de 2019h**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que "Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)", para dispor sobre a obrigatoriedade de disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras, bem como a obrigatoriedade de colocação de placas indicativas da existência desses profissionais, nos locais que especifica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2200814>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.517, de 2019i**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137302>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 734, de 31 de julho de 1989a**. Reformula a Resolução nº 670/67, que estabelece normas para a formação de condutores de veículos automotores, modelo da Carteira Nacional de Habilitação e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Art. 54 - O candidato à obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, portador de deficiência auditiva [...] considerado apto no exame otoneurológico, só poderá dirigir veículo automotor das categorias "A" ou "B". Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_legislacao/aa\\_ppd\\_legislacao\\_federal/Resolucao%20CENATRAN%20734-89.doc](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_legislacao/aa_ppd_legislacao_federal/Resolucao%20CENATRAN%20734-89.doc). Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012e**. Considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em 18 mai. 2018.

BRASIL. Resolução nº 558, de 15 de outubro de 2015. Dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação - CNH. Publicado no **Diário Oficial da União** em 20 out 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=304815>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016f.** Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CSJT nº 218, de 23 de março de 2018.** Dispõe sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo grau para atendimento de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Conselho Superior da Justiça do Trabalho - Disponibilizada no DJe de 02/04/2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/128269>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASÍLIA. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência:** uma análise a partir das Conferências Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos, 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASÍLIA. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013.** Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/vade-mecum-brasileiro,lei-no-5016-de-11-de-janeiro-de-2013-estabelece-diretrizes-e-parametros-para-o-desenvolvimento-de-politicas-p,41874.html>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASILIA. **Portaria nº 120, de 05 de abril de 2019.** Aprova a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto localizada na SGAS 912 Conjunto E, Lote 43 e 48, vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, conforme Processo SEI 00080-00039731/2019-75. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/04\\_Abril/DODF%20066%2008-04-2019/DODF%20066%2008-04-2019%20INTEGRA.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/04_Abril/DODF%20066%2008-04-2019/DODF%20066%2008-04-2019%20INTEGRA.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASÍLIA. **PRS nº 72, de 2000.** Obriga a TV Senado a interpretar da língua portuguesa para a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) toda a sua programação. **Jornal do Senado: Órgão de Divulgação das Atividades do Senado Federal.** 1.214. ed. Brasília, DF, 05 dez. 2000. Projeto de Resolução do Senado. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/498199/2000-12-05.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BREDA, Davieli Chagas. **Inclusão no Ensino Superior: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2398>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRITO, Rubens *et al.* Complicações em 550 cirurgias consecutivas de implante coclear. **Brazilian Journal Of Otorhinolaryngology**, São Paulo, v. 78, n. 3, p.80-85, jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-86942012000300014>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CABO FRIO (Município). **Lei nº 3.057, de 10 de junho de 2019.** Institui a Campanha Setembro Verde, para dar visibilidade à inclusão social da pessoa com deficiência e dá outras

providências. Cabo Frio, RJ, 2019. Disponível em: <https://cabofrio.rj.leg.br/leis/>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp070893.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza *et al.* **Carta aberta ao ministro da educação**. 2012. Elaborada pelos sete primeiros Doutores Surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, P. L. F.. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Edição Especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 25 maio 2018.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp. 2008. v. 2: sinais de M a Z.

CAPOVILLA, Fernando César. **Uma nota e cuidado sobre Harlan Lane: A máscara da benevolência**. 2018. Texto recebido pelo pesquisador em 31 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/Regitils/posts/2032177453468371>. Acesso em: 31 jul. 2018.

CARVALHO, Ítalo. Protetização Auditiva. 2002. **Portal médico: atualização científica**. Disponível em: [http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag\\_13.htm](http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag_13.htm). Acesso em: 03 set. 2018.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, p.93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2878>. Acesso em: 09 abr. 2018.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

COELHO, O.; MENDES, B. Crianças surdas implantadas, trabalho pedagógico e envolvimento parental numa perspectiva de educação bilíngue. *In*: ANDREIS-WITKOSKI, M.; FILIETAZ, R. P. (org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2008. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009-154159/pt-br.php>. Acesso em: 12 dez. 2018.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação: negociação da cultura surda**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7063>. Acesso em: 09 abr. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. **Kafka - por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/362265324/DELEUZE-G-Kafka-Por-Uma-Literatura-Menor-pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. Narrativas em libras: um estudo piloto à luz da teoria de Labov (1967). *In*: ALBRES, N. A.; XAVIER, A. N. (org.). **Libras em estudo: descrição e análise**. São Paulo: Feneis-SP, 2012. p. 85-106. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/35234052/livro-ii-libras-em-estudo-descricao-e-analise>. Acesso em: 30 dez. 2018.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A.. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis : Vozes, 2009.

DOS SANTOS, Veronice Batista. **Libras e Língua Portuguesa: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do Bilinguismo**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS, Campo Grande, 2011. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/2003>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

DURKHEIM, Émile. A Educação, sua natureza e seu papel. *In*: DURKHEIM, Émile (1858-1917). **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 2. ed. Petrópolis, R: Vozes, 2011.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de cultura**. Oxford: Blackwell, 2003. Disponível em: <http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Terry-Eagleton-1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESDRAS, D.; GALASSO, B. (org.). **Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino superior**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2017.

ESPÍRITO SANTO. **Projeto de Lei nº 5, de 2019**. Torna obrigatório em todos os eventos públicos oficiais realizados pelo Estado contar com intérprete da Língua Brasileira de Sinais

(Libras). Vitória, ES, 2019. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2019/02/36265/janete-quer-interprete-de-libras-em-evento-publico.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

EX-ALUNOS de colégio religioso denunciam abusos sexuais. **O Estadão**, São Paulo, 22 jan. 2009, p. 8. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,ex-alunos-de-colegio-religioso-denunciam-abusos-sexuais,311400>. Acesso em: 12 dez. 2018.

EVELEIGH, Mark. **A cidade onde a maioria da população usa linguagem de sinais**. 2019. BBC Travel - News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/revista-47615587>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FERREIRA, W. B.. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, Madrid, v. 6, n. 8, p.120-136, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=551&numero=8050>. Acesso em: 25 maio 2018.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERNANDES, Sueli. La increíble y triste historia de la sordera. **Educación em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 263-276, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300017>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K.. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal Of Deaf Studies And Deaf Education**, v. 4, n. 3, p.225-235, set. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação**: os surdos negros na contemporaneidade. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

GARCIA, Eduardo de Campos. **Implante Coclear: estudos concernentes à biopolítica, ao biopoder e ao biocapital em III volumes**. 2015. 608 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2925>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GARCIA, Eduardo de Campos. Os Surdos e a surdez: Contradições sobre o conceito – de que lado está a escola? *In*: GARCIA, Eduardo de Campos. **A pessoa surda e a invenção da surdez: de que lado está a escola? - Um ensaio crítico sobre nomenclaturas e incorporação conceitual**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2018. 53 p.

GAVALDÃO, N.; MARTINS, S. E. S. O. Implicações para os Surdos no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 592–597, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12191>. Acesso em: 26 mai. 2018.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. 213 f.. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149821>. Acesso em: 28 mai. 2018.

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

GESUELI, Zilda Maria. Língua de sinais e aquisição da escrita. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 4. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GIORDANI, Liliane. Educação inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre política oficial e o movimento social? *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

GODOY, Hermínia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015**. Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia. Goiânia, GO, 2015. Superintendência da Casa Civil e Articulação Política. Disponível em: [http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2015/lo\\_20151023\\_000009681.html](http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20151023_000009681.html). Acesso em: 11 abr. 2019.

GOIÂNIA. **Projeto de Lei, de 16 de abril de 2019**. Estabelece que Libras seja disciplina obrigatória, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental das escolas da rede pública de Goiânia. Goiânia, GO, 2019. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/camara-aprova-projeto-que-inclui-o-ensino-de-libras-na-rede-municipal-de-educacao>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GOIÂNIA. **Projeto de Lei nº 0131, de 2019**. Dispõe sobre o acompanhamento de interprete de libras durante o pré-natal e parto de gestantes com deficiência auditiva em Goiânia. Goiânia, GO, 11 abr. 2019. Projeto de lei, autoria da Vereadora Leia Klébia. Disponível em: <http://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/noticias/projeto-garante-interprete-de-libras-para-gestantes-com-deficiencia-auditiva>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GOMES, L. D.; BENASSI, C. A.. Linguagem corporal e expressão facial aplicada à Língua brasileira de sinais – Libras. **Revista Diálogos: Linguagem em Movimento**. v. 3, n.11, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2948>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRAÇA, R. S. F. S. Tradução Cultural e Política em Homi Bhabha: Recepção de A Tarefa do Tradutor de Walter Benjamin. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 27, p. 96-113, abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/114391>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GROCE, Nora. **Everyone here spoke sign language: hereditary deafness on Martha's Vineyard**. Cambridge : Harvard University Press, 1985. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/32897868\\_Everyone\\_Here\\_Spoke\\_Sign\\_Language\\_Hereditary\\_Deafness\\_on\\_Martha's\\_Vineyard](https://www.researchgate.net/publication/32897868_Everyone_Here_Spoke_Sign_Language_Hereditary_Deafness_on_Martha's_Vineyard). Acesso em: 12 dez. 2018.

GOULARTE, Ravele Bueno. **Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governo da conduta de alunos surdos incluídos**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7106>. Acesso em: 28 mai. 2019.

GUATARRI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992. 208 p. Disponível em: [https://monoskop.org/images/0/03/Guattari\\_Felix\\_Caosmose\\_Um\\_novo\\_paradigma\\_estetico.pdf](https://monoskop.org/images/0/03/Guattari_Felix_Caosmose_Um_novo_paradigma_estetico.pdf). Acesso em: 23 mar. 2019.

GUIMARÃES, Renato Cesar Vaz. **Mulheres surdas...** 2012. Blog: Surdez - Descobrimo um novo mundo. Disponível em: <http://descobrimoasurdez.blogspot.com/2012/06/mulheres-surdas-tem-15-vezes-mais.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HALL, Stuart. The Work of Representation. *In*: HALL, Stuart (org.) **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997. Disponível em: <http://people.southwestern.edu/~bednarb/critical-cultural/articles/hall-representation1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HARTMAN, Geoffrey H. **The fateful question of culture**. New York, NY: Columbia University Press, 1997. Disponível em: <http://vesselinapopova.tk/download/riL-1PqUjrIC-the-fateful-question-of-culture>. Acesso em: 11 jul. 2019

HASSE, F.; SPERANDIO, M. S. O Holocausto e a tolerância: uma análise a partir de Arendt, Rawls e Walzer. **Revista Direito & Paz**, v. 1, n. 34, p. 337-355, dez. 2016. Disponível em: <http://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/view/392>. Acesso em: 24 jul. 2018.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUGHES, Charles Evans. **150º aniversário da Batalha de Bunker Hill**. When we lose the right to be different, we lose the privilege to be free. Discurso em Faneuil Hall, Boston, Massachusetts, E.U.A, em 17 de junho de 1925. Disponível em: [https://pt.wikiquote.org/wiki/Charles\\_Evans\\_Hughes](https://pt.wikiquote.org/wiki/Charles_Evans_Hughes). Acesso em: 08 abr. 2019.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>. Acesso em: 23 mar. 2018.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. CD 2010 Questionário da Amostra. 2010b. Disponível em: [https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario\\_amostra\\_cd2010.pdf](https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior, 2011-2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14 mai. 2018.

INEP. **Censo de educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206). Acesso em: 01 abr. 2019.

INEP. **Videoprova em Libras do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2017**. Brasília, 2017c. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-videoprova-em-libras-do-enem-2017/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-videoprova-em-libras-do-enem-2017/21206). Acesso em: 25 jun. 2019.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 29 set. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 set. 2019.

INEP. **Videoprova em Libras do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2018**. 2018c. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/artigo/>

/asset\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/videoprova-em-libras-do-enem-2018-ja-esta-disponivel/21206. Acesso em: 25 jun. 2019.

INES. Belo Horizonte: Littera, 1997. **Espaço**: Edição Comemorativa 140 Anos. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 20 mar. 2019.

INES. **ATAS**. Congresso de Milão - 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255-256, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KANNER, Leo. Distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta. 1997. p. 111-171. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

KAUCHAKJE, Samira. Comunidade Surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2003.

KELMAN, Celeste Azulay *et al.* (org.). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n. 33, p.349-365, ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3737>. Acesso em: 25 abr. 2019.

KOTAKI, C.; LACERDA, C. B. F.. O Intérprete de LIBRAS no Contexto da Escola Inclusiva: Focalizando sua atuação na Segunda Etapa do Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

LABOV, William. **Uncovering the event structure of narrative**. 2001. Georgetown: Georgetown University Press. Disponível em: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/uesn.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, ago. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 25 mar. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on line] Marília, v.13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>. Acesso em 13 dez. 2018.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011. p. 295-329.

LANE, Harlan. **A Máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360787161/A-Mascara-Da-Benevolencia-Harlan-Lane>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LANE, Harlan. Ethnicity, ethics, and the deaf-world. **Journal Of Deaf Studies And Deaf Education**, v. 10, n. 3, p. 291-310, maio 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni030>. Acesso em: 12 dez. 2018.

**LEGISLAÇÃO** brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013, 410 p. Disponível em: [http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1411648989legislacao\\_portadora\\_deficiencia\\_7ed.pdf](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1411648989legislacao_portadora_deficiencia_7ed.pdf). Acesso em: 29 mar. 2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O Povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar *et al.* **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEIRNER, Piero de Camargo. Sobre “nomes de guerra”: classificação e terminologia militares. **Etnográfica: Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, n. 121, p.195-214, maio 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/etn/v12n1/v12n1a10.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LILLO-MARTIN, Diane. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (org.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 191-210. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10. n.sp., 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 17 abr. 2018.

LOBATO, Lak. **Carta para apoio em inclusão de aluno implantado**. [s.l], 2017. Disponível em: <https://desculpenaoouvi.com.br/carta-para-apoio-em-inclusao-de-aluno-implantado/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LOBATO, Lak. **Afinal, quantos surdos existem no Brasil?: (spoiler: ninguém sabe)**. [s.l], 2018. Disponível em: <https://desculpenaoouvi.com.br/afinal-quantos-surdos-existem-no-brasil-spoiler-ninguem-sabe/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

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

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1 - 16. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_15.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html). Acesso em: 12 dez. 2018.

LÓPEZ MELERO, Miguel. **Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões**. Málaga: Universidade de Málaga, 2002. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/diversidade.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÓPEZ MELERO, Miguel. La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. **Revista Electrónica Sinéctica**, México, n. 29, p. 4-18, agosto-enero, 2006a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÓPEZ MELERO, Miguel. Escolas inclusivas: o projeto Roma. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, n. 8, p.19-30, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1046/1455>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LÓPEZ MELERO, Miguel López. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.14, n.1, jan./apr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100002>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÓPEZ MELERO, Miguel. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. **Innovación Educativa**, n. 21, p. 37-54, 2011. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÓPEZ MELERO, Miguel. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 26, n. 2, p. 131-160, ago., 2012. Zaragoza, España. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>. Acesso em: 16 jul. 2018.

LUCHI, Marcos. **Interpretação de descrições** imagéticas: **onde está o léxico?** 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106845?show=full>. Acesso em: 18 dez. 2018.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola, 2013.

MACAPÁ. **Projeto de Lei nº 0159, de 16 de outubro de 2012**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do Estado do Amapá. Macapá, AP. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2012. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto.php?iddocumento=39638](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto.php?iddocumento=39638). Acesso em: 10 abr. 2019.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Conceitos abstratos: escolhas interpretativas de português para Libras**. Curitiba: Appris, 2014.

MANAUS (Município). Lei nº 2.368, de 23 de novembro de 2018. ASSEGURA a exibição, em salas de cinema, de janela com intérprete de Libras em todos os filmes nacionais e estrangeiros, no município de Manaus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**

**de Manaus.** 4.484. ed. Manaus, AM, 23 nov. 2018. Caderno 1. Poder Executivo. Disponível em:

<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2018/novembro/DOM%204484%2023.11.2018%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G.. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.13, n.1, p.27-42, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100003>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006a.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Prefácio. *In*: ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

MANUÁRIO. E. **Huet**. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Rio de Janeiro: TV INES, 2017. (8 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <http://tvines.ines.gov.br/?p=17135>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MARANHÃO. Lei nº 11.097, de 05 de setembro de 2019. Dispõe sobre a presença de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas exposições de eventos públicos culturais e sociais no Estado do Maranhão. Maranhão, MA. **Diário Oficial do Estado** em 09 set 2019. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-11097-2019-ma\\_382307.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-11097-2019-ma_382307.html). Acesso em: 12 set. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto de Lei nº 125, de 03 de julho de 2019a**. Criação de escolas bilíngues pra surdos. Mato Grosso do Sul, MS. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Noticias/92829/bordem-do-dia-b-com-sessao-extraordinaria-ldo-2020-e-aprovada>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto de Lei nº 136, de 03 de julho de 2019b**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de bares e restaurantes oferecerem cardápio em braile ou em áudio para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência visual. Mato Grosso do Sul, MS. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Noticias/92829/bordem-do-dia-b-com-sessao-extraordinaria-ldo-2020-e-aprovada>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto de Lei nº 26, de 2019c**. Obriga agências bancárias e shoppings centers a disponibilizarem um profissional tradutor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/lei-de-ms-e-aprovada-e-obriga-interprete-de-libras-em-agencias-bancarias-e-shoppings>. Acesso em: 19 out. 2019.

McCLURE, Erica. Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching. *In*: Carol Myers-Scotton. Oxford. **Studies in second language acquisition**, v. 17, n. 01, p. 117-118, mar. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S027226310001408X>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MCDONNELL, Patrick. Deficiência, Surdez e Ideologia no Final do Século XX e Início do Século XXI. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 777-788, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661091>. Acesso em: 29 jul. 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário interativo da educação brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Mídiamax, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-273, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663861>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.367, de 19 de julho de 2002**. Dispõe sobre o atendimento a pessoa portadora de necessidades especiais em processo seletivo para ingresso em instituições de ensino superior. Belo Horizonte, MG, 2002. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14367&comp=&ano=2002&aba=js\\_textoAtualizado#texto](https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14367&comp=&ano=2002&aba=js_textoAtualizado#texto). Acesso em: 15 abr. 2019.

MINAS GERAIS. Projeto de Lei nº 682, de 2019a. Cria escolas bilíngues da rede pública estadual de educação. **Diário do Legislativo**. Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo\\_diario\\_legislativo/pdfs/2019/05/L20190509.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2019/05/L20190509.pdf). Acesso em: 09 maio 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 4.367, de 20 de fevereiro de 2019b**. Assegura às pessoas surdas o direito de serem atendidas, nas repartições públicas municipais, por meio da Língua brasileira de sinais - Libras, e dá outras providências. Itajubá, MG, 2019. Disponível em: <https://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/Documentos/Documento/41652>. Acesso em: 07 jun. 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 4.394, de 19 de junho de 2019c**. Assegura a exibição, em salas de cinema, de janela com intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os filmes nacionais e estrangeiros, no município de Itajubá, e dá outras providências. Itajubá, MG, 2019. Disponível em: <https://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/Documentos/Documento/43203>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 919, de 05 de junho de 2019d**. Cria escolas bilíngues em Libras e Português na rede pública estadual de educação. Belo Horizonte, MG, 2019.

Disponível em:

[https://www.almg.gov.br/atividade\\_parlamentar/tramitacao\\_projetos/texto.html?a=2019&n=919&t=PL](https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2019&n=919&t=PL). Acesso em: 05 ago. 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 61, de 18 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a oficialização, no Município de Alfenas, da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Alfenas, MG, 2019. Disponível em:

<http://www.cmalfenas.mg.gov.br/noticias/projeto-de-lei-aprovado-oficializa-a-lingua-brasileira-de-sinais-em-alfenas>. Acesso em: 18 out. 2019.

MONTEIRO, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta. **O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação: questões linguísticas e educacionais**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169523>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, n. 23, p.1-40, maio 2018. Disponível em: [https://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes/detalhes/59](https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/59). Acesso em: 28 mai. 2019.

MORAES, Maria Celina Bodin de. **Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Adelson Fidelis. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio**. 2016, 107 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: [http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/moura\\_af\\_me\\_bauru.pdf](http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/moura_af_me_bauru.pdf). Acesso em: 20 abr. 2018.

MOURA, A. F.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Possibilidades de acesso à universidade: estudantes surdos em questão. **Journal Of Research In Special Educational Needs**, v. 16, p.876-879, ago. 2016. Wiley. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12345>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MUGO, Kanyi Charles; ONGO'NDA, Nancy Anashia. Forms of Matrix Language + Embedded Language Formula in Code Switching instances. **International Journal Of Academic Research In Business And Social Sciences**, v. 7, n. 1, p.1-11, jan. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i1/2572>. Acesso em: 21 mar. 2019.

NASCIMENTO, L. C. R.; LIMA, C. C. S.. Libras e implante coclear: contradição ou complementaridade? **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p.142-172, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v23i3.6109>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ONU. **Convenção da Guatemala:** convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. 1999. Ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala). Acesso em: 28 mar. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1948. UNIC, Rio, 005. Agosto, 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, 19, n. 28, p. 47-63, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v19i28.1197>. Acesso em: 27 dez. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

ORRÚ, Sílvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>. Acesso em: 14 jan. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. Base nacional comum curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. In: BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. (org.). **Educar para transformar o mundo:** inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas, SP: Librum Editora, 2019. Ebook. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

OURO PRETO. **Projeto de Lei nº 36, de 12 de julho de 2016.** Institui o Dia Municipal dos Surdos a ser comemorado anualmente no dia 18 de Abril. Ouro Preto, MG, 2016. Câmara de Vereadores de Ouro Preto. Disponível em: [http://www.cmop.mg.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=99](http://www.cmop.mg.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=99). Acesso em: 14 abr. 2019.

PARÁ. **Projeto de Lei nº 009, de 31 de janeiro de 2019.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inserção do Interpretador da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em Eventos Públicos Oficiais do Município de Paragominas. Paragominas, PA, 2019. Disponível em: <https://camaraparagominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PL-009-2019-INT%C3%89RPRETE-DE-LIBRAS-EVENTOS.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

PARAÍBA. **Projeto de Lei nº 23, de 2019.** Estabelece a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no currículo escolar na âmbito do Município de Cuitégi. Cuitégi, PB, 2019. Disponível em: <http://portalindependente.com/marcelo-ewerton-tem-projeto-de-lei-aprovado-inclusao-da-lingua-brasileiras-de-sinais-libras/>. Acesso em: 20 out. 2019.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 008, de 2019a**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em todos os eventos públicos oficiais do Município de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão, PR. Sala das Sessões da Câmara Municipal de Vereadores de Francisco Beltrão – Estado do Paraná em 5 de fevereiro de 2018.. Disponível em: [http://cmfb.pr.gov.br/sdm\\_downloads/projeto-de-lei-no-008-19-do-legislativo-camilo-presenca-de-interprete-de-libras-em-eventos-oficiais/](http://cmfb.pr.gov.br/sdm_downloads/projeto-de-lei-no-008-19-do-legislativo-camilo-presenca-de-interprete-de-libras-em-eventos-oficiais/). Acesso em: 19 out. 2019.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 247, de 2019b**. Torna obrigatória a inclusão de intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em todos os eventos públicos oficiais do Paraná. Curitiba, PR, 2019. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/projeto-de-lei-obriga-presenca-de-interprete-de-libras-em-eventos-oficiais>. Acesso em: 20 out. 2019.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/305352254/Perlin-Surda-Dissertacao-Historias-de-Vida-Surda-Identidades-Em-Questao>. Acesso em: 26 de mai. 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-PR, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Apresentação. *In*: REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear**: normalização e resistência surda. Curitiba, PR: CRV, 2012b.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. 2008. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/old/public/colecaolettraslibras/eixoformacaoespecifica>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, n. 5, p. 217-226, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>. Acesso em: 25 maio 2018.

PERLIN, G.; STROBEL, K.. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Acesso em: 25 maio 2018.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Como escrever siglas**. 2017. Instituto Euclides da Cunha: Coluna Não tropece na Língua (nº 283). Disponível em: <http://www.linguabrasil.com.br/nao-tropece-detail.php?id=446&busca=como%20escrever%20siglas>. Acesso em: 17 maio 2017.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G.. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 459-475. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PORTO VELHO. **Projeto de Lei nº 3.814, de 2018**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras e dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia – intérprete e intérprete de libras. Rondônia, RO, 2018. Projeto Aprovado em 27.06.2019. Disponível em: <https://www.tudorondonia.com/noticias/camara-aprova-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-interprete-e-tradutor-de-libras-em-porto-velho,32719.shtml>. Acesso em: 27 jun. 2019.

PORTUGAL. Resolução nº 120, de 21 de setembro de 2006. Aprova o I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009. Portugal, Resolução do Conselho de Ministros. **Diário da República** n.º 183/2006, Série I. Disponível em: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/541782/details/maximized?print\\_preview=print-preview](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/541782/details/maximized?print_preview=print-preview). Acesso em: 25 maio 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 128 p.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 25 mai. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de *et al.*. **Exame Prolibras**. Florianópolis: UFSC, 2009. 85 p. Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br>. Acesso em: 15 mai. 2019.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.. Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda. *In*: QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: [http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/Q/QUADROS\\_Ronice\\_Muller/Lingu\\_a\\_Sinais/Liberado/Amostra.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/Q/QUADROS_Ronice_Muller/Lingu_a_Sinais/Liberado/Amostra.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B.. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

RANTASALMI, Nafisah. **The legal recognition of sign languages by country**. 2017. World Federation of the Deaf. Disponível em: <http://wfdeaf.org/news/resources/legal-recognition-sign-languages-country/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

RANTASALMI, Nafisah. **The legal recognition of sign languages by type of legislation.** 2017. World Federation of the Deaf. Disponível em: <http://wfdeaf.org/news/resources/infographics-legal-recognition-sign-languages-type-legislation/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

RECIFE. Decreto nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife, PE, Publicado no **Diário Oficial do Município** em 12 fev. 2015. Disponível em: [http://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-28587-2015-recife\\_281221.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-28587-2015-recife_281221.html). Acesso em: 25 mar. 2019.

RECIFE. **Projeto de Lei nº 28, de 2013.** Implantação de uma escola de educação bilíngue para surdos no Recife. Recife, PE, 2013. Disponível em: [http://www.recife.pe.leg.br/noticias\\_antigas/isabella-de-roldao-propoe-criar-escola-bilingue-para-surdos](http://www.recife.pe.leg.br/noticias_antigas/isabella-de-roldao-propoe-criar-escola-bilingue-para-surdos). Acesso em: 11 abr. 2019.

REILY, Lúcia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades.** 4. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

REILY, L.; GIOSUELLI, Z. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar *et al.*. **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear: normalização e resistência surda.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.304, de 07 de abril de 2004a.** Dispõe sobre a utilização de Recursos Visuais, destinados às Pessoas com Deficiência Auditiva, na Veiculação de Propaganda Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 2004. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136085/lei-4304-04>. Acesso em: 26 dez. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.309, de 14 de abril de 2004b.** Dispõe sobre o ingresso de Pessoas com Deficiência Auditiva nas Universidades Públicas Estaduais. Rio de Janeiro, RJ, 2004. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136081/lei-4309-04>. Acesso em: 26 dez. 2018.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 8.383, de 18 de abril de 2019. Institui a criação das Escolas da Rede Pública de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Atos do Poder Legislativo. 075. ed. Rio de Janeiro, RJ, 24 abr. 2019. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1DJxwFV2SWHEdrCGx0A2bNcewqADBzmVJ0>. Acesso em: 24 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.027, de 30 de abril de 2019.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de ensino de Libras desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental no Município de Cabo Frio, e dá outras providências. Cabo Frio, RJ, 2019. Disponível em: [https://cabofrio.legislativomunicipal.com/arquivos/25481/LEI\\_3027\\_2019\\_0000001.pdf](https://cabofrio.legislativomunicipal.com/arquivos/25481/LEI_3027_2019_0000001.pdf). Acesso em: 09 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 1.159, de 14 de dezembro de 2011.** Criação das Escolas da Rede Pública de Educação Bilíngue para Surdos (EEBS) no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/012cfef1f272c0ec832566ec0018d831/d0f67a8ad4ea8a9883257966006b30c7?OpenDocument>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 1.119, de 2019.** Altera a Lei nº 3601, de 11 de julho de 2001, para dispor sobre o direito das mulheres surdas vítimas de violência ao atendimento especializado com profissional proficiente em Libras. Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/c213093215b13a888325845e00633662?OpenDocument&Start=1.1.1.1>. Acesso em: 20 out. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de Lei nº 180, de 18 de setembro de 2018.** Institui a criação das Escolas da Rede Municipal de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do município de Mossoró. Mossoró, RN, 2018. Disponível em: [http://168.232.152.232:8080/sapl/sapl\\_documentos/materia/5795\\_texto\\_integral](http://168.232.152.232:8080/sapl/sapl_documentos/materia/5795_texto_integral). Acesso em: 10 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 48.291, de 26 de agosto de 2011.** Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar a acessibilidade das pessoas surdas aos órgãos públicos do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, RS, 2011. Disponível em: <http://www.coepede.rs.gov.br/conteudo/1006/legislacao-estadual>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 48.292, de 26 de agosto de 2011.** Institui o Programa de Acessibilidade de Comunicação nas compras e edições de publicações, e dá outras providências. Rio Grande do Sul, RS, 2011. Disponível em: <http://www.coepede.rs.gov.br/conteudo/1006/legislacao-estadual>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 48.293, de 26 de agosto de 2011.** Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos realizados no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, RS, 2011. Disponível em: <http://www.coepede.rs.gov.br/conteudo/1006/legislacao-estadual>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 48.964, de 30 de março de 2012.** Institui o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano RS sem limite e dá outras providências. Rio Grande do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/459>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Rio Grande do Sul, RS, 03 jan. 2000. Publicada no **Diário Oficial do Estado**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.405.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 4.156, de 16 de outubro de 2003.** Dispõe sobre a oficialidade da Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Santa Cruz do Sul, RS, 2003. Disponível em: <http://www.camarasantacruz.rs.gov.br/documento/projeto-33-l-2003-21699>. Acesso em: 20 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009.** Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, RS, 2009. Estado do Rio Grande do Sul - Assembleia Legislativa - Gabinete de Consultoria Legislativa. Disponível em: <http://www.portaldeaccessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/387>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 84, de 09 de julho de 2015.** Institui o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na rede municipal de educação para pessoas surdas e ouvintes, além de garantir o acesso dos pais de alunos nas instituições de ensino, e dá outras providências. Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/PL%2084-2015%20Librs%20Rod%20Beltr%C3%A3o%281%29.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 157, de 2017.** Dispõe sobre a inclusão de atividades e conteúdos relativos da Língua brasileira de sinais – Libras – no Currículo Escolar no Âmbito do Município de Bagé e dá outras providências. Bagé, RS, 2017. Disponível em: [http://www.camvbage.rs.gov.br/painel/portal\\_transparencia\\_projetos/portal\\_transparencia\\_pr ojetos4f46703a-5d78-4a85-b603-11cc4ee3a28a.pdf](http://www.camvbage.rs.gov.br/painel/portal_transparencia_projetos/portal_transparencia_pr ojetos4f46703a-5d78-4a85-b603-11cc4ee3a28a.pdf). Acesso em: 19 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 211, de 2018a.** Estabelece a presença de servidor ou profissional contratado habilitado na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nos atendimentos de emergência e ambulatorial na área da saúde. Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <http://proweb.procergs.com.br/Diario/DA20190221-01-100000/EX20190221-01-100000-PL-211-2018.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 22, de 21 de agosto de 2018b.** Torna obrigatória a presença de intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em todas as repartições públicas do Município de Gravataí/RS, e dá outras providências. Gravataí, RS, 2018. Disponível em: <http://www.cmgravatai.rs.gov.br/documento/indicacao-legislativa-22-2018-259251>. Acesso em: 20 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 097, de 2019.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou de sistema que integre e supra essa função, em todas as agências bancárias, empresas prestadoras de serviços públicos e órgãos que compõem a Administração Pública no âmbito do Município de Santo Antônio da Patrulha. Santo Antônio da Patrulha, RS, 2019. Disponível em: <http://www.camarasap.rs.gov.br/sap/component/search/?searchword=int%C3%A9rprete%20de%20libras&searchphrase=all&Itemid=159>. Acesso em: 19 out. 2019.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. 140p.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G.. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 20 maio 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2015, 125p. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7642>. Acesso em: 22 mar. 2018.

RONDÔNIA. **Projeto de Lei nº 109, de 2018**. Torna obrigatório o ensino de Libras nas escolas públicas de Cerejeiras, especialmente do 1º ao 5º ano, ou seja, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de responsabilidade do município. Cerejeiras, RO, 2018. Disponível em: <https://www.folhadosulonline.com.br/noticias/detalhe/2018/projeto-lei-vereador-vai-tornar-ensino-libras-obrigatorio-em-escolas-publicas-cerejeiras>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROSAS, Emiliania Faria. Ingresso e interação dos alunos surdos na Pós-graduação. 6º SBECE 3º SIECE - Educação, Transgressões, Narcisismo. *In: Anais Eletrônicos*, Bianual, 2015. Disponível em: <http://www.2015.sbece.com.br/?>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SÁ, Elizabet Dias de. Interrogando a deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 12, n. 3-4, p.13-15, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931992000300003>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SABANOVAITE, Sílvia. Simplesmente diferente.... *In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). Do sentido... pelos sentidos... para o sentido....* Niterói: Intertexto, 2002.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, Carlos M. G. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida: CEPROSORD, 1990.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei nº 0039, de 2017a**. Institui a Língua brasileira de sinais (Libras) e a tradução simultânea dos trabalhos parlamentares nas sessões da Câmara Municipal de Araranguá. Araranguá, SC, 2017. Disponível em: [https://www.cmva.sc.gov.br/camara/proposicao/Projetos-de-Lei-ordinaria-\\_L\\_/2017/1/0/5797](https://www.cmva.sc.gov.br/camara/proposicao/Projetos-de-Lei-ordinaria-_L_/2017/1/0/5797). Acesso em: 19 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 7.131, de 29 de dezembro de 2017b**. Obriga a disponibilização de atendente com fluência em Libras – Língua Brasileira de Sinais, em hospitais e unidades de pronto atendimento (UPAS 24 Horas). Criciúma, SC, 2017. Vinculado a Projeto PL Nº 163/2017. Disponível em: <https://www.camaracriciúma.sc.gov.br/documento/projeto-pl-no-163-2017-28370>. Acesso em: 20 out. 2019.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neorolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana Paula. A Inclusão do Surdo no Ensino Superior no Brasil. **Journal Of Research In Special Educational Needs**, v. 16, p.85-88, ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, R. S. História de vida de Rosani Suzin Santos. *In: ANDREIS-WITKOSKI, S.;* SANTOS, R. S. **Ser surda: história de uma vida para muitas vidas**. Curitiba: Juruá, 2013a.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013b, 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13644/1/Cristiane%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.417, de 17 de julho de 2007**. Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Município, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Cotia, SP, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/cotia/lei-ordinaria/2007/141/1417/lei-ordinaria-n-1417-2007-dispoe-sobre-a-oficializacao-no-ambito-deste-municipio-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 3.738, de 09 de março de 2009**. Reconhece a Profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Guarujá, SP, 2009. Projeto de Lei nº 314/2005. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/guaruja/lei-ordinaria/2009/373/3738/lei-ordinaria-n-3738-2009-reconhece-a-profissao-de-interprete-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 out. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 2.271, de 30 de outubro de 2017a**. Dispõe sobre a criação da Educação Bilíngue como integrante do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Taboão da Serra, SP, 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/taboa-da-serra/lei-ordinaria/2017/227/2271/lei-ordinaria-n-2271-2017-dispoe-sobre-a-criacao-da-educacao-bilingue-como-integrante-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.925, de 16 de janeiro de 2019a**. Veda qualquer discriminação à criança e ao adolescente portador de deficiência ou doença crônica nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas ou privadas. São Paulo, 2019. Disponível em: [www.al.sp.gov.br/norma/189220](http://www.al.sp.gov.br/norma/189220). Acesso em: 19 jan. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 88, de 13 de março de 2012**. Institui política pública municipal e diretrizes para a Educação Bilíngue para surdos no Município de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <https://www.radarmunicipal.com.br/proposicoes/projeto-de-lei-88-2012>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 01-000387, 14 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em todos os eventos públicos oficiais do Município de São Paulo. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0387-2015.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 119, de 2016**. Institui o dia do Surdo no Município de Valinhos todo dia 26 de Setembro. Valinhos, SP, 2016. Disponível em: <http://consulta.siscam.com.br/camaravalinhos/arquivo?id=86108>. Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 01-00202, de 2017b**. Torna obrigatória a presença de intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em todas as repartições públicas do Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, SP, 2017. Publicado no **Diário**

**Oficial da Cidade** em 05/04/2017, p. 64. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0202-2017.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 48, de 17 de março de 2017c**. Dispõe sobre a exibição de filmes adaptados para pessoas com deficiência auditiva nas salas de cinema do município de Limeira, e dá outras providências. Limeira, SP, 2017. Disponível em: <http://consulta.limeira.sp.leg.br/Documentos/Documento/129273>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 20, de 2017d**. Ficam obrigadas as salas de cinema a exibirem recursos de subtítulo por meio de legenda oculta; janela com intérprete da Libras e audiodescrição durante a exibição de filmes nacionais ou estrangeiros, dublados ou não, no município de Piracicaba/SP. Piracicaba, SP, 2017. Disponível em: <https://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/camara-garante-acessibilidade-a-deficientes-auditivos-nos-cinemas-38569>. Acesso em: 03 ago. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 968, de 20 de outubro de 2017e**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de as provas de redação e interpretação de texto em concursos públicos, vestibulares e processos seletivos de qualquer natureza, a que se submetam pessoas com deficiência auditiva, serem corrigidas por profissionais com formação em LIBRAS. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000174383>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 02, de 2019b**. Oferta de cursos de capacitação aos funcionários e colaboradores de entidades e estabelecimentos no atendimento às pessoas surdas.... Ourinhos, SP, 2019. Disponível em: <https://www.camaraourinhos.sp.gov.br/noticia/aprovado-projeto-de-lei-do-vereador-carlinhos-da-lambo-que-garante-acessibilidade-as-pessoas-surdas-atraves-da-difusao-de-libras/1368>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 025, de 15 de abril de 2019c**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais - libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva da comunidade surda, no âmbito do Município de Barueri. Barueri, SP, 2019. Disponível em: <https://www.barueri.sp.leg.br/institucional/noticias/vereadores-aprovam-reconhecimento-oficial-da-lingua-brasileira-de-sinais>. Acesso em: 20 set. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 427, de 05 de abril de 2019d**. Concede à pessoa com deficiência auditiva gestante o direito a um intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para acompanhar a consulta de pré-natal e o trabalho de parto. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000263088>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 591, de 03 de maio de 2019e**. Torna obrigatório o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras na formação inicial e continuada do Magistério.. . São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000266307>. Acesso em: 21 set. 2019.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 29, de 2019f**. Estabelece o ensino obrigatório de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória para crianças surdas e também ouvintes, matriculadas nas instituições privadas. Santos, SP, 2019. Disponível em:

[http://www.camarasantos.sp.gov.br/publico/noticia.php?codigo=8683&cod\\_menu=8683](http://www.camarasantos.sp.gov.br/publico/noticia.php?codigo=8683&cod_menu=8683). Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO. Resolução SS nº 25, de 26 de fevereiro de 2008. Implantar o diagnóstico de audição em crianças recém-nascidas de Alto Risco nas maternidades e hospitais de referência para Alto-risco no Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 2008. **Publicado No Diário Oficial do Estado** 27 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://tc-legis2.bvs.br/leisref/public/showAct.php?id=3025&word=resolu%E7%E3o>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VEET VIVARTA (org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.andi.org.br/publicacao/midia-e-deficiencia>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 12 dez. 2018.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso Vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95324>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SETEMBRO Azul. **História do setembro azul**. 2010. Disponível em: <http://setembroazul.com.br/index.html>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, Ciriane Jane Casagrande. A corporeidade da intérprete de Libras na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/ciencia\\_curso/article/view/2660/1970](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/ciencia_curso/article/view/2660/1970). Acesso em: 23 abr. 2019.

SILVA, Maria Francisca da. Meu contato com o mundo através das mãos. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido....** Niterói: Vetor, 2002.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada** - A Pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SKLIAR, Carlos. Prefácio. In: BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/2564/370>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Tradução Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13464.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

STILES, H Dominic W. **Official recognition of British Sign Language 1987-2003 – suggested reading**. 2013. UCL Ear Institute & Action on Hearing Loss Libraries. Disponível em: <https://blogs.ucl.ac.uk/library-rnid/2013/11/13/official-recognition-of-british-sign-language-1987-2003/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p.245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>. Acesso em: 25 maio 2018.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>. Acesso em: 25 mai. 2018.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. Texto-base de Curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 08 ago. 2018.

STOBIECKA, Monika. **Advocacy Tips to fight for the recognition of sign language(s)**. 2018. World Federation of the Deaf (WFD). Disponível em: <http://wfdeaf.org/news/advocacy-tips-fight-recognition-sign-languages-monika-stobiecka/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SURDA Comunidade. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: [http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_surdos\\_querem.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc). Acesso em: 20 mar. 2019.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S.. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar *et al.* **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

TESSADRI, Paolo. Noi vittime dei preti pedofili. **L'espresso**. 2009. Attualità. Disponível em: [http://espresso.repubblica.it/palazzo/2009/01/22/news/noi-vittime-dei-preti-pedofili-1.11787?refresh\\_ce](http://espresso.repubblica.it/palazzo/2009/01/22/news/noi-vittime-dei-preti-pedofili-1.11787?refresh_ce). Acesso em: 12 dez. 2018.

TOCANTINS. **Projeto de Lei nº 88, de 2018**. Assegurar a exibição em salas de cinema, de janela com intérprete de língua brasileira de sinais (libras) em todos os filmes nacionais e estrangeiros na cidade de Gurupi/TO. Tocantins, TO, 2018. Disponível em: <https://www.gurupi.to.leg.br/institucional/noticias/projeto-de-andre-caixeta-beneficia-deficientes-auditivos>. Acesso em: 04 ago. 2019.

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha *et al.*. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p.1-24, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227165>. Acesso em: 20 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Identidade Surda**. Produção de Universidade Federal do Paraná/UFPR Tradução Libras. Intérprete: Jonatas Medeiros. Paraná: Estúdio Letras-libras, 2018. (5 min.). Textos do Núcleo de Ensino de Libras - Nível Básico Lição 05. Disponível em: <https://youtu.be/Hmu27Tf0nzk>. Acesso em: 25 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. 1978. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20.º reunião, em 27 de novembro de 1978. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade\\_Racial/1978DeclRaca.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf). Acesso em: 27 dez. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 28 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Inclusão e Realidade: um olhar sobre a pessoa surda**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba-PB. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4888>. Acesso em: 29 jul. 2018.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10044>. Acesso em: 29 jul. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



Programa de Pós-graduação  
em Educação  
Mestrado Acadêmico

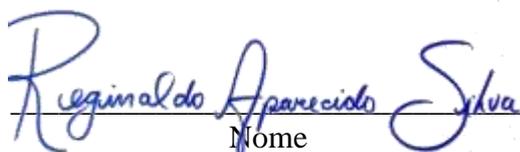


### ANEXO A - Declaração de Originalidade

Eu, Reginaldo Aparecido Silva, matrícula nº 2018.1.218.016, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação intitulada **O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário** é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

Alfenas, 27 de setembro de 2019.

  
Nome

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – "O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário", no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA:** "O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário".

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Reginaldo Aparecido Silva

**ENDEREÇO:** Pouso Alegre-MG.

### OBJETIVOS:

O presente projeto de estudo e pesquisa tem por intuito investigar e analisar a trajetória dos sujeitos surdos quanto ao seu ingresso e formação acadêmica dentro de suas singularidades, tendo por desafios e conquistas a educação inclusiva, o acesso e a sua permanência no espaço universitário.

### JUSTIFICATIVA:

Sabe-se que o sujeito surdo, tem enfrentado muitos desafios quanto ao seu ingresso e permanência nas Instituições de Ensino Superior devido as suas singularidades. A presente pesquisa se torna relevante, pois, leva em conta o respeito a este que será pesquisado e às suas diferenças e alteridades, e do ponto de vista acadêmico, amplia o número de estudos referentes aos universitários surdos no país.

Visto que poucos estudos a respeito da inclusão do sujeito surdo no espaço universitário tenham sido realizados e consolidados até o momento, faz-se necessário, na presente pesquisa, investigar como esses sujeitos que se submetem aos exames seletivos, na perspectiva da educação inclusiva, vivenciam e conquistaram o espaço universitário permanecendo até a sua formação, mesmo estando ainda em um ambiente inadequado e indiferente às suas identidades e sua cultura.

### PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

O procedimento do estudo será realizado como pesquisa qualitativa implicando na compreensão das narrativas expostas pelos sujeitos entrevistados.

A pesquisa, *a priori*, ocorrerá em três ambientes distintos após a autorização do Conselho de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Serão utilizados três instrumentos para a coleta de dados com a finalidade de facilitar as expressões naturais dos sujeitos, estimulando-os às declarações sem censura.

O primeiro, com entrevistas semiestruturadas – composta de 10 (dez) perguntas relacionadas ao objeto de estudo com uma hora e meia de duração aproximadamente – gravadas em vídeo<sup>77</sup> pelo pesquisador, será em local definido pelo próprio participante, e, tendo a Libras como a língua principal nos diálogos, será essencial para captar todas as informações necessárias, tanto visíveis – como a sinalização propriamente dita –, como as que estarão implícitas nas expressões não-manuais, de cada sujeito. Em harmonia com González Rey (2010), esta será uma dinâmica participativa conversacional; além de legitimar o processo da comunicação facilitando a “expressão autêntica dos sujeitos estudados”, suas expressões naturais (face-corporal), tornarão possível

---

<sup>77</sup> Para as gravações das entrevistas em vídeo, os sujeitos pesquisados serão previamente consultados quanto à sua autorização de imagem, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

identificar outros elementos que harmonizam e corroboram a sinalização dos enunciados, sem opressão ouvintista (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 36).

O outro recurso, visto que o tempo nos impede e a distância separa os espaços, será realizado via Rede Social por conexões de vídeo<sup>78</sup> – por meio de *Skype* e/ou *WhatsApp Messenger* – que serão armazenados em Drive para posterior consulta, análise e tradução<sup>79</sup>, transcrição para a Língua portuguesa de cada enunciado, na construção e elaboração dos resultados. Ainda que no mesmo formato do primeiro instrumento, todas as perguntas têm a intenção de estimular o entrevistado a se expressar naturalmente, visto que o seu idioma será o principal na conversa.

E por último, o preenchimento de formulário<sup>80</sup>, Roteiro de Entrevista virtual bilíngue Libras/português – para o registro em português das respostas pré-elaboradas – com entrevista semiestruturada. Este instrumento tem por objetivo registrar as respostas em segunda língua, como informações complementares, e embora seja apenas um registro de informações relevantes, não substituirá as gravações em vídeo que serão realizadas em sua total essência. O uso da língua matriz na íntegra, nas conversas, manterá o respeito ao sujeito surdo dando-lhe autonomia de se expressar sem intervenções linguísticas legitimando assim o processo da comunicação.

Os sujeitos da pesquisa com suas contribuições potencializarão a Comunidade Surda acadêmica. Todos os dados – seus saberes, vivências e cultura, suas relações sociais bem como as institucionais – enquanto minoria linguística serão devidamente registradas em vídeos e em formulário eletrônico, documento que registrará as informações de modo individual de cada participante.

Sendo assim, o presente projeto está de acordo com as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que definem o sujeito e respeita a dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes da pesquisa respectivamente (BRASIL, 2012e; 2016f).

#### RISCOS E DESCONFORTOS:

Não ocorrerão riscos, prejuízos e lesões, visto que a pesquisa não envolverá intervenções direta com o “corpo humano, com natureza e grau de risco específico” e todos os sujeitos terão seus “valores culturais, sociais, morais, e religiosos, bem como aos hábitos e costumes” respeitados conforme Resolução 510, no Artigo 3º e Inciso III (BRASIL, 2016f, p. 5). Quanto a desconfortos<sup>81</sup>, todos os entrevistados estarão sujeitos de algum modo propensos a inquietações ao se expressar e suas emoções atingir um nível de intensa, moderada ou leve afetação; visto que o assunto abordado – em livre conversa – refletirá em suas experiências, as suas vivências enquanto surdos em busca de reconhecimento e dos direitos de estar no ambiente acadêmico, nosso objeto de estudo. Além disso, poderá vir à tona lembranças histórico-culturais de exclusão e opressões, e o seu gestual, nas expressões face-corporal, poderão revelar suas angústias e anseios ao retomar pontos críticos de suas experiências (des)agradáveis. Expressões únicas e individuais, que não farão parte da presente pesquisa, mas que possuem alta relevância contextualizando e harmonizando com as suas declarações. Todos responderão as perguntas em formato de conversa com gravações em vídeo *in locu* e via conexões nas Redes *Skype* e/ou *WhatsApp Messenger* e o Roteiro de Entrevista via ferramenta virtual.

#### BENEFÍCIOS:

---

<sup>78</sup> O *Skype* possibilita a comunicação por meio de conexões de voz e também de mensagens. O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeos, ambos por meio de uma conexão com a internet. Visto que a Língua de Sinais será a Língua majoritária nestas entrevistas, optou-se por esta metodologia, pois os vídeos serão gravados e analisados *a posteriori* para a produção dos resultados.

<sup>79</sup> Para a tradução, será convidado um segundo profissional TILSP para legitimar a língua de sinais e ter o cuidado de não fazer inferências subjetivas.

<sup>80</sup> O preenchimento será individual e poderá ser realizado por meio de quaisquer dispositivos com acesso à internet através do link: <https://goo.gl/forms/r2pWTqo7bsyeiMC22>. Este formulário contém campos para inserir: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, e um vídeo em Língua de Sinais informando sua participação e autorizando o uso de imagem e o uso dos dados informados, conforme o (TCLE).

<sup>81</sup> Caso seja necessário, a entrevista será interrompida – levando em conta a decisão e autonomia do entrevistado – podendo prosseguir ou não com a mesma e/ou pausar e (re)agendar um outro dia de sua preferência. Estando assim assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados contribuirá para o processo de escrita da Dissertação de Mestrado e os benefícios à Comunidade Surda serão a divulgação de dados compilados, de forma a apresentar com transparência à sociedade as dificuldades, reivindicações, lutas e desafios dos sujeitos surdos para o ingresso, permanência e a formação em Ensino Superior frente aos mecanismos excludentes.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:**

Visto que as entrevistas e o Roteiro serão para registro de informações, não haverá nenhum ônus e bônus, gastos com a participação dos sujeitos surdos. Todas as atividades desenvolvidas, gravações em vídeo e o Roteiro de Entrevista, serão totalmente gratuitas. Os sujeitos entrevistados não receberão nenhum tributo, pagamento pela sua participação, bem como nenhuma cobrança com o que será realizado.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

A sua participação terá como garantia o sigilo de suas considerações e exposições, assegurando sua privacidade quanto aos dados que possam ser confidenciais.

Os resultados da pesquisa poderão ser expostos em forma de publicações em artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos, apresentações em eventos e atividades acadêmicas, sempre respeitando a privacidade dos participantes. E estarão assegurados por este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado por mim, Reginaldo Aparecido Silva, pesquisador responsável do presente projeto.

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador – REGINALDO APARECIDO SILVA – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa. Concordo em participar desta pesquisa e autorizo as gravações que serão realizadas durante o processo.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)** da **Unifal-MG**, que é uma instância colegiada, autônoma, constituída pela Universidade em 1997, em atendimento às normas da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. O CEP UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que poderão ser expostos em forma de publicações em artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos, apresentações em eventos e atividades acadêmicas. Meus dados pessoais não serão mencionados e nem divulgados em hipótese alguma sem o meu consentimento. E estarei assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado por mim, participante da pesquisa, do presente projeto "O INGRESSO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário".

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

\_\_\_\_\_  
Testemunha 1

\_\_\_\_\_  
Testemunha 2

## **APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista**

1. Qual foi sua experiência como ingressante no ensino superior?
2. Quais foram seus principais desafios para concluir sua formação universitária?
3. Como aluno universitário, fale sobre seu desempenho e cotidiano acadêmico – da chegada à saída neste espaço – em relações formais e informais.
4. Tendo por referência suas experiências e vivências, o que espera da Educação para a nova geração de alunos surdos – principalmente no ensino superior?
5. Qual o envolvimento dos sujeitos surdos na contemporaneidade em busca dos direitos (humanos e de reconhecimento) de e no ingresso nas universidades?
6. Sobre a Educação Inclusiva, qual a sua opinião quanto à acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES)?
7. Qual a sua percepção nos processos seletivos?
8. Em meio aos desafios em sua formação, o que te marcou positiva e negativamente?
9. Quais recursos, além da Libras (mediada por profissionais tradutores-intérpretes), você considera indispensável na universidade para o processo de inclusão do sujeito surdo?
10. Em uma palavra, em apenas um léxico definido, como você representaria seu percurso acadêmico?

### APÊNDICE C – As Políticas Públicas em 30(1) anos

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continua)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
1988	-	Constituição Federal do Brasil - Em especial o Artigo 208.
1989	Resolução 734 – Art. 54 (Contran)	“Obtenção de CNH [...] categorias A ou B”.
1989	Lei 7.853	Apoio à integração social das PcD.
1990	Lei 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente.
1990	Projeto de Lei 5.676 (PL)	Dispõe sobre a obrigatoriedade da apresentação de programas televisivos que possibilitem aos deficientes auditivos a sua compreensão.
1991	Lei 8.160	Dispõe sobre a caracterização de símbolo identificador de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
1992	Decreto 591	Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
1993	Lei 8.686	Reajustamento da pensão especial aos portadores da Síndrome de Talidomida, instituída pela Lei nº 7.070/82.
1993	Lei 8.687	Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais.
1993	Lei 8.742	Benefício de Prestação e Assistência Social às PcD.
1994	Lei 8.899	Transporte coletivo interestadual gratuito às PcD.
1995	Lei 8.989	Isenção de Impostos às PcD.
1996	Aviso Circular 277	Adequação curricular e pedagógica acessível à alunos PcD.
1996	Lei 9.394	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1996	PL 1.476	Obrigatoriedade de mensagem aos surdos na propaganda da administração pública federal veiculada na televisão, obrigando à inserção de quadro com interpretação da propaganda em linguagem de sinais.
1996	PL 2.092	Obrigatoriedade das emissoras de televisão veicularem programas adequados aos deficientes auditivos, obrigando a legendar 25% da programação diária de televisão e a legendar ou interpretar em língua de sinais as campanhas educativas de governo.
1997	Lei 9.504	Estabelece normas para as eleições.
1997	PL 3.955	Obrigatoriedade de legendar as programação das emissoras de televisão.
1998	Decreto 2.592	Assegura condições de acesso individual de deficientes auditivos e da fala ao serviço telefônico.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
1998	Lei 9.610	Obrigatoriedade de reprodução de obras já divulgadas em braile.
1998	PL 4.527	Veiculação de legendas ou de signos gestuais nos telejornais transmitidos pelas emissoras de televisão, destinados a atender os portadores de deficiência auditiva.
1998	PL 4.679	Modifica a Lei nº 9.504/97, obrigando a inserção de legendas em português, destinadas aos portadores de deficiência auditiva, na propaganda eleitoral.
1998	PL 4.857	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras).
1999	PL 657	Dispõe sobre atendimento na língua brasileira de sinais.
1999	PL 709	Obriga as emissoras de televisão a aplicar legenda ou outro procedimento para auxílio a portadores de deficiência auditiva, aos programas culturais, educativos, noticiosos e de divulgação política.
1999	Decreto 3.076	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da PcD – Conade.
1999	Decreto 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 - integração social e consolida as normas de proteção das PcD.
1999	Lei 9.867	Criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos.
1999	Portaria 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, [...] reconhecimento de cursos...
1999	PL 709	Obriga as emissoras de televisão a aplicar legenda ou outro procedimento para auxílio a portadores de deficiência auditiva, aos programas culturais, educativos, noticiosos e de divulgação política.
1999	Lei 11.405	Oficialização da Libras no Rio Grande do Sul.
2000	Decreto 3.691	Regulamenta a Lei nº 8.899, gratuidade de Transporte às PcD.
2000	Lei 10.048	Prioridade de Atendimento às PcD.
2000	Lei 10.098	Acessibilidade às PcD.
2000	PL 2.527	Obrigatoriedade de exposição pelas emissoras de televisão, de legendas em sua programação para leitura dos portadores de deficiência auditiva.
2000	PL 2.633	Obrigatoriedade de as emissoras de televisão veicularem seus programas em linguagem adequada aos deficientes auditivos.
2000	PL 3.294	Inclusão de legenda oculta, destinada a auxiliar os portadores de deficiência auditiva nos programas que especifica.
2000	PL 3.621	Inclusão de legenda codificada na programação das emissoras de televisão.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Número da Legislação</b>	<b>Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)</b>
2000	PL 3.856	Adequação dos programas de televisão aos deficientes auditivos.
2000	PL 3.979	Inclusão de legenda oculta na programação das emissoras de televisão, fixa cota mínima de aparelhos de televisão com circuito de decodificação de legenda oculta.
2000	PRS 72	Obriga a TV Senado a interpretar da língua portuguesa para a Libras toda a sua programação.
2000	Lei 8.122	Acrescenta parágrafo ao Art. 30 da Lei 8.007/00 que determina que a Libras seja reconhecida como língua oficial no município de Belo Horizonte.
2001	Lei 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).
2001	Decreto 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	Lei 10.216	Proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
2001	Lei 10.958	Torna oficial a Libras no Estado de São Paulo.
2002	Lei 10.436	Reconhecimento da Língua brasileira de sinais – Libras em âmbito nacional.
2002	Lei 14.367	Atendimento à pessoa portadora de necessidades especiais em processo seletivo para ingresso em instituições de ensino superior em Minas Gerais.
2002	PL 6.552	Obrigatoriedade de mensagem aos portadores de deficiência auditiva na propaganda oficial.
2002	PL 6.593	Legendamento dos programas noticiosos e das retransmissões de sessões do Congresso Nacional nas emissoras de televisão e nos canais dos serviços de televisão por assinatura.
2003	Lei 10.708	Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.
2003	Lei 3.979	Obriga a adoção de recursos que possibilitem aos deficientes auditivos a compreensão dos programas veiculados pelas emissoras de televisão.
2003	Portaria 3.284	Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2003	PL 1.053	Inclusão da língua de sinais na publicidade institucional de qualquer nível de Governo.
2003	PL 1.828	Obrigatoriedade de inserção de tradução em linguagem de sinais dos programas que especifica.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Número da Legislação</b>	<b>Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)</b>
2003	Lei 4.156	Oficialidade da Libras no município de Santa Cruz do Sul/RS.
2004	Lei 4.304	Utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial.
2004	Lei 4.309	Ingresso de Pessoas com Deficiência Auditiva nas Universidades Públicas Estaduais do Rio de Janeiro.
2004	Decreto 5.296	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 que dá prioridade e acessibilidade às PcD.
2004	PL 180	Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2004	Lei 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2005	Decreto 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/00.
2005	Lei 11.126	Direito do deficiente visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
2005	PL 5.088	Inclusão de legenda codificada na programação das emissoras de televisão.
2006	PL 310	Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade às PcD na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.
2007	Decreto 6.214	Regulamenta o BPC da assistência social devido às PcD e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742/93 e a Lei nº 10.741/03...
2007	Lei 11.507	Artigo 8º - § 5º Aplica-se o regime desta Lei aos formadores voluntários dos alfabetizadores, nos termos do § 4º deste artigo, e aos tradutores e intérpretes voluntários que auxiliem na alfabetização de alunos surdos (NR).
2007	Lei 11.520	Pensão Especial aos portadores de hanseníase.
2007	Portaria 555	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2007	PL 14	Altera a Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Libras na educação infantil e no ensino fundamental.
2007	PL 683	Obrigatoriedade das emissoras de televisão veicularem programas adequados aos deficientes auditivos...
2007	Lei 1.417	Oficialização da Libras no Município de Cotia/SP.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2008	Decreto Legislativo 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.
2008	Edital 04	Criação ou reestruturação de núcleos de viabilizam o acesso das PcD a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição de ensino.
2008	Lei 11.796	Institui o Dia Nacional do Surdo.
2008	PL 3.395	Dispõe sobre a veiculação de legendas ocultas em telejornais.
2008	PL 3.868	Inserção, em todos os programas das emissoras de radiodifusão de sons e imagens, de um quadro (janela) com profissional TILS em tradução simultânea das falas para a Libras.
2008	PL 3.906	Obrigatoriedade de inserção de TILS nos programas de serviço noticioso.
2008	Resolução SS 25	Implantar o diagnóstico de audição em crianças recém-nascidas de Alto Risco nas maternidades e hospitais de referência para Alto-risco no Estado de São Paulo.
2009	Resolução CNE/CEB 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Decreto 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das PcD.
2009	Lei 13.320	Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul.
2009	Lei 3.738	Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras no município de Guarujá/SP.
2010	Decreto 7.387	Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística.
2010	Lei 12.190	Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei no 7.070/82.
2010	Decreto 7.235	Regulamenta a Lei nº 12.190.
2010	Lei 12.319	Reconhecimento do Profissional Tradutor-Intérprete de Libras em âmbito nacional.
2010	Portaria Normativa 20	Dispõe sobre o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação e no Uso e Ensino da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras.
2010	PL 7.081	Direitos de alunos com TDAH/Dislexia.
2011	Decreto Estadual 48.291	Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar a acessibilidade das pessoas surdas aos órgãos públicos do Estado do Rio Grande do Sul.
2011	Decreto Estadual 48.292	Institui o Programa de Acessibilidade de Comunicação nas compras e edições de publicações, e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2011	Lei 12.485	Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado.
2011	PL 2.462	Acrescenta os §§ 1º e 2º ao art. 19 da Lei nº 10.098/00, para estabelecer [...] veiculação de programas [...] legenda oculta, linguagem de sinais ou outra medida técnica que permita a fruição de seu conteúdo por pessoas com surdez.
2011	Decreto 7.611	Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.
2011	Decreto 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2011	Nota Técnica 05	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy.
2011	Lei 12.470	Altera a Lei 8.742 dos Benefícios de Prestação e Assistência Social às PcD.
2011	PL 2.040-b	Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394/96 (LDB), para estabelecer condições de oferta de ensino da Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2011	PL 1.159	Criação das Escolas da Rede Pública de Educação Bilíngue para Surdos (EEBS) no âmbito do estado do Rio de Janeiro.
2012	Decreto Estadual 48.964	Institui o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano RS sem limite e dá outras providências.
2012	PL 88	Institui política pública municipal e diretrizes para a Educação Bilíngue para surdos no Município de São Paulo/SP.
2012	Lei 12.764	Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.
2012	Medida Provisória 563	Apoio à Atenção da Saúde das PcD (PRONAS/PCD).
2012	PL 4.248	Altera a Lei nº 10.098, determinando que os filmes distribuídos no País disponham dos recursos de audiodescrição e legenda.
2012	PL 4.537	Modifica o art. 44, §1º da Lei nº 9.504/97, para tornar obrigatório, em programas eleitorais, debates e quaisquer outras informações... o uso simultâneo da Libras e da legenda.
2012	PL 0159	Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do Estado do Amapá.
2013	Lei 5.016	Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue, a serem implantadas e implementadas no âmbito do D.F.
2013	PL 6.211	Obrigatoriedade de realização de sessões próprias para a exibição de filmes com conteúdo acessível nas salas de cinema.
2013	Portaria 91	Institui Grupo de Trabalho para o PNE Bilíngue – Libras/Português formação inicial e continuada de professores.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2013	Portaria 1.060	Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a PNE Bilíngue – Libras/Português, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.
2013	PL 28	Implantação de escola de educação bilíngue no Recife/PE.
2013	PL 0473.8	Institui o Dia Estadual do Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Estado de Santa Catarina.
2014	Lei 13.005	Plano Nacional de Educação – PNE.
2014	Lei 13.055	Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração.
2014	Portaria 2.776	Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS).
2014	Portaria 91	Relatório do Grupo de Trabalho contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e LP.
2014	PL 7.950	Altera a Lei dos Partidos Políticos e estabelece o uso simultâneo da Libras e de legendas nas propagandas.
2014	PL 7.934	Altera o art. 44, § 1º e inclui parágrafo § 6º no art. 46 da Lei nº 9.504/97, que estabelece normas para que os debates transmitidos na televisão utilizem, obrigatoriamente, Libras e o recurso de legenda.
2015	Decreto 28.587	Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE.
2015	Lei 13.146	Lei Brasileira de Inclusão – LBI.
2015	Lei 9.681	Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português a serem implantadas e implementadas no município de Goiânia/GO.
2015	PL 3.641	Inclusão de conhecimentos básicos sobre Braile e Libras nos componentes curriculares obrigatórios da educação básica.
2015	PL 185	Inclui o Art. 26-B à Lei nº 9.394/96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2015	PL 1.140	Determina a obrigatoriedade da utilização de recursos de comunicação direcionados a deficientes auditivos nas transmissões realizadas pelas operadoras que especifica.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2015	PL 1.734	Acrescenta o artigo 19-A à Lei nº 10.098/00, obriga empresas ligadas à televisão e ao cinema, e outros meios de comunicação visual, a colocar legendas em todos os filmes, novelas e similares exibidos, principalmente aqueles que forem dublados.
2015	PL 1.738	Acresce parágrafos ao art. 19 da Lei nº 10.098/00, para obrigar televisões e cinemas, além de outros meios de comunicação visual, a inserirem legendas em todos os filmes exibidos, inclusive os que forem dublados.
2015	PL 2.032	Obriga as empresas ligadas à televisão e ao cinema, e outros meios de comunicação visual, a exibir legendas em todos os filmes, novelas e demais programas gravados com antecedência que forem exibidos, especialmente aqueles que forem dublados.
2015	PL 2.101	Altera a Lei nº 4.117/62, e a Lei nº 12.485/11, no sentido de estabelecer a obrigatoriedade de uso de recurso de audiodescrição e exibição de legenda na televisão aberta, nos serviços de televisão por assinatura, além de prever o uso de legendas nas salas de exibição de cinema.
2015	PL 2.206	Altera a Lei nº 10.098/00, determinando a adoção de legendas em todos os meios de comunicação eletrônica.
2015	PL 2.406	Altera a redação do art. 19 da Lei nº 10.098/00, obriga as empresas ligadas à televisão e ao cinema, e outros meios de comunicação visual, inserir legenda em todos os filmes, novelas e programas, mormente aqueles que forem dublados.
2015	PL 2.893	Altera a Lei nº 13.146/15 dispõe a obrigatoriedade de inserção de legenda descritiva nas produções audiovisuais nacionais.
2015	PL 2.418	Altera a Lei nº 10.098/00, para instituir a obrigatoriedade de inserção de legendas em português em conteúdos audiovisuais veiculados pela televisão aberta e pelos canais de TV por assinatura ou exibidos em salas de cinema.
2015	PL 2.984	Modifica o art. 19 da Lei nº 10.098/00, obrigando as empresas ligadas à televisão e ao cinema, e outros meios de comunicação visual, colocar legenda em toda a sua programação.
2015	PL 4.059	Altera a Lei nº 10.098/00, obrigatoriedade de inserção de legenda em conteúdos audiovisuais veiculados pelos meios de comunicação social ou exibidos em salas de cinema.
2015	PL 3.576	Obrigatoriedade de inserção de áudio-descrição em programas de televisão por assinatura.
2015	PL 01-000387	Obrigatoriedade da presença de TILS em todos os eventos públicos oficiais do Município de São Paulo/SP.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2015	Resolução Contran 558	Dispõe sobre o acesso da Libras ao candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à CNH.
2015	PL 84	Institui o ensino da Libras na rede municipal de educação de Caxias do Sul/RS para pessoas surdas e ouvintes, e garante o acesso dos pais de alunos nas instituições de ensino.
2016	Lei 13.370	Altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112/90, estende o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza.
2016	PL 11	Cria e regulamenta as profissões de Cuidador de [...] PcD e de Pessoa com Doença Rara.
2016	PL 6.071	Altera a Lei nº 10.098/00, obriga a inserção de legendas ocultas em transmissões televisivas e de legendas em todos os filmes exibidos nos cinemas brasileiros garantindo o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva.
2016	PL 6.281	Obrigatoriedade de legenda em filmes, programas de televisão, séries, telenovelas e espetáculos teatrais cuja produção tenha sido financiada ou patrocinada com o uso de recursos públicos.
2016	PL 6.359	Determina que as salas de cinema disponibilizem rede de Wi-Fi específica para acesso a conteúdo à surdos-mudos e cegos através de aplicativo gratuito [...] contendo intérprete de Libras e legendas e que emita audiodescrição via fones de ouvido.
2016	PL 36	Institui o dia 18 de abril, o Dia Municipal dos Surdos no município de Ouro Preto/MG.
2016	PL 119	Institui o dia do Surdo no Município de Valinhos/SP todo dia 26 de Setembro.
2017	PL 48	Exibição de filmes adaptados para pessoas com deficiência auditiva nas salas de cinema do município de Limeira/SP.
2017	PL 968	Obrigatoriedade de provas de redação e interpretação de texto em concursos públicos, vestibulares e processos seletivos [...] serem corrigidas por profissionais com formação em Libras.
2017	Lei 2.271	Criação da Educação Bilíngue como integrante do Sistema Municipal de Ensino de Taboão da Serra/SP.
2017	PL 157	Inclusão de atividades e conteúdos relativos da Libras – no Currículo Escolar no Âmbito do Município de Bagé/RS.
2017	PL 20	Obriga as salas de cinema a exibirem recursos subtítuloção por meio de legenda oculta; janela com intérprete da Libras e audiodescrição durante a exibição de filmes nacionais ou estrangeiros, dublados ou não, no município de Piracicaba/SP.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Número da Legislação</b>	<b>Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)</b>
2017	PL 465	Altera a Lei nº 10.436, para tornar obrigatória a oferta de serviço de TILS em instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde.
2017	PL 9.382	Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319/10.
2017	PL 01-00202	Obrigatoriedade da presença de TILS em todas as repartições públicas do Município de São Paulo/SP.
2017	PL 0039	Institui a Língua brasileira de sinais (Libras) e a tradução simultânea dos trabalhos parlamentares nas sessões da Câmara Municipal de Araranguá/SC
2017	Lei 7.131	Obriga a disponibilização de atendente com fluência em Libras em hospitais e unidades de pronto atendimento 24 Horas no município de Criciúma/SC.
2018	Decreto 9.656	Altera o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras.
2018	Decreto 9.508	Tecnologias Assistivas e Adaptações para a Realização de Provas em Concursos Públicos e em Processos Seletivos.
2018	Lei 2.368	Assegura a exibição, em salas de cinema, de janela com intérprete de Libras em todos os filmes nacionais e estrangeiros no município de Manaus.
2018	PL 180	Institui a criação das Escolas da Rede Municipal de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do município de Mossoró/RN.
2018	PL 88	Assegurar a exibição em salas de cinema, de janela com Intérprete de Libras em todos os filmes nacionais e estrangeiros na cidade de Gurupi/TO.
2018	PL 538	Assegura às pessoas surdas o direito de serem atendidas por meio da Libras, nas repartições públicas municipais de Belo Horizonte/MG.
2018	Resolução CSJT 218	Dispõe sobre o uso da Libras no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo grau para atendimento de pessoas surdas ou com deficiência auditiva.
2018	PL 211	Estabelece a presença de servidor ou profissional contratado habilitado na Libras nos atendimentos de emergência e ambulatorial na área da saúde em Porto Alegre/RS.
2018	PL 109	Torna obrigatório o ensino de Libras nas escolas públicas, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no município de Cerejeiras/RO.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2018; 2019).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continua)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2018	PL 22	Torna obrigatória a presença de TILS em todas as repartições públicas do Município de Gravataí/RS.
2019	Decreto 9.465	Criação da Diretoria de Políticas Públicas de Educação Bilíngue para Surdos.
2019	Lei 16.925	Veda qualquer discriminação à criança e ao adolescente PcD ou doença crônica nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas ou privadas.
2019	Lei 3.027	Obrigatoriedade de ensino de Libras desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental na Rede de Ensino de Cabo Frio/RJ.
2019	Portaria 120	Criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto no Distrito Federal.
2019	PL 2019	Estabelece que a Libras seja disciplina obrigatória, da Educação Infantil até o Ensino Médio no município de Goiânia/GO.
2019	PL 0131	Dispõe sobre o acompanhamento de TILS durante o pré-natal e parto de gestantes com deficiência auditiva em Goiânia/GO.
2019	PL 02	Oferta de cursos de capacitação aos funcionários e colaboradores de entidades e estabelecimentos no atendimento às pessoas surdas no município de Ourinhos/SP.
2019	PL 3.814	Regulamenta a profissão de TILS e dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras em Porto Velho-RO.
2019	PL 682	Cria escolas bilíngues da rede pública estadual de educação de Minas Gerais.
2019	PL 10.964	Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio.
2019	PL 562	Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo em estabelecimentos públicos e privados de ensino do ensino fundamental e médio o conhecimento básico da Libras.
2019	PL 1.243	Estabelece a inclusão das pessoas com deficiência auditiva entre os beneficiários da isenção do Imposto (IPI) incidente na aquisição de automóveis pela Lei nº 8.989/95.
2019	PL 919	Cria escolas bilíngues em Libras e Português na rede pública estadual de educação de Minas Gerais.
2019	PL 125	Criação de escolas bilíngues pra surdos no Mato Grosso do Sul.
2019	PL 4.367	Assegura às pessoas surdas o direito de serem atendidas, nas repartições públicas, por meio da Libras no município de Itajubá/MG.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2019).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(continua)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2019	PL 4.394	Assegura a exibição, em salas de cinema, de janela com Intérprete de Libras em todos os filmes nacionais e estrangeiros, no município de Itajubá/MG.
2019	PL 445	Altera a Lei nº 10.098/00, determinando a adoção de legendas em todos os meios de comunicação eletrônica.
2019	PL 136	Obrigatoriedade de bares e restaurantes oferecerem cardápio em braile ou em áudio para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência visual.
2019	Lei 3.057	Institui a Campanha Setembro Verde à visibilidade à inclusão social da PcD em Cabo Frio/RJ.
2019	Lei 11.097	Dispõe sobre a presença de TILS nas exposições de eventos públicos e culturais e sociais no Estado do Maranhão.
2019	PL 143	Acrescenta o artigo 3º-A à Lei nº 10.436/02, para determinar que estabelecimentos comerciais privados disponibilize atendimento com TILS ou pessoas capacitadas em Libras.
2019	PL 427	Direito à pessoa com deficiência auditiva gestante o profissional TILS para acompanhar a consulta de pré-natal e o trabalho de parto.
2019	PL 591	Obrigatoriedade do ensino da Libras na formação inicial e continuada do Magistério no Estado de São Paulo.
2019	Lei 11.171	Autoriza o Poder Executivo no município de Belo Horizonte a disponibilizar, em suas centrais de atendimento ao público, profissionais TILS ou pessoas capacitadas na Libras.
2019	PL 1.231	Acessibilidade de pessoa surda ou com deficiência auditiva a cargo ou emprego provido por concurso público, no âmbito da administração pública federal, em igualdade de condições com os demais candidatos.
2019	PL 025	Reconhece a Libras como língua de instrução e meio de comunicação objetiva da comunidade surda, no âmbito do Município de Barueri/SP.
2019	PL 2.759	Obrigatoriedade da presença de TILS e a identificação por placas em espaços específicos da existência desse profissional.
2019	PL 61	Oficialização, no Município de Alfenas/MG, da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2019	PL 008	Obrigatoriedade da presença de TILS em todos os eventos públicos oficiais do Município de Francisco Beltrão/PR.
2019	PL 15	Obrigatoriedade da presença de TILS em todas as repartições Públicas direta, indireta ou fundamental do Município de Guanambi/BA.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2019).

Tabela 3 - As Políticas Públicas em 30(1) anos.

(conclusão)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro (Ementa)
2019	PL 097	Obrigatoriedade da presença de TILS ou de sistema que integre e supra essa função, em todas as agências bancárias, empresas prestadoras de serviços públicos e órgãos do Município de Santo Antônio da Patrulha/RS.
2019	PL 26	Obrigatoriedade às agências bancárias e shoppings centers a disponibilizarem um profissional TILS em Campo Grande/MS.
2019	PL 247	Torna obrigatória a inclusão de TILS em todos os eventos públicos oficiais do Paraná/PR.
2019	PL 255	Inclui a Libras na grade curricular em todas as escolas da rede de educação do município de Manaus/AM.
2019	PL 1.119	Dispõe sobre o direito das mulheres surdas vítimas de violência ao atendimento especializado com profissional proficiente em Libras no Rio de Janeiro/RJ.
2019	PL 009	Obrigatoriedade da inserção do TILS em Eventos Públicos Oficiais do Município de Paragominas/PA.
2019	PL 29	Estabelece o ensino obrigatório de Libras como disciplina curricular obrigatória para crianças surdas e ouvintes, matriculadas nas instituições privadas de Santos/SP.
2019	PL 23	Estabelece a inclusão da Libras no currículo escolar na âmbito do Município de Cuitegi/PB.
2019	PL 5	Obrigatoriedade do profissional TILS em todos os eventos públicos oficiais realizados em Vitória/ES.
2019	PL 23.266	Estabelece, à pessoa com deficiência auditiva gestante, no âmbito do Estado da Bahia, o direito a um TILS para acompanhar a consulta de pré-natal e o trabalho de parto.
2019	PL 23.539	Estabelece a responsabilidade da tradução a profissional TILS, com formação em curso de instituição formalmente reconhecida, no Estado da Bahia.
2019	PL 3.517	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação Vigente (2019).