



Universidade De Brasília - UnB

Instituto De Psicologia - IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**DESAFIOS DO USO DA LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDO NO
ENSINO SUPERIOR**

Simone Aparecida dos Santos Silva

Brasília, 8 dezembroos de 2025



Universidade De Brasília - UnB

Instituto De Psicologia - IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**DESAFIOS DO USO DA LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDO NO
ENSINO SUPERIOR**

Simone Aparecida dos Santos Silva

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar. Área de concentração:
Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Brasília, 8 dezembros de 2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS598dd Silva, Simone Aparecida dos Santos
DESAFIOS DO USO DA LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
SURDO NO ENSINO SUPERIOR / Simone Aparecida dos Santos
Silva; orientador Regina Lúcia Sucupira Pedroza. Brasília,
2025.
341 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

1. Direito Linguístico. 2. Educação de Surdo. 3. Ensino
Superior. 4. Libras. 5. Psicologia do Desenvolvimento. I.
Pedroza, Regina Lúcia Sucupira , orient. II. Título.

Esta pesquisa recebeu auxílio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (SUBEB/EAPE), através do Afastamento Remunerado para Estudo desde o início desta pesquisa (DODF nº 47, de 10/03/2022, p. 62).

Esta pesquisa recebeu financiamento de bolsa estudantil oriundo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, Edital 001/2025 Chamada Pública – PGDE, nos seus últimos 8 meses desta pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Decanato de Pesquisa e Inovação, em 3 de abril de 2024, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, em 25 de julho de 2024, sob o Parecer nº 6.996.680.

Tese aprovada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza (Presidente)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Falk Soares Ramos Moreira (Membro Externo)
Instituto Federal de Brasília

Profa. Dra. Alliny de Matos Ferraz Andrade (Membro Externo)
UDF Centro Universitário/SEEDF

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Membro Interno)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (Membro Suplente)
Universidade de Brasília

Brasília, 8 de dezembro de 2025

Dedicatória

Dedico ao meus pais, Tião e Graça, pela coragem de me ensinar o que sou.

Ao meu esposo, Carlos, e aos meus lindos filhos, Carlos Gabriel e Camila Gabriela, pela alegria e honra de ter uma família a qual me faz querer sempre ser um pouco melhor.

A todos os participantes da pesquisa pelas contribuições para a vida.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pelo sopro da vida, pela força invisível e poderosa que me sustentou nesta longa e belíssima travessia do doutoramento. Foi Ele quem me ergueu quando os ventos das dificuldades sopraram fortes, quando acidentes e doenças atingiram minha família, e quem me permitiu reencontros que adoçaram o caminho, tornando-o mais leve, afetuoso e fértil em aprendizagens.

Aos meus pais, Sebastião e Graça, que sempre me incentivaram e ofereceram o melhor de si para minha formação como ser humano. O esforço de vocês é o alicerce sobre o qual construí meus sonhos.

À minha família, Carlos, meu companheiro de vida, Biel, meu filho, e Camila, minha filha querida, por cada gesto de apoio incondicional, por cada palavra, que como sementes de esperança, me fez florescer em coragem, resiliência e fé em meus próprios sonhos. Vocês me lembraram todos os dias o sentido maior dessa caminhada.

À minha amiga irmã Cláudia, que sempre me provocava com a pergunta o que você vai inventar agora, reconhecendo em mim essa chama que nunca se apaga, o desejo incessante de aprender, reinventar e seguir em frente.

À Margô, que era apenas um “oi” nos corredores do trabalho e que nesta jornada acadêmica transformou-se em presença afetuosa. Compartilhamos não apenas conhecimentos, mas confidências, desabafos e apoios que nos sustentaram mutuamente.

Aos amigos e amigas do grupo de orientação, que comigo entrelaçaram saberes, angústias, afetos e encorajamentos, formando uma rede de partilha onde cada encontro se tornou aprendizado e cada silêncio acolhimento.

À minha orientadora, Regina Pedroza, que iluminou meu caminho com sua sabedoria, dedicação e compreensão afetuosa. Suas orientações, sempre tão ricas, foram porto seguro nos momentos mais turbulentos desta caminhada.

Às professoras doutoras Fátima Vidal e Lúcia Pulino, e ao professor doutor Falk Rodrigues, pela contribuição tão valiosa no momento da qualificação, instante único em que a crítica se transformou em aprimoramento da pesquisa.

À professora Alliny de Matos por participar do momento de defesa desta Tese.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, nos últimos meses, e à Secretaria de Educação do Distrito Federal, desde o início pelo afastamento remunerado concedido para a realização desta formação. Esses apoios foram fundamentais para que esta caminhada acadêmica fosse possível e menos árdua.

Aos sujeitos da pesquisa, que, ao se revelarem no inesperado do encontro, confirmaram em mim o desejo profundo de acreditar que a educação deve ser sempre libertadora, transformadora e de qualidade para todos.

E, enfim, a todos e todas que, de algum modo, contribuíram para este percurso, com palavras, gestos, silêncios ou presenças, deixo meu mais profundo obrigado. Que cada semente lançada nesta jornada floresça em frutos que possam nutrir a sociedade onde vivo, para que o conhecimento se torne sempre caminho de libertação.

Poesia Surda para Sempre

Vida pulsante
 que bate a cada instante.
 No encontro com o outro,
 minha interação é frustrante.
 Pois por mim ele passa
 e simplesmente a INVISIBILIDADE
 a mim é lançada
 como se eu não fosse nada.
 Recolho-me...
 Algo de estranho me toca.
 Crio forças,
 vou pra fora.
 O outro que por mim novamente passa
 se aproxima e o ORALISMO
 à minha natureza impõe.
 Não, não, não!
 Resisto, rejeito,
 sem sucesso vai embora.
 Volto para mim nessa hora.
 Coragem meu peito invade,
 uma vez mais tento me ver em sociedade.
 O outro,
 mais um opressor,
 agora se apresenta.
 Meu corpo quer mutilar,
 um OUVINTISMO me implantar,

Não, não, não!
 firme resisto e volto ao meu lugar.
 Em meu peito,
 um coração ofegante.
 Uma força insistente que me rasga,
 em sociedade me leva mais um instante.
 E como serpentes opressoras:
 INVISIBILIDADE, ORALISMO e
 OUVINTISMO
 passam por mim lançando
 desconfiança, medo e temor.
 Arrancam de mim minhas forças,
 me deixando fraco, débil, sem vigor.
 Mais uma vez me recolho,
 volto a mim.
 Meu mundo vai sendo moldado,
 reprimido, encolhido,
 quase apagado.
 MAS
 ...
 De mim sei bem
 e seguro estou.
 Poesia surda para sempre sou!

Rodrigo Custódio da Silva

<https://www.youtube.com/watch?v=M3-YzIzkPxU>

“É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa se ele coma, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal radicalidade da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

Paulo Freire

|Sumário

| | |
|--|------------|
| Introdução | 1 |
| Apresentação da Pesquisa | 24 |
| Capítulo 1: História da Educação de Surdos: Um Recontar por Vias dos Seus Sujeitos Como | |
| Práxis Decoloniais | 26 |
| A História da Educação de Surdos a Partir de Dois Autores Surdos: Uma Iniciativa Contra a | |
| Colonialidade Epistêmica Imposta aos Surdos | 29 |
| A História da Educação de Surdos e Seus Avanços Decoloniais | 40 |
| Linguagem, Surdez: Reflexões Sobre o Sujeito Surdo Como Sujeito de Linguagem | 44 |
| Diálogos sobre os Direitos Linguísticos Para Novas Perspectivas | 51 |
| Capítulo 2: A Universidade Como um Rio: A Jornada do Ensino Superior das Nascentes | |
| Imperiais ao Oceano do Mercado..... | 56 |
| Universidade de Brasília: Um Espaço Vanguardista do Ensino Superior Brasileiro..... | 62 |
| Sistema de Cotas: Uma Política Afirmativa Imprescindível para um Olhar Decolonial | 67 |
| Alargando o Rio: O Acesso ao Ensino Superior e a Luta por um Leito Inclusivo | 69 |
| O Rio da Inclusão: Da Educação Básica ao Ensino Superior e os Desafios de uma Universidade | |
| Para Todos..... | 74 |
| O Leito do Rio: O Percurso da Educação Inclusiva e o Direito Linguístico da Comunidade Surda | |
| | 89 |
| Capítulo 3: As Perspectivas da Educação de Surdos em Vigotski: Após 100 Anos, | |
| Contribuições Necessárias e Contemporâneas | 101 |
| Vigotski e Seus Aprofundamentos Teóricos: Formulando Novos Conceitos a Partir da | |
| Consolidação da sua Teoria Histórico-Cultural | 107 |

| | |
|--|------------|
| Compreendendo o Conceito de Meio para Vigotski e Suas Contribuições Contemporâneas Para a Educação de Surdos..... | 110 |
| Contribuições de Vigotski Para um Despertar Sobre a Educação de Surdos..... | 115 |
| Educação Social Para Formação Integral do Desenvolvimento da Personalidade de Surdo: Uma Via que Passa Pelo Reconhecimento do Desenvolvimento Cultural | 124 |
| Capítulo 4: Aproximações dos Referenciais Teóricos Dessa Pesquisa; Um Diálogo Necessário para Mudança de Paradigmas Paulo Freire e a Perspectiva Decolonial: Educação como Prática da Liberdade | 136 |
| Vigotski, Paulo Freire e Autores Decoloniais: Uma Proposta Intercultural do Poder Linguístico-Decolonial | 140 |
| Capítulo 5: Conversando Sobre Racismo, Sexismo e Feminismo Para Ampliar a Educação de Surdos e Surdas..... | 145 |
| O Racismo e Suas Adaptações | 146 |
| O Racismo e Um dos Seus Efeitos Devastadores | 149 |
| Capítulo 6: Caminhos Metodológicos | 156 |
| Capítulo 7: Resultados e Discussão | 167 |
| Surdos, Linguagem e Ensino Superior: Sentidos Construídos Entre Tensões Culturais e Direitos Linguísticos | 167 |
| Compreendendo as Categorias de Sentidos | 170 |
| <i>Análise da Categoria: Barreiras Institucionais, Choque de Culturas e Disputas de Pertencimento: Entre o Protagonismo Surdo e os Conflitos Simbólicos.....</i> | <i>172</i> |
| <i>Análise da Categoria: Empoderamento, Protagonismo e Isolamento: O Paradoxo da (In)visibilidade Surda na Universidade</i> | <i>186</i> |

| | |
|--|------------|
| <i>Análise da Categoria: Desafios na Formação Docente e Ausência de Modelo Identitário: Quando o Espelho Não Reflete.....</i> | <i>193</i> |
| <i>Análise da Categoria: Quando a Voz Ganha Mãos: A Presença da Libras no Ensino Superior Como o Despertar do Direito Linguístico.....</i> | <i>206</i> |
| <i>Trajetória Educacional e Ingresso na Universidade: Um Protagonismo Necessário em uma Pesquisa Qualitativa</i> | <i>236</i> |
| <i>Análise da Categoria: Processo de Ingresso na Universidade Sob o Olhar do Protagonismo Surdo.....</i> | <i>238</i> |
| <i>Análise da Categoria: Experiência Acadêmica no Curso Como Campo de Tensões Culturais e Linguística</i> | <i>246</i> |
| <i>Análise da Categoria: Relações Sociais, Respeito, Capacitismo e Racismo: um Diálogo Necessário</i> | <i>266</i> |
| <i>Análise da Categoria: Importância da Libras e Direitos Linguísticos como Presença nos Espaços.....</i> | <i>277</i> |
| <i>Análise da Categoria: Perspectivas Futuras e Projetos Formativos: Esperanças Possíveis</i> | <i>291</i> |
| Considerações Finais | 303 |
| Referências..... | 311 |
| Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 336 |
| Apêndice B: Perguntas Orientadoras e que Surgiram Durante a Entrevista Semiestruturada de Estudantes Surdos(as) | 340 |
| Apêndice C: Perguntas Orientadoras e que Surgiram Durante a Entrevista Semiestruturada aos Coordenadores(as)..... | 341 |

Lista de Tabelas

Tabela 1 *Obras de Vigotski*..... 102

Tabela 2 *Sujeitos da Pesquisa*165

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 <i>Camiseta do Coral Mãos que EnCantam</i> | 12 |
| Figura 2 <i>Total de Matrículas de Graduação Conforme Tipo de Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação Declarados – Brasil – 2023</i> | 73 |
| Figura 3 <i>Dados Estatísticos Referentes ao Percentual de Educação Especial “Incluídos” (Classe Comum) por Etapa de Ensino, Segundo a Unidade da Federação – Brasil 2022</i> | 75 |
| Figura 4 <i>Dados Estatísticos Referentes à Evolução das Matrículas da Educação Especial em Cada Etapa de Ensino da Educação Básica – Brasil 2010–2022</i> | 76 |
| Figura 5 <i>Dados Estatísticos Referentes à Matrícula da Educação Especial por Tipo de Desenvolvimento Atípico – Brasil 2022</i> | 77 |
| Figura 6 <i>Dados Estatísticos Referentes às Pessoas de 25 Anos ou Mais que Concluíram, Pelo Menos, o Ensino Básico Obrigatório no Brasil 2022</i> | 86 |

Lista de Abreviações

| | |
|----------|--|
| AME | Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais. |
| Art. | Artigo (em legislações). |
| ASL | <i>American Sign Language</i> (Língua Americana de Sinais). |
| CEBRASPE | Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. |
| CEP/CHS | Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. |
| DF | Distrito Federal. |
| EAPE | Unidade- Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio. |
| Feneis | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos. |
| L1 | Primeira língua. |
| L2 | Segunda língua. |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| MEC | Ministério da Educação. |
| NDE | Núcleo Docente Estruturante. |
| PNEEI | Política Nacional de Educação Especial Inclusiva |
| PAS | Programa de Avaliação Seriada. |
| PGPDE | Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. |

| | |
|--------|---|
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso. |
| ProUni | Programa Universidade para Todos. |
| Reuni | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências. |
| SEEDF | Secretaria de Educação do Distrito Federal. |
| TCC | Trabalho conclusão de curso. |
| TDAH | Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil. |
| UnB | Universidade de Brasília. |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |

Resumo

Refletir sobre a marginalização linguística que afeta o desenvolvimento humano, psíquico e social dos educandos(as) Surdos(as) é necessário para se repensar a educação no Ensino Superior brasileiro. Este trabalho parte da crítica do uso da Libras como uma adaptabilidade, ao invés de ser considerada uma língua genuína de primeira instrução para acessibilidade da comunidade surda. Questiona o poder linguístico colonial ao qual é submetida a língua de sinais no sistema educativo de Ensino Superior brasileiro, onde a Libras ainda é marginalizada. Reivindica-se um novo olhar sob uma perspectiva decolonial da Libras como forma de acesso aos direitos humanos e linguístico da pessoa surda para a promoção do seu desenvolvimento humano. Esta tese, cunha o termo *poder linguístico-decolonial* por concebê-lo como proposta derivada de ações contra-hegemônica que busca promover o fortalecimento de ações decoloniais a grupos de minoria linguística como os sujeitos Surdos(as). Esta pesquisa teve como objetivo compreender as percepções de estudantes Surdos e coordenadores de cursos de graduações em uma universidade federal acerca dos direitos linguísticos, do uso da Libras e dos processos de inclusão e exclusão no Ensino Superior. A pesquisa analisou de que modo a presença da Libras, enquanto língua de instrução e de identidade cultural, se articula com as práticas pedagógicas, as políticas institucionais e as experiências vividas pelos sujeitos Surdos em sua trajetória acadêmica. Optamos por uma abordagem qualitativa, orientada pela análise documental e de conteúdo inspirada nos pressupostos da Minayo, articulada a referenciais histórico-culturais, freirianos, decoloniais, de modo a privilegiar a escuta sensível das narrativas e dar centralidade às percepções dos sujeitos da pesquisa. A investigação envolveu quatro estudantes Surdos(as) matriculados(as) em cursos de licenciatura, bacharelado, e uma coordenadora de curso, permitindo uma visão ampla tanto das

experiências cotidianas dos discentes quanto das perspectivas institucionais. Os resultados evidenciaram avanços importantes na garantia de direitos, mas também revelaram barreiras significativas à plena inclusão. Os relatos dos estudantes apontaram para a escassez de intérpretes, a insuficiência de materiais bilíngues, ausência de vocabulário acessível, a relevância da participação de professores(as) Surdos(as) e ouvintes, e a falta de políticas institucionais no espaço universitário consistentes para permanência dos estudantes Surdos(as), ao mesmo tempo em que ressaltaram a força da resistência surda na reafirmação da Libras como língua de identidade e de luta. Já a coordenadora mostrou percepções que apontam tensões e avanços, oscilando entre esforços de reconhecimento e denúncia de discursos ainda marcados por concepções capacitistas. A análise demonstrou que a inclusão de Surdos no Ensino Superior não pode se restringir ao acesso formal, mas deve envolver a valorização da Libras como direito linguístico e a transformação da universidade em espaço de reconhecimento e justiça social. A pesquisa contribui, assim, para o fortalecimento de debates e práticas que promovam uma educação bilíngue, plural e decolonial, em que a diferença seja reconhecida como potência e condição de humanização.

Palavras-chave: Direito Linguístico, Educação de Surdo, Ensino Superior, Libras, Psicologia do Desenvolvimento

Abstract

Reflecting on the linguistic marginalization that affects the human, psychic, and social development of Deaf students is necessary to rethink education in Brazilian Higher Education. This work is based on the criticism of the use of Libras as an adaptability instead of being considered a genuine language of first instruction for accessibility of the deaf community. A new look is claimed from a decolonial perspective of Libras as a form of access to the human and linguistic rights of the deaf person for the promotion of their human development. This thesis coins the term linguistic-decolonial power because it conceives it as a proposal derived from counter-hegemonic actions that seeks to promote the strengthening of decolonial actions for linguistic minority groups such as Deaf subjects. This research aimed to understand the perceptions of deaf students and coordinators of undergraduate courses at a federal university about linguistic rights, use of Libras and the processes of inclusion and exclusion in Higher Education. The research sought to analyze how the presence of Libras, as a language of instruction and cultural identity, is articulated with pedagogical practices, institutional policies and the experiences lived by deaf subjects in their academic trajectory. We opted for a qualitative approach, guided by content analysis inspired by Minayo's assumptions, articulated with historical-cultural, Freirean, decolonial references, in order to privilege the sensitive listening of the narratives and give centrality to the perceptions of the research subjects. The investigation involved four Deaf students enrolled in undergraduate courses and a course coordinator, allowing a broad view of both the students' daily experiences and institutional perspectives. The results showed important advances in the guarantee of rights, but also revealed significant barriers to full inclusion. The students' reports pointed to the scarcity of interpreters, the insufficiency of bilingual materials, the absence

of accessible vocabulary, the relevance of the participation of Deaf and hearing teachers, and the lack of institutional policies in the university space consistent for permanence, while highlighting the strength of deaf resistance in the reaffirmation of Libras as a language of identity and struggle. The coordinator, on the other hand, showed perceptions that point to tensions and advances, oscillating between efforts to recognize and denounce discourses still marked by ableist conceptions. The analysis showed that the inclusion of deaf people in Higher Education cannot be restricted to formal access, but must involve the valorization of Libras as a linguistic right and the transformation of the university into a space of recognition and social justice. The research thus contributes to the strengthening of debates and practices that promote a bilingual, plural and decolonial education, in which difference is recognized as a power and condition of humanization.

Keywords: Language Law, Education of the Deaf, Higher Education, Libras, Developmental Psychology.

Introdução

*É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico
é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício
educativo: seu caráter formador.*

Paulo Freire

Para iniciar esta pesquisa, faz-se necessário o uso da primeira pessoa para expressar as subjetividades que forjaram sua composição. Minha história de vida pessoal entrecruza com a vida educacional desde tenra idade. Primeiramente, me apresento. Sou mulher, parda, mãe de dois filhos maravilhosos, esposa, filha, feminista, professora e pesquisadora. Já gostava de brincar em dar aulas e ser professora. Fiz o ensino fundamental, enquanto minha mãe cursava magistério, no antigo ensino médio. Frequentava com ela suas aulas em turno contrário ao da minha escola. Isso me motivou a querer ajudá-la a produzir as lindas pastas de didáticas de várias áreas do conhecimento, como Didática da Matemática, Didática das Ciências, a fazer material pedagógico como flanelógrafo e quadro de valor de lugar, as tampinhas de cervejas encapadas com tecidos para auxiliar os educandos com material concreto. Fui me transformando e tornando-me sujeito professora, sem perceber. Quando me deparei na 8ª série, hoje seria 9º ano, já estava ministrava aulas de reforços para educandos do ensino infantil ao ensino médio. Isso me contemplava em várias áreas da minha vida. Sonhava em ser professora e continuar meus estudos, mesmo sendo uma realidade bem distante da que vivia.

Nessa época, eu já tinha educandos com deficiência intelectual, como uma educanda que me surpreendia a cada avanço e progresso, mostrando-me que a aprendizagem por sua parte era

real. A mesma foi a própria experiência que iria aprender e teorizar mais tarde no magistério, que cursei após terminar o ensino médio acadêmico, com encantamento pela teoria de Vigotski (1896–1934) sobre os caminhos alternativos, que emergem as infinitas possibilidades de aprender, mas também, a de se ensinar. Sendo caminhos de criação percorridos para o desenvolvimento humano em todas as instâncias psíquicas e criacionista de tornar-se humano nas e pelas relações socioculturais e históricas que envolvem o sujeito e suas ações, se transformado e transformando o mundo à sua volta de forma dialética, coletiva e subjetiva, como um ser único e multidimensional (Vigotski, 2003, 2007a, 2009, 2019).

O tempo passou e eu sempre próxima aos livros e os ambientes escolares. Quando trabalhei como agente de saúde no programa Saúde em Casa, me dedicava também a continuar cursando o magistério no período noturno e, aos finais de semana, cursava o técnico em enfermagem. Ambas sempre próximas do ato de ensinar. Por carregar na alma o desejo de libertar-me e libertar através da educação, trabalhar para amenizar a falta de uma alfabetização e cuidados de profilaxias para evitar doenças ou a piora do quadro como são as doenças crônicas como a diabetes e hipertensão arterial, exigiam de mim uma educação pessoal e coletiva, fazendo que promovesse participasse de trabalhos e palestras educativas. Até quando estava no ambiente fora da escola, era nele que encontrava a inspiração para me aproximar dos temas como cuidados e manutenção da saúde, a partir da conscientização educacional, como o cerne da saúde coletiva e programas de saúde que envolve o atendimento familiar.

Nesse período me aproximei de pessoas com deficiência. Percebi que as opressões eram mais especializadas e cruéis de serem dirimidas quando se tratava desse público, que lutava corajosa e destemidamente por espaço escolar e atendimento adequado. Descobri que eles tinham muitos rostos: fazem parte de um grupo seletivo, chamado de minoria, que muitas vezes, está na

maioria da população, os mais vulnerabilizados e oprimidos: “é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação” (Boff, 2022, p. 9), principalmente, os que têm interseccionado a condição humana marcada por corpos atípicos (Diniz, 2007). Fui me descobrindo e me transformando ao lado de pessoas com deficiência por escolha e por presente da vida em aprender com a diversidade do que pode ser a singularidade do ser humano, com seus matizes únicos que pintam uma só tela, como uma impressão digital, onde nenhum ser humano é igual ao outro. Cada um tem sua beleza e sua complexidade, sendo uma única e exclusiva pessoa humana, ser ela mesma.

Sem terminar o magistério, em 1996, passei no concurso para professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contudo, sofri um ano esperando para tomar posse, de 1999 até o sonhado dia que tomei posse em 2000. Lembro-me que o auditório estava lotado de pessoas como eu, ansiosas para começar em um serviço público como professora. Os que assinaram antes da ordem judicial tomaram posse. Eu estava atrás, devido à ordem de classificação. Não assumi, como muitos. Foi um ano de luta, com a parceria do sindicato dos professores, para continuar o processo de posse.

Foi na mudança do governo de Cristóvão Buarque para o governo de Joaquim Roriz. Um ano de muita espera e luta. Percebi que o direito, por mais que seja dado, nunca é garantia. Precisa de mobilização, de consciência crítica e política. Através das lutas sindicais para tomar posse, aproximei mais das causas que engendram os opressores e os oprimidos. Reconheci verdades no que tinha aprendido e que continuei aprendendo com o mestre Paulo Freire. O esperar nunca caminha sozinho, percorre sua jornada com lutas políticas, ideológicas e com muita utopia para dar corpo à sua magnitude de se fazer real e concreta quando acreditamos em algo.

Assumi verdadeiramente o concurso na SEEDF no verão de 2000, e fui ser professora na cidade do Varjão, no Distrito Federal (DF). Após algum tempo, deparei-me com uma turma, de educandos, que tinha diferentes educandos(as) com deficiência na mesma sala. Achei muito estranho e difícil trabalhar nesse contexto. Conversei com a professora responsável pela turma, durante uma aula do Projeto Se liga Galera (oferecido pelos alunos da Universidade de Brasília; UnB). No momento, fiquei inconformada ao saber que todos os educandos(as) com deficiência eram colocados nessa mesma turma, independentemente do tipo, idade e necessidade educacional específica que tinham para o seu desenvolvimento educacional e humano.

Nesse mesmo ano, passei no vestibular da UnB para Matemática. Um sonho, desde adolescência, realizado. Algo mágico aconteceu em minha vida. Era um sonho muito distante que vi pessoas amadas realizarem e me mostrarem que também era possível para mim, oriunda de escola pública com muito orgulho e que queria continuar sonhando em espaço de nível superior público. Entrar e estar na UnB é mais do que um sonho para muitos, é um projeto de vida. Um local de encontro dos saberes, de amigos e de profissionais que respiram e movimentam esse ambiente pela arte de aprender e ensinar, descobrindo-se e transformando-se. Um lugar sem descrição, para mim, que com seus contornos de cimento duro, carrega a leveza e a beleza de seus jardins, de suas pessoas, de suas árvores. Ah, se os pés-de-jambo falassem! Contariam que foram motivos de inspiração para estudar debaixo deles e complemento alimentar entre o pão de queijo e as noites puxadas de aulas. Infelizmente, não participei das cotas, porque não existiam. Hoje, valorizo cada política de ação afirmativa, por compreender a dimensão da desigualdade social que se perpetua por vários fatores, principalmente, pela lacuna do acesso à educação de qualidade.

Após alguns dias, eu estava estudando Cálculo I, uma disciplina da graduação em Licenciatura em Matemática na UnB. Penso que o livro grosso, que utilizava para estudar, chamou

a atenção de uma educanda surda. Tentou conversar comigo, mas eu não entendia nada. Senti-me muito mal. Senti-me uma ignorante. A professora da turma, que estava chegando, aproximou-se e tentou traduzir o que a educanda estava tentando comunicar. A professora também não demonstrou êxito, pois era o seu primeiro ano com educandos(as) Surdos(as). Estava no início do curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) Básico, justamente para tentar ter uma formação mais adequada. Foi uma tentativa exaustiva de comunicar e sem muitas conexões para o entendimento.

Então chegaram mais uma educanda surda e dois educandos Surdos. Foram mãos se mexendo sem parar e num ritmo (Libras), despertaram o meu olhar, o meu coração. Com sorriso na face, a educanda pega a minha lapiseira, aponta o meu caderno e escreve: “Eu ensinar você Libras você ensinar Matemática”. Concomitantemente, desconstruída, feliz e motivada, por verificar a existência de pensamento e linguagem e, acima de tudo, potencialidades, naquele grupo que ficava na última sala, virada para o muro da escola. Uma representação simbólica muito grande para mim, e que me incomodava. O lugar dos oprimidos dentro do próprio Sul, criado por seus opressores, existia e tinha performance de condenados da terra (Fanon, 2015; Freire, 2022a, 2022b).

A experiência inicial, como docente em ambiente escolar, adveio de uma escola particular, onde o conhecimento era tratado totalmente numa perspectiva positivista e racionalista, onde falsa homogeneidade era uma constante. Entretanto, encontrar dentro da escola pública uma sala feita para exclusão era doloroso e revoltante para mim. Ao mesmo tempo em que percebia que tinham educandos(as) com potencialidades, questionava como o sistema ainda os tratava de forma desigual.

Destarte, decidimos nos ajudar mutuamente, eu e a educanda surda. Aprendi a Libras, primeiramente, com ela, e depois, com outros Surdos. O interesse aumentava a cada mexida de

mãos que tinham parâmetros e respeitava uma gramática que lutava, ainda na época, por seu reconhecimento. Fui participando de formação continuada nas associações de Surdos, com essa abordagem, e me transferi para uma escola que tinha educandos(as) Surdos(as) e deficientes auditivos com todas as suas identidades deslocáveis (S. A. Santos, 2017).

Pioneirismo sempre foi a marca dos brasilienses, assim também foi na SEEDF, logo após legitimação da Libras, no ano de 2002, já era possível ter convênio com as associações e federações – como a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) –, com a SEEDF para realizar as nossas formações. O que foi um grande avanço e conquista de direitos, pois, para realizarmos os cursos, era bem dispendioso financeiramente. Assim, foi possível continuar me formando continuamente através das formações oferecidas pela Unidade- Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ¹do DF.

Nesse período de grandes mudanças e transformações pessoais, aproximei-me ainda mais, acadêmica, pessoal e socialmente, das pessoas surdas. Lembro-me com nostalgia que contagia, para alegrar a nossa alma, da minha amiga professora surda, que entrou para trabalhar como professora de contrato temporário, no primeiro concurso, e um dos poucos, adaptados para pessoas surdas usuários² de Libras. Era uma festa de representatividade identitária tê-la no corpo docente, tanto para nós, ouvintes, quanto mais indescritível para os(as) educandos(as) Surdos(as) que tinham a honra de conviver com ela e aprender através de suas mediações na língua materna deles, a Libras.

¹ Para mais informação ver: <https://www.eape.se.df.gov.br>

² Alinhada com a legislação vigente, a presente pesquisa opta pela terminologia “*usuários de Libras*” em conformidade com o Decreto nº 5.626/2005, que emprega esse termo em diferentes dispositivos.

Com a grande contribuição dessa professora, afetei e fui afetada, sensivelmente encorajada e potencializada para pensar e agir diante das experiências que o cotidiano escolar nos proporcionava. Ela, amiga e professora de Libras, estava estudando para um concurso. Ela estava com muita dúvida para resolver situações-problemas que envolviam potenciação. Nesse dia, tive a alegria de mediar o seu conhecimento em Libras, que acabou me inspirando, me ensinando e mostrando que quem ensina aprende muito mais (Freire, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

A partir desse dia, uma inquietação do aprender a ensinar tomou conta do meu ser e transformou o meu objetivo de estudar matemática. Enraizou em mim fortes objetivos de ensinar matemática aos excluídos e aos menos abastados, aos mais condenados da terra e oprimidos, por ser uma ciência elitizada. Busquei realizar o trabalho conclusão de curso (TCC), com vista a questionar a necessidade da graduação em Licenciatura Matemática ter um olhar sobre as possibilidades de ensino para pessoas surdas. Havia, no período da minha turma, uma lista com 100 temas envolvendo a matemática que poderíamos “escolher” para realizar o TCC.

No entanto, argumentei com meu professor, que também apresentava uma perspectiva mais social e popular da Matemática, que tais temas não contemplavam os meus anseios enquanto educadora. Ele aceitou o tema de “Potenciação para Surdos”, que havia proposto fora da famosa listagem, mas com restrição, depois de conversar com uma professora da Faculdade de Educação. Ela o informou que os Surdos não passavam da 7ª série (6º ano), um discurso cultural que Surdo só aprende até determinado ponto. Afirmei a contribuição da minha amiga surda formada em Pedagogia, em uma IES particular, para os(as) educandos(as) presentes e para os avaliadores do meu TCC e as suas dificuldades reais em compreender a Matemática. Isso em 2005, três anos apenas após reconhecimento legal da Lei de Libras.

Continuei graduanda de Licenciatura em Matemática e apresentei o TCC, afetivamente motivada para fazê-lo em relação à Educação Matemática para Surdos. A lista pré-definida para a conclusão da minha faculdade não representava as minhas inquietações e era um impasse que foi resolvido pela sensibilidade e subjetividade, tão antagônicas para os leigos, sobre quem estuda matemática, que, muitas vezes, é visto de forma estereotipada como por demasiados objetivos e insensíveis. Isso nunca foi minha base durante os estudos da licenciatura, por almejar ser professora, via em cada contribuição de um professor ou de uma professora uma oportunidade de aprendizagem no mundo mágico que orienta a UnB. Especialmente, tive uma professora, que sempre declarava em suas aulas a paixão e o valor de ser educadora, e exigia que, quando nos formássemos, fôssemos realmente professores excelentes, e não bancários. Ela estimulava realizar diferentes disciplinas, em diversos departamentos da universidade, para simplesmente nos despertar ao aberto, ao novo.

Para evitar que a Matemática cartesiana, com toda sua potência e importância, nos fechasse para as novidades que orientam novas descobertas humanas. Assim, fiz aula de literatura, com o direito e honra de assistir orquestra sinfônica no Teatro Nacional, viajar para Pirenópolis para conhecer práticas educativas alternativas do campo, viajar pelo Departamento de Matemática para ouvir Maria Tereza Eglér Mantoan dar seus primeiros passos mais aprofundados sobre inclusão. Frequentar aulas, na Faculdade de Educação, em disciplinas sobre o ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência. Foi um período de quebras de paradigmas desde quando resolvi enxergar a matemática por outras lentes. As lentes dos desfavorecidos mostram mais detalhes que passam despercebidos para os que não reconhecem determinados problemas educacionais, tais como o acesso e permanência, para se aprender a partir de um ensinar de qualidade.

Um tempo de grandes reviravoltas, (des)construções oriundas das/nas relações, convivências, no meio dentro da/na universidade e com as amigas e professoras, os(as) educandos(as) Surdos(as) haviam produzido em minha formação humana, professora, como um processo de desenvolvimento psíquico da personalidade. Não obstante, a exclusão às pessoas surdas, também estava presente na universidade (Vigotski, 2003, 2007a, 2009, 2019).

Distanciar, mesmo aproximando, por experienciar o mundo das pessoas surdas nos espaços escolares, tem sido meu projeto profissional que se entrelaça com a minha vida pessoal. Pesquisar para promover uma educação equânime de qualidade para pessoas surdas e deficientes auditivas, tem sido meu eixo orientador. Não tenho a pretensão falsa de neutralidade ou fixar um tipo de personalidade ou um jeito específico de ser Surdo. Parto do princípio que são sujeitos únicos como qualquer ser humano e sua complexidade humana de ser subjetivamente com identidade deslocáveis (S. A. Santos, 2017). Tal compreensão adveio depois de várias (des)construções que permearam o meu fazer docente com pessoas surdas. Também, a partir da honrosa oportunidade de realizar o meu mestrado em Direitos Humanos e Cidadania da UnB, em 2017, com a temática sobre a educação de Surdos, intitulado *O Direito ao Acesso à Educação Superior como um Direito Humano de Pessoas Surdas* (S. A. Santos, 2017).

Foi um processo de reconhecimento do sujeito que (re)forjam o meu de desenvolvimento psíquico. Construído a partir de minhas experiências, histórias de vida e de aprendizados difíceis, com rupturas internas e externas. Em que me considero estar em constante estado de (re)formada, para desconstruir o reducionismo que o mundo nos submerge. Aprendi a sintetizar com as contribuições do cotidiano vivido, nas experiências, vivenciando as suas acepções, compreendendo o que valoramos como essência, singular e insubstituível que se complementam justamente por serem complexos, dinâmicos, flexíveis, distintos, diversos, inerentes ao fenômeno

dos seres humanos, de viver humanamente as suas diferenças, especialmente da pessoa surda (Bachelard, 1978; Hall, 2006; Lopes, 2012; Lopes & Veiga-Neto, 2010; Madeira-Coelho, 2009, 2011, 2015; Merçon, 2009; Morin, 2005; Pedroza, 2003; Pulino, 2016; Vigotski, 2003, 2007a, 2009, 2019; Wrigley, 1996).

Destarte, acreditamos que foi e mantém atual como uma pesquisa com contribuições significativas, para estruturar novos caminhos para educação de grupos socialmente marginalizados, pelo sistema globalizado hegemônico, que delimita os padrões de normalidade, aumentando a exclusão, as desigualdades sociais e reforçam as estruturas sociais, políticas e culturais de poder, através de reforços de suas assimetrias.

Teve como objetivo compreender as concepções, as percepções, sentimentos que o(a) educando(a) deficiente auditivo(a) e surda(o), de uma escola pública de Ensino Médio, do DF, situada em cidade que apresenta baixa renda familiar, tem em relação ao seu direito humano fundamental, em específico, sobre o direito da pessoa surda ao acesso à Educação Superior. Tendo como instituição escolar sequencial à universidade pública do DF – a UnB, que, para o acesso educacional, disponibiliza o vestibular e o Programa de Avaliação Seriada (PAS), entre outros. Para o objetivo desse estudo, avaliações seletivas foram analisadas, dando ênfase ao edital do PAS específico.

Dessarte, proporcionou um estado de pesquisadora/sujeita e diálogos constantemente em meu fazer diário, participando, interagindo, mediando simbólica e interdisciplinarmente sobre o tema das pessoas surdas. Essa pesquisa envolveu o campo da Educação em/para os Direitos Humanos, com a conjugação entre as áreas de Direitos Humanos, Psicologia, Educação Inclusiva, Identidades deslocáveis são contribuições e reflexões produzidas com as necessidades de se pensar sobre uma educação de qualidade para as pessoas surdas a partir dos resultados.

A pesquisa assentou-se em conhecimentos científicos e inerentes aos Direitos Humanos, amplos, que conversam entre si, por ser uma produção humana, que evocam a busca pela dignidade humana. Esta, a qual se constitui na complexidade de suas possíveis definições, rupturas/continuidades dos conhecimentos humanos, históricos, políticos, sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos, e que emergem problematizar o direito do acesso da pessoa surda à Educação Superior, como um Direito Humano Fundamental. (Bachelard, 1978; Bobbio, 2004; Brasil, 2013; Herrera Flores, 2009; Pequeno, 2008; Rabenhorst, 2008; Sánchez Rubio, 2014).

Na pesquisa do mestrado, também, discorremos sobre as múltiplas visões e concepções sobre deficiência. Estudamos os conceitos de ser Surdo e ser deficiente auditivo nos Estudos Culturais, apresentando a nossa crítica ao longo da pesquisa. Revisitamos o método fundante deste estudo, o materialismo histórico-dialético na teoria histórico-cultural de Vigotski para novos devires para a pessoa com deficiência, as suas distintas visões e concepções. Abordamos legislações que engendram sobre o conceito de deficiência e pessoas surdas, e como o advento dos Direitos Humanos sucedeu e deu visibilidade a muitas necessidades antes ignoradas. Contudo, a pesquisa demonstrou que temos um longo caminho a percorrer. Muitos dos sujeitos da pesquisa não conheciam a universidade de sua cidade e nem sabiam que era gratuita. Vários tiveram seu direito de acesso negligenciado, quer por desconhecimento, quer por falta de informação e de cumprimento da legislação, como o direito de ter um tradutor-intérprete em Libras.

A pesquisa do mestrado suscitou novas demandas ao voltar para sala de aula. Sempre que tinha eventos ou oportunidades de trabalhos pedagógicos, comecei a oferecer oficinas com temas que os adolescentes estavam querendo descobrir ou demonstravam interesse, em consonância com a educação para os direitos humanos. Realizei várias oficinas com o ensino da Declaração dos Direitos Humanos, com autores como Ruth Rocha. Despertou também o trabalho mais lapidado

sobre questões envolvendo os direitos humanos, como racismo, sexismo, capacitismo com o projeto Mãos que EnCantam (Figura 1). Este projeto partia de músicas nacionais e internacionais que estudantes traziam em sua bagagem cultural, ou eu apresentava opções para que escolhessem. Era trabalhado, através de debates dialógicos e de conversação, a questão social, cultural e direitos humanos, racismo, sexismo, classicismo e as proposições sobre gêneros que envolviam as letras de determinadas canções, e depois apresentávamos o coral em Libras. Um período muito fecundo após as descobertas e o despertar advindos da minha inesquecível experiência de mestrado na universidade. Importante ressaltar que esse projeto foi desenvolvido com a parceira da professora Katia Issis.

Figura 1

Camiseta do Coral Mãos que EnCantam



Fonte: Própria

Os resultados do mestrado, suas contribuições revolucionárias em meu fazer profissional, pessoal e social, enquanto docente de pessoas surdas, seja na Sala de Recursos Específica para

Deficiência Auditiva, seja como Tradutora-Intérprete de Libras, despertaram novos caminhos para uma nova pesquisa que culminaram nesse doutoramento.

Este estudo está imbricado na real necessidade de ressignificação do espaço escolar (Candau, 2007), as escolas inclusivas em todos os seus níveis e modalidades de ensino, que vem colocando em agenda a premente necessidade de promover uma escola de qualidade e de oportunidade para todos (Brasil, 2014; C. M. Silva et al., 2018; Tunes, 2003; Tunes & Bartholo, 2006). Ainda, percebe-se que nosso país é marcado por contradições, desigualdades de recursos e oportunidades de direito, onde “uns poucos concentram muito e a grande maioria sofre escassez e exclusão” (Sacavino, 2007, p. 457). Isto legitima a questão da necessidade de advogar em favor da educação num espaço de pesquisa que se cinge sobre a compreensão do constitucionalismo democrático pautado nos princípios da dignidade da pessoa humana e prevalência dos direitos humanos, inclusive o direito à educação em todos os níveis, com enfoque no seu psiquismo e no desenvolvimento humano (Brasil, 1988).

Uma das problemáticas pode ser verificada através dos pressupostos da educação dominante que não permite compreender a escolarização como um processo cultural que está intrinsecamente aliado à presença inapelável de forças sociais mais amplas, as quais determinam o que deve ser ensinado e quem pode receber tal educação. Esse movimento centrípeto é incapaz de reconhecer forças de resistência de educadores e educandos que podem emergir na escola, como parte de uma reposta opositiva e desafiadora frente à imposição de uma cultura escolar dominante (Giroux, 1988).

Com esta pesquisa, convido a dialogarmos sobre as possibilidades de, juntamente aos sujeitos Surdos(as) e profissionais universitários, efetivar esses lugares de resistências culturais que evocam o direito à educação de qualidade, bem como o seu desenvolvimento humano. Torna-

se primordial a chamada de todos para a responsabilidade da construção desses espaços escolares, os quais necessitam de um engajamento dos seus diversos atores e atrizes. Para isto, precisamos compreender as concepções que os educandos Surdos, que já estão em formação no Ensino Superior, os coordenadores de programas de graduações de uma universidade federal pública, têm em relação ao campo conceitual sobre o acesso como um dos direitos à Educação Superior, dentro do contexto escolar, quanto ao uso de Libras, como um direito humano linguístico.

Bem como, esse direito está imbricado com o desenvolvimento humano e escolar desses sujeitos. Como esses se relacionam com in/exclusão, para problematizar situações cotidianas estruturantes que venham ao encontro com a necessidade de sua realidade visando contribuir para a promoção de sua autonomia, cidadania, desenvolvimento humanos em todas as esferas. Assim, possam experienciar que os direitos humanos são para todos, principalmente que o direito linguístico também faz parte de rol de direitos e garantias.

No documento, “Que educação nós Surdos queremos”, elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos (Feneis, 1999), fica evidenciada a necessidade de promover novas estratégias de ensino e aprendizagem, onde os processos educativos partam das potencialidades para alcançarem as necessidades educativas deste grupo bilíngue e bicultural.

Nesse mote, podemos fazer uma analogia linguística entre estudantes Surdos(as) que transitam entre a sua cultura própria dos Surdos e a cultura audista³, assim como estudantes estrangeiros precisam transitar ao chegarem, no Brasil, por exemplo, vindo de outro país com a língua materna diferente da nossa (Feneis, 1999; Padden & Humphries, 1998; G. Perlin & Miranda

³ Concebemos o audismo como o capacitismo específico, que valoriza mais quem ouve do que quem é Surdo, considerando a língua de sinais inferior à oralização e a surdez com um problema.

2003; G. T. T. Perlin, 2015; M. Porto-Ribeiro, 2017; M. M. Porto-Ribeiro & Fleith, 2020; C. M. Silva et al., 2018; Skliar, 2015; Strobel, 2009; Vigotski, 2007a, 2019).

Partimos do princípio que precisamos reconhecer a educação de educandos Surdos e suas necessidades educacionais específicas, legitimando o seu reconhecimento cultural. Observamos que tal ação sobre o direito linguístico é caminhar para a promoção de sua dignidade humana. É realizar um exercício contra a opressão que sistematiza essa educação há séculos.

Concordamos as palavras de Freire (2022a), e partimos da concepção que ensinar e formar exigem a aceitação de riscos, do novo, e, de toda a rejeição a qualquer tipo de discriminação, seja de raça, gênero ou condição humana, como pode se encontrar interseccionado às pessoas com surdez. Nesse sentido, a pessoa surda pode elencar elementos discriminatórios, como por exemplo, ser surda, mulher e negra, devido ao sistema heteropatriarcado que fomenta a estrutura de racismo em nosso país, com valorização da branquitude e do cinismo que não temos tal preconceito (Almeida, 2019; D. Ribeiro, 2019).

Essas ações discriminatórias têm raízes na colonização sofrida por países como o nosso, onde o imperialismo europeu engendrou suas maquinações e são perpetuadas até os dias atuais, também pelo imperialismo norte-americano.

Césaire (2020) nos alerta que é impossível defender as atitudes eurocêtricas que fundamentaram a existência da colonialização. Nesse sentido, o autor elabora que entre a colonização e a civilização é incontável sua distância e falta de justificativa, caso somássemos todas as expedições que associaram as equações “cristianismo = civilização” e “paganismo = selvagerismo”, não teríamos a essência que hoje se valoriza como dignidade da pessoa humana. Essas “equações desonestas” (Césaire, 2020, p. 14), em sua analogia, trouxeram consequência abomináveis como o colonialismo e o racismo.

Assumimos, para além de Césaire (2020), que essas equações também alcançaram as pessoas surdas, por terem identidades multifacetadas vulnerabilizadas, por serem minorias linguísticas e apresentarem uma condição corporal atípica dentro da perspectiva dos corpos normatizados e normalizados audistas (Diniz, 2007; Foucault, 2003; Hall, 2016; Lodi, 2005; Lopes, 2012, 2017; Lopes & Veiga-Neto, 2010; Lulkin, 2015; Miglioli & Santos, 2017; Padden & Humphries, 1998; G. Perlin & Miranda, 2003; G. Perlin & Strobel, 2008; G. T. T. Perlin, 2015; Rajagopalan, 2003; Vigotski, 2019).

É de suma de importância que haja mais pesquisas, em nível acadêmico de pós-graduação no Brasil, que discutam a educação de Surdos na perspectiva do direito à igualdade e equidade quanto ao uso da Libras como direito linguístico, nos espaços da Educação Superior, atrelada ao direito humano do seu desenvolvimento humano e psicológico inalienáveis, refletem que temos um longo caminho a percorrer. Nessa potência evoca sua importância de pesquisar dentro do ineditismo necessário para fecundar novo saberes.

Nesses matizes, este trabalho, também, justifica-se como extremamente relevante para contribuir diretamente para pesquisas acadêmicas brasileiras sobre educação de Surdos, que vem sendo realizadas sobre o direito à educação, especialmente entre os que visam ao acesso ao Ensino Superior na perspectiva dos processos educacionais e de desenvolvimento humano de sua formação dentro da área de conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar.

Desta forma, nos baseamos na importância da inclusão de todos, no respeito à diferença e nas concepções que envolvem a psicologia do desenvolvimento e a educação. Esta, por sua vez, aqui é concebida como um conjunto de processos de educação formal e informal, que corroboram para construção de uma cultura de respeito à dignidade humana.

Isto somente torna-se possível quando promovemos as vivências de valores democráticos, de justiça, de liberdade, de igualdade, de empatia, de interação, cooperação, tolerância e paz. Neste sentido, esta pesquisa estabelece-se nos estudos sobre grupos de minorias como pessoa surda que lutam por igualdade, respeito às diferenças e constitucionalismo democrático, através de políticas públicas, que são relacionais e são imbricados em complexos problemas de investigações que envolvem a educação e seus processos educativos que influenciam desenvolvimento humano em diversas áreas (Abreu, 2015; Alves, 2015; Diniz, 2007; Fleith et al., 2016; Herrera Flores, 2009; Kelman & Branco, 2003; Lodi, 2005; Marinho-Araújo et al., 2015; Monteiro, 2014; Pedroza & Chagas 2016; Penalva et al., 2010; Pulino, 2016; Sacavino, 2007; S. A. Santos 2017; Silva, Monteiro, et al., 2018; Vigotski, 2001, 2003, 2007a, 2019; Zardo et al., 2018).

Dessarte, nesta pesquisa, procuramos nos alicerçar em aporte teórico-epistemológico, que nos auxiliam a pensar, intervir e construir contribuições para educação de Surdos anticapacitista em nível superior, o qual respalde o valor honorífico e premente do direito linguístico da Libras em todas as graduações, propomos um diálogo entre a teoria histórico-cultural de Vigotski (1999, 2001, 2003, 2007a, 2007b, 2009, 2018, 2019), os estudos de Paulo Freire (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) e os estudos decoloniais de perspectiva libertadoras (Césaire, 2020; Fanon, 2008, 2015; Lima et al., 2020; Maldonado-Torres, 2019; Miglioli & Santos, 2017; Mignolo, 2020; Mignolo & Walsh 2018; Quijano, 2005; Rajagopalan, 2003; Spivak, 2010).

A pedagogia freiriana nos ilumina com a práxis dialógicas crítico-educativas que contribuem para a reflexão sobre o direito a educação para toda comunidade surda, como um projeto de libertação e amorosidade vinculados para o fomento da autonomia.

Nesse ínterim, os estudos decoloniais nos forjam a questionar novas práticas que vislumbram o direito linguístico, no tocante ao uso da Libras em todas as graduações, como uma

ação decolonial e descolonizadora do uso de sua própria língua materna. Observamos como parte do processo contingente que já é garantido por normativas que reconhecem o status linguístico da Libras, contudo, que ainda não é uma realidade no contexto educacional do atual Ensino Superior brasileiro.

A teoria de Vigotski, através de suas contribuições sobre a educação de Surdos e a educação integral, fortalece nossa base teórica para analisar o desenvolvimento humano mediado pelas interações intra e interpessoais dos sujeitos Surdos da pesquisa, que são constituídos e se constituem nas e pelas relações, dentro da sociedade, por via dos contextos históricos, sociais, culturais e simbólicos.

Dessa forma, esta tese articula e realiza uma análise da educação de Surdos como um dos pilares dentro da abordagem teórica de Vigotski, das perspectivas de Paulo Freire (1921–1997) e contribuições de estudos decoloniais que se vinculam e coadunam com os desafios encorajados a serem pesquisados no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE).

Para Freire (2022a) a necessidade da promoção da autonomia evidencia uma pré-existência da opressão, uma relação dialógica de pertencimento que pode ser vivenciada com o movimento que a própria vida pode nos colocar em posição de in/excluídos. Sua pedagogia propõe uma ação libertadora por fundamentar-se na ética, no respeito, à dignidade, à própria autonomia do educando.

Tem-se neste pressuposto a existência de raízes que descrevem a complexidade das diferentes pessoas que interagem no mundo. Destaca as singularidades das lutas de cada indivíduo, onde o caminho deve começar pelos diálogos interculturais gerados pela própria diversidade. Neste contexto plural, que é o espaço universitário, a liberdade de aprender e ensinar não chegarão pelo

acaso, mas pela sua busca, pelo (re)conhecimento de construir novos espaços (Freire, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Estes argumentos corroboram nesta pesquisa, por evidenciar a necessidade de manutenção das conquistas e ampliação quando deficitária. O movimento da educação de Surdo vem propondo em sua tarefa, não acabada, a luta contra um sistema educacional hegemônico audista e ouvintista, que por sua opressão, em não reconhecer a condição sócio-histórica e cultural dos mesmos mascaram uma educação bancária e colonizadora, que desumaniza e silencia as mãos, perpetuando estas pessoas em condições de dependência à margem do processo civilizatório da cidadania através da dominação do tipo de educação que recebem (S. A. Santos, 2017).

Com olhar de atuação interdisciplinar dos direitos humanos e psicologia do desenvolvimento e decolonial, levando em conta a historicidade e a “complexidade” destes conceitos, dentro da discussão será expressivo fazer um reconhecimento. Resgatando e contextualizando sua construção, como “invenções” humanas, que se relacionam a um direito específico, o direito à educação para todos, respeitando as diferentes formas de desenvolvimento humano. Analisando as abordagens paradigmáticas que visam o ser humano como um ser socioantropológico, mas que muitas vezes nas legislações é apresentado somente sob os aspectos clínico-terapêuticos, evidenciando-se assim a violência estruturada (Hunt, 2009; Morin, 2005).

A qualidade de vida está relacionada com a subjetividade das pessoas e com as oportunidades de promover a sua constituição de dignidade humana, de desenvolver em todos os aspectos da vida que quiser, respeitando suas condições biológicas como um direito à diferença da própria condição humana, ao invés de uma limitação. Reaprendendo que são as interações, os ambientes e as condições que lhe são oportunizados que favorecem ou prejudicam o seu desenvolvimento psicológico individual, coletivo, social, cultural e afetivo, entre outros (Duarte,

2006; A. C. R. Fernandes, 2015; Madeira-Coelho, 2015; Monteiro, 2014; Rabelo et al., 2015; Sousa & Chariglione, 2017; Silva, Monteiro, et al., 2018; Vigotski, 2001, 2003, 2007a, 2007b 2009, 2019; Wanderer, 2012; Wrigley, 1996).

A escola tem em seu caráter formativo proporcionar a uma educação emancipatória e de qualidade para todos. Partindo destas premissas a educação é incapaz por si só, transformar o mundo e todas as animosidades da sociedade, entretanto, sem ela, nós estaríamos à sorte de nossas próprias e imperfeitas ações. A educação muda o sujeito, que por sua vez é capaz de transformar sua realidade (Freire, 2022a).

Nesta perspectiva, temos muito ainda que percorrer, pois percebe-se que, nesses avanços, os ouvintes que se tornaram bilíngues em Libras, têm uma importância fundamental, mas os Surdos(as) ainda lutam para ter os mesmos acessos que os ouvintes nos espaços privilegiados de conhecimentos, como a universidade. Tendo em vista que observo e constato, no meu fazer diário, como educadora, nestas duas décadas, que os educandos Surdos apresentam grandes dificuldades para ter acesso e permanência na universidade pública.

Este fato provocou em mim inquietações que fomentam esta tese a promover diálogos com as áreas: psicologia do desenvolvimento, decolonialidade e educação que apresentam um vínculo indescritível, a seguinte problemática: como os (as) estudantes Surdos(as) usuários de Libras no Ensino Superior vivenciam e ressignificam sua identidade, seus sonhos e seu desenvolvimento humano diante da colonização linguística e das práticas educativas?

Neste escopo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, a partir das experiências de estudantes Surdos(as) e de coordenadores(as) de cursos de graduações, os desafios, possibilidades e percepções para a efetivação da Libras como língua de instrução no Ensino Superior em uma instituição pública, verificando suas concepções, suas percepções, os sentimentos e ideias que

possuem tanto em relação ao direito à educação quanto ao direito linguístico, e as suas expectativas sobre instituição de ensino superior pública, os quais estarão inseridos/as, como parte do seu processo de desenvolvimento humano.

Para esse feito, terá foco na experiência dos estudantes Surdos(as), práticas educativas de professores, considerando os marcos legais, os direitos linguísticos da comunidade surda e os referenciais teóricos decoloniais, freirianos e da teoria histórico-cultural de Vigotski. Nesse sentido, observamos como relevante o reconhecimento das pessoas surdas quanto suas concepções, percepções, os sentimentos e as ideias possuem em relação ao direito à educação, também, quanto ao direito linguístico, e as suas expectativas sobre instituição de Ensino Superior pública, os quais estarão inseridos(as), como parte do seu processo de desenvolvimento humano. De tal forma, motivar e promover o debate do poder linguístico-decolonial na formação de professores Surdos(as) para a Educação de Surdos, através de graduações.

A partir do objetivo geral desta pesquisa, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as percepções e experiências de estudantes Surdos de graduação de uma universidade federal pública quanto à utilização da Libras, aos apoios institucionais e aos desafios enfrentados na promoção de seu desenvolvimento educacional e linguístico.
2. Compreender as concepções de coordenadores de cursos de graduação da referida universidade sobre a inclusão de estudantes Surdos, os desafios vivenciados na gestão e as estratégias empregadas para o uso da Libras no contexto do Ensino Superior.
3. Analisar as práticas educativas existentes e os principais desafios que impactam a construção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo para estudantes Surdos, a partir da triangulação das narrativas de estudantes e coordenadores.

Para alcançarmos esses objetivos desta pesquisa refletimos sob à luz da perspectiva da decolonialidade, das contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e da pedagogia de Paulo Freire, as implicações das experiências e percepções dos participantes para a superação da marginalização linguística e a promoção de políticas públicas mais equitativas e linguisticamente justas na Educação Superior de Surdos.

Neste mote, é importante salientar que, no acesso à Educação Superior, já existe uma iniciativa de reconhecimento linguístico, como a graduação, cuja língua instrucional, ministradas em aulas, é a Libras. Isto precisa ser extremamente valorizado, por ser fruto de luta engendrada há várias décadas, pelos movimentos de Surdos, de pais, responsáveis, educadores e pessoas com surdez. Mas que, ainda, os direcionam para uma única área de formação do conhecimento científico, e para um curso superior específico, Letras-Libras, criado e forjado em 2006. Esse curso pode ser visto como uma conquista sem mensuração, deve ser valorizado e utilizado como exemplo de possibilidade decolonial para ser ampliado às demais graduações, observando suas contribuições e desafios como fomento de novas práticas para a formação profissional dessa comunidade Surda e não como algo isolado e restrito.

Destarte, acreditamos que esta pesquisa é uma contribuição significativa, para estruturar novos caminhos para educação de grupos socialmente marginalizados, pelo sistema globalizado hegemônico, que delimita os padrões de normalidade, aumentando a exclusão, as desigualdades sociais e manutenção do poder, através de reforços de suas assimetrias.

Neste sentido, compartilhamos o pensamento de Barroco e Matos (2016, p. 164), que “precisamos entender que o próprio acesso ao Ensino Superior se caracteriza pela exclusão de uma parcela expressiva da população à educação nesse nível”.

É nesse incomodar com os excluídos e condenados da terra que questionamos as práticas de subalternidades que inviabilizam a pessoa surda. Um chamamento que é possível repensar, sem a pretensão falsa de encontrar todas as respostas, mas suscitar novas reflexões diante das mazelas coloniais linguísticas que afetam o desenvolvimento humano e acesso a direitos fundamentais que convidamos a esperar conosco nesta pesquisa.

É preciso respeito às diferenças linguísticas para promover infinitos desenvolvimentos humanos e incontáveis possibilidades desses sujeitos tornarem-se humanos.

É preciso libertar as mãos, deixá-las livres, sem algemas ou barreiras para se comunicar!

Apresentação da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada em sete capítulos. No Capítulo 1, iniciamos os diálogos sobre o tema da nossa proposta de pesquisa apresentando o contexto histórico da educação de Surdos com um olhar decolonial, a partir de narrativas de autores(as) Surdos(as).

No Capítulo 2, analisamos o contexto que constituiu a criação da universidade no cenário brasileiro, abordando seus aspectos históricos, políticos e sociais, refletindo sobre as recentes políticas públicas e suas implicações no aumento do acesso de pessoas com deficiência e a pessoa surda ao Ensino Superior. Nessa jornada, permeamos, por uma abordagem freiriana, o contexto histórico das principais normativas que envolvem o direito às instituições escolares inclusivas.

No Capítulo 3, visamos apoiar nossos diálogos com a psicologia do desenvolvimento humano. Para isso, vertemos nossas análises para as contribuições contemporânea de Vigotski e sua teoria histórico-cultural que, após 100 anos, ainda é representativa e com novas possibilidades para a educação de Surdos(as).

No Capítulo 4, analisamos os três referenciais teóricos desta pesquisa: contribuições de Vigotski, a pedagogia de Paulo Freire e as perspectivas dos Estudos Decoloniais, se conectam e juntos apresentam novas contribuições para a Educação de Surdo(as) apesar de serem de abordagem diferentes, almejam várias propostas em comum, entre elas a igualdade social e direito à educação de qualidade.

No Capítulo 5, de revisão de literatura, nos dedicamos a refletir sobre as interseccionalidades de raça, gênero e classe que entrecruzam com as subjetividades da educação de Surdos e, por isso, buscamos sinalizar nossas apreensões e as dos sujeitos desta pesquisa sobre o racismo, sexismo e feminismo. Defendemos que é salutar que uma pesquisa acadêmica coloque

em pauta questões estruturantes da nossa sociedade como racismo, sexismo e feminismo que engendram nossos sujeitos de pesquisa. Tal atitude se configura como uma luta por espaços privilegiados de discussões, como é o campo universitário, para temas tão abrangentes e fortemente marcados e marginalizados na sociedade brasileira. Se de fato as pessoas negras estão começando a frequentar as universidades públicas a partir de políticas afirmativas, o histórico de pesquisa que envolve a surdez e o racismo ainda são escassos e importantes para ser colocado em agenda.

Dessa forma, propomos um olhar de pesquisa do ponto de vista decolonial para a temática da educação de Surdos e surdas, tendo a Libras como língua de instrução para uma *práxis* fundante do poder linguístico-decolonial.

No Capítulo 6, tecemos todo nosso percurso metodológico, construído a partir de um campo dialógico e de muito respeito aos nossos sujeitos participantes da pesquisa, concebendo que somos formados e formamos nesse ato afetos e somos afetados. No Capítulo 7, abordamos os nossos resultados e nossas discussões, esclarecendo que nossas análises não encerram essa problemática, mas forjam aberturas imprescindíveis para que novas pesquisas, possam ajudar a construir um caminho mais acessível, equânime e justo dentro da sociedade para as pessoas Surdas.

Assim, esta pesquisa, ancorada nos pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural e abordagens da pedagogia de Paulo Freire, analisou os discursos sobre o poder linguístico colonial que é submetido esse público até os dias atuais, mesmo tendo normativas como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), evidenciando que ainda carece de ações que coloquem em prática tais direitos, de forma que seja possível construir caminhos para que as pessoas Surdas saiam da exclusão social, do desrespeito e da invisibilidade.

Capítulo 1

História da Educação de Surdos: Um Recontar por Vias dos Seus Sujeitos Como Práxis Decoloniais

Historicamente, a Educação de Surdos tem sido marginalizada em suas dimensões cultural, econômica, política, social e educacional. Os Surdos eram percebidos no mundo como pessoas incapazes de aprender devido à questão linguística. Por conseguinte, não tinham direitos religiosos, civis, políticos, socioeconômicos, entre outros.

A pressão histórica submetida aos Surdos, suas organizações, suas comunidades, em todo o mundo, requer um novo olhar para que sejam denunciadas as ações fundamentadas na colonialidade de poder que perduram desde seu passado (S. F. Fernandes & Lopes, 2019; L. S. Leite & Cabral, 2021; Sá, 2006; Wrigley, 1996).

Nesse viés, compreendemos a colonialidade do poder como um processo contínuo e permanente constituído pelo poder moderno/colonial, mundial capitalista, eurocêntrico, que toma contornos a partir do surgimento da ideia racial, idealizada como uma construção biológica imaginativa e outorgada pelas ciências, para naturalizar os colonizados como seres inferiores por seus colonizadores, em prol da manutenção do domínio social, mesmo após a descolonização (Quijano, 2005, 2009).

A colonialidade do poder atua no presente via desvalorização da língua, de grupos de identidades de minorias e de suas histórias. Como resistência e recusa ao colonialismo e à colonialidade, surge, necessariamente, a decolonialidade como forma derivada de resposta à condição colonial em curso. Segundo Mignolo e Walsh (2018), têm-se as ações de pensar, agir, refletir e indignar-se, com mais de 500 anos, “de luta e sobrevivência, uma resposta e prática

epistêmica e baseada na existência – mais especialmente por colonizados e racializados – contra a matriz colonial de poder em todas as de suas dimensões, e para as possibilidades de outros saberes” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 17). Ainda que esses autores não tratem diretamente dos sujeitos Surdos, ao descreverem grupos de minoria, suas ideias ressignificam o povo Surdo, tendo em vista que, historicamente, são tidos como grupos inferiorizados e, portanto, atingidos diretamente pelo colonialismo e suas derivações na desvalorização de sua cultura, de sua história e de seu poder linguístico no decorrer dos tempos.

Apesar de contemporânea, a discussão sobre a educação da pessoa surda e sua histórica opressão tem início com a bipolaridade nas práticas educacionais no século XIX, influenciada em vários países com o advento do Instituto Nacional de Surdos de Paris, criado no século XVIII (Berthier, 2006; Sofiato et al., 2021). Por um lado, destaca-se a arbitrariedade da defesa do ensino da língua oral para Surdos como o único caminho de inseri-los no mundo audista. Por outro lado, tem-se a luta que defende a Língua de Sinais – língua materna da comunidade surda – como forma linguística autêntica, onde o Surdo pode se desenvolver em todas as dimensões.

Nessas duas abordagens educacionais, têm-se as vertentes da colonialidade e da decolonialidade. Como parte da colonialidade, reverbera-se o “ouvintismo” – termo cunhado por Skliar (1998, 2015), análogo às práticas colonizadoras das pessoas ouvintes sobre as pessoas surdas (as colonizadas); evidencia um conjunto de representações dos ouvintes, que obriga o Surdo a perceber-se, olhar-se, narrar-se e identificar-se como se fosse uma pessoa ouvinte. São ações e reações do colonizador sobre o colonizado que vislumbram uma superioridade, uma imposição cultural e linguística aos Surdos, por dominarem a habilidade de ouvir ou de se portar como quem ouve (Padden & Humphries, 1998; Sá, 2006; Santana & Santana, 2020; S.A. S. Silva, Maia & Pedroza, 2024; Skliar, 1998, 2015; Wrigley, 1996).

Discorridas as considerações iniciais, evidenciamos que o presente estudo analisou a colonialidade linguística imperada sobre as pessoas surdas no Brasil, tendo como pressuposta desvalorização da Libras, que alicerça a Língua de Sinais desses sujeitos, presente em nossas legislações e políticas educacionais inclusivas.

Partimos, conscientemente, da orientação em não transcender ou desvincular totalmente da colonialidade, por compreender que suas raízes estão imbricadas, perfazendo no conhecimento do ser, do poder e do saber, uma vez que todo ser humano detém um pouco de condenado na terra, colonizado e, por vezes, colonizador (Fanon, 2015; Maldonado-Torres, 2019). Dessa feita, propôs-se aqui um exercício decolonial da Educação de Surdos, tratando de sua historicidade com as contribuições de pesquisadores Surdos que possuem outras lentes de auxílio no contar suas histórias a partir do olhar do colonizado (Dos Reis Ribeiro, 2023). E ainda, propomos a construção de um giro epistêmico decolonial, onde o sujeito Surdo, o condenado, o colonizado, surge como criador e ser pensante (Freire, 2023b; Maldonado-Torres, 2019; Spivak, 2010), onde o subalterno deve e pode falar a partir de suas experiências, a fim de reconstruir suas resistências para novas ações.

Com o intuito de fundamentar as reflexões propostas, têm-se as pesquisas de Freire (20), Hall (2016), Karnopp (2006), Maldonado-Torres (2019), G. T. T. Perlin (2015), Quadros e Karnopp (2004), Skliar (1998, 2015), Spivak (2010), Wrigley (1996), entre outras. E ainda, observamos os seguintes ditames legais: Decreto nº 5.626 (2005), Lei nº 10.098 (2000), Lei nº 10.436 (2002), Lei nº 13.146 (2015), Lei nº 14.191 (2021) e Lei nº 12.773 (2025) a fim de alicerçar as discussões empreendidas nas linhas que se seguem.

Diante do exposto, a seguir, dialogaremos com a história da Educação do Surdo, partindo das contribuições de autores Surdos, como prática de decolonialidade, onde o subalterno (o Surdo) pode e necessita ocupar seu lugar de fala.

A História da Educação de Surdos a Partir de Dois Autores Surdos: Uma Iniciativa Contra a Colonialidade Epistêmica Imposta aos Surdos

A história da Educação de Surdos sempre foi marcada pelo binarismo, ou seja, pelo ensino da língua oral versus ensino da língua gestual. Tal *modus operandi* educacional foi reduzido à questão linguística de qual seria a melhor forma de educar o Surdo, deixando à margem discussões importantes (as questões pedagógicas e metodológicas de se pensar essa educação, por exemplo). Um dos fatores que alicerçavam os obstáculos em questão era que muitos predecessores de Surdos negavam trocas e revelações exitosas de suas práticas, acarretando a perda de muitos fatos na história (Berthier, 2006; Coelho et al., 2004; Strobel, 2009, 2018).

Nesse viés, faz-se importante trazer algumas contribuições de Berthier (2006) e Strobel (2009, 2018) – autores Surdos que auxiliam na reflexão sobre a história da Educação do Surdo no mundo.

Ferdinand Berthier, Surdo congênito, nasceu em 1803, na cidade francesa de Louhans. Estudou desde os oito anos de idade no Instituto Nacional de Surdos de Paris. Era considerado, pelo professor Surdo Laurent Clerc, como um dos mais brilhantes estudantes daquela instituição. Clerc devotava a Berthier grande admiração e inspiração para sua vida. Ali se formou e trabalhou como professor por mais de 40 anos. Era conhecido por sua importância literária na comunidade de sua época. Escreveu vários livros e diversos artigos sobre a Educação de Surdos, seus direitos

legais, defesa da Língua de Sinais, cultura surda, artistas Surdos e poesias de Surdos franceses que utilizavam a Língua de Sinais Francesa. Sua obra de destaque foi a bibliografia de L'Epeé, intitulada *Um Surdo Antes e Depois do Abade L'Epeé*, que culminou em uma premiação especial ao abade, a qual era oferecida às pessoas ilustres da sociedade francesa (Berthier, 2006; Lane & Philip, 1840/2006; S. S. A. Silva, Maia, & Pedroza, 2024; Strobel, 2009). Essa obra foi proposta a Berthier pela Sociedade para as Ciências Morais, Letras e Artes de Seine-et-Oise, e tinha por objetivo verificar a condição social dos Surdos antes das ações de L'Epeé, descrevendo e analisando os meios que o mesmo utilizava para a Educação do Surdo, para saber se os resultados obtidos poderiam conferi-lo como um benfeitor da humanidade.

Aquele autor francês reconhecia a importância e as contribuições de L'Epeé para a história da Educação de Surdos. Contudo, tinha críticas em relação ao ensino da gramática francesa aos Surdos que, por vezes, impunha a sobreposição da língua francesa à Língua de Sinais (Berthier 2006; Strobel, 2009, 2018; Wrigley, 1996).

Com base nesse contexto histórico, houve um tempo em que a produção cultural e linguística do sujeito Surdo estava em ascendência. Nesse sentido, é preciso revelar a forma reducionista e seccionada dos registros que muitos pesquisadores retratam a história da Educação de Surdos. Tinha-se preocupação e esforço constantes em determinar a sua história em curas para suas audições ausentes, fundante ao modelo ouvinte (Strobel, 2009, 2018). Sobre a questão, Berthier (2006) faz alusão que a Língua de Sinais era utilizada e pode ser encontrada na história dos mosteiros trapistas antigos (em Citeaux, França, por exemplo). Ali repassavam seus segredos nessa língua, por terem a ordem de silêncio; portanto, não podiam falar entre si. Assim, nesses locais, era possível encontrar “um dicionário de signos guardado desde tempos imemoriais” (Berthier, 2006, p. 164).

De fato, acreditamos ser importante reconhecer a importância do saber histórico em diferentes percepções, sobretudo, do colonizado, para fomentar novos exercícios decoloniais diante de seus relatos. Assim, concebemos como “história a ciência que estuda a forma de como os homens se organizaram e viveram no passado” (Strobel, 2009, p. 5), acrescentando em como os sujeitos influenciaram ou sofreram influências com ações e reações dos outros, em si mesmos, no meio, no tempo ou na época que vivem.

Quando observados alguns textos sobre a história da Educação de Surdos (Berthier, 2006; P. V. Carvalho, 2019; Nascimento, 2008; G. Perlin & Strobel, 2008; Skliar, 2015; Strobel, 2009), percebemos um alerta quanto à forma como a história destes vem sendo narrada, pois tem sido construída sobre base dicotômica e de cariz positivista, que resultou em uma história maniqueísta (P. V. Carvalho, 2019).

O mundo esquece que sempre existiu a surdez e, portanto, pessoas Surdas. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar na história da Educação do Surdo não como uma tarefa difícil de ser analisada e compreendida, uma vez que ela se transforma continuamente, apesar da existência de diversos impactos marcantes.

Assim, nesse contexto, temos um forjamento caracterizado por mudanças, crises e turbulências, bem como o surgimento de oportunidades (Strobel, 2009). Em comum aos pesquisadores Surdos, Berthier (2006) e Strobel (2009, 2018) apontam as atrocidades praticadas aos Surdos na Antiguidade. Em Roma, por exemplo, Berthier (2006) destaca que o imperador Justiniano criou um sistema legal, o qual classificava os Surdos em vários tipos, entre eles como pessoas “surdas sem serem mudas ou pessoas que eram mudas sem serem surdas” (p. 165). Tal ditame tornava uma desvantagem para quem nascesse sua condição natural de surdez congênita como afônicos. Enquanto, em Esparta, na Grécia, a Lei de Licurgo condenava a criança surda à

morte, tendo suas gargantas cortadas ou jogadas ao precipício nação (Berthier, 2006). Entre os egípcios, especialmente entre os persas, os Surdos eram percebidos como uma questão religiosa, cuja deficiência era uma dádiva celeste, ou seja, “era considerada um sinal visível do favor do céu” (Berthier, 2006, p. 165). Com grande clareza, Berthier (2006) advoga que coube à religião cristã romper “tantos laços terrenos, soltar as correntes dos Surdos e apagar os últimos vestígios dessas atrocidades” (p. 165).

A história da Educação de Surdos, em geral, é contada pelos ouvintes justamente por grande parte desses não terem acesso a uma formação acadêmica que proporcione uma educação emancipatória (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024). Sobre a questão, Sá (2006) promove uma similitude entre a história dos Surdos com a história dos povos originários, onde ambos já existiam e são supostamente descobertos pelos ouvintes colonizadores, que, primeiramente, colocam em caixas isoladas para serem educados e civilizados, a fim de normatizá-los de acordo com seus padrões dominantes; e, quando não mais conseguem isolá-los, por formarem grupos que se fortaleciam, são dissipados, para não formarem guetos de resistência à dominação.

Como contraponto, a história dos Surdos pode ser contada com outras perspectivas a partir do olhar de quem se narra. Strobel (2009), por exemplo, observa que a história dos Surdos pode ser contada com base no historicismo, na história crítica e na história cultural.

O historicismo, no caso dos Surdos, se reduz e restringe a descrever a história segundo a visão hegemônica de seus colonizadores audistas. Pode ser definido como sendo “a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico” (Strobel, 2009, p. 31). Nessa narrativa, infelizmente presente nos dias atuais, o que predomina na história da pessoa surda é a visão corretiva clinicoterapêutica da surdez, percebida como desvio ou doença que necessita de correção e cura.

No historicismo, os Surdos são narrados como deficientes e patológicos. São categorizados e classificados de acordo com o grau de surdez que apresentam na escala médica. Nesse escopo, sua educação deve ter um caráter clinicoterapêutico e reabilitante (Strobel, 2009).

Dentro da visão da história cultural, os Surdos são narrados como desditosos, que necessitam de auxílio para se promover ou se integrar, cabendo às pessoas ouvintes sua tutela. São considerados como sujeitos que apresentam capacidades, mas dependentes diretamente. Sua educação é vista como um ato de caridade, cujo apoio escolar deve ser realizado, por considerar que apresentam dificuldade de acompanhar as experiências de aprendizagem como os sujeitos ouvintes a alcançam. A Língua de Sinais é utilizada como um recurso ou apoio às línguas orais (Strobel, 2009, 2018; Wrigley, 1996).

A história cultural parte da percepção do sujeito Surdo como sujeito social, histórico e político, possuidor de uma identidade cultural e linguística, tornando-o humano. Apresenta o Surdo como protagonista de sua própria narração de vida, de acontecimentos e fatos históricos. Valoriza o envolvimento deste nas diversas contextualizações relacionais que envolveram as produções humanas. Tem-se aí uma nova maneira de recontar a história dos Surdos a partir de seus feitos culturais, e não mais historicizar a partir das visões dos colonizadores. Ela reflete movimentos mundiais de Surdos, buscando a não tendência de priorizar apenas fatos oriundos de educadores ouvintes, que reforçam a história das instituições educacionais e metodologias ouvintistas (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

Tal recontar, a partir de novas ações de decolonialidade, busca, sem dúvida, evidenciar relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações do povo Surdo, revolvendo “um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos Surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas” (Strobel, 2009, p.

31). Desse relato, a partir de uma história crítica sobre o povo Surdo, é possível narrar os feitos de pessoas surdas dentro do contexto histórico. Assim, além de Berthier, que entre muitos feitos, fundou, em Paris, o comitê de Surdos e a primeira associação de Surdos, servindo de semente para germinar outras associações pelo mundo inteiro, têm-se outras personalidades surdas de destaque, quais sejam: Laurent Clerc, Ernest Huet e Pierre Pelisser.

Laurent Clerc, professor Surdo do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (fundado pelo abade Michael Charles de L'Epeé), ensinou Língua de Sinais a Thomas Gallaudet. Ambos fundaram a primeira escola para Surdos nos Estados Unidos, onde atualmente é a Universidade Gallaudet, localizada na capital estadunidense. Ali se tem um programa educacional totalmente voltado à formação em diversas áreas do conhecimento à pessoa surda, desde a escola primária até o doutorado, contando, em sua maioria, de docentes Surdos ou professores bilíngues em Língua Americana de Sinais.

Hoje se fala como novidade o Ensino Superior para Surdos, mas é mito como nos alertam Vieira-Machado & Costa-Junior (2018), enfatizando que após o Congresso de Milão tivemos o Congresso Internacional para Estudo de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos (1900), conhecido como Congresso de 1900. Este ocorreu 20 anos após o Congresso de Milão, porém é pouco relatado na história dos Surdos. O mesmo traz importantes contribuições acerca dos sistemas combinados, o que hoje seria uma espécie de bilinguismo e destacou a presença marcante do Reverendo Thomas Gallaudet que reivindicou a relevância da escola superior Collège Nacional de Surdos-Mudos, em 1864, que hoje é a referenciada universidade citada acima. Portanto, Vieira-Machado & Costa-Junior (2018) destacam com vigor, que a disputa de poder e normalidade entre os métodos oralistas e língua de sinais, escondem em seu histórico, que o Ensino Superior para o Surdo existe aproximadamente há mais de 150 anos. O que falta, segundo as

autoras, é romper com a estigmatização de um tipo ideal de Surdo onde a relação de poder e ser transformam e reificam o próprio sujeito Surdo.

Nesse sentido, passa a ser precípua “o cuidado de si, a relação consigo, o desejo de si para apontar uma nova possibilidade, qual seja a da transformação” (Viera-Machado & Costa-Junior, 2018, p. 33) que se descortina ao mesmo tempo que ao se transformar gera novas possibilidades impensáveis de ser Surdo, de ser ouvinte e que ambos têm o direito linguístico de ter acesso e frequentar o Ensino Superior em sua língua materna como de instrução. Em última instância, as autoras reverberam que “cada surdez e cada pessoa se subjetivam a partir das condições de possibilidades trazidas pelo próprio indivíduo, por sua história, seu corpo, sua família, grupo social e território em que vive” (Viera-Machado & Costa-Junior, 2018, p. 34), no mais são seres únicos e multifacetados.

Como um exemplo de singularidade humana temos Ernest Huet, Surdo desde 12 anos de idade, professor em Paris, veio ao Brasil em 1855, com vista a fundar uma escola para Surdos. Apoiado por D. Pedro II, fundou e dirigiu por cinco anos o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inaugurado em 26 de setembro de 1857, na capital fluminense, onde atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde funciona o curso de Pedagogia e Libras para Surdos e ouvintes.

Pierre Pelissier, poeta e professor Surdo, membro ativo da Sociedade Central de Educação de Assistência aos Surdos Mudos, elaborou a obra intitulada *Iconografia de Sinais*, que continha um manual de sinais, reproduzido, posteriormente, pelo Surdo brasileiro Flausino José da Costa de Gama (E. C. R. Dias et al., 2021; Sofiato & Reily, 2012; S.A. S. Silva, Maia & Pedroza, 2024).

A história cultural dos Surdos atualmente é escrita via produções e artefatos culturais do povo Surdo em consonância com a comunidade surda. Tem-se um movimento produtivo que

resulta em manifestações estéticas, tais como poesia, literatura surda, teatro com expressão de Surdos, contação de piadas, narração de história em Libras, artefatos tecnológicos com uso de software para tradução em Libras, pesquisas acadêmicas, entre outras atividades socioculturais. Estas surgem como processos reivindicatórios que suscitam a decolonialidade e a descolonização do corpo Surdo, com base em narrativas da identidade cultural, permeada de experiências socioantropológicas coletivas da comunidade surda (S. F. Fernandes & Lopes, 2019; S. F. Fernandes & Medeiros, 2020). Como exemplo que legitima uma narrativa na perspectiva de história cultural dos Surdos, tem-se o dossiê intitulado “Libras e Arte: Manifestações Verbovisuais de Artefatos Culturais da Comunidade Surda” (S. F. Fernandes & Medeiros, 2020), que reúne artigos que materializam e rompem com estruturas cânones de divulgação científica, enfatizando processos históricos do atual cenário nacional sobre a produção sociocultural da comunidade surda.

Nesse sentido, sob a ótica da história cultural, os Surdos são narrados como sujeitos que vivenciam o mundo a partir de suas experiências visuais, não existindo a valorização da ausência da audição. São considerados sujeitos com múltiplas e multifacetadas identidades. A Língua de Sinais também se mostra como a própria produção e manifestação da diferença linguística-cultural dos Surdos enquanto enunciadore de discursos que engendram sua forma de produzir linguagem e pensamento (Strobel, 2009, 2018).

Sem menosprezar os historiadores convencionais que dividem a história em cinco grandes períodos (Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), faz-se importante ressaltar a apreciação de novos conhecimentos existentes que sofreram epistemicídio com a colonização das epistemologias do Norte, sendo necessário observar como os(as) Surdos(as) contempla a divisão da história (Strobel, 2009, 2018). Para tal provocação,

compreende-se por epistemicídio o cancelamento dos conhecimentos locais praticados por um conhecimento alienígena, que colonializa provocando, por vezes, a estereotipagem. Esta, por sua vez, é um organismo mantenedor de uma ordem social e simbólica, que provoca divisões fronteiriças entre o normal e o pervertido, o patológico e o normal, o aceitável e o inaceitável, e o que pode ou não pode pertencer a algo, conferindo status de *insiders* (dentro) e *outsiders* (fora), separando os “nós” dos “eles” (Hall, 2016).

Nessa iniciativa de alteridade em prol do renascimento de novas visões culturais sobre a história dos Surdos, têm-se as seguintes fases históricas: revelação cultural, isolamento cultural e despertar cultural (Strobel, 2009).

A revelação cultural pode ser compreendida pelo fato de o povo Surdo nunca ter tido valorosa ligação com a educação. De fato, grande parte dos sujeitos Surdos dominava a arte da escrita – antes do Congresso de Milão, em 1880, existiam muitos escritores, artistas, professores e outros sujeitos Surdos que a sociedade considerava como bem-sucedidos (Strobel, 2009). Nessa fase existiam duas correntes para Educação do Surdo: uma tinha suas bases na aquisição da oralidade, e outra, com suas vertentes ancoradas na Língua de Sinais. Uma espécie de maniqueísmo que colocava a língua oral como a representante de heróis, portanto, considerada o lado do bem, e a Língua de Sinais, diametralmente sendo classificada como uma vilania, portanto, sendo colocada como representante do mal (P. V. Carvalho, 2019; Vieira-Machado & Rodrigues, 2022).

Berthier (2006) aponta importantes contribuições sobre os professores do Surdo, não coadunando com os métodos que preconizavam a fala oral ao invés da fala sinalizada. Para aquele autor, muitos métodos orais tinham resultados escassos se comparados com os métodos que faziam uso da linguagem de gestos na educação de Surdos. Em seu texto, aquele autor faz uso de várias

nomencaturas para se referenciar à língua materna dos Surdos; por vezes, utiliza a “mímica”, a linguagem de ação e a linguagem de gestos e sinais.

De concepção oralista têm-se os professores ingleses John Wallis, John Brulwer, William Holder, Digby e Gregory (Berthier, 2006). John Wallis, “um dos famosos professores de Oxford, foi o primeiro inglês a dedicar-se a esta tarefa humanitária. Ele ultrapassou seus predecessores em habilidade pedagógica, bem como em solidez de julgamento” (Berthier, 2006, p. 170). Na Alemanha, tem-se Samuel Heinecke (1723–1790), considerado como o pai do método oral. Já na Espanha, Berthier (2006) enfatiza com indignação ver Juan Pablo Bonet (1579–1629), autor da obra intitulada *Arte Para Enseñar a Hablar a los Mudos*, sendo considerado o primeiro educador de Surdo. Sobre a questão, aquele autor assevera que tal mérito deveria ser de Ramirez de Carrion, autor da obra intitulada *Maravilhas de Naturales, em que Contienen dos Mil Secretos de Casas Naturales* (1629). Carrion era Surdo congênito e teve excelentes críticas favoráveis ao seu método utilizado com o príncipe Surdo de Carigan, Emmanuel Philibert.

De fato, na visão de Berthier (2006), a sociedade audista já ditava a favor de sua forma dominante de colonizar via percepções do mundo ouvinte. Em seus relatos, tem-se que somente L’Epeé e Sicard, apesar de colocarem a língua francesa em evidência em detrimento à Língua de Sinais, e, Bebian, que era um conhecedor genuíno da língua surda dos Surdos, por ter estudado e convivido desde criança, com àqueles do Instituto de Paris, demonstravam compreender as necessidades educacionais dos Surdos a partir de suas vivências.

A segunda fase histórica – o isolamento cultural – pode ser apresentada com o retraimento da comunidade surda em detrimento às conclusões do Congresso Internacional de Surdo e Mudo, em Milão, Itália, em 1880. Tal evento tornou expressamente proibido o acesso à Língua de Sinais na educação de Surdos (G. T. T. Perlin, 2015; Strobel, 2009); e, dentro da história da Educação de

Surdos, é possível inferir que foi uma grande prática da colonialidade do saber, caracterizando-se como uma visão de mundo que se constitui como único conhecimento ou ponto de vista validado, inclusive, com o discurso da ciência, ajudando a fomentar caminhos pelos quais a colonialidade engendra mecanismos organizacionais em múltiplas instâncias para desumanizar dentro da modernidade/colonialidade (Maldonado-Torres, 2019).

Torna-se relevante ressaltarmos que o Congresso em questão foi promovido e organizado por vários especialistas da área da surdez – ouvintes e defensores da abordagem oralista na Educação de Surdos. Além de subjugar e estereotiparem os estudantes Surdos como preguiçosos para falarem, tal acontecimento acusou a Língua de Sinais de auxiliá-los nesses comportamentos. Durante a Assembleia Geral, realizada no encontro científico em comento, todos os professores Surdos foram censurados de votar e excluídos das arguições. Dos mais de 160 representantes ouvintes presentes, somente quatro, dos Estados Unidos, votaram contra o oralismo puro (Lodi, 2005, Lulkin, 2015; G. T. T. Perlin, 2015; V. Silva, 2006; Skliar, 2015; Strobel, 2009).

Em realidade, tal Congresso não constituiu o início do ouvintismo e do oralismo, mas serviu para legitimar oficialmente as políticas e práticas similares colonizadoras e opressivas que permitiam a manutenção do controle social por parte dos dominantes audistas, praticando uma devastação psíquica, cultural e sistemática aos seus colonizados (os Surdos).

Em suas lutas diárias, os sujeitos Surdos vivenciam a contraposição de colonialidade do poder, por ocuparem lugares distintos, delineados pela sociedade vigente, marcados por um consenso comum de condutas, regras morais e científicas, que permeiam as experiências dos jogos de poder e orquestramento do dito mais válido (Maldonado-Torres, 2019; Stam & Shohat, 1995). Nesse contínuo, de assimetria de poder, a colonialidade do poder se faz atuante nos dias atuais via

desvalorização da história da língua e da produção cultural, manifestações políticas e mantendo seus excluídos à margem do mercado de trabalho.

São grupos de minoria, mascarados por uma identidade inferiorizada, que legitima sua subalternidade, para que não almejem pleitear possíveis estratos sociais dominantes (Spivak, 2010; Walsh, 2009). O povo Surdo se encontra em tal contexto de mascaramento social e linguístico no âmbito educacional, tendo em vista que muitos não obtêm o desenvolvimento linguístico, no tocante à língua portuguesa escrita, em comparação ao que se dá com o educando ouvinte, devido à forma como é imposta a sua educação, ainda atrelada às metodologias e aos processos pedagógicos audistas.

No decorrer da fase de isolamento cultural, a Língua de Sinais foi oficialmente proibida por mais de 100 anos. Uma prática de colonialidade de ser e poder apoiada pela corrente do ouvintismo. Contudo, ela não foi esquecida pelos Surdos. Era praticada como forma de resistência decolonial de ser e poder em associações de Surdos e em locais livres de controle oralista. Tal reação promoveu outras interpretações sobre a opressão da ideologia dominante do oralismo (G. Perlin & Strobel, 2008; G. T. T. Perlin, 2015; Skliar, 2015; Strobel, 2009). Fomentou e manteve vivo na mente do povo Surdo a necessidade de se descolonizar – o que perdura até os dias atuais.

A História da Educação de Surdos e Seus Avanços Decoloniais

Já a terceira fase histórica – o despertar cultural – se dá a partir dos anos 1960–1970, com as investigações sobre a Língua de Sinais com Stokoe (1960) e Klima e Bellugi (1979). Surgem as bases científicas que validam o sistema linguístico da Língua de Sinais com estruturas gramaticais na modalidade visuoespacial, comprovando sua genuinidade como língua natural

(Coelho et al., 2004; Klima & Bellugi, 1979; Lane, 1992; G. Perlin & Strobel, 2008; G. T. T. Perlin, 2015; Quadros & Karnopp, 2004; V. Silva, 2006; Skliar, 1998, 2015; Stokoe, 1960; Strobel, 2009).

A fase em questão se estende na contemporaneidade orientada por pautas reivindicatórias sobre a presença da pessoa surda em todas as esferas da sociedade, sobretudo, como diferença política. Por diferença compreende-se uma construção histórica, política e social, permeada de conflitos sociais, sustentada por práticas de significação e de representações compartilhadas entre Surdos (McLaren, 1995).

O engendramento cultural construído pela comunidade surda, sem dúvida, é uma retomada do reconhecimento da Língua de Sinais. É uma perspectiva decolonial de valorização de costumes, histórias, tradições próprias, além da diferente forma de perceber-se no mundo a partir da visão.

Nessa linha argumentativa, a resistência do Surdo forjou outras parcerias com professores, famílias, ativistas e pessoas de vários segmentos educacionais que, mesmo sendo ouvintes, compreendem e participam para efetivar as garantias de seus direitos fundamentais, observando os dinamismos de suas subjetividades e resguardando as identidades surdas. Tal união, antes vista como antagônica, nutriu o surgimento de movimentos Surdos – desdobramentos sociais articulados, entre Surdos e ouvintes, a partir de aspirações, de lutas de pessoas surdas e de reivindicações com o intuito de apreciação de sua língua e cultura (Klein, 2015; G. T. T. Perlin, 2015).

A partir desses engajamentos, vigora nas escolas brasileiras, por exemplo, as seguintes propostas: educação inclusiva e educação bilíngue. Ambas acordadas na Lei nº 10.436 (2002), que dispõe sobre a Libras e seu reconhecimento como língua oficial, culminando em uma grande conquista.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436, 2002)

Nas propostas educacionais em questão, a Libras é a língua natural tida como a primeira língua para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem à pessoa surda. Apesar de realçar aspectos políticos identitários e culturais de empoderamento da pessoa surda, têm-se ainda vários embates de como deve ocorrer seu ensino mediante as vertentes supramencionadas.

Dentro da proposta da educação inclusiva, é possível percebermos vários aspectos de colonialidade de poder disfarçados na égide de inclusão para todos. Nesse sentido, Foucault (1999) questiona o processo de disciplinarização dos excluídos, como parte do controle social e da manutenção da ordem dentro das desigualdades sociais, por meio da inclusão, cujo objetivo é incluir para dominar, extinguindo o sentido da diferença política. No caso brasileiro, mostra-se, então, perceptível a negligência com a educação do Surdo com seus pares e educadores competentes em Libras, por partir do princípio de que o público-alvo da escola inclusiva deve frequentar escolas comuns, próximas às suas residências – o que reduz a inclusão apenas na aceitação social da presença na escola (Lacerda et al., 2020). Nessa vertente escolar, o imperativo continua sendo a língua portuguesa como língua de instrução, mediada em Libras, pelo trabalho do profissional tradutor e intérprete em Libras (L. S. Leite & Cabral, 2021).

A mediação em Libras em questão é consequência da mobilização da comunidade surda brasileira para o reconhecimento normativo da língua como forma mais adequada de expressão e

comunicação entre sujeitos Surdos e ouvintes usuários (V. T. Santos et al., 2021). Não obstante, os dispositivos legais que regulamentam o uso da Libras enquanto direito linguístico (Decreto nº 5.626, 2005; Lei nº 10.436, 2002) deixam a oralidade subentendida como norma padrão. Assim, é perceptível a existência de uma concepção de monolinguajamento, portanto, de colonialidade do poder ao colocar de língua portuguesa oral sobre a Libras, sobre a Língua de Sinais (Mignolo, 2020), haja vista que tais legislações não postulam o oferecimento, em todos os acessos, à educação a partir da acessibilidade em Libras, deixando, por vezes, explícito o uso da língua portuguesa escrita como insubstituível. Nesse viés, não se propõe que a Libras sobreponha à língua portuguesa, mas que tenha seu espaço enquanto direito linguístico oficial respeitado.

A Libras em si é percebida como língua de minoria e por isso muitas vezes é subjugada como cultura de subalterno. Por conseguinte, as pessoas surdas não almejam se sobrepor às pessoas ouvintes – prova disso é a comunidade surda, que é composta por Surdos e ouvintes – e, tampouco, sair do papel de oprimido para tornar-se opressor (Freire, 2023b). A intenção é ter espaço enquanto diferença política e singularidades respeitadas, para que seja possível a criação de caminhos alternativos e artesanais da cultura e identidade surdas, enquanto presença no mundo.

O Decreto nº 5.626 (2005) discorre sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, promovendo o direito à educação bilíngue – ditame posteriormente referendado pela Lei nº 14.191 (2021), que alterou a Lei nº 9.394 (1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; LDBEN) para dispor tal modalidade (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

Tal conquista legislativa organizou-se da conjunção dos movimentos de Surdos via Feneis, pleiteada ao Senado Federal, cujo entendimento no Art. 60-A da Lei nº 14.191 (2021):

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, para educandos Surdos, Surdo-cegos, com deficiência auditiva usuários, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de Surdos.

De fato, a sanção de tal normativa impacta singular e significativamente em novas práxis de produção de caminhos artesanais para a Educação do Surdo rumo à educação bilíngue, buscando traçar o fortalecimento de meios educacionais voltados ao fazer sociocultural dos Surdos e da Língua de Sinais como exercício decolonial. Precisamos complementar a ausência que temos de compreender um pouco mais sobre as diferentes práticas bilíngues de nossa atualidade para, a partir dessa compreensão, de fato promovermos “uma educação de qualidade para os Surdos” (Vieira-Machado & Costa-Junior, 2018, p. 34).

Nesse viés, a seguir, propomos uma breve reflexão sobre esses possíveis caminhos decoloniais para a Educação de Surdos, reconhecendo a característica primordial da humanização, o artefato da linguagem como formadora do sujeito Surdo como todo ser humano.

Linguagem, Surdez: Reflexões Sobre o Sujeito Surdo Como Sujeito de Linguagem

A educação de Surdo ao longo de sua história e até a contemporaneidade vem sofrendo diante da sua luta por espaços não discriminatórios. Destarte, nos remonta a pensar que faz parte igualmente do pensar correto a rejeição mais decidida a todo tipo de forma de discriminação

(Freire, 2022a). Deixar essa fala reverberar-se em nosso pensamento requer ampliar nossa visão limitada sobre as possibilidades da diversidade humana e as culturas que podem orientá-la. Pode-se partir do reconhecimento da pessoa surda como parte importante e relevante no mundo que, ao longo da história da humanidade, vem sofrendo preconceito pelo modo de se comunicar, compartilhar e entender a vida (S. A. S. Silva, Legnani, et al., 2024).

Neste texto capitular, vamos refletir sobre o sujeito Surdo que utiliza a língua de sinais para sua comunicação em sua vida ordinária, o qual se reconhece no mundo como participante de uma comunidade que apresenta uma língua (a Libras) e cultura próprias. No cenário da surdez, existem diversos reconhecimentos de como a pessoa surda pode se autônomoar. Podem se apresentar como pessoas implantadas que usam os implantes cocleares para poder ouvir; Surdos oralizados que realizam leitura labial e utilizam estratégias comunicativas orais; os chamados bilíngues que, além de utilizarem a Libras, usam os recursos comunicativos da língua portuguesa escrita e oral, dando ênfase ao português quando utilizado na forma escrita (Araújo & Flores, 2021). Este texto, portanto, parte da compreensão da pessoa surda, que utiliza a Língua de Sinais e suas apreensões envolvendo sua linguagem.

Há duas décadas que a Lei nº 10.436 (2002), que dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como uma língua genuína de comunicação, foi sancionada. Sem dúvida, foi uma grande conquista. Ao mesmo tempo, entretanto, esse período não foi suficiente para garantir os direitos adequados ao povo Surdo. Essa legislação engendra uma das principais conquistas dos direitos linguísticos dos Surdos, por se tratar do reconhecimento da Libras no Brasil como segunda língua oficial brasileira explícita em seu Art. 1º como supracitado anteriormente.

A língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criativa, com deslocamento, dualidade, simbólica permeada pela transmissão cultural

para todas as línguas no mundo, inclusive servindo tal definição para a língua de sinais (Quadros & Karnopp, 2004). Assim, a comunicação pode ser realizada de diversas formas, como por exemplo, através de sinais, de ruídos vocalizados ou não, de imagens, sons ou da fala que complementa a ideia de interação viva na sociedade que a utiliza.

Na maioria das vezes a comunicação se dá pela vocalização, mas isso não quer dizer que não temos outros meios de linguagens não emitidas sonorizadas. Uma das reflexões que esta pesquisa ressalta é que, filogeneticamente, a origem da linguagem humana de se comunicar também passa pela forma sinalizada e não apenas a oral (Honora, 2017; Sacks, 1998, C. M. Silva et al., 2018). “O sentido da palavra não está contido na palavra enquanto som” (Merleau-Ponty, 1999, p. 262), o corpo fala como uma potência que significa e exprime suas essenciais interiores e exteriores de acordo com os acontecimentos que o circunscrevem. Ele é a própria linguagem não instrumentalizada, não é simplesmente um meio, torna-se manifestação da própria comunicação, revelando do seu íntimo o elo do psiquismo, unindo o mundo aos seus interlocutores (Merleau-Ponty, 1999).

Nessa cariz, a língua de sinais, analogamente a essa definição do autor citado, pode ser percebida como uma espacialidade e unidade corporais, onde sua análise nos faz compreender a natureza enigmática do próprio corpo que a utiliza como meio de comunicação. Essa ideia permite refletir que o corpo da pessoa surda ou falante de língua de sinais precisa transformar-se em pensamento ou intencionalidade do que quer dar significado ou sentido. Assim, é relevante compreendermos que a língua de sinais tem em seus cinco parâmetros de complexidade que estruturam toda sua completude, sendo eles: configuração de mão, orientação da mão, ponto de articulação, expressões faciais e movimento (Jamine et al., 2021).

Podemos comparar a língua de sinais a qualquer língua oral, devido ao tamanho de sua complexidade e expressividade, função sintática, morfológica, fonética, tendo como riqueza uma modalidade diferente, não oral-auditiva e sim visomotora ou visuoespacial (Quadros, Rathamann et al., 2020). Trata-se de uma língua feita no espaço através de movimentos das mãos e percebida pela visão. As línguas de sinais não são universais e diferem entre si de acordo com as contribuições culturais, sociais, políticas, territoriais e demais aspectos que interceptam suas relações (Honora, 2017; Jamine et al., 2021; Sacks, 1998).

Vários estudos linguísticos envolvendo a educação de Surdos (Farias & Farias Filho, 2022; Gadelha et al., 2022; Quadros, Pizzio, et al., 2020; Quadros, Rathamann, et al., 2020; C. M. Silva et al., 2018; Sofiato et al., 2012; Stokoe, 1960) corroboram a ideia de que as Línguas de Sinais apresentam status linguístico com as características de uma língua oral em sua estrutura, podendo expressar quaisquer gêneros textuais em sua complexidade. Contudo, elas têm parâmetros morfológicos, sintáticos e fonológicos próprios de uma língua visuoespacial. As Línguas de Sinais apresentam uma modalidade que utiliza as mãos, o corpo, expressões manuais e não manuais os espaços e a visão para ser realizada e percebida.

A língua de sinais é dotada de todos os níveis de análise linguística como qualquer língua legítima. Possui unidades mínimas (fonemas), que se combinam para formar palavras; estas se combinam para formar enunciados; estes evidenciam proposições que podem ser analisadas em uma perspectiva semântica e pragmática; possui padrões prosódicos; sua utilização apresenta questões de ordem sociolinguística e as quais foram documentadas como língua a ser preservada (Quadros, Pizzio, et al., 2020).

A língua de sinais esboça contextos peculiares de regionalismos locais e nacionais. Por ser uma língua falada e viva, ela se enriquece com as constantes e significativas mudanças realizadas

por seus usuários. Cada país possui sua língua de sinais. No Brasil, ela é conhecida como Libras; na França, é chamada de *Langue de Signaux Française* (Língua de Sinais Francesa). Desse modo, cria-se contornos diferentes de acordo com cada país (A. A. Silva & Sousa, 2018).

Percebemos que mesmo diante da conquista de importantes avanços normativos, ainda falta muito para que se efetivem a inclusão socioeducacional do sujeito Surdo, tendo em vista as grandes dificuldades encontradas, também, no campo escolar (V. T. Santos et al., 2021). A língua de sinais vem sendo mais utilizada nos espaços escolares, apesar de ocupar uma função secundária durante o processo de ensino e aprendizagem em escolas inclusivas. Uma das dificuldades encontradas, no Brasil, tem sido o ensino do Português escrito. Muitas vezes, oferecido através de estratégias metodológicas baseadas nos critérios ouvintista, privilegiam o fonocentrismo que, por sua vez, alicerça-se na presença da audição (S. A. S. Silva, Legnani, et al., 2024).

Nesse contexto, os educandos Surdos têm ficado à mercê de barreiras linguísticas e atitudinais em suas reais inserções nos espaços sociais que perpassam o seu fazer diário. O movimento de abandonar progressivamente a ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais não podem ser considerados, por si só, como suficiente para concretizar a existência de um novo olhar educacional (Araújo & Flores, 2021; Farias & Farias Filho, 2022; Skliar, 2015).

A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada, onde cada sujeito Surdo é singular e possuidor de uma unicidade. Assim, a constituição de suas subjetividades e singularidades será formada e dependerá das interações e experiências socioculturais que vivenciaram de forma compartilhadas no decorrer de sua vida.

Sendo assim, compreendemos a premência de perceber o sujeito Surdo como aquele em que a fala é representada por Língua de Sinais, na modalidade visuoespacial. Considera-o como

um sujeito de linguagem, que tem seu pensamento estruturado pela mesma, sendo possível manifestar seus interesses concretos e abstratos como qualquer possuidor de uma língua. Sob esses matizes, a metodologia abordada na pesquisa é de caráter qualitativo e reflexivo, com análises bibliográficas de autoras e autores que têm corroborado com as temáticas aqui elencadas nas áreas de surdez e de linguagem. Por ser um sujeito que tem uma verdadeira língua, então é passível sua escuta. Nesse sentido, nos ajuda a entender que o sujeito Surdo tem suas formas singulares de ver, estar e pensar no mundo. Cada Surdo é um sujeito particular com sua respectiva história de vida (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

Antes de nascermos e tornamos seres humanos já existe um mundo anterior à espera, estruturado e complexo. Somos engendrados não só pela cultura, pela sociedade, pela família e por todos os seus enredos históricos complexos. Bem como já existe a linguagem como campo de constituição e forjamento do nosso ser enquanto sujeito. O mundo e suas relações já se encontram plenamente constituídos à espera do sujeito que a transformará com suas participações. Em suma, não existe sujeito sem linguagem e linguagem sem sujeito.

A construção da linguagem para a criança ouvinte é oferecida de forma naturalizada, ao dar a ela a oportunidade de adquirir uma língua oral com seus pais ou pares próximos. Para a criança surda, deveria ser dada a mesma oportunidade, porém não é o que acontece na maioria das vezes. Vários fatores colaboram para que isso aconteça, mas o principal a refletir é que a sociedade não se mostra preparada e interessada para receber uma criança surda e dar-lhe as condições adequadas para o desenvolvimento de sua linguagem. A Língua de Sinais precisa ser inserida na vida da criança surda nos três primeiros anos de vida para que possa ser constituída e desenvolvida naturalmente. Caso não seja oferecido esse contato com a Língua de Sinais nesse período, pode-

se causar prejuízos como alta dependência familiar e baixa capacidade de desenvolver a elaboração de pensamento (Farias & Farias Filho, 2022; Quadros & Karnopp, 2004).

Não obstante, o diagnóstico da surdez nem sempre ocorre até os primeiros anos de vida. Outro fator relevante é que, quando verificada a presença da surdez, não existe um trabalho educativo sobre a importância do acesso à Língua de Sinais aos pais e cuidadores pelos profissionais de saúde. Tal comportamento atitudinal contribui para uma vivência da língua tardiamente, o que afeta diretamente na aquisição de linguagem da criança surda. Assim, a aquisição de uma língua feita no tempo esperado só trará benefícios para a vida da criança surda. Para não apresentarmos uma dimensão reducionista sobre esse contexto, concebemos ser uma oportunidade para pesquisas futuras.

A Língua de Sinais permite uma maior compreensão do mundo, constituindo a sua subjetividade, auxiliando a forjar a identidade dos sujeitos Surdos, como também pode ser o caminho para a construção da própria história, a partir do compartilhamento de suas experiências com o meio. Desse modo, quando os pais/cuidadores recebem as orientações e acompanhamentos necessários sobre a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento do seu filho, da possibilidade de comunicação, de expressão e de apropriação do processo de ensino-aprendizagem, vários prejuízos cognitivos, emocionais e psicossociais podem ser aliçados. Porém, também é essencial que a família aceite a surdez e tenha conhecimento sobre a Língua de Sinais (no Brasil, da Libras), pois, partindo dessas atitudes, os ganhos da criança e da família seriam ilimitados (Araújo & Flores, 2021; Farias & Farias Filho, 2022).

Diálogos sobre os Direitos Linguísticos Para Novas Perspectivas

O reconhecimento normativo da Libras, em 2002, representa a conquista de várias épocas de lutas em prol dos direitos linguísticos do povo Surdo. Mas, o que compreende o direito linguístico em si, caro leitor e leitora? Para esse desvelar para novas reflexões, vamos conhecer um pouco o que diz a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, formulada em Barcelona, em junho de 1996, a qual o Brasil é signatário.

Historicamente, esta declaração tem seus pressupostos baseados em distintas convenções, pactos, declarações e resoluções internacionais, que parte da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, cujo preâmbulo está inserido na introdução da mesma, declarando em teor: “a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1996, p. 1). Já em seu Art. 2º, estabelece que “todos têm direito e todas as liberdades”, sem distinção “de raça, cor, sexo língua, religião opinião política ou outra, origem nacional ou social, Fortuna, Nascimento ou qualquer outra condição” (Unesco, 1996, p. 1).

Essa *qualquer outra condição*, descrita no excerto acima, abarca toda condição humana, inclusive a de pessoa surda sinalizante de Libras. O direito linguístico toma amplitude na vida humana em todas as esferas para alcançar outros direitos. Alicerça-se, também, no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 1966 e no Pacto Internacional Sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de mesma data, que, em ambos os preâmbulos, culminam em dispor que o ser humano não pode ser livre se não forem proporcionadas e construídas “condições que lhe permitam fruir tanto dos seus direitos civis e políticos, como dos seus direitos econômicos, sociais e culturais” (Unesco, 1996, p. 1). Assim, o direito linguístico perpassa todo um escopo que verifica na linguagem uma necessidade real e complexa intrínseca a toda atividade humana para

usufruir de demais direitos. Não importando a modalidade dessa linguagem, e sim sua eficácia e uso enquanto ser compreendida e se fazer compreender para exigir ou buscar sua plenitude de vida, quanto aos aspectos de autonomia e de cidadania como sujeitos de linguagem (V. T. Santos et al., 2021).

Ademais, podemos citar, que também fundamenta a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, normativas como a Declaração da Cimeira do Conselho da Europa (1993) que prediz sobre minorias nacionais de um país. No Brasil, tem-se a Declaração do Recife (1987), oriunda do XXII Seminário de Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, o qual “recomenda às Nações Unidas, que tomem as medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” (Unesco, 1996, pp. 1–2).

Nesse contexto de dispositivos normativos, essa declaração reconhece e entende, em seu Art. 1º, que a definição de comunidade linguística como “toda sociedade humana que, radicada historicamente num espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma linguagem comum como meio natural e de coesão cultural entre os seus membros” (Unesco, 1996, p. 4).

Assim sendo, podemos inferir que o povo Surdo é uma comunidade linguística que luta para a plena efetivação da língua de sinais como um direito linguístico em todas as dimensões e locais, principalmente nos ambientes educacionais, como as universidades públicas, como forma de combater o desequilíbrio linguístico. Para além, busca um caminho para estabelecer os princípios de uma paz linguística em todo planeta de forma justa e equânime como ancoragem fundamental para convivência social humana (Unesco, 1996).

Essa declaração exorta a questão identitária coletiva linguística de um povo minoritarizado, como o povo Surdo, reconhecendo, em seu Art. 7º, que: “Toda as línguas são a expressão de uma

identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções” (Unesco, 1996, p. 6).

Dessa forma, a questão identitária se coletiva primeiro na relação entre pares usuários da língua, por isso, é fundamentalmente importante reconhecer que o direito linguístico abrange a igualdade do seu uso, independentemente das condições econômicas, sociais e culturais.

Sobre o ensino, essa Declaração traz uma seção importante. Destaca-se o Art. 23, em seu ponto três, que orienta que “o ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguística do mundo inteiro” (Unesco, 1996, p. 9).

Deixa bem evidenciado que a comunidade linguística é que deve decidir quando e como utilizar sua língua. Tal postura afirmativa se verifica em seu Art. 24, que declara:

Todas as comunidades linguísticas têm o direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior de seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (Unesco, 1996, p. 9).

Em consonância com o excerto acima, em seu Art. 25, declara o direito que toda comunidade linguística tem em organizar e exigir políticas públicas que promovam a disposição de recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau pleiteado do uso de sua língua em todos os níveis de ensino, em seu país, de forma a contribuir para a formação de professores, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, entre outras estratégias para que a língua minoritária e representante identitária de um povo seja promovida em todas as instâncias como língua oficial.

No Brasil, essa declaração além de promover ações contundentes importantes que, contudo, precisam ser aperfeiçoadas, trouxe à luz o reconhecimento da Libras com a Lei nº 10.436 (2002) e o Decreto nº 5.626 (2005), já expostos anteriormente, fomenta novas ações como o documento “Relatório Sobre Políticas Linguísticas da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, em 2014. Este documento, é o resultado de reflexões e debates organizados por grupos de trabalho constituído por pesquisadores Surdos e ouvintes da educação bilíngue, por lideranças de movimentos nacionais de Surdos, representantes da Feneis, gestores da política de educação inclusiva do Ministério da Educação (MEC), que se inicia no governo da Presidenta Dilma Rousseff, através das Portarias Ministeriais nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Tem-se como objetivo “discutir e sistematizar os subsídios teóricos, conceituais e metodológicos necessários à implementação de políticas linguísticas de educação bilíngue para Surdos no sistema educacional brasileiro” (V. T. Santos et al., 2021, pp. 437–438).

Nesse ínterim, é necessária uma política linguística que garanta a ampliação e manutenção da língua de sinais nas Instituições de Ensino Superior para os educandos Surdos, com base em uma organização didático-pedagógica acessível que contribua para a permanência e formação diversificada.

Por isso, entre outros motivos que refletiremos e concebemos que a universidade pública, com toda a sua pluralidade, orientada a partir de sua tríade ensino, pesquisa e extensão, precisa ser multiplicadora da língua de sinais no âmbito nacional (V. T. Santos et al., 2021).

Houve um aumento considerável de matrículas de pessoas surdas, a partir do Decreto nº 5.626 (2005), que, entre outras determinações, prevê a inserção da disciplina do ensino da Libras no curso de fonoaudiologia e nas licenciaturas. O que promoveu a criação da graduação Letras-

Libras, como já discurremos anteriormente. Contudo, é preciso avançar para formular políticas públicas que reconheçam o pleno direito linguístico da comunidade surda. Como, por exemplo, a criação de novas graduações, onde a Libras seja a primeira língua de instrução, para que haja uma formação mais plena e multidisciplinar em diversas áreas do conhecimento.

V. T. Santos et al. (2021) enfatiza importantes evidências, em sua pesquisa com Surdos de duas universidades federais públicas, sobre como a efetivação do direito linguístico pode ser um terreno fértil para novas ações que efetivem o uso da Libras em contexto acadêmico. Os autores corroboram que a Universidade de Brasília tem realizado ações propositivas que endossaram o ingresso de 10 professores Surdos, em seu quadro permanente de funcionários, fazendo parte da Faculdade de Educação ou do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas.

Nesse sentido, tornam-se urgentes políticas públicas que vislumbrem o direito linguístico, como prática decolonial do uso da Libras, a partir da manutenção de direitos adquiridos como o engendramento de novas ações de políticas públicas para avançar por mais espaços negligenciados e sua total efetivação de direitos.

Capítulo 2

A Universidade Como um Rio: A Jornada do Ensino Superior das Nascentes Imperiais ao Oceano do Mercado

A história do Ensino Superior no Brasil não é apenas uma sequência de datas e de leis, mas um reflexo da nossa própria sociedade, com seus anseios e contradições. Inicia-se com a chegada da corte portuguesa, que trouxe a semente de um modelo educacional feito para a elite, com o propósito de formar profissionais para os negócios da colônia e, claro, para manter o poder nas mãos de poucas famílias nobres da época (A. C. R. Fernandes, 2015). Era uma formação puramente tecnicista, focada no diploma como um passaporte para prestígio social e cargos de destaque, sem muita preocupação com a pesquisa e a ciência. Ela tinha como um dos seus objetivos promover o controle imperial sobre o sistema educacional.

Observamos que o surgimento do Ensino Superior no Brasil, somente no século XIX, foi tardio se comparado com a América Latina, colonizada por espanhóis, a partir do século XV (Novaes et al., 2018). Neste período, o Ensino Superior conservava o poder educacional nas mãos do império que, por sua vez, determinava a cátedra vitalícia, chamado de catedrático que, no modelo inspirado pela Universidade de Coimbra, e instituído no Brasil, era um professor com alto grau de formação, uma figura central e inquestionável ligada ao Império, que decidia os rumos administrativos e do ensino, bem como de quem poderia lecionar, que livros podiam ser utilizados pelos professores, e de quem poderia participar do Ensino Superior de acordo com o interesse imperial (A. C. R. Fernandes, 2015).

Assim, por muito tempo, a Educação Superior no Brasil seguiu de forma precária, com poucos investimentos e pouca autonomia, sempre submissa aos interesses do Império. O sonho de

que uma verdadeira universidade contemplasse diferentes universos de saberes ficava em segundo plano, pois a centralização do poder não combinava com o florescimento do pensamento crítico.

No governo de Dom Pedro II, em 1850, observa-se a ampliação gradativa das instituições de Ensino Superior, e criação de centros científicos como o Observatório Nacional e o Museu Nacional, todos alocados no Rio de Janeiro. Apesar dessas iniciativas, a Educação Superior no Brasil foi marcada por pouquíssimo investimento e baixa capacidade formativa, sempre atrelada aos interesses imperiais, que obstruíam a autonomia das instituições existentes. Nesse modelo, o Ensino Superior, até 1878, se constituía como público e centralizado nas mãos imperiais. Nesse período, as formações profissionais tradicionais eram restritas à medicina, tendo origem na Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador, com interesse de cuidar da saúde da elite burguesa; à engenharia, com a origem da Academia Militar, para a expansão do Império através de criação de estradas, pontes, entre outros: à arte, com o surgimento da Real Academia de Pintura e Escultura e também para o curso de Direito e Agricultura (J. S. Dias & Gomes de Oliveira, 2020; A. C. R. Fernandes, 2015).

Reconhecemos que o marco temporal para uma mudança no Ensino Superior no Brasil foi a criação das universidades, que se forjou no fim do século XIX com a abolição da escravidão em 1888, com o fim do Império e o surgimento da Proclamação da República (1889). A nova Constituição de 1891 ajudou a descentralizar o Ensino Superior, por via da criação de instituições privadas e públicas, diversificando o sistema de ensino com essa ação. Até 1889, eram 24 instituições de Ensino Superior; de 1889 a 1918, foram criadas 54 instituições, sendo a maioria delas privadas (J. S. Dias & Gomes de Oliveira, 2020; A. C. R. Fernandes, 2015). A República trouxe um sopro de ar fresco, permitindo a criação de instituições privadas e públicas,

diversificando o sistema. Aos poucos, a ideia de uma universidade foi ganhando força, não apenas como um local para formar profissionais, mas como um espaço de pesquisa e de cultura.

No decorrer do século XX, a criação e a consolidação das universidades estiveram intimamente ligadas ao progresso da pesquisa. Essas instituições se estabeleceram como centros para o desenvolvimento da ciência, dos pesquisadores e das humanidades. Paralelamente, em meio a crescentes movimentos e discussões entre os professores, surgiu a reivindicação por uma universidade com autonomia para gerir seus próprios rumos e interesses.

Assim, a criação das universidades brasileiras foi um projeto impulsionado por importantes entidades nas primeiras décadas do século XX. A Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciência influenciaram diretamente essa proposta, defendendo uma completa reformulação do sistema educacional do país. A Associação Brasileira de Educação, bastante ativa na década de 1920, teve suas propostas incorporadas pelo governo de Getúlio Vargas, após a Revolução de 1930, incluindo a defesa pela criação de universidades. A Academia Brasileira de Ciência, por sua vez, surgiu da Sociedade Brasileira de Ciências, fundada em 1916 e ligada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura. Em conjunto, essas duas instituições promoveram o debate e a implementação de projetos transformadores, como o Escola Nova, para o ensino primário, e a Universidade Brasileira, para o Ensino Superior, impactando profundamente o futuro da educação no Brasil.

O conceito de Universidade Brasileira propunha a criação de um modelo de universidade inédito no país. A ideia era estabelecer centros dedicados à produção, ao ensino e à disseminação do conhecimento científico. Para isso, a instituição deveria operar como um sistema unificado, com autonomia para gerir suas atividades, e ser composta por institutos profissionais, técnicos especializados e de altos estudos. Além de formar profissionais, essa nova universidade teria como

objetivo principal impulsionar a formação e o progresso da cultura nacional do nosso país (Sguissardi, 2011).

Na era Vargas (1930–1945), houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, dirigido por Francisco Campos, o qual instituiu o Estatuto das Universidades, por meio do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Também nesse período foram criados o Conselho Nacional de Educação, pelos Decretos nº 19.850 e nº 19.522, que dispuseram sobre a organização e a efetivação da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, sendo a primeira universidade do Brasil e localiza na capital do país naquela época (Novaes et al., 2018).

O Estatuto das Universidades Brasileiras foi uma espécie de reforma, mas não garantia avanços do modelo de universidade para pesquisa e extensão como almejavam os movimentos estudantis e de professores universitários. O estatuto avançou no sentido de recolher que o Ensino Superior deveria ser ministrado em universidades, observando seus dispositivos organizacionais como: finalidades e características fundamentais da universidade; organização didática; forma de admissão nos cursos, estabelecimento de órgãos de administração geral dos institutos universitários, entre outras, tudo com foco na profissionalização. Nos anos seguintes houve uma expansão significativa, universidades foram criadas em capitais, algumas delas voltadas para ciência agrícola, evidenciando uma vocação rural (Sguissardi, 2011).

Assim, entre 1940 e 1960, acontece a promoção das universidades federais, das universidades católicas e de faculdades particulares. Sob o regime militar, na década de 1960, estabeleceram as universidades federais em todos os estados e no DF. Ocorre então o desenvolvimento de novas universidades públicas, que sofriam com o controle e a repressão do regime militar sobre os movimentos de professores universitários, muitos dos quais acabaram sendo aposentados compulsoriamente. Apesar dos conflitos oriundos da repressão do regime

militar, muitos historiadores relatam que a expansão das universidades no Brasil é, contraditoriamente, uma herança desse regime devido à expansão das universidades nesse período (J. S. Dias & Gomes de Oliveira, 2020; A. C. R. Fernandes, 2015; Sguissardi, 2011).

Diante desse cenário, o Estatuto das Universidades Brasileiras foi rechaçado pelo governo militar, apesar de ter sido anunciado bem antes, no governo Vargas. Reconhece-se que somente em 1968 foi realmente promulgada a primeira reforma universitária.

Essa reforma tinha como princípio estabelecer maior autonomia e, sobretudo, incorporar condições democráticas de funcionamento das universidades. Como proposta orientava: (a) destituir a cátedra e a instituição de departamentos, com o objetivo de diminuir a centralização do poder permanente que delimitava o trabalho docente; (b) criar o sistema de instituto básico, o que por sua vez, descentralizava o modelo rígido de gestão acadêmica ao abolir os institutos centrais de ciências; (c) promover a organização do currículo em formação básica e profissionalizante, que tinha um viés generalista e fomentava o desenvolvimento de saberes específicos e práticos, associados ao ideal de formação acadêmica de cunho científico e formação profissional voltados à práticas; (d) favorecer a flexibilização curricular na universidade, permitindo, assim, o exercício da autonomia que combinasse a formação acadêmica e o treinamento profissional, através do oferecimento tanto de estudos generalistas quanto aprofundamento em áreas específicas; (e) valorizar a pós-graduação, compreendida como essencial para a qualificação de profissionais e, ao mesmo tempo, para o apoio e o desenvolvimento de pesquisas, consideradas fundamentais para o desenvolvimento do país; (f) propor a adoção do regime de dedicação exclusiva, onde os professores seriam contratados para se dedicar integralmente às atividades universitárias. Isso visava aumentar o comprometimento docente com as áreas de ensino, pesquisa e extensão (Sguissardi, 2011).

Concomitante a esse período, em consequência da reforma universitária, e as demandas e interesses políticos, sociais e a pressão econômica, houve a ampliação de instituições privadas em regiões interioranas e nas periferias dos grandes centros urbanos, para aumentar a mão de obra especializada. Nesse período, por influência do governo militar, que também emergia em outros países latinos, como Argentina e Chile, aumentavam e promoviam uma repressão cruel nos ambientes universitários, sendo uma época marcada por confrontos entre as instituições de Ensino Superior e as forças repressivas do Estado, atacando diretamente os estudantes e docentes que não simpatizavam com os horrores cometidos durante a repressão. O período da ditadura foi um tempo triste para as universidades, as quais tiveram seu funcionamento e estrutura atacados, o que prejudicou a efetivação do projeto de reforma educacional, que fora forjado por seus idealizadores (J. S. Dias & Gomes Oliveira, 2020; Novaes et al., 2018).

Ao longo dos anos 1970, o sistema de Ensino Superior brasileiro continuou seu processo de expansão, apesar dos obstáculos encontrados. No entanto, o crescimento mais acelerado se manifestou nas últimas décadas, principalmente neste século, impulsionado pelo setor privado. Essa aceleração é um reflexo do sistema econômico capitalista e da crescente influência de ideologias de mercado na Educação Superior. Tais fatores resultam no aumento da oferta de vagas e em um acesso facilitado a um nível de ensino que, por razões socioeconômicas, sempre foi historicamente elitista e excludente para a maioria da população brasileira.

A lógica do mercado neoliberal permeia a educação. A expansão acelerada, especialmente no setor privado, fez do Ensino Superior uma commodity, um serviço a ser consumido (Sguissardi, 2011). Essa realidade, embora facilite o acesso para alguns, levanta uma pergunta crucial: o que estamos ganhando em qualidade? Sem o intuito de fechar essa resposta, esta pesquisa busca ampliar nosso olhar sobre o Ensino Superior.

Apesar de todos os avanços, o Ensino Superior no Brasil ainda não é para todos. Continua sendo um desafio para a maioria da população, pois somente 20,5% da população com mais de 25 anos em 2024 terminou o Ensino Superior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2025). A grande questão do nosso tempo é como manter a autonomia da universidade e a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que o sistema é pressionado a se comportar como um negócio. Assim, a luta para que a universidade seja um espaço transformador e democrático continua. Por um lado, o ideal de uma educação que liberta e que promove a emancipação humana; por outro, a realidade de um mercado que vê o conhecimento apenas como um produto o qual sempre deve servir os interesses das elites econômicas e políticas torna-se um desafio para que a universidade seja para todos. Nesse sentido, não podemos de perpassar, mesmo que sucintamente pela história da Universidade de Brasília, antes mesmo da Reforma Universitária de 1968, apresentava uma postura de vanguarda.

Universidade de Brasília⁴: Um Espaço Vanguardista do Ensino Superior Brasileiro

Brasília, recém-criada, tinha apenas dois anos de existência quando inaugurou sua primeira universidade federal. A Universidade de Brasília (UnB) emergiu em 1962 com o propósito de ser a mais ousada experiência educacional do país. Ainda jovem, instaurou-se como símbolo de um projeto de nação que buscava reinventar o ensino superior brasileiro, articulando diferentes matrizes de conhecimento e formando profissionais comprometidos com a transformação social.

O campus, que hoje parece consolidado, nasceu do encontro entre três intelectuais cujas trajetórias marcaram profundamente a educação e a cultura brasileiras, sendo eles: antropólogo,

⁴ Fonte: <https://www.unb.br/a-unb/historia>

Darcy Ribeiro, responsável pelo projeto político-pedagógico; o educador Anísio Teixeira, que delineou a concepção de universidade moderna; e o arquiteto, Oscar Niemeyer, que materializou essas ideias em arquitetura.

Neste contexto, efervescente da época, a UnB foi inspirada pela modernidade e por um espírito profundamente inovador. A instituição estruturou-se a partir do Plano Orientador, e era um tipo de Carta Magna, datada em 1962. Esse documento expressava o desejo de um ensino superior flexível, interdisciplinar, tecnológico e capaz de responder às urgências da realidade do país, evidenciando sua vanguarda.

Essa universidade defendia a autonomia universitária, e a concebia como mecanismo de proteção contra ingerências políticas e burocráticas ministeriais as quais as outras universidades brasileiras era obrigada a seguir, por isso foi organizada como fundação para exercer sua autonomia. Isso representava um posicionamento avançado para os anos 1960. A universidade deveria ser pública, autônoma e voltada à produção de conhecimento crítico.

Entretanto, a construção desse ideal enfrentou tensões desde o início. A proximidade com os centros decisórios da capital gerava resistência de autoridades que temiam a presença estudantil como força política ativa. Mesmo assim, em 1961, a assinatura da lei que autorizou sua criação consolidou juridicamente o projeto sonhado por Darcy Ribeiro (1922- 1997) e Anísio Teixeira (1900-1971). A chegada de docentes renomados de diferentes regiões do país reforçou o propósito de fazer da UnB um espaço de excelência e liberdade intelectual.

A inauguração da UnB foi realizada no Auditório Dois candangos, que obteve esse nome para homenagear dois pedreiros, Expedito Xavier e Gedelmar Marques, que faleceram soterrados em um acidente durante a construção da obra. Esse espaço foi inaugurado 20 minutos antes da inauguração oficial da universidade. Nesse contexto de renovação a chegada de docentes

renomados de diferentes regiões do país reforçou o propósito de fazer da UnB em promover um *locus* de excelência e liberdade intelectual.

Esse ambiente criativo e plural, porém, foi abruptamente interrompido pelo golpe militar de 1964. Por estar geograficamente inserida no centro do poder e ter um projeto acadêmico ousado e crítico, a Universidade de Brasília tornou-se alvo privilegiado da repressão. A primeira invasão militar, em 9 de abril de 1964 em abril, duas semanas após o golpe militar, por parte de soldados de Minas Gerais, buscava 12 professores que deveriam ser presos e interrogados. A biblioteca e os escritórios ficaram interditados por duas semanas. Salas de aula foram vasculhadas, professores perseguidos e acusados de subversão, estudantes submetidos a revistas e interrogatórios. Após a invasão o reitor da época Anísio Teixeira e vice Almir de Castro foram demitidos. O governo militar designou como novo reitor, Zeferino Vaz, professor de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo (USP) A demissão arbitrária dos primeiros dirigentes marcou simbolicamente a ruptura entre o ideal original e a realidade imposta pelo regime.

A segunda invasão aconteceu no seguinte ano, em 1965. Houve demissão de professores por conveniência da administração. Em resposta a essa atitude, em 8 de dezembro de 1965, os professores decretaram greve, O clima apreensivo tomou conta da instituição, por receio de ocorrer novas demissões de professores de forma arbitrária. Logo em seguida os estudantes aderiram ao movimento grevista. Nessa ocasião o próprio reitor, Laerte Ramos de Carvalho, solicitou o envio de tropas militares à instituição, acusando os grevistas de pichações e ameaças de depredação aos prédios.

Nos anos seguintes, sucessivas invasões, perseguições e exonerações de docentes aprofundaram a instabilidade institucional. Greves, protestos e confrontos tornaram-se parte da rotina do campus. Em 1965, a demissão em massa de professores, seguida da renúncia coletiva de

grande parte do corpo docente, representou um dos momentos mais dramáticos da história universitária brasileira, evidenciando o choque entre a pressão autoritária e a defesa da autonomia acadêmica. Esse episódio praticamente desmontou o quadro intelectual que havia sido cuidadosamente reunido para construir uma universidade inovadora.

O ápice da repressão ocorreu em 1968, quando protestos estudantis, em solidariedade à morte do estudante, Edson Luís, no Rio de Janeiro por policiais militares, desencadearam uma invasão violenta que culminou em prisões, feridos e perseguições prolongadas. Aproximadamente 3 mil estudantes se reuniram na praça localizada entre a Faculdade de Educação e a quadra de basquete. Esse foi o motivo para ser decretado a prisão de sete universitários, entre eles, citamos Honestino Guimarães.

A partir desse decreto, agentes da polícia Civil, militar e de Política do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) invadiram a UnB e detiveram 500 pessoas na quadra de basquete. No total, 60 pessoas foram presas e o estudante, Waldemar Alves, foi baleado na cabeça, ficando hospitalizado em estado grave por meses.

Naquele momento, a UnB tornou-se símbolo das contradições do país, em que fora uma instituição pensada para fomentar pensamento crítico e liberdade, submetida a mecanismos de controle e silenciamento.

Somente com a gradual abertura política, na década de 1970, a universidade iniciou um movimento de reconstrução. A gestão de Amadeu Cury marcou o início da reorganização acadêmica e física da instituição, embora esse processo também tenha enfrentado embates, protestos e novas intervenções. A instabilidade só começou a ceder com o avanço da redemocratização do país, e a UnB começou seu período de redemocratização a partir da década 80.

Em 1984, a eleição de Cristovam Buarque como primeiro reitor escolhido pela comunidade universitária, e a liberdade dessa escolha simbolizou o reencontro da UnB com seu projeto fundador. O desafio, à época, era revitalizar o espírito de vanguarda, romper com estruturas conservadoras herdadas do período autoritário e reconstruir um ambiente universitário capaz de estimular criatividade, crítica social e produção científica de qualidade. Sob esse horizonte, ensino, pesquisa e extensão voltaram a ser compreendidos como dimensões integradas e fundamentais para o papel público da instituição.

Ao revisitar essa trajetória, percebemos que a história da UnB não se explica apenas pela construção de prédios ou pela consolidação de cursos. Trata-se de uma narrativa marcada por disputas políticas, resistências coletivas e defesa incansável da autonomia acadêmica. A universidade nasceu com vocação para inovação, foi violentamente interrompida, mas reaprendeu a se reinventar. O percurso revela, em última instância, a importância das universidades públicas como espaços de crítica, democracia e produção de conhecimento comprometido com a sociedade brasileira.

Nesse sentido de vanguardismo não podemos deixar de referenciar a Unb, por antes da criação de lei que obrigava as instituições superiores respeitarem o sistema de cotas e, 2013, foi a primeira universidade federal, em 2003, a inaugurar o sistema de cotas para negros, tendo como autor da proposta José Jorge de Carvalho, professor do Departamento de Antropologia (DAN), e em 2004 já ter recebidos estudantes dessa política afirmativa.

A UnB também foi vanguardista ao criar o Programa de Avaliação Seriada (PAS), em 1995, com o objetivo de integrar o Ensino Médio (EM) ao Ensino Superior (ES), para promover o acesso de estudantes ao seu espaço universitário, subdividindo-o em 1ª etapa para estudantes que cursam o 1º ano do EM, 2ª etapa para estudantes que cursam o 2º ano do EM e a 3ª etapa para os

que cursam o 3º ano do EM. Esse sistema de avaliação elenca em sua proposta ofereceria melhores benefícios como oportunidades de avaliação gradativa para o candidato e para a universidade, mitigando a alta atenção psicológica proveniente do vestibular tradicional, e promove a interação entre escolas do ensino em todos os níveis, planejamento escolar e individualizado (S. A. Santos, 2017).

Nesse sentido, torna-se relevante nesta pesquisa perpassarmos pelo sistema de cotas que influenciaram as universidades brasileiras.

Sistema de Cotas: Uma Política Afirmativa Imprescindível para um Olhar Decolonial

A questão da elitização do ensino superior brasileiro tem uma herança desde período imperial como apresentamos anteriormente, contudo começou a gerar debates contundentes (S. A. Santos, 2017). A partir de 2001, as exigências por ações governamentais que garantissem uma disputa por vagas no Ensino Superior Público alicerçada na equidade cresceram significativamente no país.

No mesmo ano, um evento de impacto global, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, expôs a imagem do Brasil negativamente. Isso ocorreu após membros do Movimento Negro Brasileiro (MNB) denunciarem publicamente a escassez de políticas públicas voltadas à inclusão social da população negra, especialmente na educação (Barbosa Chaves, Costa Mendes, et al., 2025; Lopes, G. H. G. Silva, 2022). Nesse contexto, o Brasil reconheceu a necessidade de fomentar políticas públicas com vista atingir grupos de minoria como forma de combater as desigualdades sociais.

Concentrando-se especificamente no Ensino Superior Público, maiores esforços foram direcionados para o lançamento de políticas de ações afirmativas com o intuito de promover a inclusão. O sistema de reserva de vagas via cotas teve seu início nos anos 2000, tendo como instituições estaduais pioneiras a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e como pioneira entre as universidades federais temos a Universidade de Brasília (UnB), como anteriormente detalhada. Ao longo dos anos seguintes, esse sistema foi sendo amplamente adotado e implementado em diversas instituições públicas de ensino pelo país (Barbosa Chaves, Costa Mendes, et al., 2025).

O marco legal dessa política ocorreu em 2012, quando a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei Federal Nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Esta legislação decretou a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em instituições federais de nível superior e técnico de nível médio para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas reservadas, metade seria destinada a alunos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Além disso, o total de vagas resguardadas por essa normativa destinava uma parcela a pretos, pardos e indígenas (Barbosa Chaves, Costa Mendes, 2025). Posteriormente, em dezembro de 2016, a Lei Nº 13.409 alterou a Lei Nº 12.711/2012 para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

O movimento mais recente de atualização legislativa é a Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que promoveu modificações significativas. A revisão desta normativa reduz o limite máximo da renda familiar *per capita* para participar das cotas sociais, passa para 1 salário-mínimo. Uma importante alteração foi a inserção dos quilombolas oficialmente como beneficiário do sistema de cotas. Outra novidade é que a distribuição das vagas reservadas será agora realizada com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando a

proporção de indígenas, negros, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade da federação a qual instituição de ensino superior pública pleiteada se insere. A nova norma também estabelece um mecanismo de concorrência mais claro, os candidatos que se enquadram no programa de cotas (os 50% do total) só serão direcionados para as vagas reservadas caso não alcancem as notas necessárias para ingresso na ampla concorrência.

Por fim, a legislação exige que o programa de cotas seja avaliado a cada dez anos, com a divulgação anual de um relatório detalhado sobre a permanência e a conclusão dos cursos pelos alunos beneficiados, e estabelece que os(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social que optarem pela reserva de vagas serão priorizados no recebimento de auxílio estudantil.

É inegável que essa política afirmativa possibilitou um aumento considerável de acesso ao ensino superior público a estudantes de baixa renda, negros, indígenas, egressos de escola pública, pessoa com deficiência, onde ainda é categorizada a pessoa surda. O desafio agora é ampliá-la politicamente e mantê-la diante do discurso de escassez.

Alargando o Rio: O Acesso ao Ensino Superior e a Luta por um Leito Inclusivo

Retomamos que em 2007, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação acendeu uma esperança para milhões de jovens brasileiros. O plano propunha uma série de iniciativas para democratizar o acesso à Educação Superior, focando não apenas em números, mas em abrir portas para quem, antes, via a universidade como um sonho distante. A ideia era clara de promover e ampliar o acesso, por meio de criação de pontes para que a educação chegasse a mais pessoas, e os programas como o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foram a materialização desse esforço.

O Reuni foi um sopro de renovação para as universidades públicas, buscando melhorar a vida acadêmica e o acesso de jovens à graduação. A meta não era só matricular mais gente, mas também garantir que eles tivessem as condições necessárias para permanecer, diminuindo a evasão. Em troca, as universidades recebiam recursos para fortalecer suas estruturas físicas e de pessoal. O ProUni, por sua vez, democratizou o acesso ao ensino privado, concedendo bolsas de estudo para aqueles que não tinham condições de pagar. E o FIES, o financiamento estudantil, tornou-se uma ferramenta crucial para que muitos estudantes de baixa renda pudessem, finalmente, sentar nas cadeiras de uma universidade privada.

Essas políticas, de fato, fizeram a diferença na vida de muita gente. Elas representaram a chance de uma nova trajetória, a conquista de um diploma e a realização de um projeto de vida. Por isso, elas se alinham perfeitamente com os ideais propostos pela Conferência Mundial sobre Educação Superior de 2009, que defende a ampliação do acesso como um direito fundamental. No entanto, o cenário não é só de vitórias.

Por trás da expansão do acesso, surgiram questões complexas. O neoliberalismo, como apontam Oliveira et al. (2012), injetou na educação uma lógica de mercado, transformando-a em um investimento. Infelizmente, segundo os autores, essa busca por um crescimento rápido não veio acompanhada da preocupação com os objetivos fundamentais da educação. A universidade, que deveria ser um espaço de mediação da cidadania e da democracia, conforme destaca Severino (2008), e um lugar de formação profissional e para a pesquisa, acabou se distanciando desses ideais.

A realidade que muitos estudantes enfrentam é a de um modelo educacional que se parece mais com uma empresa do que com um ambiente de aprendizado e crescimento. Essa realidade, como argumenta Freitas (2011), compromete a própria qualidade do ensino. O grande desafio, portanto, não é apenas abrir as portas, mas garantir que o que está do lado de dentro seja um ambiente rico e transformador. A Conferência da Unesco de 2009 reforça essa ideia, lembrando a importância do compromisso dos governos com o sucesso dos estudantes, oferecendo o suporte necessário, especialmente aos mais vulneráveis.

É fundamental, como ressalta a discussão, voltar o olhar para a realidade dos estudantes e das universidades. Precisamos entender as condições de permanência e a qualidade do ensino que está sendo oferecido. E, de forma ainda mais urgente, precisamos escutar ativamente os estudantes com deficiência, compreendendo como eles percebem e enfrentam os desafios específicos que se apresentam no Ensino Superior. Afinal, a educação é para todos, mas só será verdadeiramente inclusiva quando a experiência de cada pessoa for valorizada e respeitada.

As dificuldades e barreiras à permanência de grupos de minoria são comuns no espaço das universidades, devido suas abordagens serem influenciadas na meritocracia e baseada em padrões hegemônicos, coloniais e estruturada para condições humanas predeterminadas como típicas. Por isso, torna-se fundamental iniciativas de políticas afirmativas de Estado, bem como, de movimento sociais e civis para combater o capacitismo ainda presente em práticas institucionais dentro das universidades e no Ensino Superior em geral.

Observa-se, na Figura 2, apresentada a seguir, que o *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023*, atualmente o mais recente, revela que o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior cresceu 17% em relação ao Censo de Ensino Superior de 2022. Essa amostra apresenta-se relevante por expressar que esse aumento é significativamente

maior que o crescimento de 5,6% do total de estudantes matriculados no Brasil nesse mesmo período (Brasil, 2024).

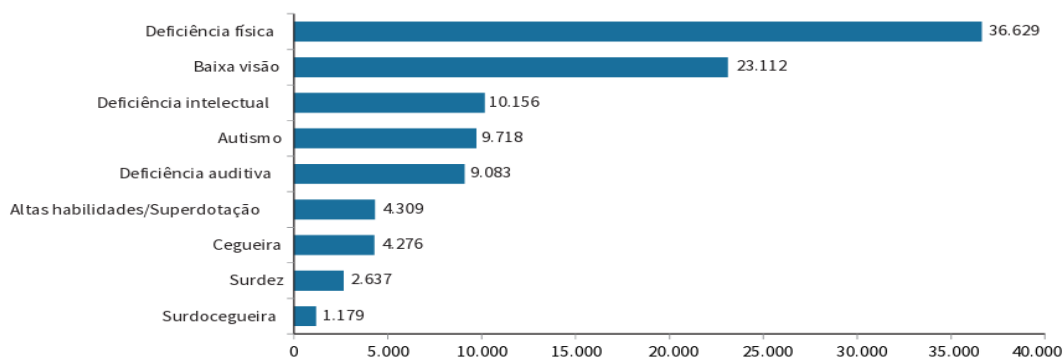
No entanto, embora seja expressivo o aumento da representatividade dos estudantes com deficiência, ainda pode ser considerado pequeno se comparado com estudantes sem deficiência, pois os estudantes com deficiência representam apenas 0,93% do total de matrículas no Ensino Superior em 2023, que corresponde a aproximadamente quase 10 milhões de estudantes. As matrículas registraram 92.756 estudantes com deficiência, sendo que 40.006 dessas matrículas foram efetuadas em cursos presenciais.

O Censo do Ensino Superior (2023) revelou a distribuição regional das matrículas de estudantes com deficiência: o Sudeste apresentou um índice de 36%; o Nordeste, 21%; o Sul, 20%; e o Centro-Oeste, 11%. Os tipos de deficiências mais comuns entre os estudantes relatados foram Deficiência Física, com 36%; Baixa Visão, com 23%; intelectual, com 10%; Transtorno do Espectro Autista, com 10%; Deficiência Auditiva, com 9%; Surdez, com 4%; Surdocegueira, com 4%; Cegueira, com 4%; e Superdotação, com 4%.

Esses dados são importantes, porque revelam que a inclusão desses estudantes com deficiência está aumentando, a partir de políticas públicas expressivas relatadas anteriormente nesta pesquisa.

Figura 2

Total de Matrículas de Graduação Conforme Tipo de Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação Declarados – Brasil – 2023



Fonte: Brasil (2024).

Entre 2019 e 2023, o quantitativo de estudantes com deficiência no Ensino Superior cresceu 91%, perfazendo quase seis vezes mais o aumento de matrícula nesse período, que foi de 16%. Contudo, o grande gargalo no Ensino Superior não é apenas o acesso, mas também a permanência para conclusão do curso, pois o Censo do Ensino Superior de 2023 revelou que apenas 12.651 estudantes com deficiência concluíram seus cursos (Brasil, 2023). Tais informações evidenciam que condições socioeconômicas e a inexistência de práticas inclusivas e acessíveis ainda são grandes obstáculos para esse grupo vulnerabilizado e marginalizado, condenando esses estudantes com deficiência à evasão escolar.

Ainda com os progressos de algumas ações afirmativas no Ensino Superior, que atingem diretamente as universidades, elas ainda não são suficientes para atender plenamente às necessidades dos estudantes com deficiência. Esse grupo de alunos muitas vezes permanece à margem, em uma situação de invisibilidade. Essa invisibilidade, por sua vez, agrava as

dificuldades que enfrentam, elevando-os mesmo à estigmatização. Assim, barreiras se somam à discriminação e à falta de perspectivas, prejudicando o desenvolvimento de habilidades e o funcionamento ativo desses sujeitos.

O Rio da Inclusão: Da Educação Básica ao Ensino Superior e os Desafios de uma Universidade Para Todos

A crescente de matrículas de pessoas com deficiência no ambiente escolar é uma realidade positiva no cenário educacional brasileiro devido às políticas públicas que se intensificaram a partir da década de 90. A demanda crescente pode ser percebida pelas informações recolhidas no Censo Escolar de 2022, como demonstra a Figura 3.

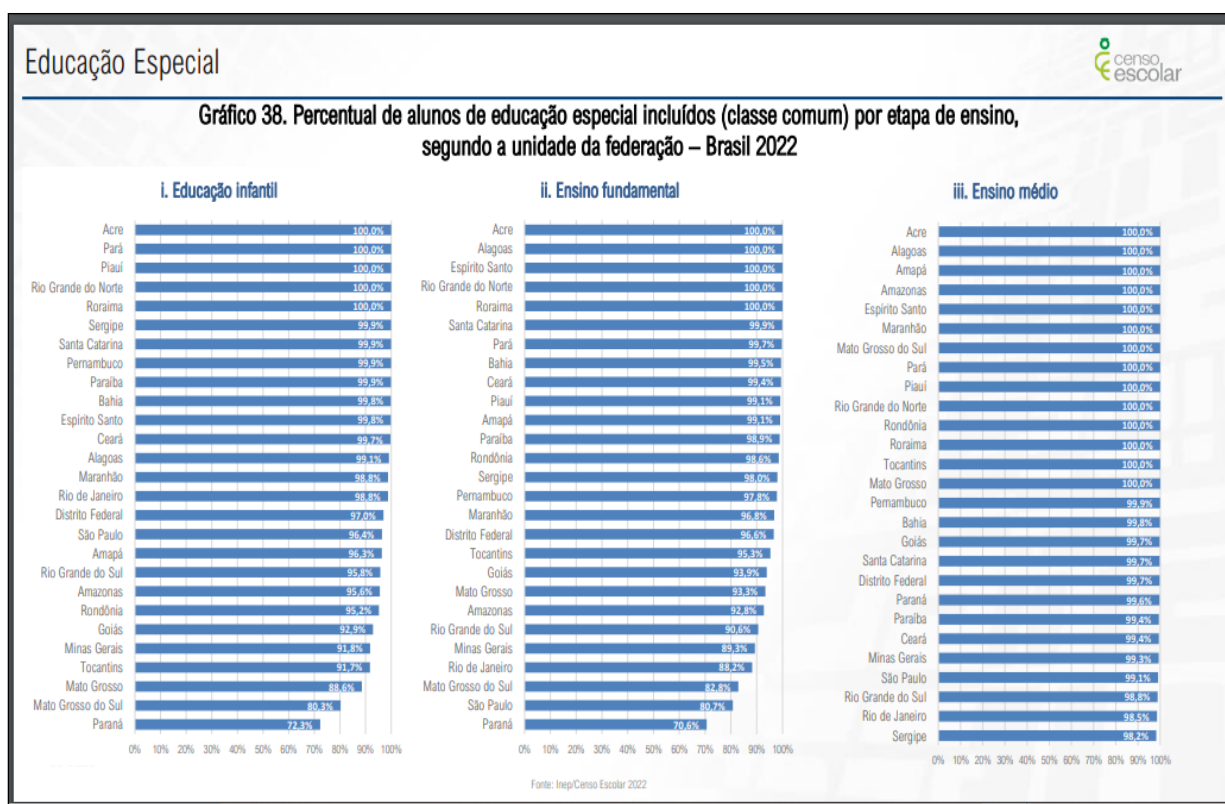
Podemos verificar, com base nas informações da Figura 3, que, no Brasil, houve um aumento da quantidade de matrículas em todas as etapas de ensino. Sendo que três estados – Acre, Rio Grande do Norte e Roraima – efetivaram a meta em 2022 de matrículas do público-alvo da educação especial em 100% em todas as etapas de ensino. Enquanto o Paraná, com 72,3% na educação infantil, 70,6% no ensino fundamental, e Sergipe, com 98,2% no ensino médio, foram as federações com menor taxa de aumento de matrículas de “alunos incluídos”, como denominado pelo censo escolar.

Já o DF alcançou, no Ensino Infantil, 97%; no Ensino Fundamental, 96,6% e, no Ensino Médio, 99,7%. Tal aumento irá impactar em pouco tempo a demanda por Ensino Superior desse público em nosso país, que já sofre com a falta de vagas. É importante ressaltar que o Censo Escolar traz informações brutas e quantitativas de demanda sem levar em consideração aspectos qualitativos das etapas de ensino. Não há um levantamento sobre como a comunidade escolar

percebe a qualidade de ensino ofertada. Contudo, em nossa pesquisa, cabe um olhar sobre a Figura 4, oriundo do mesmo censo, que evidencia a progressão, de 2010 a 2022, das matrículas para o público-alvo da Educação Especial, que são os educandos com deficiência.

Figura 3

Dados Estatísticos Referentes ao Percentual de Educação Especial “Incluídos” (Classe Comum) por Etapa de Ensino, Segundo a Unidade da Federação – Brasil 2022



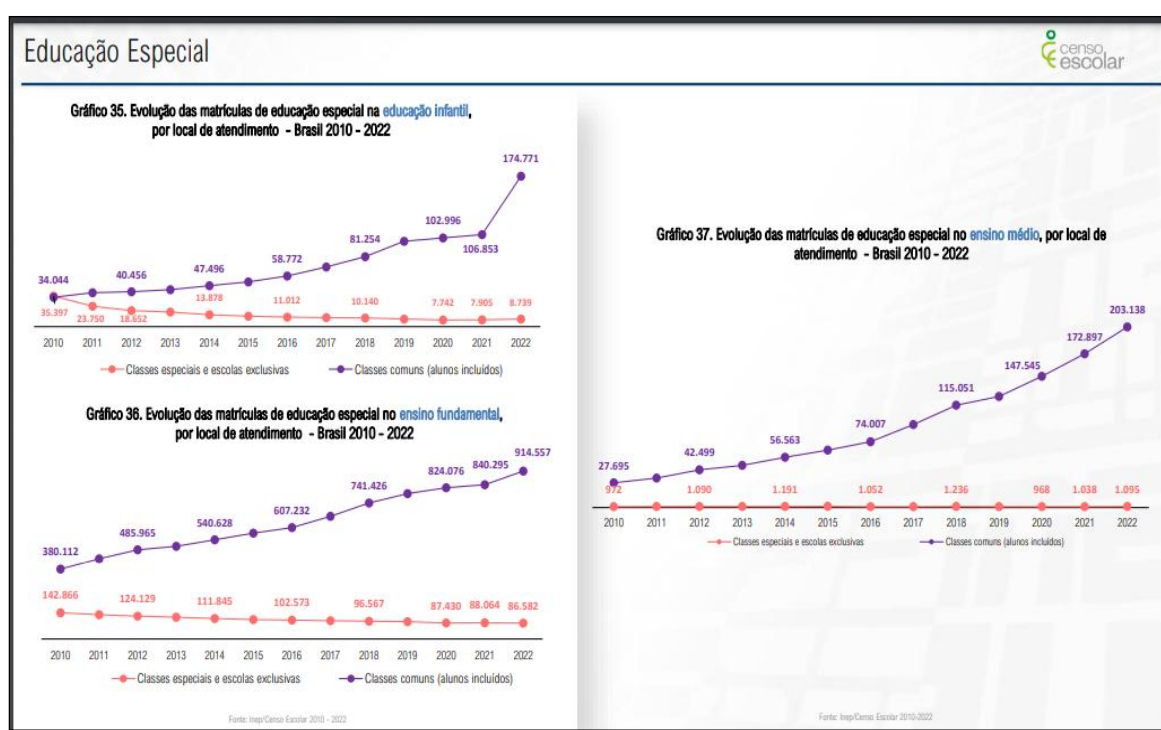
Fonte: Brasil (2022).

A Figura 4 mostra uma abertura crescente entre classes comuns e classes especiais. Há uma má definição no registro, pois ambas as classes são pertencentes à escola inclusiva. No caso da escrita, deveria constar “classes especiais e escolas especiais” ao invés de “classes especiais e escolas Inclusivas”. Também fazemos alusão à denominação de “alunos incluídos” como uma

incongruência ao se referir aos educandos e educandas com deficiência, público da educação especial, pois todos, com ou sem desenvolvimento atípico, são inclusos no sistema educacional. Isso acaba sendo um reforçador capacitista de registrar as informações de um censo escolar que representa políticas públicas.

Figura 4

Dados Estatísticos Referentes à Evolução das Matrículas da Educação Especial em Cada Etapa de Ensino da Educação Básica – Brasil 2010–2022



Fonte: Brasil (2022).

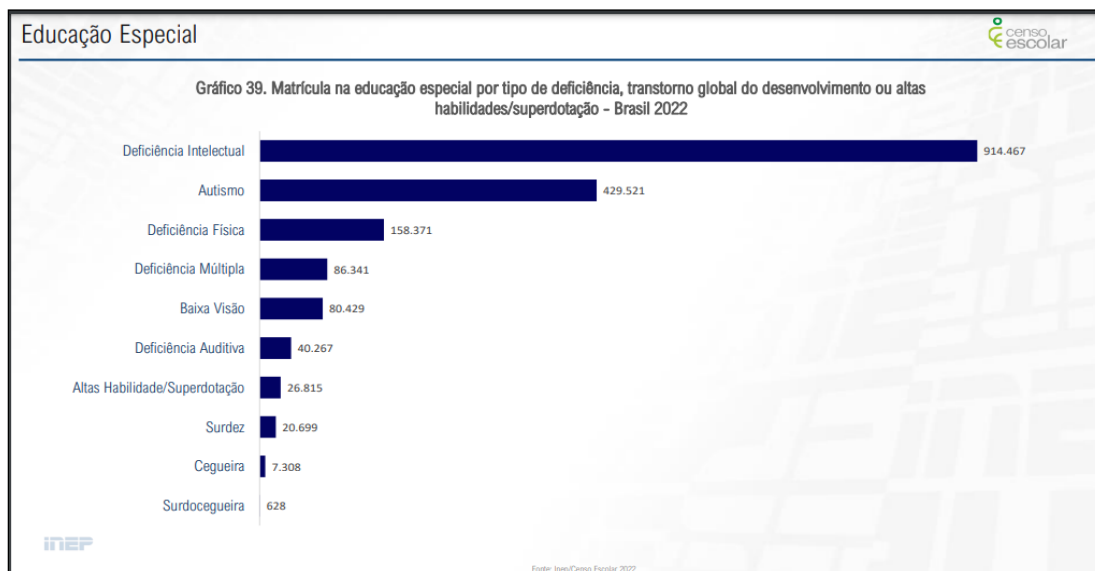
Ao observarmos a Figura 4, verificamos que as matrículas em classes comuns apresentam, em mais de uma década, um salto quantitativo significativo de 488% em relação às classes especiais que, por seu turno, tiveram o decréscimo no mesmo período de 75,31%. Podemos analisar que a educação infantil saltou, do ano de 2010, de 34.044 para 174.771 matrículas, em

2022, um aumento de 413% no número de educandos matriculados. Enquanto, no mesmo período, as matrículas da etapa do ensino fundamental foram de 380.112, em 2010, para 914.557, em 2022, um aumento de 140,6%. Já o ensino médio, no mesmo período, foi de 27.695, em 2010, para 203.138 matrículas, em 2022, um aumento exponencial de 633,48%.

Tal aumento incide certamente nos números de pessoas surdas, deficientes auditivas e Surdocegas matriculadas no sistema educacional brasileiro. Só no Brasil, em 2022, período pós-pandemia da COVID-19, foram matriculados novos educandos como mostra a Figura 5.

Figura 5

Dados Estatísticos Referentes à Matrícula da Educação Especial por Tipo de Desenvolvimento Atípico – Brasil 2022



Fonte: Brasil (2022).

Em 2022, foram registradas as matrículas de 20.699 educandos com surdez, 40.267 educandos com deficiência auditiva e 628 com Surdocegueira. Um quantitativo relevante que

ênfatisa que a matrícula desse público vem aumentando, assim como as das demais pessoas com desenvolvimento atípico. Tal aumento impactará o sistema público de ensino consideravelmente. Por isso, torna-se primordial pensar em políticas públicas voltadas para essa demanda.

Esse movimento de queda no contexto de classes especiais e de aumento da inclusão em classes comuns em escolas inclusivas se deve às consequências da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada pelo MEC (Brasil, 2008). Essa política objetiva o acesso, a participação e o aprendizado dos educandos com deficiência, e demais desenvolvimentos atípicos dentro do sistema de ensino para a promoção de soluções de suas demandas e respostas às singularidades educacionais. Ênfatisa a transversalidade do ensino da educação especial desde educação infantil até o Ensino Superior, bem como outros eixos com destaque reafirmamos a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para os atendimentos educacionais especializados, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Este último, demais profissionais da educação cabe-nos salientar novamente a importância de uma práxis decolonial na formação linguística da pessoa com surdez usuário de Libras (Dos Reis Ribeiro, 2023).

Em sua reformulação a recém-instituída Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEE-I), de 2025, reafirma a inclusão escolar como princípio estruturante da educação brasileira, assegurando às pessoas com deficiência, incluindo a pessoas surdas, o direito de frequentar classes comuns da escola regular com os apoios necessários à sua participação, permanência e aprendizagem. Instituída pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, a política consolida a inclusão como eixo estratégico, enfatizando a oferta de acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e atendimento educacional especializado, de modo a enfrentar barreiras comunicacionais e institucionais historicamente impostas aos estudantes Surdos.

No que se refere à abordagem da surdez, a PNEE-I (2025) mantém e fortalece a diretriz da educação bilíngue, alinhando-se aos avanços já garantidos pela Lei nº 14.191/2021, que reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDBEN (1996). A política valoriza a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, destacando a necessidade de formação e qualificação de profissionais bilíngues, como professores e intérpretes, bem como de práticas pedagógicas coerentes com a cultura surda. Soma-se a esse cenário o debate legislativo em curso sobre a ampliação da definição de deficiência auditiva, o que pode impactar o público atendido, reforçando a perspectiva de uma educação comprometida com a autonomia, a diversidade linguística e a cidadania plena das pessoas surdas.

O número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,5 milhão, em 2020, um aumento de 29,3% em relação a 2018, período da pandemia da COVID-19 (Brasil, 2022). Esses números refletem os resultados de décadas de políticas públicas cujos movimentos iniciaram na década de 90, com o Brasil sendo signatário de normativas forjadas como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia, a qual ratifica a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que todas as pessoas têm direito à educação, satisfazendo suas necessidades básicas de aprendizagem. Também, perpassa pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), na Espanha, que desencadeou no Brasil várias leis de proteção envolvendo as crianças e os adolescentes como o Art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), que normatiza que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 traz como um dos objetivos fundantes em seu Art. 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). A Carta esclarece, em seu Art. 205, que

a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu exercício cidadão e qualificação para o trabalho. Como prelo desta pesquisa, evidenciamos ainda que o Art. 206 trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos seus princípios e obrigação estatal. Portanto, ter igualdade no caso dos educandos e educandas surdas perpassa pelo seu direito linguístico.

Nesse adentro, também contamos com a LDBEN (Lei nº 9.394, 1996), que enfatiza que é dever do Estado promover o ensino em todas as etapas e dimensões da vida de seus cidadãos e do Plano Nacional da Educação, de 2001 (Brasil, 2008), com a Lei nº 10.172 (2001), que já esclarecia que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (Lei nº 10.172, 2001). Além disso, esse plano já aludia sobre o Ensino Superior que em seus objetivos e metas era salutar garantir:

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (Lei nº 10.172, 2001)

Esse excerto engendra a necessidade de promover programas de formação em nível superior, que atenda às necessidades diferenciais de seu público. No tocante, aos educandos com surdez ou deficiência auditiva usuários de Libras, reconhecer seu uso como direito linguístico de primeira língua de instrução é uma práxis decolonial contra a segregação e capacitismo (Guerra, 2021).

Essas, entre outras normativas, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em 30 de março de 2007, em Nova Iorque, ratificada no Brasil através do

Decreto Legislativo nº 186 (2008), o qual foi a primeira declaração internacional a tomar o mesmo corpus de emenda constitucional em formato de legislação na Carta Magna, com o Decreto nº 6.949 (2009), os quais fomentaram a Política Nacional de Educação Especial, já citada anteriormente, culminaram na Lei Brasileira de Inclusão, de 6 de julho de 2015.

Perpassaremos dialogando com algumas dessas normativas por compreendermos que as legislações, surgem por necessidades, lutas e embates entre o direito e os seus sujeitos de direitos, quando a questão do exercício e garantia da cidadania estão em voga. Concebemos que não existe direito ou leis que sejam eternas, se não forem eternizados pela luta do seu fazer e exigir em seu cumprimento diário diante de suas concretizações (Bobbio, 2004; Herrera Flores, 2009; S. A. Santos, 2017).

A organização da instalação da República no Brasil e o surgimento de um plano governamental que priorizasse a educação como um “problema nacional” (Lei nº 10.172, 2001) aconteceram concomitantemente. O Manifesto dos Pioneiros da Educação propunha uma reconstrução para todo sistema educacional como uma enorme proporção, e, que tivesse bases científicas consolidadas (Lei nº 10.172, 2001). Isso impulsionou a inserção dos Art. 150 e 152 à Constituição Brasileira de 1934, com a real necessidade de promover um Plano Nacional de Educação. Todas as constituições subsequentes, exceto a de 1937, explicitaram a relevância e veemência da necessidade de se advogar a favor de um plano nacional para educação brasileira. A ideia tomou tónus e começou a fazer parte do centro decisório governamental das políticas e governos do país, surgindo-se assim o primeiro Plano Nacional da Educação, em 1962, com a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 1961). No entanto, durante este período até 1967, o plano sofre revisões e é apresentado como projeto de lei, em forma de metas qualitativas e quantitativas, perdendo força de legislação.

A ideia de Lei ressurgiu em 1967, pelo MEC, sendo discutidos durante os quatro Encontros Nacionais de Planejamento. Somente com a Constituição de 1988, após o jubileu da primeira tentativa oficial, ressurgiu com a configuração e força legislativa de lei, capaz de organizar e de estabilizar iniciativas políticas governamentais com vistas à educação, colocando o Plano Nacional de Educação, de 2001, mais tarde em vigor, através de sua obrigatoriedade no Art. 214 da Constituição Federal⁵ (Brasil, 1988). A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) teve grande peso sobre as demandas desse plano como nos atesta:

Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. (Lei nº 10.172, 2001)

O Plano Nacional de Educação 2001–2011, instituído pela Lei nº 10.172 (2001), foi resultado de movimentos antissegregacionistas e anticapacitistas da década de 90. Uma das mudanças significativas foi à expansão do Ensino Superior brasileiro em coadunação com a Lei nº 9.394 (1996), a qual previa a interiorização desse nível de ensino, mesmo não sendo força motriz, e, obrigatório para o aparelho estatal, que estava na época mais preocupado em valer suas metas

⁵ Art. 214 da Constituição Federal de 1988. O artigo é reformulado a partir de Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que passa incluir e assegurar o Plano Nacional de Educação, com duração decenal. Com objetivo de articular todo sistema educacional em regime de colaboração, definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para garantir “a manutenção e desenvolvimento em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a [...] II universalização do atendimento escolar; III melhoria da qualidade do ensino; IV formação para o trabalho; V promoção humanística, científica e tecnológica do país” (Brasil, 1988).

ao ensino fundamental. Contudo, o mesmo tinha como meta a expansão do Ensino Superior e não alcançou a dimensão esperada. Durante o período de privatizações do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), o Plano Nacional de Educação 2001–2011 tinha como meta a expansão e democratização do Ensino Superior. Prezada leitor e leitora, é importante destacar que tal fato veio ocorrer mais no setor privado do que no público.

Durante o governo Lula (2003–2010), com a implementação de políticas públicas que se orientam à democratização do acesso às Instituições Educacionais Superiores públicas, como, por exemplo, Sistema de Cotas, Programa de Expansão e Interiorização das Instituições Federais de Educação Superior, Programa Universidade para Todos, Universidade Aberta e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Houve um aumento expressivo no setor privado, contudo, também “houve um movimento de recuperação e expansão da esfera pública em números absolutos” das instituições públicas (C. A. Santos & Nogueira, 2015, p. 79). Como nos endossam as autoras:

Desse modo, ao final do Plano Nacional de Educação 2001–2011, evidenciou-se a tendência à expansão da rede federal de Educação Superior, com o aumento do número de instituições públicas e de vagas, no movimento da interiorização dos campi das universidades federais e criação de novas universidades, sobretudo com os programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB). (C. A. Santos & Nogueira, 2015, p. 82)

Observamos que, no período de 2011 a 2013, apesar da ausência de um plano, as políticas públicas quanto ao Ensino Superior continuaram em um movimento crescente, no sentido da democratização do acesso, interiorização e expansão da rede federal, apesar de ser, ainda, insuficiente por não atingir a meta que era de 30% de matrículas para jovens de 18 a 24 anos,

ficando, de acordo com C. A. Santos e Nogueira (2015), com um Censo da Educação Superior de 2013, com índice de 28,7% e taxa líquida em torno de 15%. Segundo as mesmas autoras, nesse período, teve-se um movimento inverso, onde os números das instituições públicas aumentaram e as privadas diminuíram em comparação ao início do Plano Nacional de Educação de 2001–2010.

Nessa demanda, as discussões e enfrentamentos que ocorreram durante os três anos e meio de embates que a sociedade civil organizada estava atrelada, formula-se o Plano Nacional de Educação de 2014–2024. Este tem como pauta o “requisito de patamar de qualidade desejada e ao mesmo tempo, pela reafirmação da educação como coisa pública” (C. A. Santos & Nogueira, 2015, p. 83).

Esse plano apresenta as Metas 12, 13 e 14, que envolvem a Educação Superior. Em particular, nesta pesquisa, reforçamos a importância do cumprimento da Meta 12, a qual dispõe o aumento da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% para jovens de 18 a 24 anos. Assegurando-se a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas na esfera pública, onde “historicamente o acesso à Educação Superior se apresenta de forma restrita e de oferta desigual em todo território nacional” (C. A. Santos & Nogueira, 2015, p. 88), sendo cenário de muitos desafios para as universidades e instituições de Ensino Superior para esse nível de ensino no Brasil (Chauí, 2001).

O sistema de pesquisas domiciliares, implantado no Brasil com a criação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. Esse é importante indicador que revela as quantidades de pessoas com deficiência em detrimento das pessoas sem deficiência e como as políticas públicas alcançam determinados públicos, bem como critérios de raça e sexo da população brasileira.

Analisamos, com a PNAD contínua de 2022, que a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de dois anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. O tema já foi investigado em outras pesquisas do IBGE, sendo as mais recentes o Censo Demográfico 2010 e a Pesquisa Nacional de Saúde de 2013 e 2019. Os dados, entretanto, não são comparáveis entre as pesquisas, pois há diferenças metodológicas, e estamos aguardando o Censo Demográfico de 2020 que sofreu adiamento devido a pandemia da COVID-19.

Os questionários dessas pesquisas vêm acompanhando a evolução e a adaptação de modelos para o entendimento da deficiência, seguindo as recomendações internacionais do Grupo de Washington para Estatísticas sobre as Pessoas com Deficiência, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, e em consonância com a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O questionário busca levantar as dificuldades na realização dos mais diversos tipos de atividades funcionais. São quatro categorias de resposta que vão de “Não tem dificuldade” a “Tem, não consegue de modo algum”. A identificação das pessoas com deficiência é estabelecida por aquelas que responderam ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum.

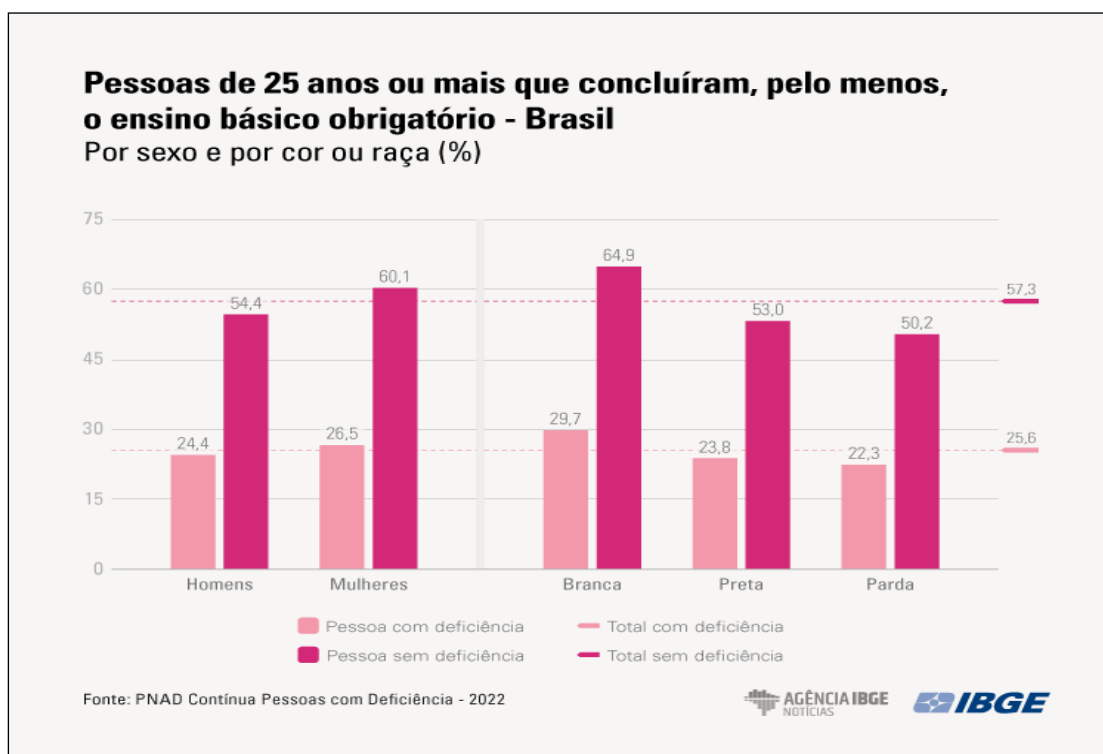
Tal avanço permite que tenhamos um indicador que melhor represente aqueles que de fato vão enfrentar barreiras. Incluir esse tema na PNAD Contínua significa termos informações de educação e mercado de trabalho para essas pessoas e, com isso, poder planejar políticas que promovam qualidade de vida, maior participação na sociedade e equalização de oportunidades entre pessoas com deficiência e os demais.

Com base na Figura 6, a PNAD Contínua mostra que a maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com

o fundamental incompleto e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Já para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%.

Figura 6

Dados Estatísticos Referentes às Pessoas de 25 Anos ou Mais que Concluíram, Pelo Menos, o Ensino Básico Obrigatório no Brasil 2022



Fonte: IBGE (2023).

Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência.

O PNAD Contínua de 2022 (IBGE, 2023) evidencia que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. A taxa de analfabetismo deste grupo também reflete as desigualdades regionais, sendo a mais alta no Nordeste (31,2%) e a mais baixa no Sul (12,7%).

Já o Censo da Educação Superior de 2021 revelou que esse nível de ensino vem aumentando no índice brasileiro. Do total de quase 9 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil, 63.404 são alunos com deficiência, o que representa cerca de 0,7% do total de alunos matriculados nos cursos de graduação à distância e presencial, representando um crescimento de quase 14% em relação aos números do censo de 2020 (Brasil, 2023).

Assim, torna-se relevante pensarmos na qualidade que as pessoas surdas, os quais alcançaram esse patamar de ensino, discorrem sobre o tipo de qualidade que estão buscando, como é em questão, as reflexões do pesquisador e professor Surdo Moreira (2014) para ilustrar a necessidade de continuarmos as pesquisas envolvendo a temática da educação de Surdos e o Ensino Superior.

Em sua pesquisa de mestrado que deu origem a um artigo importante, o professor pesquisador Surdo Moreira (2014) investiga a percepção da história de vida de cinco docentes Surdos que atuam como professores de Libras na Educação Superior, em universidades públicas. Como achados, ele elenca que esses docentes trazem uma história de vida marcada por lutas, obstáculos, organização coletiva e muitas superações. Contribui também em revelar que os docentes Surdos reivindicam que a língua de sinais passe a ser mais aceita e utilizada como língua de instrução e comunicação dos Surdos em todos os níveis e modalidades de ensino brasileiro. Traz o engajamento político crítico-educativo de seus docentes Surdos quanto às políticas de inclusão da pessoa surda.

Um ativismo presente e constante às pessoas surdas, que se consideram militantes da causa, e assim se sentem encorajadas a discutir sobre infinitas possibilidades de desenvolvimento humano e psíquico a partir do advento da Libras para o movimento Surdo no Brasil. Destaca em sua pesquisa uma relevante análise sobre como neoliberalismo vem ditando as regras concernentes à educação, através da perspectiva utilitarista do sujeito, de reformas de ensino que têm objetivo de promover a formação humana ideal para manter o sistema capitalista através de promessas de desenvolvimento econômico, transformação cultural e a inclusão de todos, que, na realidade, manifesta na exclusão de boa parcela da população, principalmente aos grupos de minoria, como os Surdos e surdas, por exemplo (Moreira, 2014).

O Estado apresenta uma suposta posição de educação para todos, enquanto as agendas neoliberais para tal direito fundamental, é orientado a partir de regras rígidas de financiamento, como as do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Unesco e demais organizações que admitem a inclusão com importantes normas, mas distanciam-se de suas práticas concretas quando o seu trabalho impõe limites de gastos com a educação, ao passo de não reconhecer como investimentos à educação uma celeridade para os dias atuais, e assim apresentam praticas antagônicas à realidade concreta (E. N. S. Carvalho et al., 2015).

Fazendo uma analogia com o documentário *Schooling the World: The White Man's Last Burden* (Black, 2010), que as escolas são financiadas para manter uma monocultura hegemônica que visa suprimir as necessidades do mercado capitalista. Onde é ensinado um currículo único e mundialmente controlado. Nesse documentário é possível verificar a atuação das escolas que massacram comunidades inteiras, retirando seus filhos das escolas locais e colocando em grandes centros, com o intuito e promessa de alcançarem grandes profissões. O que muitas vezes, não acontece devido ao alto índice de desemprego nos grandes centros. E como a monocultura ensinada

pelas escolas não valoriza os ensinamentos tradicionais populares, quando voltam para casa, não dão conta do serviço da sua comunidade e foi expulso das grandes cidades que, por sua vez, têm interesses das classes mais abastadas privilegiadas baseadas nas hegemonias europeias e americanas. A monocultura linguística da escolarização é uma forma de dominação das massas e exclusão dos que têm desenvolvimento atípico.

De acordo com Camozzato e Ballerini (2015), por via da escolarização há uma tentativa de ocidentalizar o mundo, galgada no consumismo, na perpetuação e na permanência de um único modo de viver. Nesse sentido, podemos nos indagar se a educação universal baseada na instrução de língua oral promove a destruição cultural das comunidades surdas que apresentam uma abordagem cultural visual e língua visuoespacial? Acreditamos que sim. Ela vai destruindo com a homogeneização de uma única cultura, a começar pela dominação linguística até alcançar seus costumes sociais e culturais. Pode se inferir que a escolarização nos moldes ocidentais capitalistas produz sujeitos em conformidade com os interesses sociais de camadas específicas da sociedade que se insere.

O Leito do Rio: O Percurso da Educação Inclusiva e o Direito Linguístico da Comunidade Surda

Partimos do pressuposto de que as normativas que engendraram a conquista de uma perspectiva de escolas inclusivas fomentaram também a necessidade de estender essa abordagem para universidades, e estão no bojo de se questionar a forma de normalidade hegemônica vigente. As instituições educacionais, enquanto espaço escolar, ainda têm uma abordagem adaptativa. Por vezes, ainda somos adaptacionistas na educação inclusiva. Colocamos sempre a responsabilidade

em cima das chamadas Adequações Curriculares, onde o professor ou o educando precisa adequar os conteúdos ou situações de aprendizagem, ao invés de promovermos espaços já inclusivos, abertos às diversidades inerentes da própria condição humana em si. Repensar esse locus escolar perpassa em revisitarmos algumas normativas que engendraram e imbricaram nessa conquista dos reconhecidos espaços escolares inclusivos.

Uma das grandes contribuições para se pensar nas adequações curriculares, foi a concepção do Desenho Universal. Atualmente temos várias pesquisas que fundamentam a necessidade de se ter um Desenho Universal, que também é conhecido como Desenho Universal Inclusivo. Essa concepção de acessibilidade parte dos princípios da arquitetura, que visa produtos, construções, ambientes, programas, serviços, formas comunicacionais acessíveis a todas as pessoas, seja qual for as suas características e habilidades, desde a sua origem, ao invés de se pensar apenas em adaptar. A primeira apresentação sobre Desenho Universal foi formulada por Ronald Mace na década de 80 (L. A. Vieira & Matilde, 2024).

A Lei nº 13.146 (2015), a conhecida como Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 3º, também discorre o direito ao Desenho Universal, que promove a acessibilidade plena na concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, enfatizando que devem ser formulados se a necessidade de adaptação ou de projeto específicos, incluindo os recursos de tecnologia. Assim, neste contexto, o ambiente já deve ser pensado originalmente obedecendo o Desenho Universal, sendo aspecto prioritário para a participação efetiva dos estudantes Surdos(as).

A educação também foi tema a ser repensada a partir do Desenho Universal, o qual teve sua derivação educacional como Desenho Universal da Aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020), desenvolvido pelo governo americano e incluída na Lei de Oportunidades em Educação

Superior (*Higher Education Opportunity Act*), no ano de 2008. O Desenho Universal da Aprendizagem tem bases e referências cientificamente válidas que guiam uma prática educacional acessível. Esse desenho visa proporcionar flexibilidade nas formas de ensino e apresentações das informações, na forma de avaliar os conhecimentos e habilidades, e como os estudantes são motivados e assumem compromisso próprio com o seu aprendizado. Também busca a redução e a erradicação de barreiras na forma de ensinar, promove as adaptações, ajuda e apoio, bem como desafios adequados para manter expectativas altas por parte dos estudantes, incluído os com deficiência e os que apresentam limitações por sua competência linguística não contemplada no idioma de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). Nesse sentido, é uma concepção que valoriza e concebe a diversidade humana em sua riqueza e complexidade.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 1) afirma que todos os “sistemas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”, da pessoa com desenvolvimento atípico. Enfatizando que a escola inclusiva é o local mais adequado para combater atitudes discriminatórias e segregacionistas, pois fomenta práticas efetivas de constituir comunidades. Nesse viés, podemos construir uma analogia entre educação de Surdos e as escolas inclusivas. Ambas precisam primar em formar coletivos de comunidades surdas, para que possam ter pares de trocas simbólicas e mediatizadas pela linguagem comunicativa, onde a primeira língua (L1) seja a Libras, ou seja, a primeira língua de comunicação e instrução seja essa língua.

Não basta somente incluir, segundo a mesma declaração: os governos devem promover fomentos financeiros para dar a mais alta prioridade às políticas públicas que insiram “todas as crianças independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Unesco, 1994, p. 1) com qualidade e observando suas reais necessidades. No caso do Surdo, o direito linguístico é a

chave para combater colonialidade do poder linguístico em prol do *poder linguístico-decolonial*, o que discutiremos com mais profundidade no Capítulo 3.

O Brasil, sendo signatário dessa declaração, assumiu o princípio da educação inclusiva em sua forma de lei, onde é obrigatória a matrícula de todos em escolas regulares, salvo em alguns casos, como prevê a mesma declaração, em que a necessidade da pessoa com desenvolvimento atípico exija uma escola especializada. Como adentro, no DF contamos com unidades especializadas chamadas de Centros de Ensino Especial, onde são acolhidos crianças, jovens e adultos com desenvolvimento atípico, que não apresentam condições ou estão sendo preparados para frequentar uma escola inclusiva.

Em seu Art. 14, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) preconiza que as legislações dos países signatários, como o nosso Brasil, devem reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência, independentemente de sua faixa etária, nos segmentos da educação primária, secundária e terciária. Aqui, coadunamos que a educação primária condiz com a educação infantil até o ensino fundamental II; a educação secundária tratada nessa normativa diz respeito à educação do atual ensino médio; enquanto a educação terciária refere-se ao nível de Ensino Superior.

Ela também preconiza que a educação inclusiva, em todos os níveis, deve acontecer em escolas comuns da vizinhança à pessoa com deficiência e sem de forma conjunta para vivenciarem as diversidades. Contudo, no mesmo artigo em que estabelece essa norma, deixa claro: “exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em que a educação especial seja requerida” (Unesco, 1994, p. 7).

Tal situação nos remete ao caso de educandos(as) Surdos(as) usuários de Libras que podem escolher a Escola Bilíngue⁶ (Lei nº 14.191, 2021), onde a língua de sinais é a L1 e o português escrito é a segunda língua (L2) para ministrar e desenvolver todo o fazer, saber e ser pedagógico escolar. Neste caso, é uma instituição educacional especializada que recebe tantos educandos(as) Surdos(as), com deficiência auditiva na mesma turma que os ouvintes, onde todos utilizam a língua de sinais como língua primária, como língua de ensino.

Já em escolas regulares inclusivas acontece a inserção de educandos(as) Surdo(as), com deficiência auditiva e ouvintes, entretanto, os(as) docentes ministram suas aulas em português oral como L1 enquanto os discentes têm apoio pedagógico do profissional Tradutor-Intérprete de Libras (Lei nº 12.319, 2010) para mediar a comunicação e fazer as interlocuções de Libras (língua sinalizada) para português (língua oral/falada) e vice-versa. Um profissional extremamente importante que foi conquistado seu reconhecimento profissional através de muitas lutas. Contudo, existem pesquisas sobre a formação desses profissionais que apontam um grande entrave e dificuldades por ser uma formação generalista e não específica para cada área do conhecimento, o que faz que muitos intérpretes desempenhem vários papéis na tradução e não consigam traduzir de forma mais adequada uma área determinada, inclusive educacional, devido à falta de formação (Quadros, 2006; Rodrigues & Beer, 2016; Rodrigues & Santos, 2018; Vale, 2018).

As peculiaridades distintas entre tradução e interpretação e seus desafios são relevantes para discussão que envolve a educação de Surdos, porém não será nosso foco, perpassaremos pela temática quando se fizer necessário. Visto que a primeira pode ser realizada sem público participante presente, tendo acesso anterior ao material que será traduzido, pode ser

⁶ Escola bilíngue – para saber mais ver: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-estrategia-de-matriculas/>

disponibilizado o produto da tradução em língua fonte⁷ para língua alvo⁸ após sua conclusão. Já a segunda, a interpretação, ocorre simultaneamente com a participação presencial imediata do público, ocorrendo a transposição da língua fonte para língua alvo de forma síncrona. Ela tem sido apontada nas pesquisas referenciadas acima, como a mais emblemática e que exigiria mais formação específica, devido a sua complexidade, que envolve diferentes contextos políticos, educacionais, jurídicos, familiares, religiosos, entre outros. Também tem seus diferentes processos que podem ser monológicos, mais condizentes em contextos de conferências, ou dialógicos, mais recorrente em contextos comunitários (Rodrigues & Beer, 2016; Rodrigues & Santos, 2018; Vale, 2018).

Os contextos educacionais são multidimensionais e abordam as perspectivas socioantropológicas, filosóficas, psicológicas, históricas, culturais e pedagógicas que carregam distintas e várias dimensões do que pode ser definido o ato de educar, tanto para pessoas com desenvolvimento típico quanto para educação de Surdo. Essa demanda culminou no contexto escolar com os chamados intérpretes educacionais, que também deveriam receber formação específica por área como conclui alguns estudiosos (Quadro, 2006; Rodrigues & Beer, 2016; Rodrigues & Santos, 2018; Vale, 2018).

A necessidade por formação específica dentro do campo educacional é verificada nesses estudos como uma primícia para um trabalho de qualidade por parte dos tradutores-intérpretes, cuja formação atual, que é generalista, não consegue contemplar as características intermodal entre a língua visuoespacial e oral-auditiva, como são a Libras e o Português, respectivamente. Nossa percepção compreende a urgência do enfrentamento do descaso quanto ao status linguístico da

⁷ “Língua fonte -É a língua que o intérprete ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para a outra língua (a língua alvo)” (Quadros, 2004, p. 9).

⁸ “Língua alvo -É a língua na qual será feita a tradução ou interpretação” (Quadro, 2004, p. 9).

Libras, por conceber que é um direito humano linguístico que impacta a vida e a educação de Surdo. O uso da Libras em todas as esferas comunicativas, tem em sua ausência de efetivação implicabilidade no impedimento que o indivíduo se torne sujeito, usufruindo dos demais direitos fundamentais que são atrelados ao uso e domínio de uma língua. Tal implicação atinge diretamente e amplia a atuação de tradutores-intérpretes de língua de sinais e questiona sua formação atual (Quadros, 2006; Rodrigues & Beer, 2016; Rodrigues & Santos, 2018; Vale, 2018).

Rodrigues e Santos (2018) discorrem que um dos exemplos da problemática da ausência de formação específica pode ser percebido nos contextos educacionais, jurídicos, forense e demais áreas do conhecimento, por ser complexa a aquisição de vocabulário e domínio contextual das distintas áreas dos saberes, seria necessária uma formação específica voltada para cada área.

Dessa reflexão, ressaltamos a importância de questionar o uso da Libras como língua fonte de diferentes graduações, o que promoveria a formação específica de intérpretes educacionais. O reconhecimento do uso da Libras, como um direito humano linguístico fundamental para o desenvolvimento humano dos sujeitos usuários, comporia uma prática decolonial, por ampliar os campos de atuação e acesso da comunidade surda, bem como seus direitos objetivos e subjetivos inerentes da condição da pessoa surda.

O que nos alerta para refletirmos sobre o discurso inclusivo que preconiza que o mais importante é todos ocuparem o mesmo espaço educacional, sem observar as especificidades linguísticas que não são partilhadas, onde as pessoas surdas “não possam desfrutar da interlocução com o outro e que não estejam em condições equânimes com os demais alunos” (Rodrigues & Beer, 2016, p. 664).

Neste sentido, esta pesquisa busca alternativas para a garantia do uso da Libras como L1 em distintas graduações, justamente para ser uma política de estado de formação de docentes, em

especial do público Surdo, podendo se abrir para os ouvintes, como uma ação revolucionária contra o capacitismo e colonialidade de poder linguístico que vem sofrendo a séculos a comunidade surda (Guerra, 2021; G. T. T. Perlin, 2015; C. B. Ribeiro, 2014; Rodrigues & Beer, 2016; Santana & Santana, 2020). Tal ação é um desmembrar para a promoção daqui já cunhada como poder linguístico-decolonial.

No Art. 19, a Declaração de Salamanca descreve:

Art. 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os Surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos Surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Unesco, 1994, p. 7).

Neste excerto, observamos que há previsão de distintos tipos de escolas inclusivas para educação de Surdos. Uma educação independente seria o que já conhecemos atualmente como escolas bilíngues. Por seu turno, as classes especiais podem ser em Centros de Ensino Especial; já as unidades, em escolas regulares, englobariam todas as escolas comuns que recebem educandos(as) Surdos(as) e/ou deficientes auditivos em concomitância com ouvintes apoiados pelos tradutores-intérpretes de Libras. Assim, reconhecemos o quanto essa declaração contribuiu e ainda pode vir a auxiliar novas ações voltadas para o fomento do poder linguístico-decolonial da comunidade surda.

Muito se tem discutido desde os 20 anos após o reconhecimento da Libras através da Lei nº 10.436 (2002), ações que orientam sua práxis e premente utilidade para o desenvolvimento

psico-humano de todos os seus usuários (S. A. Santos, 2017). Sua negação é um adestrar da pessoa surda usuário dessa língua, é torna-las uma coisificação por não compreender que todo o seu psiquismo está alicerçado em sua linguagem, que se articula e constitui a partir de sua língua natural. Isso nos faz questionar em como queremos exigir que uma pessoa surda se torne livre, autônoma, questionadora, cidadã e tendo direcionamento de sua vida e toda complexidade que exhibe se a obrigamos a utilizar uma terna língua estranha e forasteira de si, como é a língua oral para os Surdos e surdas.

Em analogia, o português oral para os Surdos seria para os usuários de português um mandarim que nunca foi ensinado e aprendido, algo inacessível. Precisamos indagar se queremos realmente uma educação voltada para a solidariedade e a boniteza do aprender a ser e fazer pessoas críticas-educativas com autonomia e esperar (Freire, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b), ou, ao invés disso, no fundo, queremos liberar um pouco o “cabresto” ao reconhecermos e legislar a Libras como língua de comunicação brasileira e, ao mesmo tempo, não oportunizarmos o Ensino Superior em várias graduações, tendo a mesma como língua fonte.

Nesse prelo, a Declaração de Salamanca revela suas contribuições:

Art. 28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los. (Unesco, 1994, p. 28)

Tal dispositivo normativo estabelece uma concepção que precisamos ter a compreensão do conhecimento ausente de ser tratado de forma neutra ou imparcial. O conhecimento é cercado, orientado e forjado pelas subjetividades complexas de tornar-se humano, na medida em que o

constrói e construído por ele. Há uma via de mão dupla, o conhecimento (re)forma o ser humano ao passo que o ser humano (re)forma (Pulino, 2016; Vigotski, 1999, 2003, 2007b, 2009, 2019). Os padrões superiores citados no excerto acima aqui conceberam como o Ensino Superior, que deveria primar pelas necessidades individuais e coletivas da comunidade surda, a qual anseia em ter sua língua, Libras, mais do que reconhecida, utilizada como primeira língua de instrução, como forma de dar sentido aos seus discursos, significados e sentidos constituídos pelas e nas suas experiências diárias.

Para além de várias contribuições dessa declaração, com mais de 29 anos de seu surgimento, se mostra contemporânea para as questões que envolvem a educação de Surdos na contemporaneidade. Em parte, acreditamos que sua atualidade se deve a dois fatores. Primeiramente, pelo movimento inclusivo e seu processo histórico serem recentes, como vimos, levando em consideração seus aspectos cronológicos, políticos e concretizações em processo. Segundo, pelo pouco que qualitativamente alcançamos tendo em vista os números já mostrados, os quais cresceram quantitativamente de forma exponencial no quesito de inserção de matriculados de educandos com desenvolvimento atípico no sistema brasileiro inclusivo desde sua vigência.

Nesse ensejo, ao tratar da formação de professores, a declaração considera-a como aspecto chave para o progresso e para a efetivação de políticas públicas que fomentem a promoção de escolas inclusivas. Assume que tal promoção de “recrutar” professores “possam servir como modelo para as crianças portadoras de deficiência⁹ torna-se cada vez mais reconhecida” (Unesco, 1994, p. 10). Imaginemos como é representativo e identitário um Surdo, uma surda encontrar em sala de aula, outros Surdos e surdas, ministrando suas disciplinas, sendo usuários de Libras? Vários

⁹ Mantemos a integrado do texto original da declaração para maior fidedignidade, compreendendo que o termo já não está mais em uso, contudo apresenta relevância por implicar em questões identitárias entre pessoas com desenvolvimento atípico.

pares mediadores realizando trocas e ações pedagógicas escolares e para além dos muros da escola, para a vida, professores(as) Surdos(os), e caso fossem ouvintes, tendo a primeira língua de ensino a Libras para o ensino de diferentes disciplinas curriculares. Uma utopia? Acreditamos que não! Como o mestre Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b) nos ensina, é preciso esperar, arriscar, para construir a boniteza da autonomia pedagógica e ação política para a vida, sem ética de encarar novos desafios de acordo com as necessidades humanas, como a comunicação como um direito humano e linguístico para o desenvolvimento humano, é impossível compreender a pessoa humana educativo-crítica existente em cada educando(a) Surdo(a).

Quanto ao papel da universidade, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) coloca responsabilidade majoritária. Parte do sentido que sustenta o tripé de toda instituição universitária: pesquisa, formação e extensão como fonte de promoção de práticas revolucionárias. Aqui aclamamos a universidade com palco de experiência humana capaz de dar encaminhamentos e orientações para os problemas que circunscrevem qualquer sociedade, como os políticos, econômicos, sociais, culturais, de classe, gênero, raça que intersecciona seus atores e atrizes a partir de suas vivências e necessidades singulares.

No caso da pessoa surda, convidamos a universidade para dialogar sobre o uso da Libras como primeira língua em várias disciplinas e áreas do conhecimento como um ato político e ação anticapacitista e anticolonial, como partícipe do poder linguístico-decolonial em suas ações pedagógicas. Essa aclamação é prevista na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) em seu Art. 55, que concebe aos estudos posteriores e à educação de adultos a criação e o desenvolvimento de cursos especiais “no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência” (Unesco, 1994, p. 13). Como cursos especiais no ambiente do Ensino Superior, revalidamos a importância do reconhecimento e status linguísticos da Libras e

almejamos provocar inquietações para o surgimento de graduações como Matemática-Libras, Geografia-Libras, Biologia-Libras, Filosofia-Libras, Tecnologia da Informação-Libras entre outras graduações para dar vazão à complexidade e ao dinamismo da educação e da Libras, respectivamente.

Capítulo 3

As Perspectivas da Educação de Surdos em Vigotski: Após 100 Anos, Contribuições Necessárias e Contemporâneas

O objetivo deste capítulo é analisar, a partir das contribuições de Vigotski, a educação de Surdo, visando auxiliar na construção coletiva de uma educação que atenda à demanda desses sujeitos na atualidade. Partimos da sua teoria histórico-cultural, que versa sobre a linguagem, a educação social voltada para formação integral e o desenvolvimento cultural da personalidade dos Surdos. Para tal análise, recorreremos às *Obras Completas - Tomo Cinco, Fundamentos da Defectologia* (Vigotski, 1983/2019). Para tanto, foram elencados alguns dos textos que discorrem sobre o sujeito Surdo: *Problemas Fundamentais da Defectologia* (Vigotski, 1929); *Princípios da Educação da Criança com Defeito Físico* (Vigotski, 1924); *A Psicologia e a Pedagogia da Criança com Deficiência* (Vigotski, 1924); *Princípios da Educação Social das Crianças Surdas* (Vigotski, 1925); *O Coletivo como Fator para o Desenvolvimento da Criança Deficiente* (Vigotski, 1931); *A Defectologia e o Estudo Sobre o Desenvolvimento e a Educação da Criança Normal* (Vigotski, n.d.); *Prólogo ao Livro J. K. Zweifel: Estudo das Particularidades da Conduta e da Educação dos Surdos* (Vigotski, 1928); *A Comprovação Experimental dos Novos Métodos para Ensinar Crianças Surdas a Falar* (Vigotski, 1925); e *O Problema do Desenvolvimento da Linguagem e da Educação da Criança Surda* (Vigotski, 1930). Além das obras citadas anteriormente, outras obras Vigotski elaboram proposições importantes que contribuem acerca da educação de Surdo: *Psicologia Pedagógica* (Vigotski, 2003); *As Sete Aulas Vigotski* (Vigotski, 2018); *Pensamento e Linguagem* (Vigotski, 2001).

Comprometido com essa educação, Vigotski já alertava para a complexidade que envolvia a condição da educação do Surdo e colocava em perspectiva a questão do método de instrução para a aquisição da língua e domínio da palavra; pois a surdez era vista como a deficiência mais grave pela dificuldade de acesso à comunicação efetiva com o meio e com o estabelecimento de relações sociais. Somado a isso, Vigotski (2003) problematiza que a educação era o mais vasto problema do mundo, que toda sociedade era convocada a solucionar. Também incluímos na análise seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento onde concebe que a “palavra significativa é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2001, p. 205–206). Perpassaremos para essa análise a compreensão dos seus principais conceitos: compensação social, o papel e o significado do meio nas relações sociais, que envolvem a educação e o desenvolvimento humano de sujeitos considerados atípicos, como os Surdos.

Nesse viés, as questões altercadas serão analisadas de forma teórica por via da análise de literatura. Em razão disso, o presente capítulo busca promover novas reflexões/práxis e caminhos, que promovam uma educação anticapacitista para os Surdos, que leve em consideração suas peculiaridades linguísticas e desenvolvimentais.

Na contemporaneidade, a temática da educação de Surdos permeia diversos espaços de discussões em busca de metodologias que promovam o desenvolvimento desses sujeitos. Seja nos espaços acadêmicos ou nos movimentos sociais, objetiva-se encontrar caminhos que atendam às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais desse grupo, advindas de lutas pelo reconhecimento de direitos fundamentais que tangenciam o reconhecimento da sua peculiaridade linguística (Farias & Farias Filho, 2023).

A questão da educação de Surdos é um tópico marcado por acalorados debates que permeiam séculos de produção científica. Neste capítulo, objetivamos inventariar a obra de L. S.

Vigotski, na tentativa de demonstrar que ele inaugura um olhar para as questões linguísticas e desenvolvimentais dos Surdos, à frente de seu tempo histórico. Apesar de algumas incongruências iniciais no que tange à defesa de metodologias pedagógicas homogeneizadoras para o ensino desse público, o autor, na fase final de sua produção, avança em estabelecer que a Língua de Sinais poderia ser uma aliada para as práticas educacionais.

Essa coletânea de textos, apresentados na Tabela 1 abaixo, aponta para o comprometimento do autor com as questões que envolviam a nova ordem política imposta pela Revolução Russa de 1917, como a universalização da educação e o acesso pleno aos bens culturais por todos os indivíduos, pois a educação é “o mais vasto problema do mundo, isto é, o problema da vida como uma criação” (Vigotski, 2003, p. 302). Nesse ínterim, Vigotski, desde o início da publicização da sua obra e entrada no círculo acadêmico formal soviético, em 1924, já alertava para a complexidade que envolvia a condição da educação do Surdo. Colocava-a como problemática a ser elucidada, o estabelecimento de um método de instrução que possibilitasse o desenvolvimento da linguagem e a estruturação do pensamento. É interessante observar que a surdez é a deficiência que quantitativamente mais figura nos textos vigotskianos, pois era vista como a peculiaridade desenvolvimental mais grave, pois incidia no domínio da palavra e, conseqüentemente, em toda a composição do psiquismo. A dificuldade de acesso a uma via comunicativa eficaz, assentada no signo verbal, precarizava o desenvolvimento do pensamento e o enraizamento nas relações sociais. Afinal, “palavra significativa é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2001, p. 205–206).

Tabela 1:*Obras de Vigotski*

| Textos | Ano original de publicação |
|--|----------------------------|
| <i>Princípios da Educação da Criança com Defeito Físico</i> | 1924 |
| <i>A Psicologia e a Pedagogia da Criança com Deficiência</i> | 1924 |
| <i>Princípios da Educação Social das Crianças Surdas</i> | 1925 |
| <i>Psicologia Pedagógica</i> | 1925 |
| <i>A Comprovação Experimental dos Novos Métodos para Ensinar Crianças Surdas a Falar</i> | 1925 |
| <i>Prólogo ao Livro J. K. Zweifel: Estudo das Particularidades da Conduta e da Educação dos Surdos</i> | 1928 |
| <i>Problemas Fundamentais da Defectologia</i> | 1929 |
| <i>O Problema do Desenvolvimento da Linguagem e da Educação da Criança Surda</i> | 1930 |
| <i>O Coletivo como Fator para o Desenvolvimento da Criança Deficiente</i> | 1931 |
| <i>As Sete Aulas de L. S. Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia</i> | 1934 |
| <i>A Construção do Pensamento e da Linguagem 2ª ed. 2009</i> | 1934 |
| <i>A Defectologia e o Estudo Sobre o Desenvolvimento e a Educação da Criança normal</i> | n.d. |

Nota. n.d. = sem data.

Fonte: elaborado pela autora

Consideramos importante ressaltar que realizamos esse percurso analítico das obras de Vigotski sobre a educação de Surdo, levando-se em consideração as guinadas epistemológicas percebidas à medida que o autor complexifica seus estudos sobre pensamento e linguagem. As potências de seus estudos estão justamente em seus aprofundamentos teóricos e metodológicos, à medida que o autor adensa suas teorizações sobre essa problemática e reformula suas ideias e

conceitos. Esse zelo é primordial para não incorrer erroneamente e utilizarmos suas proposições de forma hermética e descontextualizada e a-histórica.

Nosso propósito, à vista disso, neste capítulo, é revisitar os estudos de Vigotski sobre a educação de Surdos, nos seus princípios da educação social como formação integral do desenvolvimento cultural da personalidade. Afiançamos a tentativa de trazer à luz que, apesar de passados quase 100 anos da composição inicial de sua teoria, ainda não a colocamos em prática, em sua potência, e, portanto, se evidencia como contemporânea e imprescindível. Nas palavras de Vigotski (2019, p. 475):

Conhecemos muito bem que, ao dar o primeiro passo, não podemos evitar cometer muitos, e sérios erros. Mas, todo o problema reside em que o primeiro passo seja dado em uma direção correta. O demais virá a seu tempo. O incorreto, eliminar-se-á, e o que falta, agregar-se-á!

Argumentamos que as releituras desses textos se tornam relevantes, tendo em vista que muitos pesquisadores dessa temática foram obstados em compreender melhor suas teses que fundamentam sua teoria histórico-cultural e o rigor do seu método embasado no materialismo histórico-dialético devido as falhas de traduções. Isso influenciou¹⁰ e atrapalhou um melhor andamento nas pesquisas e tendências na educação desses sujeitos (Lage et al., 2021).

Isso se deve a vários contextos políticos, científicos, históricos e ideológicos em que Vigotski estava imerso desde 1929, sob a infame acusação pelo *Narcompros*¹¹ que sua teoria histórico-cultural era reacionária e antimarxista. Por isso, foi considerada nociva para a formação

¹⁰ Compreendemos a importância dessas análises sobre as traduções, para justificar a revisitarmos as novas traduções das obras de Vigotski, contudo não é o objetivo deste capítulo. A respeito dos prejuízos à educação de Surdos, ver Lage et al. (2021).

¹¹ *Naradnii Commissariat Prosvencheniia (Narcompros)*: Commissariado do Povo para a Educação (Prestes et al., 2017, p. 66). Seria o equivalente ao Ministério da Educação, no Brasil.

de um novo homem e de uma nova escola que iria instruir para forjar uma nova sociedade socialista. Mesmo após a sua morte, em 11 de junho de 1934, por tuberculose, Vigotski era visto como uma ameaça para o governo stalinista. Destarte, culminou-se a proibição de publicização de seus estudos na pós Revolução Russa (1917), de 1936 até 1956. Sendo submetido ao ostracismo no meio científico e acadêmico, sendo proibido de ser citado até por parte de seus colaboradores, alunos e amigos. Somente após grandes esforços e negociações em revitalizar seu nome e suas importantes contribuições científicas, sua obra começa a ser publicada com algumas concessões¹² e prejuízos, nos Estados Unidos, em 1955, e, posteriormente, em Moscou, em 1956 (Z. Prestes et al., 2017; Z. R. Prestes, 2010).

Em nossa análise, as traduções passam por aspectos subjetivos do autor e contexto histórico que está inserido, por isso, nenhuma tradução é um retrato de sua obra, mas pode ser bem aproximada. O que mais nos desperta atenção são quanto aos cortes das obras, que impossibilitaram o acesso às mesmas.

Mesmo com graves entraves que incidem na melhor compreensão de sua teoria, não podemos negar que no campo do estudo da deficiência, tanto nas áreas da educação quanto na de psicologia, suas formulações foram propulsoras para avanços significativos nessa seara (Z. Prestes et al., 2017).

Lage et al. (2021) enfatizam que pesquisadores como Goés (2002), em seu livro, dialoga com as obras de Vigotski, principalmente, em seus Capítulos 1 e 2, quando aborda o papel da centralidade da linguagem no desenvolvimento humano e as problemáticas sobre a integração social do sujeito Surdo.

¹² Para saber mais sobre as concessões como as mutilações, deturpações e erros de traduções das obras de Vigotski (1924–1934) ver detalhadamente em Prestes (2010) e em Prestes et al. (2017).

Essas autoras destacam que Goés (2002) já demonstrava uma preocupação sobre pesquisas ditas fundamentadas na psicologia histórico-cultural. Contraditoriamente, negligenciaram as proposições teóricas auspiciosas sobre sua tese da centralidade da linguagem para a formação integral do sujeito Surdo, mediatizado nas e pelas relações sociais e culturais as quais somente a partir da linguagem seria possível.

Nesse argumento, Lage et al. (2021) reconhecem que essa autora tem uma aproximação zelosa de Vigotski, a qual foi pioneira ao antecipar, em seu livro, que era possível “notar inconsistência nas obras de Vigotski” (p. 157). É nesse sentido, de reconhecimento da relevância das obras de Vigotski, e seu comprometimento com a educação dos sujeitos Surdos, o qual não se nega a esse desafio. Reconhece-se o tempo histórico conturbado, pós-Revolução Russa de 1917, cheia de demandas sociais, econômicas, políticas, educacionais, entre outras. Verificamos essa postura, ao assumir, em 1924, a direção do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiência, subordinado ao Comissariado do Povo para Educação Pública. Ao preencher seu formulário de admissão ao cargo, responde à indagação sobre qual área ele poderia contribuir melhor: “Vigotski escreveu: ‘na educação de crianças surdas-mudas e cegas’” (Vigotski, 2003, p. 20).

Vigotski e Seus Aprofundamentos Teóricos: Formulando Novos Conceitos a Partir da Consolidação da sua Teoria Histórico-Cultural

Os aprofundamentos e a consolidação de sua teoria quanto às suas proposições sobre a linguagem e pensamento, acontecem processualmente à medida que se distancia das bases da reflexologia (Góes, 2002; Lage et al., 2021). Isso incide diretamente em sua perspectiva sobre a

melhor metodologia para educação de Surdos. Coadunamos com Góes (2002), Lage et al. (2021) e D. N. H. Silva e Abreu (2014), em que a problemática da educação de Surdos muda radicalmente ao longo da obra de Vigotski, à medida que o autor avança em seus estudos sobre a relação do papel da linguagem no interior de sua obra.

Abre-se para novos diálogos deixando uma questão importante, que seus estudos apontam caminhos tímidos sobre como deveria ser a inclusão de Surdos, mas em uma educação social, respeitando-se assim a vertentes atuais existentes e abrindo para novos caminhos para processo educativo desses sujeitos.

A educação social é um conceito do período revolucionário que perpassa as obras de Vigotski (2003, 2019, 2018). A relevância da educação social preconizada por Vigotski é fundamental para os estudos da pessoa com desenvolvimento atípico. Ele retira a criança com deficiência do déficit, da concepção da psicologia biologizante, mecanicista, clinicoterapêutica, negativa da época para um olhar partindo do positivo para o prospectivo de suas potencialidades. O autor realiza uma análise dialética entre o biológico-social, que resultam na constituição do desenvolvimento das funções superiores, que por seu turno, promovem co-constituição dialética das funções culturais da personalidade desses sujeitos.

O autor descreve que, futuramente, teremos vergonha do nosso passado, ao denominar “criança com defeito”, ao reconhecer como uma das formas de possibilidades de existência da diversidade humana. Cria-se, com base em sua dialética, outro sentido de compensação social quando visualiza o objeto de estudo da nova Defectologia¹³, a criança e sua propositividade, ao invés do defeito. Vigotski (2019) critica severamente a concepção dessa ciência na época,

¹³ “Ao apoiar-se na teoria dialética materialista sobre o desenvolvimento, Vigotski define a defectologia como uma área do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos de desenvolvimento e, sobre esta base, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia soviética e para a escola especial” (Vigotski, 2019, p. 29).

embasada na visão biologizante e determinista do desenvolvimento negativo do sujeito com deficiência. Para o autor, era preciso romper com a perpetuação da exclusão desses sujeitos, pois acarretava o distanciamento das “condições para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (planejamento, pensamento verbal e imaginação), dada sua desapareição do coletivo” (Wanderer & Pedroza, 2015, p. 187).

Cotejamos seu olhar revolucionário e visionário, desde sua época, que já retirava o Surdo da condição do defeito e da escola especial¹⁴. À medida que fosse possível ensinar não só uma linguagem, mas uma concepção de educação voltada à *vospitanie* (formação) e a *obutchenie* (instrução) alicerçada nos princípios da educação social voltada às complexidades da vida¹⁵. Alertamos, com os autores Dainez e Smolka (2014), Góes (2002) e Pino (2010), que é impossível compreender as contribuições de Vigotski sobre a educação de crianças atípicas (incluindo os Surdos), sem compreendermos os seus principais conceitos: compensação social, o papel ou significado do meio nas relações sociais (S. A. S. Silva & Abreu & Pedroza, 2024).

Esses conceitos nos auxiliam, neste capítulo, a compreender a concepção de educação para Vigotski em sua obra. O seu entrelaçamento entre sua psicologia marxista e a educação social como compromisso da formulação de um sujeito, para uma nova sociedade, diante dos obstáculos pós-Revolução Russa de 1917, foram motivadores para enfrentar a crise da psicologia da época (Dainez & Smolka, 2014; Pino, 2010; S. A. Santos, 2017; D. N. H. Silva & Abreu, 2014). Nesse sentido, a teoria de Vigotski traz conceitos importantes que ressignificam o objeto estudo da psicologia: a consciência humana, na unidade corpo-mente. Assim, compreendemos que, em sua

¹⁴ Lei nº 14.191 (2021), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na LDBEN (Lei nº 9.394, 1996) como uma modalidade de ensino independente. Anteriormente, era incluída como parte da educação especial. Entende-se como Educação Bilíngue aquela que tem a Libras como L1 e Português Escrito como L2 (S. A. Santos, 2017).

¹⁵ Vigotski, para se referir à educação, usou dois termos russos: *vospitanie*, no sentido de formação humana geral, englobando várias dimensões como moral, ética, política, cultural, forjadora do desenvolvimento psíquico humano, ampliando a educação escolar; *obutchenie*, como instrução, papel específico delegado à educação escolar. Ver mais detalhes em Teixeira (2022).

materialidade, o desenvolvimento psíquico do ser humano está em movimento dentro do contexto histórico, social e cultural em que se insere, sendo orientado por problemáticas/demandas sociais.

Vigotski (2019) concebe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como gênese da realidade entre a relação do sujeito com o trabalho, afiançada por uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, constitui a formação da personalidade humana e da educação como uma unidade (Dainez & Freitas, 2018; Stetsenko, 2016; Teixeira, 2022; Vigotski, 2001, 2007b, 2019).

Logo, é imprescindível continuar a análise e verificarmos como o conceito de meio de Vigotski contribui para educação de Surdos.

Compreendendo o Conceito de Meio para Vigotski e Suas Contribuições Contemporâneas Para a Educação de Surdos

As potencialidades de desenvolvimento de um sujeito atípico, como o Surdo, ou típico estão mediatizadas com o meio em que estão inseridas e as relações estabelecidas nele. É no meio, onde se encontram as relações sociais e culturais, que o sujeito se desenvolve e transforma o meio em que vive, concomitantemente e de maneira dialética, flexível e mutável. Vigotski (2018, 2019) afirma que o sujeito encontra no meio às formas ideais de desenvolvimento, que são aquelas mais evoluídas e que dependem das condições históricas e culturais (ontológicas). Assim, as formas ideais de desenvolvimento de uma criança na Idade Média não são as formas ideais de uma criança no século XXI. Bem como, as formas ideais de desenvolvimento de crianças de diferentes culturas não são as mesmas. Assim, apresenta-se diametralmente à posição das teorias deterministas e cartesianas, que seccionam o sujeito-meio-objeto fora da relação que os circunscreve (Vigotski,

2001). Nessa proposição, “o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p. 74).

Nessa reflexão sobre o que seria meio na perspectiva vigotskiana, Pino (2010) afirma que, em certos excertos, Vigotski (2018) provoca o leitor a se questionar de que meio está se referindo, dando dubiedade no sentido de habitat ou cultural. Contudo, à medida que se aprofunda em suas leituras, percebe-se o caráter original embasado no materialismo histórico e dialético, o qual o autor propõe que a pedologia¹⁶ comece a ressignificar o meio como cultural, com o caráter relacional indissociável da criança-meio, onde exercem influências e modificações um no outro.

Para Pino (2010), as proposições sobre o meio de Vigotski (2001, 2018) ganham aprofundamento epistemológico e metodológico quando o autor descreve que, para compreender a relação criança-meio, torna-se necessário se apropriar do conceito de vivência (*pereživánie*), no sentido de unidade de análise:

[...] podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência (Vigotski, 2018, p. 75).

Vigotski (2018) enfatiza que a vivência (*pereživánie*) pode ser compreendida como uma síntese das particularidades da personalidade e das singularidades das situações experienciadas nas relações, como uma verdadeira síntese entre as duas partes.

¹⁶ A pedologia é o estudo sistemático da vida e do desenvolvimento da criança, ou seja, é a forma mais ampla de estudar a criança. Mas ela só encontra um cerne de unidade explicativa quando adota a vivência como ponto central. Assim, a vivência mostra que não basta descrever o ambiente da criança, torna-se preciso entender como ela o vive. Nesse sentido, em Vigotski (1986-1934), desenvolvimento não é soma de fatores, mas a reorganização subjetiva desses fatores. Nesse contexto, conectar pedologia e *pereživánie* é essencial para compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural profundamente individual e singularizado pelas vivências e as relações aos quais estão inseridos.

A vivência para Vigotski (2018) é uma unidade de análise que atua em duas vertentes, mas de forma indissociável e dialética, ao meio. Quando representar a situação que se vivencia, ela se liga àquilo que está posto fora da pessoa, quando representa como o sujeito vivencia a situação, ou seja, suas peculiaridades da personalidade e todas as particularidades do meio são mostradas na vivência, para dentro da mesma. Tanto a situação que é deslocada do meio, envolvendo os elementos, que possuem relação com a referida personalidade, como a situação que é retirada da personalidade, seus traços de caráter, construtivos que adquirem relação com dada ocorrência.

Dessa maneira, na vivência, “sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência” (Vigotski, 2018, p 78). Assim, deveríamos nos preocupar nas palavras do autor, “em saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p 78). Inferimos nesta pesquisa, que esse importante processo de desenvolvimento também se inseri o sujeito Surdo adulto universitário, pois o desenvolvimento é contínuo em todas as fases humanas, bem como sua aprendizagem.

Em suas pesquisas sobre o meio, Vigotski (2018) buscou compreender e postular algumas leis e regras básicas e seu papel no desenvolvimento da criança sem o delimitar conceitualmente. Destacaremos algumas leis. Uma delas é que o meio é cultural e humanizado, pelas e nas relações sociais, tendo papel fundante no desenvolvimento humano que, através da materialidade sociocultural, inserida no mesmo, e colocada à disposição da criança a torna um ser humano.

Isso acontece processualmente, de forma dinâmica e flexível, à medida que a criança se apropria das funções culturais e sociais, formulando suas funções psíquicas. Para Vigotski (2018, p. 90), “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividades e das

características superiores especificamente humanas”. Nesse contexto, há uma estreita relação entre o meio e o desenvolvimento que implica no desenvolvimento da personalidade da criança sobre as qualidades especificamente humanas. Destaca que um mesmo incidente acometido em idades distintas da mesma criança, irá se refratar em sua consciência totalmente diferente, e com isso assumirá para ela um significado distinto.

Outra lei engendradora trata que o desenvolvimento da criança, que necessita ser alcançado no final, como resultante ideal, é fornecido, desde começo pelo meio. Vigotski (2018) apresenta uma análise positiva sobre a língua de sinais:

Estudos mostram que crianças surdas-mudas desenvolvem uma fala peculiar, a mímica, uma língua de sinais ricamente desenvolvida. A criança desenvolve outra língua, uma língua própria. Juntas, em colaboração, em sociedade, criam essa língua. Mas será que se pode comparar o desenvolvimento dessa língua de sinais com o desenvolvimento da fala na criança que se desenvolve na relação com a forma ideal? Claro que não. Se lidamos com a ausência de uma forma ideal no meio e falamos apenas com as formas iniciais que interagem entre si, isso significa que o desenvolvimento carrega um caráter extremamente limitado, comprimido e empobrecido (Vigotski, 2018, p. 89).

Isso evidencia que o autor reconhece a relevância da língua de sinais, antes mesmo de sua obra *Pensamento e Linguagem* (Vigotski, 2001, 2007b), e de Stokoe (1960), que comprovou cientificamente o status linguístico da mesma em seus estudos. No entanto, observamos a preocupação de Vigotski (2018) na questão sobre a influência do meio-sujeito ter qualitativamente relações sociais reduzidas, por exigir que a língua de sinais fosse utilizada em todo meio cultural e social, para permitir sua formação integral e desenvolvimento cultural de sua personalidade. Sua preocupação tem sustentação ao postular que todo sujeito “é um ser social e, fora da relação com

a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90).

O autor enfatiza que o sujeito “é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, e as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90). Entretanto, nessa fase, ainda demonstra reconhecer como uma das formas ideais de relacionar com o outro, a partir da comunicação baseada na fala, por ser a modalidade utilizada pela maioria da sociedade, a oral. Descreve um exemplo, colocando-se como se fosse uma criança surda, qual tivesse que criar sozinha uma língua sem poder utilizá-la de forma humanamente elaborada, ao longo do desenvolvimento da humanidade, resultaria em uma fala primitiva.

Nesse sentido de suas proposições sobre o meio cultural contribuem para a compreensão do processo educativo e a formação da personalidade da criança típica e atípica, incluindo os Surdos, nos dias atuais. Tendo em vista, que o que separava e tornava para Vigotski (2019) a surdez como uma das mais difíceis da deficiência era a aquisição de uma língua viva. Fato, que o próprio Vigotski (2001) faz questão de elucidar e reconhecer após investigar o papel da linguagem no desenvolvimento. Deixaremos para o final deste capítulo, tendo em vista que há outras contribuições importantes para educação de Surdo, e que segundo autor não se pode fechar somente na linguagem, apesar sua relevância.

Pensando sobre como Vigotski (2003, 2018, 2019) apresenta a questão do meio cultural como fonte de desenvolvimento, já revoluciona a questão da educação de Surdo. Para o autor, o sujeito-meio-objeto cultural ao oferecer por caminhos indiretos e artificiais, baseado na cultura, as funções psíquicas superiores, características restritas aos seres humanos, surgem primeiramente

como formas de comportamento coletivo, como maneiras de colaboração com os outros. Só posteriormente elas se tornam funções internas individualizadas.

Criam-se, assim, possíveis rotas de desenvolvimento para o Surdo, pois a criança surda se insere na mesma lei geral de desenvolvimento das crianças sem surdez, desenvolve-se da mesma maneira, mas por caminhos indiretos ou alternativos. Vigotski (2019) enfatiza a importância das crianças com ou sem surdez, e aqui inferimos a pessoa adulta, conviver com seus coetâneos, de forma heterogênea para possibilitar diferentes tipos de mediações nas suas relações e sujeito-meio-objeto cultural, a partir de interações com outros produz infinitas possibilidades para adquirir novos conhecimentos potenciais.

A partir dessas reflexões apresentadas, na perspectiva vigotskiana, o grande enfoque da educação de Surdos está entrelaçado em alguns aspectos, entre eles a um meio adequado e na promoção de uma educação social voltada às complexidades e dimensões da vida humana, respeitando sua volutividade e aspectos culturais desse sujeito Surdo-meio, tão em voga nas discussões contemporâneas. Esse segundo aspecto refletiremos no texto *Princípios da Educação Social da Criança Surda* (Vigotski, 1925).

Contribuições de Vigotski Para um Despertar Sobre a Educação de Surdos

Analisamos em conjunto dois textos de Vigotski (2019) publicados em 1924, por apresentarem proposições em comum sobre a educação de Surdos. Sendo eles: *Princípios da Educação de Crianças com Defeitos Físicos* (Vigotski, 2019) e *A Psicologia e a Pedagogia da Criança com Deficiência* (Vigotski, 2019). O primeiro tem como objetivo, entre eles: analisar os princípios educativos e aspectos organizativos do sistema educacional, pós-Revolução Russa

(1917), o qual Vigotski (2019) tece críticas severas sobre a ausência governamental quanto às questões da educação das crianças com deficiência; defender a tese da criação de um sistema educacional único que permitisse a junção entre a pedagogia especial com a pedagogia geral, respeitando os princípios da educação social (Dainez & Smolka, 2014; Vigotski, 2019). Mesmo não sendo intitulados aos Surdos há referências importantes sobre esse sujeito e várias similitudes.

O segundo texto reforça as questões da educação dos Surdos apresentadas pelo primeiro texto, dando ênfase à correlação correta entre o biológico e o social para a ciência da Defectologia. Conclui que o processo de compensação nas crianças atípicas, como o Surdo, não pode ser de natureza biológica, mas social. O autor anuncia que uma das leis de desenvolvimento da criança surda, tanto no plano psicológico quanto no pedagógico, são os mesmos, e isso se aplica a pessoa em todas as fases de sua vida. Portanto, o enfoque educativo precisa ser igual para a criança surda e a criança ouvinte, bem como na organização psicológica de sua personalidade. Reafirma que a educação especial deve ser subordinada à educação social. Destarte, verificamos várias contribuições que influenciam na perspectiva educacional de Surdos, apesar de continuar optando pelo método oral para educação dos Surdos.

Para, além disso, muitos pesquisadores contemporâneos argumentam que o conceito de compensação de Vigotski (2019), perpassou suas várias obras, e se mantém atual, sendo um dos principais conceitos trabalhados pelo autor para compreender o desenvolvimento do sujeito com deficiência, inclusive, o Surdo (Dainez & Smolka, 2014; Góes, 1999/2002).

Nesse sentido, o autor formula o conceito de compensação social em diálogos com vários autores, Alfred Adler, psicanalista austríaco, sendo o principal, por se aproximar de suas ideias, e logo em seguida se afastar por divergir de suas proposições.

Em similitude, esses dois pesquisadores, partem da apreensão da deficiência numa perspectiva positiva e prospectiva (a dialética déficit-superação), onde a falta ou lesão orgânica é força motriz para possíveis potencialidades positivas do conceito de compensação. Também convergem quando abordam o caráter como cunho social da personalidade, orientado para a sua dinamicidade e heterogeneidade de acordo com diversas condições atípicas e meio que se relacionam. Suas divergências começam no modo de conceber o social.

Para Vigotski (2019) o social ajuda na formulação da conduta do sujeito, pelas vias relacionais de sujeito-meio-objeto mediadas socialmente nas condições concretas da vida, constitui as funções psicológicas, como assenta as estruturas psíquicas. Sendo assim, a natureza social do desenvolvimento se dá pela consciência do sujeito coletivamente e em colaboração nas instâncias que se insere. Enquanto, para Adler, pelo sentimento de inferioridade cabe a cada sujeito superar individualmente, por forças subjetivas, e realizar sua própria compensação (Dainez & Smolka, 2014; Vigotski, 2019).

Um dos conceitos basilares vigotskiano está na compreensão do estudo da criança com desenvolvimento atípico, como o Surdo, por exemplo, a compensação social. Compreendida opostamente às teorias da época que utilizam a compensação biológica. Essa compensação biológica afirmava que uma criança cega teria o tato e a visão mais desenvolvida do que as crianças videntes. Enquanto, os Surdos desenvolveriam uma superaudição, para compensar biologicamente o déficit auditivo. Vigotski (2019, p. 94) afirmava que “falta uma das vias por meio das quais se fecha a vinculação com o mundo externo, e a via que falta pode ser compensada, em grande medida, por outras vias”, pela compensação social. Esta produziria artificialmente instrumentos, artefatos, signos, entre outros para efetivar a participação da criança com desenvolvimento atípico.

O pesquisador apresenta outra contribuição basilar na percepção do ser Surdo ao se contrapor à compensação biologizante. Enquanto a criança ouvinte realiza vínculos (sensoriais) com o meio por outras vias, a criança surda precisa realizar uma quantidade enorme desse tipo de vínculo através da visão com o meio. Não tem uma supervisão, “daqui provém sua riqueza funcional, adquirida na experiência, a qual se considerava erroneamente inata, típica da estrutura orgânica” (Vigotski, 2019, p. 114). Disso, inferimos que o Surdo percebe o mundo culturalmente por vias visuoespaciais (Strobel, 2009, 2018).

Nisso, retira da anormalidade a criança com defeito, qual estava inserida a criança surda, como negativa, baseada mais na enfermidade (visão médica-terapêutica). Por assim serem rotuladas na ciência positivista, mecanicista e cartesiana da época que as tratavam sob a égide do conceito de padrão normalidade e anormalidade. O que é uma dicotomia contraditória e controversa; além de não ser possível definir o que é normal e anormal, mas observar pequenas particularidades, que sob influência do meio apresenta-se destoante, também cada um de nós, em certas situações podemos ser normais ou anormais. Por sermos constituídos dialeticamente como normal-anormal. Vigotski (2019) postula uma lei de desenvolvimento, declarando que do ponto de vista psicológico e pedagógico, à criança surda, deve e pode em relação aos Surdos, que do ponto de vista psicológico a esse deve e pode ser aplicada as mesmas medidas que a criança norma.

Do ponto de vista psicológico e pedagógico, à criança cega e à surda, devem e podem ser aplicadas as mesmas medidas que à criança normal.

Em essência, não existe diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade (Vigotski, 2019, p. 96).

Assim, o cego e o Surdo compensariam seu acesso ao mundo exterior por meios artificiais, produzidos culturalmente pela sociedade. O cego, através do Braille, hoje, por audiodescrição entre outras acessibilidades. Nessa fase, o autor estava influenciado fortemente pelas teorias oralistas, fundamentadas na reflexologia. Portanto, nesse período, o ensino artificial e mediado da língua oral para os Surdos, seria o caminho que a compensação social deveria traçar.

O autor inaugura uma compreensão sobre a deficiência como sendo uma consequência de certas condições sociais da forma que a vida está estruturada para um padrão específico, “corpos produtivos” da diversidade humana, formada para manter o funcionamento do sistema econômico hegemônico baseado na exploração e no lucro. Nesse sentido, destaca prospectivamente, retirando do conceito de deficiência, por fundamentar-se na compensação social, o que hoje, é motivo de reconhecimento identitário e político. O autor conclama:

O cego continuará sendo cego, e o Surdo, Surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, da surdez e da mudez. A cegueira, por si só, não faz da criança uma pessoa com defeito; não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. (Vigotski, 2019, p. 121)

Vigotski (2019) afirmava que a educação de Surdos era a tarefa mais difícil da pedagogia. Para o trabalho coletivo e colaborativo com crianças típicas, poderia alcançar formas elaboradas de colaboração. Por estar mais adaptado para conhecer o mundo e participar de distintas atividades laborais, exceto as muito específicas, que exigissem a percepção sonora (afinador de instrumentos musicais, por exemplo). E se isso ainda não foi possível, devia-se às mazelas da pedagogia surda em utilizar atividades laborais inúteis.

Quanto à vida em todas as outras dimensões, mutáveis, históricas, culturais, complexas e comunicativas, a surdez é vista como a pior deficiência, porque a surdez isola-o da relação com os outros. “A mudez, ao privar o homem da fala, separa-o da experiência social, exclui-o da comunicação geral. A surdez é um defeito, por excelência, social. Ela destrói as relações sociais da personalidade mais diretamente que a cegueira” (Vigotski, 1924/2019, p. 128). Por isso, o principal problema da pedagogia surda, para Vigotski (2019), era devolver ao Surdo a fala.

A partir disso, seria possível efetivar a participação desse Surdo ao meio e nas relações sociais e na cultura. Consequentemente, ele teria acesso aos bens de produção, de conhecimento historicamente produzido pela humanidade, auxiliando na formação integral de sua personalidade.

A escola, com os princípios da educação social, teria essa tarefa como mandato social, de promover a compensação social nos processos educativos (Dainez & Smolka, 2014; Góes, 2002; Vigotski, 2003, 2019). Sendo assim, “na educação, temos a substituição de um analisador por outro, de uma via por outra, empreendemos o caminho da compensação social de um ou outro defeito” (Vigotski, 2019, p. 95).

Torna-se relevante frisar que, nesse texto, o autor expressou severas críticas às violências praticadas aos Surdos para ensinar o método oral pelos alemães. Contudo, propôs aos seus colegas a criação de uma metodologia oral mais humanizada, para tornar a “mímica, não interessante e inútil” (Vigotski, 2019, p. 132).

Observamos que Vigotski (2019), nesta publicação, demonstra ter conhecimento dos métodos franceses. Contudo, não podemos afirmar o aprofundamento do autor sobre esses métodos, devido ao contexto histórico da época. Além disso, devido à tuberculose, Vigotski (2003), era impossibilitado de fazer longas viagens, tendo viajado para fora do país apenas uma vez. Dessa debilidade surgia sua força motriz, a leitura de Vigotski do mundo era enciclopédica:

Esse ensino (o método alemão) tem todas as vantagens em relação aos outros métodos, como o da mímica (o francês), o da linguagem datilológica (a datilologia, a escrita no ar), porque essa linguagem torna possível a comunicação do Surdo com as pessoas normais e serve de meio de formação do pensamento e da consciência. *Para nós, não havia nenhuma dúvida de que precisamente a linguagem oral, o método oral, deve ser considerado fundamental na educação dos Surdos.* (Vigotski, 2019, p. 97, ênfase adicionada)

Nesse texto, há uma importante constatação, mesmo contraditória com sua escola pelo método oral, que nos faz questionar se Vigotski (2019) não conheceu diretamente o método metódico de L'Épée, baseado na língua de sinais de seus alunos e na estrutura da língua francesa, evidenciados anteriormente neste capítulo com destaque por pesquisadores Surdos. O autor cita que “Werner (1909) demonstrou, de modo bastante convincente, que o meio do pensamento e o meio da comunicação deve ser o mesmo. O abade Charles-Michel de l'Épée afirmou: “nosso idioma não é seu idioma” (Vigotski, 2019, p. 130).

O que a nosso ver poderia ter revolucionado ainda mais a educação do Surdo, nos princípios da educação social. Com tal afirmação, não queremos fazer julgamentos sobre as escolhas do nosso autor inspirador, para este capítulo. Estava submerso sob enormes demandas sociais, econômicas, políticas e educacionais da sua nação, pós-revolução, para uma mudança radical de novo sistema de governabilidade. Mesmo assim, Vigotski (2003, 2019) postula a deficiência como um conceito social, formada para manter os modus operandi do sistema hegemônico de poder.

São várias as contribuições, ainda presentes nos textos de Vigotski, sobre a educação de Surdo, sem a pretensão de esgotá-las, convidamos para novas análises futuras. Contudo, não podemos deixar de referirmos que Vigotski (2019) afirmava que nenhuma dessas abordagens eram ideais para a educação de Surdo, pois faltava um método pedagógico voltado para a formação

integral da personalidade do Surdo, e não somente em incuti-los uma língua morta. Era preciso promover a educação social desses sujeitos.

O autor reconhecia, mesmo optando para o método oral, que a “mímica” e “a linguagem dos gestos constitui sua linguagem natural” (Vigotski, 2019, p. 129). O autor também demonstra que sua principal preocupação o assombrava, principalmente por seus fundamentos teóricos e materiais, que na melhor das hipóteses, com a “mímica” o Surdo ficaria isolado, ainda, linguisticamente com pares que dominassem sua língua natural.

A mímica continua sendo uma linguagem não compreensível para as pessoas que rodeiam o Surdo e coloca entre este e o mundo um elo mediador em forma de pessoa que compreende essa linguagem e que lhe serve de tradutor em relação à linguagem geral. (Vigotski, 2019, p. 130)

Talvez Vigotski não tivesse a dimensão de que suas contribuições epistemológicas e metodológicas, visionárias e revolucionárias, impulsionariam, décadas depois, vários movimentos em prol das pessoas com deficiência. Em especial, no excerto acima, suas angústias seriam confortadas e novas surgiriam.

Afinal, como forma de luta contra esse isolamento linguístico, além do referido status linguístico da Libras, no Brasil, temos dispositivos normativos que regulamentam o professor de Libras, o profissional Tradutor-Intérprete (Lei nº 12.319, 2010), escolas inclusivas com tradutor de Libras e Escolas Bilíngues que podemos inferir que coadunam com a preocupação de Vigotski de uma educação de Surdos voltada para suas especificidades.

Simplemente por começar a questionar e a buscar respostas para uma nova psicologia, uma nova pedagogia que vislumbra-se forças contra as desigualdades sociais. Se estivesse aqui,

saberia que sua inovação em convocar, principalmente, os educadores e psicólogos, provocou e continua a gerar novos apontamentos.

Elencamos alguns frutos desse texto e possíveis consequências: reconhece a criança surda apenas como uma criança, fora da concepção negativa de deficiência da época e, ao mesmo tempo, questionando a educação especial que estava inserida; propõe uma Pedagogia Surda. Postula que Surdo sente a falta da audição, secundariamente, pela forma que a sociedade é moldada para um tipo padrão de pessoas audistas e pela forma que nos relacionamos socialmente/culturalmente (incluindo/excluído). Coloca suas potencialidades, prospectividades dentro da lei geral de desenvolvimento como as crianças ouvintes, mas que ocorrem por caminhos alternativos e artificiais. Os quais somos todos chamados a promover essa compensação social-cultural para que atinjam sua rota desenvolvimental ideal. Assim, conseqüentemente, tenham uma formação integral para o desenvolvimento de sua personalidade, voltada às suas necessidades em todas as esferas e complexidades humanas. Questiona a escola especial (no sentido médico-hospitalar), ao sujeito-meio-objeto que se constitui entrelaçados na vivência com o meio cultural. Postulou sobre o meio cultural como fonte de desenvolvimento humano, na relação entre o papel sujeito-meio-objeto, suas leis e regras básicas. De maneira direta, ou indiretamente, nos inquietou com suas diversas contribuições, que podem gerar grandes conquistas a partir de várias lutas e saltos, os quais nos evocam quando afirma que a velha educação desaparecerá: “enquanto a velha teoria falava em cooperação, a nova fala em luta. No primeiro caso, a teoria ensinou a criança a caminhar com lentidão e tranquilidade; a nova deve ensiná-la a saltar” (Vigotski, 2019, p. 247).

Contudo, devemos grandes conquistas que não foram elencadas. Ainda, temos muito que aprender e a praticar com seus ensinamentos.

Educação Social Para Formação Integral do Desenvolvimento da Personalidade de Surdo: Uma Via que Passa Pelo Reconhecimento do Desenvolvimento Cultural

Já em seus primeiros trabalhos como em *Psicologia Pedagógica* (2003) e em *Fundamentos da Defectologia* (2019), o construto da educação social perpassa todas as suas obras. Vigotski participava diretamente na reestruturação do sistema escolar das crianças com deficiência. Como vimos anteriormente, critica o sistema educacional pós-Revolução Russa, por não proporcionar uma escola nos princípios da educação social, que vão fortalecendo, à medida que a reconhece como fundamental para o desenvolvimento humano dessas crianças.

Vigotski (2003, 2019) detalha, com os fundamentados no marxismo, como seria essa educação social, como um projeto socialista. Nesse aspecto, suas obras analisadas fazem referência à necessidade da educação social, para constituição de um novo sujeito, para uma nova sociedade, que se orienta pelo trabalho, como atividade planejada, organizada, coletiva, colaborativa para uma finalidade e uma co-criação de produto necessário, que dá sentido à vida humana.

Os princípios e propostas da educação social consistem na defesa de uma educação pública de qualidade, com base na acessibilidade do conhecimento escolar para toda sociedade, voltada às especificidades e às potencialidades de desenvolvimento cultural dos educandos. Baseia-se em currículo escolar tecido aos princípios de uma vida em sociedade, sem rivalidade de classistas. Articula-se ao problema da formação integral e do desenvolvimento da personalidade da criança típica e atípica. Reestrutura a educação especial numa perspectiva de educação geral, como responsabilidade político-social. Organiza-se a partir da atividade laboral prospectiva à ampliação dos processos de humanização, observando os modos singulares de se constituir como humano e suas diversidades qualitativas. Fundamenta-se no trabalho, como categoria marxista, vinculada à

autorrealização da existência humana, orientada à vida objetiva, envolvendo a participação ativa (colaborativa) do educando nas relações (coletivas) e produções humanas.

Parte de uma relação positiva, planejada, perspectiva da e para o futuro da formação (*vospitanie*) e instrução (*obutchenie*) do ensino, mediatizada por atividade coletiva e atribuída de sentido e função social. Fomenta-se para o desenvolvimento volutivo da aprendizagem coletivamente orientada para a formação integral da personalidade, para viabilizar a construção indireta do psiquismo e a criação da consciência humana. Busca combater a desapropriação do aspecto coletivo, organizado e planejado do trabalho. Evita a dicotomia entre a dimensão intelectual e técnica no processo educativo, pois isso corrompe a potencialidade de diferentes formas de humanização e o desenvolvimento da personalidade a níveis mais complexos e elaborados (Dainez & Freitas, 2018).

Discorridos os princípios e propostas orientadoras sobre a educação social, percebemos que esse projeto de educação, ainda não faz parte de nossa realidade. Contudo, isso nos inquieta em como colocá-lo em prática.

Faremos uma breve reflexão sobre os textos de Vigotski (2019) conjuntamente, por concebermos que se alinham a essa proposta do autor, e este capítulo. Sendo eles: *Princípios da Educação Social da Criança Surda* (Vigotski, 2019); *O Coletivo Como Fator de Desenvolvimento da Criança Deficiente* (Vigotski, 2019) e *A Defectologia e o Estudo Sobre o Desenvolvimento e a Educação da Criança Anormal* (Vigotski, 2019).

São textos de diferentes anos, que evidenciam claramente a mudança de postura do autor, quanto à educação de Surdos e a própria consolidação de sua teoria. Em *Princípios da Educação Social da Criança Surda* (Vigotski, 2019), o autor se mostra, como nos textos apresentados com datação próxima, favorável à oralização, por ser a língua majoritária na sociedade. Contudo, o

autor apresenta críticas ao método de oralização rude dos alemães. O que, para nós, está perto do seu período influenciado pela reflexologia.

A grande contribuição dessa publicação de Vigotski (2019) é sua crítica severa à educação especial, diretamente à educação de Surdos, pela separação dos mesmos em conviver com as crianças típicas, baseando-se dentro dos princípios da educação social elencados acima. Já apontava a necessidade de incluir o Surdo numa Pedagogia Social Surda, de retirá-los da educação especial (médico-terapêutica) da época.

Essa visão alinha-se com as duas modalidades educativas que temos hoje na educação de Surdos: a educação inclusiva e a educação bilíngue (Goés, 2002; Lacerda, 1998; S. A. Santos, 2017). Apesar de vários desafios e disputas entre as duas, em ambas o(a) Surdo(a) está em relação mediatizada com a presença de ouvintes. Na escola inclusiva, a mediação da língua de sinais é realizada a partir do profissional professor intérprete/tradutor educacional entre a turma e o educador. Na escola bilíngue, a mediação linguística acontece na maioria das vezes com educadores ouvintes usuários de Libras, pois muitas vezes os concurso públicos de acesso para trabalhar nesses serviços não são adaptados para que pessoas Surdas consigam ter aprovação. Uma forma colonial de manter o poder ouvintista na forma de educar as pessoas surdas.

Vigotski (2019) ressalta com mais veemência a responsabilidade e a obrigação governamental de construí-la. Ressaltado que a metodologia da educação social é compensação social (Dainez & Smolka, 2014).

É interessante notar que ele trouxe como metodologia da educação social a compensação social, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral nos diferentes espaços de atividade do cotidiano. É esse o pressuposto que ancora a sua contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico, em defesa de uma instrução orientada para o

potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo) (Dainez & Smolka, 2014, p. 1097).

Enfatiza que é preciso criar um método com fundamentos científicos para esse tipo de educação. Segundo Vigotski (2019), é urgente o reconhecimento das “particularidades psicofisiológicas da criança surda e ao processo de sua educação” (p. 162). Esse autor postula uma importante lei sobre o desenvolvimento da personalidade. O pesquisador afirma que qualquer déficit, incluindo a surdez, não só altera a atitude da criança diante do mundo, mas influencia as relações com as pessoas. O déficit orgânico projeta-se como uma anormalidade social da conduta e não na personalidade da criança. Cabendo ao educador não enfrentar o déficit que é biológico, mas as consequências sociais causadas na criança que o possui (Dainez & Freitas, 2018; Dainez & Smolka, 2014; Vigotski, 2019).

Nesse sentido, o autor reforça que a “surdez é um estado normal e não patogênico para a criança surda. Por isso, ela não se sente deficiente, esse déficit é sentido por ela” (Vigotski, 2019, p. 162), somente de modo mediatizado, secundário, como resultado de sua experiência social refletida nela mesma.

Nessa abordagem retomamos a importância do papel e o significado do sujeito-meio-objeto de conhecimento nas e pelas relações sociais. Evidenciando que a teoria histórico-cultural de Vigotski essa entrelaçada dialeticamente com os conceitos biológico-social, mente-corpo, normalidade-anormalidade, defeito-compensação social, sujeito-meio-objeto, consequência primária-secundária da deficiência. O autor confirma suas postulações, já apresentadas redimensionando-as. Afirma que o mecanismo e os princípios psicológicos da educação da criança surda é a mesma que a criança ouvinte, tendo a mesma organização psicológica da sua

personalidade, “o cego e o Surdo estão aptos para a plenitude da conduta humana, isto é para vida ativa” (Vigotski, 2019, p. 164).

Amplia seu olhar para a educação de Surdos, constatando que precisa iniciar pela educação infantil, pois é onde começa a conversação viva da criança, e atingir o nível máximo instrucional, onde o educador tem uma função fundante de deslocar seu olhar da surdez (desvio social) para a criança surda, com vistas a inseri-la na vida plenamente.

O autor reconhece que isso não é uma tarefa fácil, e que ainda era ausente uma teoria pedagógica e científica pronta, mas, pelo caráter criador do educador, já tinham orientações contundentes para formular uma Pedagogia Social Surda, alicerçada nos princípios da educação social, onde a metodologia era compensação social.

Vigotski (2019, p. 176), dentro dos princípios da educação social, destaca que “o meio social e sua estrutura são o fator final e decisivo de qualquer sistema educativo”. O que nos remete à questão de quais meios sociais estamos promovendo para o sistema educativo do Surdo em nosso país?

Sem ter o intuito de apresentar respostas simples para esta tarefa reconhecida pelo autor como difícil, porém possível e concreta, destacamos que o autor já vislumbrava a participação ativa dos Surdos nas atividades laborais vinculadas às complexidades da vida fora da escola, “sem enfoque filantrópico-inválido da educação de Surdos” (Vigotski, 2019, p. 176). A educação social possibilitaria, a partir da educação laboral, a “garantia ao Surdo tudo o que a ela está relacionada: a comunicação, linguagem e a consciência”.

...por meio da concepção de educação social de Vigotski (1997, 2004), um projeto educacional que se organize no sentido de criar mediadores/sistemas culturais auxiliares que alterem qualitativamente o funcionamento psíquico; que, por meio da atividade laboral,

torne acessíveis aos sujeitos com deficiência as formas conscientes de desenvolvimento da atividade coletivamente organizada; que considere os modos singulares de apropriação das formas de conduta socialmente elaboradas; que potencialize processos de mediação pedagógica e sustente a participação efetiva de cada pessoa nas múltiplas dimensões da vida coletiva. (Dainez & Freitas, 2018, p. 153)

Com esse olhar para a potência e possibilidades de desenvolvimento cultural da personalidade como forma integral do sujeito Surdo, Vigotski (2019) apresenta a teoria histórico-cultural mais consolidada e seus estudos e experiências no Instituto de Defectologia mostrou-se fecundo. Como principal postulado, traz à luz que as funções psíquicas superiores, no seu processo de desenvolvimento dinâmico, dialético, flexível, “convence-nos de que as funções têm origem no social, tanto na filogênese como na ontogênese” (Vigotski, 2019, p. 284).

O autor discorre que isso significa que quanto à filogênese, há certo consenso, posto que seja clarificado que as funções psíquicas superiores (o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção volitiva, entre outros) forjam-se no período histórico de existência do desenvolvimento da humanidade. Onde não está estritamente ligada à evolução biológica que constitui o biotipo humano, mas a seu processo desenvolvimental histórico como ser social (Vigotski, 2019).

Quanto à ontogênese, somente com o advento de novas pesquisas foi possível compreender, que também nela, a estruturação e a formação das atividades das funções psíquicas superiores acontecem no processo de desenvolvimento social da criança. A partir de suas interações (coletivas e depois internalizadas individualmente) e sua participação com o meio social que a insere. Para Vigotski (2019):

Isto é, cada função psíquica superior manifesta-se no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes: primeiramente, como uma função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio da adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, a seguir, na segunda vez, como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interior da conduta, ou seja, como uma categoria intrapsicológica. Observar a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais da conduta da criança significa captar o princípio da estruturação das funções psíquicas superiores em seu processo de formação. (Vigotski, 2019, pp. 284–285)

Portanto, o coletivo é fonte de desenvolvimento e de transformações nas funções psíquicas superiores. O importante é conviver coletivamente e colaborativamente nas relações sociais com um meio mediatizado enriquecido de instrumentos, signos, entre outros, produzidos artificialmente com intencionalidade de uso.

Vigotski (2019) aprofunda seus estudos sobre linguagem, inclusive analisando Jean Piaget. Em relação ao desenvolvimento linguístico dos Surdos, inicia o uso da mímica. Explicando que “não porque ela seja do ponto de vista psicológico, a verdadeira linguagem do Surdo, ..., mas porque a mímica é uma linguagem autêntica em toda sua riqueza de sua importância funcional” (Vigotski, 2019, p. 307). Porém, esclarece que é através dela que a pedagogia assume o dever de “devolver a linguagem oral sua vitalidade, de se fazer compreensível e natural da criança” (Vigotski, 2019, p. 307).

Porém, ao aplicar os princípios da educação social, através do coletivismo, da colaboração com crianças típicas, pensou que estariam criando uma base real para a criança surda se desenvolver. Mesmo conseguindo resultados surpreendentes, verificou que era necessário

“retornar a mímica como uma língua única” (Vigotski, 2019, p. 308) para superar as controvérsias entre o desenvolvimento geral e o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Nesse retorno outros embates emergiram devido à falta de uma comunicação efetiva entre as crianças surdas e as outras.

Vigotski (2019) descreve um círculo vicioso de exclusão, reclusão das crianças surdas, as dificuldades exacerbadas na comunicação e na colaboração com outras crianças. Reconhece várias falhas, que a educação social se justificava na ausência do desenvolvimento da linguagem; a falta desta conduzia à exclusão do coletivo; e, por seu próprio postulado, verificava que essa exclusão do coletivo travava, concomitantemente, tanto a educação social quanto o desenvolvimento da linguagem.

Ao pesquisar e analisar com mais densidade, Vigotski (2019, p. 309) conclui que:

As pesquisas psicológicas, experimentais e clínicas demonstram claramente que a poliglotia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da Surdopedagogia, é um caminho inevitável e o mais frutífero para o desenvolvimento da linguagem e a educação da criança surda.

Nesse mergulho epistemológico em sua teoria, Vigotski (2019) propaga ser necessário romper com preconceitos quanto ao uso da “mímica”, de desprezá-la e tê-la como uma inimiga ou rival. A concepção de linguagem muda profundamente em sua teoria. A mímica, linguagem gestual: de linguagem primitiva; prejudicial à aquisição da língua oral; de linguagem natural, mas não a ideal para o desenvolvimento linguístico, e de apoio para “devolver a vitalidade da língua oral” (Vigotski, 2019, p. 307), como elucidado neste capítulo, ganha outros contornos.

Agora, para Vigotski (2019), além de disseminar o uso da mímica, afirmava sobre a importância de utilizar distintos recursos de linguagem. Apoiando o uso diversificado da mesma com leitura labial, oralização, leitura escrita, gestos.

O autor compreende que tirando a mímica estavam limitando a criança surda. Percebeu que estava dando ênfase à educação coletiva social da criança surda, e seccionando a educação colaborativa da linguagem. Em outras palavras, estavam afastando de vários princípios da educação social, entre eles o respeito às especificidades da criança atípica, que se desenvolvem pela mesma lei, mas por caminhos alternativos distintos, a necessidade de um currículo voltado para volutividade com vista ao desenvolvimento cultural da personalidade.

Foi uma grande contribuição para a educação de Surdos, para que os Surdos tivessem acesso à linguagem de qualquer forma. O importante era estabelecer relações sociais comunicativas, coletivas e colaborativas. Algumas autoras corroboram que eram fundamentos do que hoje é conhecido como Comunicação Total (Goés, 2002; Lacerda 1998; Strobel, 2009). Mas, para a época, foi de grande relevância, inclusive para um maior aprofundamento epistemológico de Vigotski que o mesmo desenvolveria anos depois.

Em seu último texto que vamos tratar nesta seção, *A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal* (Vigotski, 2019) apresenta importantes contribuições para a educação de Surdos ao comprovar que “a linguagem não está vinculada obrigatoriamente ao aparato fônico: pode mostrar-se por outros sistemas de signos da mesma forma que a escrita poder transferida da via direta visual para a via indireta tátil” (Vigotski, 2019, p. 250). Isso redireciona e coloca a viabilidade de outras modalidades linguísticas. Entre elas destacamos a língua de sinais que tem uma modalidade visuoespacial (Lopes, 2017; Stokoe, 1960; Strobel, 2009, 2018).

Outra contribuição relevante para educação dos Surdos atualmente é o papel duplo do déficit orgânico. Como tal, cria obstáculos, prejuízos e dificuldade da criança para se adaptar e uma sociedade feita para corpos normalizados a um padrão típico.

Justamente por gerar esses obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, altera o equilíbrio comum e serve de impulso para o desenvolvimento dos caminhos alternativos, ou vias indiretas adaptativas, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturas. Por sua vez, logo buscam compensar o déficit e a encaminhar todo o sistema de equilíbrio modificado a uma nova ordenação (Vigotski, 2019).

Nessas contribuições, as compensações do déficit auditivo e o seu duplo papel, acontecem nos Surdos distintos caminhos alternativos quando utilizam a língua de sinais, tendo em vista que, para se adaptar ao mundo audista e sonoro, os Surdos realizam compensações sem percebê-las. Com língua de sinais, a falta da audição não desaparece, mas, todas suas superestruturas são organizadas e levadas em uma nova ordem de desenvolvimento para todas as possibilidades, sempre que algum obstáculo surge.

A última contribuição que iremos refletir fundamenta a necessidade da Língua de Sinais como um fator de desenvolvimento cultural e linguístico para o Surdo. Segundo Vigotski (2019, p. 252), a tese é que “o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que possível à compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se de um modo ilimitado, a via de desenvolvimento cultural”.

Com base em Vigotski (2019), os Surdos se devolvem suas funções psíquicas superiores por via de seu desenvolvimento cultural. Vários autores Surdos citam a importância da Cultura

Visual, a Cultura Surda, o *Slam* Surdo¹⁷, a Literatura Surda, Artefatos Culturais, Manifestações Verbo visuais, que norteiam as suas potencialidades e suas inúmeras práticas culturais, que constituem o povo Surdo (S. F. Fernandes & Medeiros, 2020; G. Perlin & Strobel, 2008; Strobel, 2009, 2018).

Sem dúvida, tem uma gama produtiva de contribuições que ainda poderíamos abordar nos textos elencados. Como relatamos inicialmente, não temos objetivo de esgotá-los. Por conceber que as contribuições de Vigotski em suas obras, por analogia, são, como ele mesmo descreve, o ser humano como ser de infinitos caminhos alternativos, cuja plasticidade cerebral está em constante movimento dialético, dinâmico, flexível inserido em contextos históricos, cultural-social nas e pelas relações sociais se modifica e transforma o mundo que vive. Assim, reconhecemos que sua teoria histórico-cultural é tudo o que descrevemos, e outros tantos, que não cabem nesse capítulo, e nem em qualquer obra. São infinitas e distintas possibilidades de reconhecer suas contribuições assim como aparece os obstáculos e somos evocados a superá-los, para a nossa constante humanização.

Por fim, na perspectiva vigotskiana, almejamos para os Surdos uma educação que promova a formação integral do desenvolvimento cultural da personalidade, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais, passando pelo reconhecimento coletivo e colaborativo de sua diversidade cultural. A isso, aliando-se práticas e políticas-pedagógicas públicas e metodologias que criem artificialmente compensações sociais, onde os próprios Surdos irão forjar caminhos alternativos para formular e potencializar incontáveis rotas desenvolvimentais. Serão sujeitos de transformações sociais, as quais sua história de exclusão exige como retratação.

¹⁷ O *slam* consiste em famosas batalhas de poesias autorais, com livre expressão poética, onde questões de temática e problemas sociais de grupos de minoria são discutidos (racismo, machismo, entre outros) – problemas que têm se espalhado por vários lugares no mundo, sobretudo, na América Latina. Para mais detalhes, ver N. J. Santos (2018).

Partindo dessa reflexão, a seguir, vamos nos aproximar da relevância da interlocução entre Paulo Freire e a decolonialidade para essa pesquisa.

Capítulo 4

Aproximações dos Referenciais Teóricos Dessa Pesquisa; Um Diálogo Necessário para Mudança de Paradigmas Paulo Freire e a Perspectiva Decolonial: Educação como Prática da Liberdade

O pensamento de Paulo Freire permanece como um dos pilares fundamentais da pedagogia crítica no Brasil e no mundo. Ao denunciar a chamada educação bancária e propor uma pedagogia libertadora, como educador e pesquisador, ele antecipou reflexões que, nas últimas décadas, têm se aproximado das discussões decoloniais. Contudo, Freire é considerado uma referência para o pensamento decolonial, mas é um autor decolonial no sentido estrito da abordagem latino-americana. Essa aproximação não é casual, pois tanto Freire quanto autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Frantz Fanon, Catherine Walsh e bell hooks utilizam suas pesquisas para fomentar seus discursos ao denunciarem os efeitos persistentes do colonialismo nos campos do saber, do poder e do ser, e agora nesta tese, o linguístico, como sendo o uso da Libras apenas como língua de acessibilidade e não de instrução.

Neste sentido, nesta pesquisa, analisamos os possíveis alinhamentos de Freire (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) que pioneiramente articulou os conceitos centrais de sua pedagogia com a perspectiva decolonial. Nessa demanda, procuramos, a partir da leitura de artigos recentes sobre Freire e decolonialidade que exploram tais conexões. Dessa forma, elencamos três aspectos importantes como a crítica à colonialidade na educação por via das aproximações entre Paulo Freire e os pensadores decoloniais; a educação como prática da Liberdade, onde a educação de Surdos perpassa como campo de resistência ao poder colonial linguístico; e, por fim, as propostas de uma pedagogia intercultural e libertadora.

A escola latino-americana, especialmente a brasileira, carrega uma herança colonial que se manifesta na imposição de uma visão de mundo eurocêntrica. Como afirmam Leite & Cabral (2021), a instituição escolar historicamente operou como mecanismo de destruição de culturas e saberes, hierarquizando o conhecimento europeu em detrimento das epistemologias locais. Essa lógica, muitas vezes, anulou a legitimidade de sujeitos que não se enquadravam no padrão hegemônico.

Freire (2022b, 2023a) denuncia a violência estrutural dessa educação bancária, que coisifica os sujeitos ao tratá-los como recipientes passivos de informações. Essa prática está intimamente vinculada ao que Quijano (2005, 2009) e Maldonado-Torres (2019) denominam colonialidade do saber, ou seja, a imposição de epistemologias eurocêntricas como universais, silenciando e desqualificando outras formas de produção de conhecimento, principalmente de grupo de minorias.

Nesse contexto, as obras de Paulo Freire convergem com diversas matrizes críticas do pensamento latino-americano. Segundo Penna (2014), há pontos de contato entre a Pedagogia do Oprimido e as formulações de Fanon, Césaire, Dussel, Quijano e Mignolo. O diálogo é evidente quando Freire (2023b) identifica a estrutura opressora como um conjunto de práticas que naturaliza a dominação e quando denuncia o processo de invasão cultural que transformam os condenados da terra em objeto de manipulação (Fanon, 2015).

Ademais, em *Os Condenados da Terra*, Fanon (2015), já havia discutido a alienação e o desejo do colonizado de imitar o colonizador. Freire (2022b, 2023a) retoma essa análise ao afirmar que os oprimidos, em sua alienação, querem a todo custo parecer com o opressor. Essa constatação aproxima-se da noção de colonização do ser trabalhada por Quijano (2005, 2009), Maldonado-

Torres (2019) e Mignolo (2020), que revelam como a opressão atinge dimensões subjetivas, moldando identidades, produzindo autodesvalorização e silenciamento.

A partir dessa visão contra-hegemônica, Freire (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) propôs uma educação comprometida com a libertação dos sujeitos, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na conscientização crítica. Em oposição à educação bancária, a prática educativa deveria ser uma experiência de transformação social, na qual educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos e políticos.

Essa visão se articula diretamente com a perspectiva decolonial. Como apontam M. C. C. B. Silva e Brocanelli (2022), pensar a educação latino-americana a partir de nossas próprias condições históricas e culturais implica romper com o currículo colonizador que privilegia epistemologias eurocêntricas. A pedagogia freiriana oferece ferramentas para essa ruptura, pois defende que a escola seja um espaço de diálogo intercultural, no qual os saberes populares, indígenas, afrodescendentes e locais sejam reconhecidos e valorizados.

Um exemplo concreto da colonialidade na educação está no campo da educação de Surdos. Como analisam L. S. Leite e Cabral (2021) e S.A.S. Silva, Maia & Pedroza (2024), a comunidade surda brasileira sofreu uma colonização linguística marcada pelo audismo e ouvintismo, para designar a imposição da cultura e da língua dos ouvintes como superiores (Paiva & Buzar, 2022; Skliar, 2015).

Essa colonização epistemológica da cultura surda apresentadas em um dos capítulos anteriores desta tese, durou séculos, onde os Surdos foram considerados incapazes de aprender, sendo submetidos a práticas de exclusão e oralismo, especialmente após o Congresso de Milão (1880), que proibiu o uso da língua de sinais nas escolas. Essa história evidencia como a

colonialidade do poder linguístico produziu a marginalização dos Surdos, negando-lhes o direito de aprender em sua própria língua.

As reflexões de Paulo Freire e dos pensadores decoloniais apontam para a necessidade de construir uma pedagogia que seja, ao mesmo tempo, crítica, intercultural e enraizada nas experiências históricas da América Latina. Coadunamos com M. C. C. B. Silva e Brocanelli (2022), ao defenderem que essa pedagogia deve se opor ao eurocentrismo e valorizar os saberes nativos, articulando-os em um diálogo horizontal. Isso implica repensar os currículos escolares, que ainda privilegiam narrativas ocidentais em detrimento das histórias e culturas locais. Exemplo disso é a implementação da Lei nº 10.639 (2003) e da Lei nº 11.645 (2008), que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, como forma de combater o epistemicídio e promover uma educação intercultural.

A aproximação entre Paulo Freire e o pensamento decolonial revela-se fecunda para repensar a educação na América Latina. Ambos denunciam a persistência da colonialidade nos sistemas educativos e propõem práticas libertadoras que valorizem os saberes locais, as culturas subalternizadas e as identidades historicamente marginalizadas. A pedagogia freiriana, ao propor a educação como prática da liberdade, oferece caminhos para enfrentar a colonialidade do saber, do ser e do poder. Ao mesmo tempo, os estudos decoloniais ampliam essa crítica, mostrando como a modernidade se construiu em estreita relação com a dominação colonial.

Partindo desse viés, a luta pela educação de Surdos(as) perpassa pela valorização de sua língua e cultura, as demandas dos povos indígenas e afrodescendentes e as práticas pedagógicas insurgentes de movimentos sociais mostram que outra educação é possível. Essa educação deve ser dialógica, intercultural e libertadora, comprometida com a transformação social e com a

dignidade dos povos historicamente oprimidos (Krenak, 2020; L. S. Leite & Cabral, 2021; S. A. Santos, 2017; S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

Partimos dessas análises apresentadas, e sobre as possíveis contribuições teóricas para que haja a promoção efetiva de uma educação crítica de grupos de minorias como sendo fundamental para uma educação emancipadora e transformadora, reconhecendo a imprescindível inserção da pessoa surda nesse contexto educativo. Assim, vamos analisar e refletir sobre as intercessões das contribuições de Vigotski, Paulo Freire e autores decoloniais que alicerçam esta pesquisa.

Vigotski, Paulo Freire e Autores Decoloniais: Uma Proposta Intercultural do Poder Linguístico-Decolonial

Esta tese como apresentamos, cunha o termo *poder linguístico-decolonial* por concebê-lo como proposta derivada de ações contra-hegemônica que busca promover o fortalecimento de ações decoloniais a grupos de minoria linguística como os sujeitos Surdos(as) que, por utilizar sua língua materna, são alvos de marginalizações e barreiras estruturais derivadas do mundo onde o padrão é ser ouvinte.

Em síntese, o *poder linguístico-decolonial* é a capacidade de indivíduos e coletividades de afirmar, legitimar e produzir conhecimento por meio de suas próprias línguas, rompendo com hierarquias coloniais que historicamente definiram quais idiomas eram considerados superiores, científicos ou autorizados a ocupar espaços institucionais, como a universidade.

Esse conceito parte da compreensão de que, em contextos marcados pela colonialidade, como vivenciados nos sistemas educacionais, certas línguas são elevadas ao status de “norma”, enquanto outras são marginalizadas, invisibilizadas ou tratadas como obstáculos. No caso das

pessoas surdas, essa colonialidade se expressa na tentativa de subordinar a Libras à língua majoritária oral-escrita, negando sua potência epistêmica, sua autonomia linguística e sua legitimidade como língua genuína de produção de sentidos.

Nesse sentido, o poder linguístico-decolonial, portanto, desloca o eixo de autoridade linguística para o próprio sujeito falante/sinalizante. Com base no conceito apresentado, construímos que o poder linguístico-decolonial apresenta seguintes características: (a) a luta pelo reconhecimento de línguas de minoria, como a Libras para a comunidade surda, utilizando a mesma como língua de instrução e acessibilidade a todos os serviços e produtos forjados ao longo da história da humanidade; (b) a resistência à colonialidade de poder, de ser e saber que nega a linguagem do grupo de minoria, neste caso, a Libras; (c) a afirmação do sujeito Surdo(a) como produtor de conhecimento em sua própria língua; (d) a busca pela descolonialização do ser, que nada mais é do que um processo contínuo e dinâmico de emancipação e valorização da humanidade existente em indivíduos oprimidos ante à sua condição estigmatizada imposta pelas colonialidades; (e) a luta contra o capacitismo, enquanto ações, barreiras institucionais, atitudinais e estruturais discriminatórias e preconceituosas contra pessoas Surdas, nesse caso, especialmente na esfera linguística e identitária ou de grupo de minoria linguística. Essas características não restringem a proposta o poder linguístico-decolonial, pois ele está alicerçado na mudança de paradigmas que envolvem os direitos linguísticos de grupos subalternizados.

A partir desse esclarecimento, reconhecemos a relevância de articularmos as referências teóricas desta pesquisa, que embasaram a construção dessa proposta do poder linguístico-decolonial. Concebemos que autores como Vigotski, Paulo Freire e autores decoloniais apresentam similitudes cada um em sua época e reflitem na atualidade, pois compartilham uma visão crítica e transformadora da educação. Ao articular essas referências, esta pesquisa reconhece a educação

como um processo ético, político e social, que deve promover o desenvolvimento humano a partir da valorização dos sujeitos e de seus saberes, em resistência às lógicas de exclusão, silenciamento e opressão linguística e cultural.

Os autores supracitados partem do princípio que a educação precisa ser concebida como uma prática de transformação social. Freire (2023b) reconhece que o ato de educar é um ato político de emancipação e autonomia. Vigotski (2003, 2019) apresenta a ação educativa como possibilidade de desenvolvimento pleno, superando limitações estruturais impostas pelo meio a qual o sujeito interage e se constrói como humano, onde a aprendizagem não é só adaptação, mas motor do desenvolvimento, pois a cultura e a mediação ampliam as capacidades humanas.

Já os autores decoloniais apresentados nesta pesquisa evidenciam a educação como ferramenta para descolonizar o saber, o ser e o poder. Para esses autores, a educação não é neutra, ela tem o poder de reproduzir ou transformar as estruturas sociais marcadas pelas desigualdades. Esses autores criticam a colonialidade do saber e propõem práticas educativas que rompam com modelos eurocêntricos, recuperando epistemologias silenciadas. Nesse sentido, esses autores, partem da concepção de que a educação deve ser comprometida com a justiça, equidade e reconhecimento das diferenças.

Nesse tocante, Vigotski (1999, 2003, 2007a, 2007b, 2018, 2019), Freire (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) e autores decoloniais como Dos Rei Ribeiro (2023), Quijano (2005, 2009), Maldonado-Torres, (2019), Mignolo e Walsh (2018) refletem a relevância da centralidade do sujeito na construção do conhecimento e sua participação em seu construto. O primeiro propõe o desenvolvimento humano como processo histórico e social, em que o conhecimento perpassa pelas interações mediadas pela cultura e linguagem, incluindo grupo de minoria como Surdos e pessoas com deficiência. O segundo autor, também defende que o educando não é um recipiente vazio,

mas sujeito histórico, capaz de ler o mundo e transformá-lo. Já os terceiros autores supracitados ressaltam a necessidade de reconhecer os sujeitos historicamente marginalizados como produtores de saberes legítimos que foram colonizados e submetido à marginalização de seus saberes e de sua cultura.

Nesse contexto, também reconhecemos, nesta pesquisa, mais intersecções entre Vigotski (2003, 2009, 2018, 2019), Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b) e autores decoloniais como Dos Reis Ribeiro, (2023), Quijano (2005, 2009), Maldonado-Torres, (2019), Mignolo e Walsh (2018), quanto à importância da linguagem, da cultura e da experiência. Com Vigotski (2001, 2009, 2019), compreendemos a importância da cultura como promotora da diversidade humana por via da vivência, e da linguagem que é instrumento central no desenvolvimento cognitivo, incluindo o pensamento e funções psíquicas superiores, mediando as interações relacionais e internalizações.

Com Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b), verificamos a relevância da linguagem popular, da cultura e da experiência concreta como pontos de partida para educação e para leitura crítica do mundo. E para os autores decoloniais citados anteriormente, a urgência salutar de recuperar as línguas, memórias e práticas culturais subalternizadas como um ato de resistência e reconstrução epistemológica excluídas por poderes hegemônicos ao longo da história da humanidade.

Ambos os autores denunciam a necessidade de se promover a emancipação de sujeitos historicamente marginalizados, reconhecendo a potencialidade humana que pode ser ampliada a partir de interações sociais e pela mediação cultural que respeitem as diversidades e diferenças. Também coadunam por defenderem a conscientização como caminho de libertação dos oprimidos, bem como trabalharam, cada um de sua forma, a favor da descolonialização do ser, do saber e do poder, concebendo os sujeitos historicamente excluídos como protagonistas de sua própria história.

Nesse tocante, após nos debruçarmos sobre o que esses autores têm em comum, vamos refletir, no próximo capítulo, as temáticas que envolvem interseccionalidades presentes no contexto de ser sujeito Surdo(a) como racismo, sexismo e feminismo.

Capítulo 5

Conversando Sobre Racismo, Sexismo e Feminismo Para Ampliar a Educação de Surdos e Surdas

Neste capítulo também peço licença para utilizar a primeira pessoa para esboçar minha vivência nesta tese. A vida sempre me apresentou certa naturalização de temas como racismo, sexismo e feminismo, até fazer a disciplina de Estudos Interlaboratoriais – Racismo, Sexismo e Direitos Humanos na Formação do Pesquisador em Psicologia, com a professora e doutora Regina Lúcia e minhas e meus colegas de doutoramento. Um pouco desta minha descoberta enriquecedora ficará registrada nas poucas páginas deste capítulo. Hoje, é impossível conceber uma pesquisa que envolva a educação de Surdos e Surdas e que não seja interseccionada pelas várias condições humanas como as de raça, gênero e classe. Começo lembrando que estudei em uma educação básica que chamava os escravizados de escravos. Para mim, foi apresentado que as pessoas negras não tinham uma vida anterior de glórias, desafios e matizes, como qualquer vida de uma pessoa antes de serem brutalmente retiradas de suas terras e serem sequestradas de suas vidas. Havia somente um destino adequado para dar sentido à vida de pessoas negras, de torná-las escravizadas.

Hoje, sei que isso foi uma das aberrações realizadas por nós, seres humanos, contra outros seres humanos indefesos, assim como foram as aberrações de nossas guerras, o apartheid, o genocídio indígena pelo mundo, a discriminação contra pessoas com deficiência, contra as mulheres, contra os homoafetivos, entre outras aberrações que produzimos e temos a terrível mania de comprovar cientificamente em nome de uma certa razão que conforte nosso perigoso ego.

Como disse, muita coisa mudou com a disciplina citada anteriormente. Olhar por diferentes prismas nos mostram como a autora Chimamanda Ngozi Adichie (Adichie, 2009/2019) narra sobre

o perigo de ficarmos em uma história única. Uma única história de uma África sofrida e miserável que sempre está à espera da salvação por parte de outros países, como se neste continente não tivesse países com resultados positivos em relação à vida, à cultura, à tecnologia e a vários outros exemplos. Existem alegrias e vida em plenitude das pessoas que formam aquelas comunidades. O perigo de uma história única é o acabamento e fechamento de possibilidades de vir a ser do outro. É uma redução desumana de infinitos passados, presentes e futuros que possuem uma dimensão infinita de acontecimentos, enredos e inacabamento, próprio do ser humano, que não podem ser resumidos às percepções errôneas, preconceituosas e devastadoras de pessoas que se julgam superiores às outras pessoas. É uma nova aberração humana a redução de uma única história a um povo plural e multidimensional.

O Racismo e Suas Adaptações

Isto tudo faz parte de uma arquitetura maior: o racismo estrutural. Ele alicerça-se de tramas, de crenças, de preconceitos, de silenciamento, de genocídio de pessoas negras, de exploração de mão de obra escravizada, de concepções sexistas e classistas que se organizam para, violentamente, colocar o racismo como algo que nunca existiu, e se existiu na melhor hipótese, já foi superado principalmente em nosso Brasil (Almeida, 2019). É a saída do escravismo para cairmos nas ciladas do racismo.

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada

como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (D. Ribeiro, 2019, pp. 5–6).

O racismo está em constante adaptação. Ele é complexo, multidimensional e dinâmico. Por isso, é importante estarmos em constante atualização, visto que, por ser dinâmico, ele toma contornos de dito e não dito que faz com que seja praticado e exista em mínimas situações de opressão. Aqui no Brasil temos um racismo diferente nem pior e nem melhor. Onde, com pesar, ainda, é ser extremamente errôneo dizer que não somos um país racista por ter 55,5% das pessoas negras (pretas e pardas) de acordo com o IBGE (2023).

O antropólogo Kabengele Munanga (Munanga, 2015) desmitifica muito a suposta democracia racial brasileira apregoada por cientistas do século XX, que evidenciava que o Brasil havia superado o racismo através da miscigenação. Para Munanga (2015), o racismo à brasileira não é melhor nem pior do que encontrado em outros países como o Estado Unidos e países do sul africano. O racismo à brasileira é diferente por ter suas peculiaridades, entre elas o silenciamento, o não dito opressivo que faz confusão na cabeça de muitos de nós, brasileiros. O autor enfatiza que ecoa dentro de vários brasileiros uma voz forte que clama dizendo que não somos racistas e que racistas são os outros.

É preciso reconhecer os mitos que organizam as peculiaridades do racismo à brasileira, que se funda em sistema de opressão oriundo da suposta democracia racial que se vangloria e se sustenta pela ausência de leis segregadoras e da miscigenação do povo brasileiro, como se o próprio negro não pudesse também ser racista. Ou, pelo simples fato de se ter contato com alguém negro, tanto alguém da família, amigos ou conhecido descartasse o racismo que é estrutural e por tanto está em todas as esferas públicas, privadas, econômicas, sociais, culturais, entre outras.

Bastide e Fernandes (1959) narram, em sua obra, *Branços e Negros em São Paulo*, que um branco declarou que “temos o preconceito de não ter preconceito” (p. 164). Os autores evidenciam que esse simples fato já mostra que temos impregnados em nossas raízes sociais o racismo. Alertam que muitas respostas negativas que damos quando somos perguntados sobre o racismo podem ser explicadas pela fidelização dos brasileiros a ideiação da democracia racial.

Maria Aparecida da Silva Bento, conhecida como Cida Bento, é psicóloga, pesquisadora e ativista que fundou o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades no ano de 2015. Em 2002, ela, em sua tese de doutorado, cunha o termo *Pacto Narcísico da branquitude*, que podemos inferir que vem da democracia racial, onde brancos, que decidem dentro das organizações públicas ou privadas quem confiam em empregar, promover ou delegar outros brancos. Assim, partem da máxima de que brancos sempre asseguram para outros brancos os lugares mais qualificados. No pacto Narcísico, o que vale é confiar mais nos meus iguais.

Esse movimento da branquitude, segundo Bento (2002), surge com a expectativa protecionista e do não dito que envolve as práticas racistas. Os brancos criam subjetivamente e, por vezes, intencionalmente, pilares de proteção reativa contra os questionamentos oriundos da voz negra sobre a instância de privilégio e lugar de fala da supremacia branca.

Para rompermos com esta prática pactual narcísica, primeiro precisamos nos reconhecer dentro dela. Precisamos levantar algumas questões sobre nossas ações, falas e reflexões sobre o racismo. É necessário se informar sobre o que vem a ser racismo e quando o alimentamos, enxergando onde se encontra a negritude em nossas relações e que espaços de liderança ocupam. Reconhecendo que temos privilégios que só a branquitude possui e pessoas não brancas são excluídas. É importante verificar o racismo internalizado que carregamos, até mesmo nos perguntar o que pensamos sobre as políticas afirmativas e como a reverberamos. Questionar a

cultura que consumimos, se temos referências negras, se lemos autores negros e, principalmente, se combatemos a violência racial e suas injustiças. É sumário ter empatia e nos colocarmos no lugar, ao menos em situações do dia a dia, que nos faça nos indagar se fosse nós no lugar daquele negro, daquela negra para termos a capacidade de reconhecer nossos afetos e desejos.

O Racismo e Um dos Seus Efeitos Devastadores

Há muito do que se pensa sobre os vários tipos de condenação permanente que impomos às pessoas não brancas. Uma delas que quero ressaltar consiste nos efeitos devastadores, por exemplo, da saúde psíquica.

A saúde mental das pessoas negras está diretamente interligada à forma que inter-relacionam os seus contextos de vida e situações opressoras. Podemos imaginar, sem ter pretensão de saber o que realmente sentem, pois sabemos que cada experiência pertence somente a quem e como viveu, as lacunas que essas constantes violações de direito, violência estruturada, preconceitos e ações estigmatizadoras podem esfacelar a saúde psicológica dos que as sofrem.

Em várias obras como, por exemplo, *Não. Ele Não Está* (Brito, 2018), *Os Condenados da Terra* (Fanon, 2015), *O Feminismo é Para Todo Mundo* (hooks, 2018) e *Relações Raciais: Referências Técnicas Para a Prática da(o) Psicóloga(o)* (Conselho Federal de Psicologia, 2017), *Mulheres, Raça e Classe*, Ângela Davis (2016), entre outras obras, reservam uma importante parte para discussão da questão da saúde mental das pessoas negras que sofrem de racismo.

Começemos por Frantz Fanon, em sua obra, *Os Condenados da Terra*, publicada inicialmente em 1961. Nesta obra, o autor trata da colonização e seus efeitos nocivos, por exemplo,

na saúde psicológica das pessoas e nações do Sul, ressaltando em destaque o processo histórico de descolonização do qual essas pessoas participam.

Neste livro, ficam evidenciadas as consequências maléficas na saúde psicológica das pessoas negras dentro do panorama político, histórico, cultural e psicológico da colonização na Argélia e na África. As pessoas negras retiradas de suas vidas de forma brutal sendo colocadas à mercê dos interesses de pessoas brancas que se consideravam superiores, e por isso, detentoras do poder, em todas as esferas, sobre elas.

Essas pessoas brancas são colonos, que utilizam de vários tipos de violência para oprimir as pessoas negras em seu próprio lar. Fanon (2015) relata que a colonização implica diretamente em violências e que para uma descolonização é necessária uma violência absoluta que rompa com essas normas. A violência para a descolonização não é uma hipótese, mas a única saída, “o mínimo exigido é que os últimos se tornem os primeiros” (Fanon, 2015, p. 34).

Entre os matizes da violência contra a saúde mental das pessoas negras, que sofrem com a colonização, estão os intelectuais colonizados, que absorvem consumindo tudo que vem dos colonizadores como algo bom e positivo, esvaziando-se das consequências que causam violência do colonialismo. Através da retroalimentação de valores do mundo dos colonizados, tornam-se reprodutores e consumidores das mazelas violentas. Para Fanon (2008), isto é uma violência à saúde mental dos que sofrem com a colonização e, conseqüentemente, com o racismo. Por isso, para Fanon (2008), não há como não responder com outras violências sem conciliação para inimigo como o colono.

Neste mote, ao viver numa constante guerra contra o racismo estruturado e vivo na colonização, torna-se impossível a ausência de sofrimento psíquico para os que delas são vítimas. Assim, neste contexto de sofrimento psicológico, a obra de Maíra de Deus Brito, de 2018, *Não*.

Ele Não Está, faz um estudo sobre a situação de mães negras da periferia do Rio de Janeiro que tiveram os seus filhos assassinados.

A autora denuncia que entre 2005 e 2015, 318 mil jovens foram assassinados. Em 2015, dos 31.264 mortos, 47,8% eram homens adolescentes, quando Brito (2018) insere a categoria de cor da pele nas análises, toma-se uma proporção assustadora em que percebe que há um aumento de 18,2% na taxa de homicídios de negros e a queda de 12,2% na mortalidade de não negros. Concluindo que existe uma política de extermínio da juventude negra por parte do racismo estrutural e que o Estado participa deste genocídio.

Brito (2018) tem como objetivo de pesquisa conhecer as mães negras que perderam seus filhos negros assassinados, observando quais são as percepções e concepções dessas mães sobre a emergência das questões de gênero, de raça e de classe como fatores propulsores da morte de seus filhos. Apresentando, de forma sensível, a dor destas mães, que têm suas vidas dilaceradas pela forma desumana a qual perderam seus entes queridos. Evidencia que muitas mães apresentam em comum perda de memória e de sono. Tentam se reequilibrar sem a ajuda do Estado, pois não têm acompanhamento psicológico, tendo em vista que as entrevistadas perderam os seus filhos por ação da polícia e que, no atual momento de escrita, onde, não tínhamos uma resolução para os casos.

A saúde psíquica das pessoas negras é constantemente afetada pela iminência de perigo que ao mesmo tempo é oculto e silenciado, porém é real e contundente. Neste sentido, uma das mães desabafa:

Maíra, eu aceito fazer a entrevista sim, mas justamente porque optei e senti a necessidade, mesmo diante de tamanha DOR, ser Voz do meu filho. Botar a cara mesmo, mostrar que meu filho tem MÃE e que a história dele não terminou, e hoje sou eu quem continua a

escrever.... Nós temos rostos, temos história para construir e compartilhar e, através disso, envolver mais pessoas na LUTA pelo DIREITO à VIDA da JUVENTUDE NEGRA, POBRE, FAVELADA E PERIFÉRICA! Nós só NÃO queremos que a nossa DOR sirva SOMENTE para que haja uma apropriação da Academia. Quando decidimos nos expor e falar de nossa DOR e LUTA, é porque queremos ver essa discussão sobre o extermínio da Juventude Negra sendo discutido nesses espaços onde a grande maioria não vive a nossa realidade. Quando decidimos falar é porque queremos provocar reflexões e questionamentos, como porque estão nos matando e que quando matam nossos filhos, matam uma família inteira, que NUNCA mais será a mesma. (Brito, 2018, pp. 29–30 [grifo da autora])

A violência exala dor por todas as esferas da vida humana. Essa declaração contra a dor que a violência sistematizada pelo racismo estrutural, posto desde séculos da colonização, a escritora ativista bell hooks, deixa evidenciado em várias obras. Em uma delas, especificamente, *O Feminismo é Para Todo Mundo* (hooks, 2018), ela recorda que a maior intervenção que mudou a cara do feminismo norte-americano foram as exigências de reconhecimento de raça e racismo para pensadoras feministas, afirmando que “branquitude é uma categoria privilegiada” (hooks, 2018, p. 74).

Esse reconhecer necessário causou grandes impactos violentos nas relações das mulheres feministas. Ao desfocar a exclusividade do foco gênero e integrar o de raça, muitas mulheres brancas, passaram a perceber as mulheres negras como traidores do movimento feminista.

Estes, por sua vez, eram liderados por mulheres brancas privilegiadas. hooks (2018) evidencia que era necessário que o movimento feminista não fosse antirracista, “sabíamos que não

poderia haver verdadeira sororidade entre mulheres brancas e mulheres não brancas se as brancas não fossem capazes de abrir mão da supremacia branca (hooks, 2018, p. 76).

Como exposto, a violência que permeia o racismo está em todas as esferas e níveis sociais. Partindo desse olhar, hooks (2018) continua alertando para o fim da violência patriarcal, que consiste na crença de que é aceitável que um indivíduo, mais poderoso, seja homem ou mulher, entre outras definições de gênero, “controle por meio de várias formas de forças coercitivas” (hooks, 2018, p. 79).

A violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva. Essa definição estendida de violência doméstica inclui a violência de homens contra mulheres, a violência em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e a violência de adultos contra crianças. O termo “violência patriarcal” é útil porque, diferentemente da expressão “violência doméstica”, mais comum, ele constantemente lembra que violência no lar está ligada ao sexismo e ao pensamento sexista, à dominação masculina. Por muito tempo, o termo *violência doméstica*, tem sido usado como um termo “suave”, que sugere emergir em um contexto íntimo que é privado e de alguma maneira menos ameaçador, menos brutal, do que a violência que acontece fora do lar (hooks, 2018, p. 79–80).

A violência vem trazendo seus efeitos devastadores a começar pela raiz da colonização até os contextos das rotinas dos nossos lares atualmente. O racismo é estrutural e possui ramificações que perpetuam a sua prática. Por isso, é preciso questioná-lo e reconhecer a sua existência. Em sua obra, *Mulheres, Raça e Classe*, Ângela Davis (2016) ressalta essas vertentes do racismo com o sexismo, com o classismo e com o feminismo. Ela corrobora ao trazer que, durante todo o processo de construção de racionalidade, a mulher negra foi traída por seus supostos aliados. Desde o

homem negro, que se viu liberto e com seus direitos civis mínimos, às mulheres brancas, que tiveram seus direitos políticos e sociais mínimos como o direito de voto e ao trabalho conquistado.

O que se pode inferir destas grandes obras de pessoas negras é que a violência, em todos os seus arquétipos, tivera, e ainda, infelizmente, tem efeitos sobre a qualidade de vida das pessoas não brancas. A saúde mental, física, econômica, política e cultural, entre outras, estão à espera da vontade das pessoas brancas em oferecê-las ou não. O racismo existe, é cruel e especializado. Traz enredos e ações assombradas para pessoas negras, em especialmente as que diferem da heterossexualidade de homens brancos de classe social privilegiada. Comparar o racismo por mulheres e não homens dos heteronormativos é verificar a existência de abismos entre direitos, sonoridade, amor e solidariedade. É perceber, ainda, que no mundo de hoje existe um racismo que se esconde no não dito, mas o qual se aperfeiçoa e age dinamicamente à medida que pessoas negras vão conseguindo através de luta seus espaços. E a existência de um movimento de avanços e retrocessos, que urge a necessidade de uma constância de luta por ressignificações de direitos em todos os níveis e prelos (Almeida, 2019; Carneiro, 2011; Davis, 2016; Fanon, 2008, 2015; Haider, 2019; hooks, 2018).

Todo esse racismo vem sendo financiado atualmente por grandes corporações, como bem salienta Krenak (2020), em sua obra, *A Vida Não é Útil*, já não existem grandes revoluções ou quedas de grandes governos, porque esses deixaram de liderar em nome da comilança de dinheiro. Hoje quem manda é o capitalismo e o colonialismo especializado, que determinam o clímax da economia. E a quem interessam manter essas falsas crenças sobre a pessoa negra, indígena, pessoas com deficiência e outros grupos de minoria? Cabe aos interesses orquestrados que querem manter a pessoa negra e as não brancas longe dos direitos da terra, da educação ou qualquer outro direito que contribua para sua emancipação. Neste sentido, temos que estar dispostos a lutar em vários

meios midiáticos e não midiáticos para o fim do racismo e sexismo. A luta pelo fim do racismo e do sexismo é uma luta para igualdade humana.

Objetivo Geral

Compreender, a partir das experiências de estudantes Surdos(as) e de coordenadores(as) de cursos de graduações, os desafios, possibilidades para a efetivação da Libras como língua de instrução no Ensino Superior em uma instituição pública.

Para tal proposta, verificamos suas concepções, suas percepções, os sentimentos e ideias que possuem tanto em relação ao direito à educação quanto ao direito linguístico, e as suas expectativas sobre instituição de ensino superior pública, os quais estarão inseridos/as, como parte do seu processo de desenvolvimento humano.

Objetivos Específicos

1. Identificar as percepções e experiências de estudantes Surdos de graduação de uma universidade federal pública quanto à utilização da Libras, aos apoios institucionais e aos desafios enfrentados na promoção de seu desenvolvimento educacional e linguístico;
2. Compreender as concepções de coordenadores de cursos de graduação da referida universidade sobre a inclusão de estudantes Surdos, os desafios vivenciados na gestão e as estratégias empregadas para o uso da Libras no contexto do Ensino Superior;
3. Analisar as práticas educativas existentes e os principais desafios que impactam a construção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo para estudantes Surdos, a partir da triangulação das narrativas de estudantes e coordenadores.

Capítulo 6

Caminhos Metodológicos

Antes de descrevermos sobre nossa metodologia, precisamos compreender como, nesta pesquisa, se concebe os sujeitos de pesquisa. Aqui o ser é concebido como um produtor de subjetividade em seu sentido próprio, cultural, histórico e interacional com os contextos e experiências que o envolve. Um sujeito de performance mutável e permeável pelas e nas relações nas quais está inserido. Eles ou elas são sujeitos sociais, portanto, são culturais (Vigotski, 2003). Incompletude é sua natureza diante das ações do cotidiano de tornar-se humano. Partimos da concepção que o sujeito está inserido em um grupo que, coletivamente, tem suas subjetividades, singularidades, e assim, também possui suas individualidades particulares que torna cada um e cada uma, seres únicos, com múltiplas dimensões que são inerentes à complexidade do ser humano.

Esta pesquisa, epistemologicamente, é dialógica, porque está inserida na possibilidade de tensionamento com o outro, fazendo-o refletir de formas não usual o ato de comunicar-se e de aprender. Nesse aspecto, aqui, reconhece-se que a singularidade de cada um não está enclausurada somente na expressão e na comunicação oral; ela está nas ações, na postura corporal, nos trejeitos dos protagonistas dessa pesquisa, numa perspectiva visuoespacial comandada pela língua de sinais e suas composições.

Partimos do princípio de pensar em um lugar não comum, onde a fala oral deixa de ser o centro das atenções e a fala sinalizante passa a compor o fervor da composição epistemológica decolonial. O próprio sujeito da pesquisa se torna percebido dentro de um contexto que o(a) faz se

sentir de um lugar diferenciado. Aqui parte do pressuposto de que o conhecimento não está pronto ou já dado.

O conhecimento é produzido nos diálogos entre a pesquisadora e os(as) sujeitos de pesquisa, que buscam se encontrar nas singularidades, construir apontamentos aos objetivos deste estudo, e não na recorrência ao já conhecido. Estamos atrás do ineditismo para o fenômeno que envolve uma pesquisa acadêmica. A produção do conhecimento da pesquisa é política e crítica, pois almeja alcançar as subjetividades e singularidades dos(as) participantes (Freire, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Os processos de conhecimento como o positivismo, por exemplo, não podem continuar a marginalizar a singularidade e as subjetividades do discurso dialógico, valorizando apenas as generalizações regulares de pesquisas baseadas em um público europeu ou estrangeiro à nossa realidade. É preciso descolonizarmos. Reconhecer que existe um inacabamento necessário que remete às nossas pessoalidades de povos do Sul, afrodescendentes, Surdos, que se tornam propositivos e com força potencial para novos desfechos simbólicos e sentido ontológico de cada ser, que articula novos desenvolvimentos da humanidade. Assim, já esclarecido nosso olhar sobre a singularidade de cada sujeito Surdo ou Surda, podemos adentrar nos caminhos metodológicos desta pesquisa.

Gestar uma pesquisa surge de uma relação de dependência entre as escolhas, as intencionalidades, as vivências, as experiências, as interações e as diferentes perspectivas de como são percebidas pelo pesquisador mediante o objeto de estudo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), é fundamental esvaziar-se de uma pretensa neutralidade. Tem-se uma “biografia pessoal do pesquisador”, que se insere na história de vida inter e extrarrelacional que apresentam em diversos e distintos matizes que influenciam as escolhas epistemológicas, teóricas, ontológicas, de

metodologias, de tipos de análises e interpretações que dão corpo à pesquisa. Isso tudo é produtivo, pois, ao dar coerência, qualidade, intencionalidade das escolhas, fundamentada nos referenciais teóricos, propicia uma produção reflexiva, analítica e alicerçada nas concepções do sujeito pesquisador, tornando o transcurso do estudo em ético. Carregam evidências científicas que validam a investigação, concomitantemente, é dialético com as crenças do pesquisador que podem ser refutadas com os achados durante a pesquisa (Barbato, 2009; Denzin & Lincoln, 2006; Frigotto, 1991).

Construímos uma analogia, a partir das contribuições significativas de Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b) e de Vigotski (1999, 2003, 2009, 2018, 2019), em que a psicologia do desenvolvimento e seus processos educativos têm como, uma de suas possibilidades, promover uma educação que fundamenta suas práticas na crença que o educando é capaz de assimilar o objeto de estudo, fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, com o intuito de “gestar” a formação da consciência política e emancipatória.

Partimos desses pressupostos metodológicos, em que esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que compreende a realidade como um fenômeno complexo, dinâmico e multideterminado. Tendo como alicerce epistemológico o método do materialismo histórico-dialético, ou histórico-cultural, por apresentar uma concepção histórica, social e cultural do sujeito, que busca por uma inter-relação dialética entre o fenômeno estudado e o pesquisador (Vigotski, 1996/1999). Sendo este autor um dos primeiros a ter uma visão pioneira ao dar um enfoque multidisciplinar ao estudo da deficiência, colocando-a como uma construção social, rompendo com as teorias vigentes. Partindo dessa perspectiva, a problemática orientadora do estudo já deve esboçar o olhar sobre a realidade que se pretende investigar. Com esta análise, Vigotski (1999) teoriza que o método tem que apropriar-se ao objeto que se estuda e não o oposto.

Para construção deste estudo, temos que metodologia é um caminho que se esboça para atingir o objetivo de uma pesquisa, que descreve os passos para procurar respostas ou caminhos diante a um questionamento, problema ou necessidades. Deve também, discorrer sobre os procedimentos intelectuais e técnicos que levaram ao determinado conhecimento (Barbato, 2009; Flick, 2009; Michel, 2009).

A pesquisa qualitativa tenta responder questões particulares do universo de significados, ocupando-se de seus motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2021a).

O movimento dialético acolheu bem a perspectiva desta pesquisa de se colocar como sujeito e pesquisador, fazendo um exercício analítico, de forma a ter a aproximação e distanciamento, que permitiram compreender as concepções, as percepções dos educandos(as) Surdos(as) com relação ao direito à educação universitária. Neste viés, o que se procurar é colocar em agenda a necessidade de uma educação emancipatória, que possa promover uma cultura de paz, e, que articulem as diferenças e igualdades, nestes espaços institucionalizados.

O cuidado, a sensibilidade e a ética com o outro, nesta pesquisa, foi um movimento constante ao realizar a todo percurso metodológico. Ela foi qualitativa, por ter sido baseada nas experiências dos sujeitos envolvidos; e descritiva, por envolver a problematização da realidade de pessoas e suscitar suas subjetividades, entre outros fatores. Realizamos dois movimentos metodológicos: análise documental narrativa das normativas, nas primeiras 100 páginas desta pesquisa, as quais são inseridos nossos sujeitos de pesquisas e as entrevistas semiestruturadas no campo de pesquisa.

Neste estudo, adota-se, também, a análise documental como procedimento metodológico, compreendida a partir da abordagem qualitativa proposta por Minayo (2014). Os documentos são entendidos não como registros neutros, mas como produções sociais historicamente situadas,

atravessadas por interesses, disputas simbólicas e concepções de mundo. Assim, legislações, políticas públicas e documentos institucionais são analisados enquanto discursos que expressam projetos educacionais, relações de poder e modos específicos de conceber a diferença e a inclusão.

A análise documental, nesse sentido, envolve um movimento interpretativo que considera o contexto de produção dos documentos, os sujeitos e instituições que os elaboram, bem como os sentidos explícitos e implícitos presentes em seus enunciados. Tal procedimento possibilita identificar contradições, silenciamentos e tensões que atravessam as políticas educacionais voltadas à educação de Surdos no ensino superior. Essa leitura crítica dos documentos articula-se a uma perspectiva decolonial, permitindo problematizar a hegemonia de concepções normativas de educação e linguagem, e contribui para a compreensão das condições históricas e políticas que moldam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes Surdos na universidade (Minayo, 2014).

Assim, a análise documental em conjunto com as entrevistas semiestruturadas são instrumentos que durante a sua aplicabilidade tornaram-se elementos significativos, por constituir relações entre os envolvidos.

O local realizado foi em uma instituição pública de Ensino Superior, situada DF. Seu nome foi preservado para garantir aos sujeitos de pesquisa o sigilo ético. Esta pesquisa foi aprovada pelo Decanato de Pesquisa e Inovação, em 3 de abril de 2024, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, em 25 de julho de 2024, sob o Parecer nº 6.996.680.

Esta pesquisa de campo dialogou com a realidade concreta e a construção teórica elaborada na primeira etapa da pesquisa com os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa (Minayo, 2012, 2014, 2021a, 2021b). Por seu turno, o instrumento escolhido, a entrevista semiestruturada,

tem por característica evidenciar uma maior descrição das ações e de suas intenções, adjetiva-se por ser capaz de captar o processo e as relações (Barbato, 2009; Flick, 2009). Levamos em consideração que a técnica utilizada e o tipo de estudo, teoria ou método devem adequar-se à compreensão do objeto, que sempre será sujeito ativo da pesquisa, por ter a condição humana como fator preponderante (Minayo, 2021a, 2021b).

Nesta pesquisa utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, por sua flexibilidade, e ser adotada em diversos campos. Aqui, ela foi utilizada por ser um instrumento que possibilitou uma participação ativa dos participantes junto às narrações, às descrições, às expressões de sentimentos e à interação dos próprios sujeitos envolvidos com a pesquisadora. As entrevistas foram organizadas de forma que contemplaram as características dos entrevistados e os objetivos da pesquisa, sendo realizada em Língua de Sinais para os(as) estudantes Surdos(as) e no formato de Português Oral, para a coordenadora do curso, todas foram videogravadas. Além de proporcionar diálogos fecundos, tornaram-se momentos de aprendizagens para os que estavam inseridos nessa dinâmica. Após o consentimento (Apêndice A) e a liberação para realizar a pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturada, em dias agendados e horários de acordo com as possibilidades dos sujeitos da pesquisa. O local escolhido pelos participantes foi o próprio local de sua formação ou atuação acadêmica.

Para encontrar os(as) protagonistas desta pesquisa, encaminhamos um e-mail para o acesso à informação - Fala.BR, que se articulou com a universidade escolhida, por terem educandos(as) Surdos(as) matriculados em seus cursos. Verificamos que o quantitativo de pessoas surdas matriculadas nessa instituição de Ensino Superior compreendia 34 estudantes no ano de 2024, sendo 25 autodeclarando como deficientes auditivos e 9 como Surdos. Desses, escolhemos de forma aleatória 2 educandos Surdos e 2 educandas surdas, que foram convidados a participar da

pesquisa através de encontros informais, os quais deliberamos questões sobre a entrevista semiestruturada, como o local e consentimento para realizar as gravações. Também realizamos videochamada por WhatsApp para confirmarmos os dias, horários e locais.

Posteriormente, entramos em contato com os(as) coordenadores do curso desses(as) educandos(as) Surdos(as) para explicar sobre os objetivos da pesquisa e para convidá-los a participar de uma entrevista semiestruturada individual. Contudo, somente conseguimos o retorno de 1 coordenadora de curso. Realizamos uma visita ao local responsável pelo Ensino Superior desses(as) educandos(as) Surdo(as), departamento, instituto ou faculdade, para conhecer o curso e o projeto político-pedagógico, bem como, as disciplinas oferecidas, onde realizamos a entrevista semiestruturada. Nessas visitas ao campo de pesquisa foi possível compreender coletivamente uma análise sobre como acontece a educação de pessoas surdas nesse espaço educacional. Importante ressaltar que verificamos quando a Libras é utilizada como língua de instrução dentro da instituição.

É importante descrevermos nesse percurso metodológico que as entrevistas com os sujeitos Surdos ou Surdas, foram realizadas com o uso da Libras, pois, como pesquisadora usuário e fluente em Libras, foi possível acessar melhor a comunicação na língua materna de cada sujeito de pesquisa. Foi realizado, também, a partir da autorização prévia dos participantes, as videograções das entrevistas semiestruturadas, para que fosse possível realizar as análises aqui apresentadas. Foi momento rico e produtivo ao realizar a pesquisa de campo para recolhimento das informações, que foram transcritas, em sua riqueza, da Libras para a língua portuguesa escrita, no caso dos estudantes Surdos(as). Já com a coordenadora, por ser ouvinte, respeitamos a mesma dinâmica e utilizamos sua língua materna, o Português, como fonte de comunicação.

O processo de análise das categorias contemplou os momentos complementares: análise das entrevistas individuais semiestruturadas em Libras, quando se tratou de educandos(as) Surdos(as), e a entrevista semiestruturada em Português Oral quando o sujeito era a coordenadora do curso que, nesse caso, era ouvinte.

Por ser uma entrevista semiestruturada que presou pelos diálogos interativos e imprevisíveis, partimos do princípio de nos permitir sermos surpreendidos pela dinamicidade da entrevista semiestruturada como prática de uma comunicação horizontal e partilhada diante de uma pesquisa que não se manipula as informações, mas constrói em conjunto com os atores e sujeitos da pesquisa. Assim, por ser aberta, não fechada e rígida, utilizamos algumas perguntas para semiestrutar os diálogos (Apêndices B e C). Compreende que esse momento de pesquisa, no campo da universidade, foi realizado de forma que a entrevista semiestruturada se deslocasse para uma conversação, numa perspectiva de diálogos, de acordo com as respostas emitidas pelos atores e atrizes da pesquisa. Tal fato se concretizou, por concebermos que não possuíamos a dimensão do que seria mais relevante perguntar, sem que antes houvesse trocas dialógicas entre mim, enquanto pesquisadora, e os sujeitos da pesquisa.

A conversação trouxe à tona a importante questão da ética para compreender que o respeito, tão caro para nós, começou em reconhecermos que não temos como mensurar ou descrever completamente a dimensão das subjetividades dos sujeitos da pesquisa. Além disso, para que sejam protagonistas no percurso metodológicos deste trabalho, foi necessário reconhecermos que as perguntas não abarcariam a dimensão da complexidade que vivem, por isso foi preciso ter uma escuta ativa e empática. Deixamos assim, que a entrevista fosse realmente semiestruturada, com espaços dialógicos e dinâmicos da conversação, para que as percepções comunicativas dos sujeitos envolvidos pudessem ressoar em suas bocas e corpos.

Em seguida, foram feitas pela pesquisadora, as transcrições das entrevistas em Libras para o Português Escrito quando as gravações eram dos sujeitos Surdos (as), e da oralidade do Português para o Português Escrito quando a entrevista era da coordenadora ouvinte. A seguir, de acordo com análise de conteúdo alicerçada e inspiradas nas contribuições de Minayo (2014, 2021a, 2021b) foram organizadas as categorias, por meio das informações construídas e obtidas durante o processo de pesquisa. O objetivo deste processo foi de realizar a triangulação e identificar tendências e de respostas associadas com o tema de estudo, retomando seus objetivos e o sentido da utilização dessa técnica.

Para organização da análise foi extremamente relevante colocarmos em evidência as categorias de sentidos mais apontados e em comum para os(as) protagonistas desta pesquisa, bem como os resultados obtidos pelas informações adquiridas durante o processo de pesquisa de campo. Nesse sentido, primeiramente organizamos as narrativas dos sujeitos de pesquisa por similitudes e temáticas em comum, para posteriormente construirmos cada categoria. Nessa produção sistematizada e reflexiva foram formuladas por temática as categorias emergidas pelas narrativas obtidas pelos estudantes Surdos(as) e pela coordenadora. Para manter o sigilo ético utilizamos nomes fictícios que os próprios sujeitos Surdos escolheram. À coordenadora foi dada a mesma opção, contudo, ela preferiu que fosse escolha da pesquisadora.

Considerando-se que, nesta pesquisa, os(as) participantes falaram de suas vivências no que concerne à sua relação como estudantes Surdos(as), estudantes ouvintes, professores(as) ouvintes e professores(as) Surdos(as), verificamos não ter sido só experiências positivas, onde, como previsto, a ocorrência de algumas mobilizações emocionais por parte dos(as) participantes. Nesses casos, foi informado a possibilidade de suporte emocional durante as entrevistas e após a mesma. Como pesquisadora atenta às necessidades de cada sujeito, foi perguntado se o(a) participante

sentia-se à vontade para falar sobre o assunto ou se desejava não aprofundar na discussão, isso foi um alerta presente durante toda a pesquisa. Foi informado que, caso precisasse de apoio ou outra modalidade de acolhimento psicológico, tal como a psicoterapia, eu, como pesquisadora, responsabilizava-me pelo cuidado ao acesso profissional, encaminhando-o até o serviço de psicologia oferecido por clínica-escola da instituição a qual sou vinculada, referendando ao participante a um(a) profissional das referida instituição como previsto em anexo na declaração de aceite do Decanato de Pesquisa e Inovação da UnB, a qual me vinculo pelo doutoramento.

Partimos do pressuposto que toda pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, tem suas limitações com dimensões que muitas vezes não são contempladas em sua totalidade como avaliação ou compreensão precisa das informações por envolver subjetividades humanas, por contemplar recortes incapazes de reconhecer sua completude social. Toda pesquisa abre possibilidades para novas pesquisa devido o seu inacabamento (Minayo, 2012, 2014, 2021a, 2021b).

No entanto, também reconhecemos a relevância das pesquisas qualitativas, por tentarem compreender, analisar e propor ações significativas no campo científico baseados nas aproximações suntuosas da presença e existência dos seres humanos que constituem a sociedade, mesmo que de forma incompleta, insatisfatória e imperfeitas das expressões humanas, nas estruturas, nos processos, nas subjetividades, nas representações sociais, no simbólico e significações (Minayo, 2021a).

Após descrevermos os nossos caminhos metodológicos, vamos apresentar os sujeitos desta pesquisa na tabela abaixo, e com mais adensamento, preservando o sigilo ético, no texto subsequente.

Tabela 2:*Sujeitos da Pesquisa*

| Sujeitos/ Nomes Fictícios | Atribuições | Idade | Autodeclaração | Ano de entrada/ Semestre na IES |
|------------------------------|-----------------|---------|----------------|------------------------------------|
| Julia | Coordenadora | 41 anos | Negra | 2017 |
| Marta | Estudante Surda | 24 anos | Negra | 9º semestre |
| Matheus | Estudante Surdo | 22 anos | Negro | 4º semestre |
| Maria | Estudante Surda | 24 anos | Negra | 6º semestre |
| Pedro | Estudante Surdo | 28 anos | Branco | 6º semestre |

Fonte: Elaborada pela autora

Capítulo 7

Resultados e Discussão

Surdos, Linguagem e Ensino Superior: Sentidos Construídos Entre Tensões Culturais e Direitos Linguísticos

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões da pesquisa à luz da análise qualitativa inspirada na proposta de Minayo (2012, 2021a), articulada com os referenciais teóricos da teoria histórico-cultural de Vigotski, os estudos decoloniais e a pedagogia libertadora de Paulo Freire. A análise das entrevistas semiestruturadas foi construída como um processo dialógico, compreensivo e interpretativo, respeitando a lógica dos sujeitos participantes em sua singularidade e coletividade.

Para fundamentar nossa discussão e análise de resultados, elegemos a análise qualitativa de Minayo (2012, 2021a, 2021b), por coadunar com suas ideias e compreender que a análise qualitativa oferece instrumentos significativos para compreensão de fatos sociais e valoriza as vivências humanas na coletividade e na subjetividade.

Como propõe Minayo (2012), a análise qualitativa não se limita à descrição de falas, mas busca compreender as experiências vividas, as ações sociais e os sentidos construídos na linguagem, considerando a complexidade do contexto cultural, histórico e simbólico, bem como a própria vivência dos sujeitos da pesquisa. Não existe a intencionalidade de apontar certo ou errado nas falas dos sujeitos que protagonizam a pesquisa.

A pesquisa teve como foco os desafios enfrentados na formação superior de estudantes Surdos(as) em graduações, especialmente no que tange ao reconhecimento da Libras como língua de instrução, à construção de práticas educativas que respeitem o direito linguístico como direito humano e promotor do desenvolvimento humano em todas dimensões. A partir da entrevista com

uma coordenadora e professora de curso, que atua diretamente com professores e formação de estudantes Surdos, bem como com quatro estudantes universitários Surdos, matriculados em diferentes cursos de graduação em licenciatura, exceto um estudante Surdo, que cursava bacharelado, emergiram múltiplos sentidos relacionados à vivência universitária, à identidade surda, às relações entre Surdos e ouvintes e às tensões presentes no cotidiano acadêmico.

Nesse sentido, Minayo (2012) declara que o verbo principal da análise qualitativa deve ser o “compreender” (p. 623). Onde compreender, segundo a autora, exerce uma capacidade de se movimentar e colocar-se no lugar do outro, observando que, como seres humanos, temos condições necessária para tal ação. Para compreender, torna-se primordial levar em conta a singularidade do sujeito, sua vivência e experiências, porque sua subjetividade é uma manifestação do seu viver total (Minayo, 2012). Observamos, em nossa análise, que as contribuições da autora podem conversar com as contribuições de Vigotski, ao nos alertar que é preciso reconhecer que as experiências e as vivências de uma pessoa acontecem no âmbito da história coletiva, as quais são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que estão inseridas. Assim, toda compreensão guarda em si uma interpretação possível que será projetada a partir do que cada um compreende.

É importante destacar, com as contribuições de Minayo (2012, 2014, 2021a, 2021b), que toda compreensão é parcial e inacabada, tanto do ponto de vista do entrevistado, que pode ter um entendimento contingente e incompleto de sua própria vida e do mundo ao seu redor, como a dos pesquisadores, pois somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Coaduna-se com Minayo (2012) que a ação de interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e nela está presente. A autora funda-se existencialmente na compreensão, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

A autora estrutura o processo de análise qualitativa visando aprofundar a reflexão sobre os achados empíricos. Uma boa análise se inicia com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que alicerçam a investigação. Desde a definição do objeto de pesquisa, que deve ser problematizado e teorizado, até a imersão em campo, o pesquisador deve estar munido de teoria e de hipóteses, mas aberto para questioná-las. O trabalho de campo não é apenas coleta de dados, mas um processo empático de construção de relações, observações e narrativas.

A definição do objeto de estudo deve ser suficientemente delineada no tempo e no espaço, evitando que seja tão amplo a ponto de permitir apenas uma visão superficial, ou tão restrito que dificulte a compreensão de suas interconexões. A clareza sobre o objeto é algo que “só se alcança ao final de uma pesquisa” (Minayo, 2012, p. 623). Para isso, é fundamental um diálogo constante com o conhecimento acumulado na área, nacional e internacionalmente, escolhendo um marco teórico que detalhe os conceitos, as categorias e as noções pertinentes à pesquisa, para tal observação foi proposto, durante todo referencial teórico desta pesquisa, um diálogo com diferentes autores de diferentes países.

Em síntese, a metodologia adotada neste trabalho, fundamentada na perspectiva de Minayo, reconhece a complexidade e a multidimensionalidade da realidade social. A pesquisa busca não apenas descrever, mas mergulhar nos significados e contradições que permeiam o fenômeno estudado. Essa abordagem visa construir um conhecimento que, embora aproximado e provisório, seja capaz de iluminar as lógicas dos atores sociais em sua diversidade, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade.

Nessa demanda em reconhecer que esta pesquisa atravessa tanto as experiências e histórias de vidas, de todos os participantes envolvidos, sujeitos e pesquisadora, reconhecemos a riqueza das interações e falas produzidas nesse contexto dialógico que envolve a pesquisa qualitativa.

Para Minayo (2012, 2014, 2021a, 2021b), ao buscarmos compreender nossos sujeitos de pesquisa, é preciso exercitar o entendimento das contradições, além de dar destaque ao ser que compreendemos, bem como suas ações e linguagem, pois estão imergidas nos efeitos conflituosos de poder, relações sociais de produção das desigualdades sociais e dos interesses.

Minayo (2012) afirma que uma análise qualitativa exige do pesquisador o envolvimento empático, a construção de uma narrativa teorizada e a transformação do objeto em um construto de segunda ordem, em que o vivido e o narrado ganham inteligibilidade à luz da teoria. Nesse sentido, o material empírico foi analisado de forma qualitativa, a partir da escuta sensível e da identificação de núcleos de sentido, conforme orientações metodológicas da autora.

Compreendendo as Categorias de Sentidos

É importante ressaltar que a análise das informações obtidas nesta pesquisa também será permeada por uma postura ética e reflexiva, conforme destaca Minayo (2021a, 2021b), considerando o lugar da pesquisadora, a relação com os participantes e os limites e potencialidades da interpretação no campo das Ciências Humanas. O objetivo não é encerrar o debate, mas contribuir para uma compreensão mais aprofundada das práticas educativas no Ensino Superior voltadas à comunidade surda, reconhecendo as tensões históricas que permeiam o espaço universitário e os desafios para uma educação anticapacitista e decolonial.

Assim, por questões éticas, foi escolhido o nome Julia para nomear a participante responsável por um dos cursos de graduação que, no período desta pesquisa, havia estudantes Surdos matriculados em seu curso, de acordo com o Fala.BR sobre a instituição pesquisada. Julia está nessa instituição de Ensino Superior desde 2017. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender e identificar os enunciados da Julia, enquanto manifestações simbólicas que desvelam disputas epistêmicas de poder, processos identitários, colonialidade linguística presentes em sua vivência e experiência universitária e pessoal com estudantes Surdos, bem como o esforço de construção de uma *práxis* educacional mais inclusiva e equânime para esses sujeitos.

As falas de Julia foram agrupadas em cinco categorias de sentido que emergiram do próprio material produzido durante a pesquisa de campo: (a) barreiras institucionais, choque de culturas e disputas de pertencimento: entre o protagonismo Surdo e os conflitos simbólicos; (b) empoderamento, protagonismo e isolamento: o paradoxo da (in)visibilidade surda na universidade; (c) desafios na formação docente e ausência de modelo identitário: quando o espelho não reflete; (d) quando a voz ganha mãos; e (e) trajetória educacional e ingresso na universidade: um protagonismo necessário em uma pesquisa qualitativa.

Cada uma dessas categorias foi discutida à luz dos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa, buscando compreender como as experiências narradas expressam formas de opressão, resistência e possibilidades de transformação.

Análise da Categoria: Barreiras Institucionais, Choque de Culturas e Disputas de Pertencimento: Entre o Protagonismo Surdo e os Conflitos Simbólicos

Julia, um dos sujeitos desta pesquisa, demonstrou acolhimento e interesse em participar da mesma, respondendo prontamente ao e-mail enviado e oferecendo seu número de WhatsApp para organizarmos nosso encontro. Foi articulado com Julia o melhor dia e horário para realizarmos a pesquisa de campo. O local escolhido por Julia, foi uma sala em seu departamento.

De forma entusiasmada e espontânea, a participante Julia enfatiza que é uma alegria receber os Surdos em seu curso de graduação: *“Para gente aqui é um prazer receber estudantes Surdos!”* (Julia). Contudo, relata as dificuldades para identifica-los dentro da própria instituição superior. Sendo uma das categorias mais recorrentes em suas falas, diz respeito à dificuldade de identificar, acolher e acompanhar os estudantes Surdos desde o processo de ingresso na universidade, como podemos perceber em suas palavras:

Para gente aqui é um prazer! A gente fica triste quando vê na lista do vestibular... aí vê assim, só três, quatro, né? Porque a gente já teve uma turma que passou se não me engano... 16 Surdos. Então, a gente espera... assim, que a divisão das vagas... a gente espera que a metade das vagas sejam para os Surdos. Então, 20 vagas, são como se fosse assim, o Surdo teria mais possibilidade de passar do que os não Surdos. Aí gente tem que ir lá no [órgão responsável pela seleção de estudantes] para ver o que acontece, por que esses alunos não passam, se é algum problema na matrícula..., enfim, se é na hora de fazer a inscrição do vestibular lá. Porque pra gente, na verdade a gente sonha..., a gente fica triste quando não entra, porque tem entrado três, quatro, cinco, não tem passado disso, mas pra gente é a maior alegria, é o que a gente mais deseja. (Julia)

Julia relata que o próprio sistema de acesso à instituição superior, a qual está inserida, dificulta a rastreabilidade desses estudantes, e que há uma ausência de mecanismos eficazes de articulação entre [...], coordenação de curso e Diretoria de Acessibilidade:

A gente fica tentando saber quem são os Surdos que passaram... muitos não se identificam ou não são identificados a tempo. A gente gostaria que viesse do [...], que já está lá na inscrição do vestibular... para a gente já ver. Porque muitos não procuram o a Diretoria de Acessibilidade, né? Só os que têm assistência por algum Surdo ou conhecido, como essa estudante voluntária que acaba tendo acesso à Diretoria de Acessibilidade. (Julia)

Essa negligência institucional resulta em uma luta constante por parte dos docentes comprometidos com a inclusão, que são contrários a uma colonialidade de saber que dificulta a participação dos estudantes Surdos recém ingresso à essa instituição. Enfatizamos que assim como discutido em nosso referencial teórico sobre a história da educação de Surdo, a questão do assistencialismo transvertido de vocação, ainda é uma barreira atitudinal e institucional que precisa ser rompida e dar vez ao direito de ter suas condições humanas respeitadas (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

E você tem alguma hipótese ou ideia porque eles não estão passando no vestibular ou nos programas de acesso à essa instituição de ensino superior? (Pesquisadora)

A gente não sabe, eu até tenho uma aluna que ela não deu, infelizmente, continuidade à pesquisa. Ela mesma iria às escolas de Surdos, ensinar a fazer redação e bem na época da matrícula vestibular ia fazer junto com eles para ver se resolvia esse problema. A gente ainda não identificou qual é o problema ou se de fato os Surdos querem fazer outros cursos se eles estão interessados porque isso também tem direito, nem todo Surdo nasceu para ser professor. Então, tem isso. A gente não sabe se foi só um boom do

momento que vieram vários Surdos e aí passou... porque eles querem fazer outras coisas... outros cursos. Mas eu acho que a gente ainda tem que achar alguém pra fazer essa pesquisa, né? Porque a gente tem muito trabalho, mas essa é uma pesquisa que tá no nosso radar. (Julia)

Percebemos que há várias lacunas que dificultam o acesso dos estudantes Surdos à universidade. No entanto, Julia levanta uma reflexão importante e que é uma provocação desta pesquisa, que muitos Surdos desejam fazer outros cursos. Isso refletiremos mais adiante, quando analisarmos as falas dos próprios estudantes Surdos.

A gente não consegue com facilidade achar os Surdos! A gente fica na maior luta! Atualmente temos uma aluna que faz essa recepção, leva eles pra [diretoria de acessibilidade] para fazer esse cadastro antes do semestre. Mas é voluntário.... atualmente, mas essa aluna tá formando. Então não dá pra garantir que isso vai ocorrer, com os demais alunos nossos, os alunos que participam, né? Porque nós temos outros alunos, mas parece que é muito dessa aluna, né? Ela é do centro acadêmico. Uma ideia é pedir para ela deixar como se fosse um manualzinho, talvez, para os próximos egressos para fazer essa recepção. Porque a ideia era que o próprio [órgão responsável pela seleção de estudantes] fornecesse para a gente essas informações, porque a gente fica já ligado para saber quem passou, não é? Até porque no primeiro semestre nós temos a disciplina de língua portuguesa que a gente divide português para Surdos e português para não Surdos. E aí a gente tem que ficar... geralmente a matrícula é feita errada e a gente tem que depois ficar reorganizando. Então a gente gostaria de ter essas informações... acesso antes de começar as aulas, mas dificilmente, não é possível. Só quando os próprios

Surdos conhecem e falam assim, ah, eu sei que essa pessoa aí é surda, indica, mas faz parte da comunidade surda. Só assim. (Julia)

A partir dessas contribuições de Julia, percebemos que se trata de uma exclusão simbólica e estrutural, em que os sujeitos Surdos permanecem à margem das dinâmicas institucionais, exigindo que a responsabilidade de inclusão recaia sobre iniciativas pessoais e não políticas sistematizadas. O que, por via da pedagogia freiriana e da perspectiva decolonial, observamos ser uma opressão clara nas dinâmicas de colonialidade de poder e saber, quanto a que tipo de educação é permitida aos oprimidos (Surdos), onde a fala como ato político é negada, e a que tipo de informações são julgadas arbitrariamente como necessárias. Nesse sentido, verificamos novamente que a questão histórica do assistencialismo à pessoa surda continua em voga ao invés de promover protagonismo desses sujeitos. Muitas vezes, os seus direitos são subjugados a uma pessoa que tenta amenizar práticas ouvintistas e colonizadoras, onde o sistema hegemônico de poder determina o que os considerados subalternos podem falar e participar (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024; Skliar, 2015; Spivak, 2010; Strobel, 2009, 2018).

É notável que nessas falas de Julia pode-se compreender, a partir do viés desta pesquisa, que a mesma expõe o compromisso de sua responsabilidade com o aumento da participação de Surdos, revelando um desejo claro de política afirmativa e preocupação com as barreiras de acesso, embora ainda sem diagnóstico claro sobre as causas da baixa aprovação. Evidenciamos em suas falas, a dependência de iniciativas individuais e voluntárias para a recepção de alunos Surdos, sem respaldo institucional formal, o que torna a prática instável e inadmissível em uma instituição de Ensino Superior inclusiva. Podemos inferir que há um esforço de Julia em querer transformar uma ação voluntária em prática institucionalizada, ao mesmo tempo em que isso expõe problemas administrativos que impactam diretamente na organização acadêmica com práticas colonizadoras.

O ambiente universitário é uma fonte de riqueza para contemplar, compreender e vivenciar a diversidade humana em vários aspectos, inclusive suas diferenças culturais. Julia, em suas falas, revela um dos aspectos mais desafiadores no contexto da educação de Surdos no Ensino Superior, como o choque de culturas entre Surdos e ouvintes. Esta tensão vai além de questões comunicacionais, expressando disputas por reconhecimento, pertencimento e legitimidade simbólica dentro do espaço acadêmico. Julia em suas narrativas discorre:

Eu antes de ter essa função de responsabilidade aqui na instituição já fazia um papel de conciliadora... Eu acho que mais, porque aí as pessoas acham que como se você tivesse obrigação de ajudar. E assim, eu tô tendo que resolver problema até de briga entre alunos, fofoca. E eu falei assim, gente, mas isso não é meu papel. O que que eu tenho a ver se fulano tá brigando com ciclano? Eu falei, isso acontece no mundo. Mas aí tinha também aquela questão do choque cultural entre Surdos e ouvintes. Aí eu falei, bom, eu vou, mas eu acabei vendo que era fofoca, coisinha bomba assim, sabe? Era fofuquinha que virou uma coisa maior. Eu falei assim, o que eu tenho a ver com isso? O que eu tenho a ver se fulano não gosta desse cara? Meu Deus, do céu, né? Então são pequenas coisas, mas aí tinha esse choque cultural envolvendo Surdo e ouvinte. (Julia)

Julia narra com franqueza como o espaço universitário, ao mesmo tempo em que oferece visibilidade à cultura surda, também se torna campo de embates simbólicos, onde diferentes formas de ser e existir entram em confronto. Sob o olhar da análise qualitativa proposta por Minayo, essa vivência não pode ser reduzida a “fofocas” ou “problemas disciplinares”, como é comum nos discursos institucionalizados baseados no senso comum. Trata-se de conflitos que emergem da não mediação intercultural (Vigotski 2003, 2019) e da ausência de um projeto educacional dialógico, que reconheça os marcadores culturais e linguísticos da surdez como parte do currículo e das

relações pedagógicas. Como afirma Freire (2023a), educar é reconhecer e perceber o outro em sua inteireza e historicidade, estabelecendo um diálogo autêntico, não como um ato de concessão, mas como prática de liberdade.

Essa observação de Julia aponta para um conflito que não é meramente interpessoal, mas estrutural. Trata-se da emergência de uma identidade surda em um espaço historicamente ouvintista (Skliar, 2015; Strobel, 2009, 2018), onde a Libras, embora reconhecida legalmente ainda ocupa uma posição periférica. Tal conflito remete à noção de colonialidade do saber (Quijano, 2005, 2009), onde a língua oral majoritária impõe sua lógica epistêmica sobre as demais.

A fala de Julia sobre a dificuldade em lidar com briga entre alunos, fofoca e a percepção de que “isso não é meu papel” sublinha a necessidade urgente de mecanismos formais de mediação de conflitos e de apoio psicopedagógico. Freire (2022a, 2023a, 2023b), em sua pedagogia libertadora, nos lembra que a educação não é neutra e que a convivência em espaços heterogêneos exige a construção de um diálogo pautado no respeito, na escuta ativa e na compreensão das diferentes visões de mundo. A ausência de tais mecanismos na universidade demonstra uma lacuna na compreensão da dimensão psicossocial e cultural da inclusão. A responsabilidade por essas questões não pode recair apenas sobre indivíduos bem-intencionados, mas deve ser institucionalizada por meio de políticas e estruturas que promovam o diálogo intercultural.

Compreendemos que a fala de Julia está repleta de significados e sentidos que se constituem em uma estrutura social marcada por exclusões históricas. O conflito, nesse caso, não é pessoal, mas estrutural.

Em sua posição quanto ao universitário e o choque de cultural, Julia afirma de forma enfática:

Eu acho que é de culturas mesmo, de não compreender o outro, sabe? De não entender que aqui é um espaço, é o único espaço que o Surdo é estrela. Entendi, acho que talvez sejam mesmo as pessoas que querem ser estrela, né? Não tem isso, o cara, ah, eu quero ser, né? E aí, assim, se a gente pensar, o único espaço que o Surdo tem na universidade mesmo pra ter o espaço dele, pra ele ser a referência, é mais aqui. Então, eu não vou tirar isso do meu aluno Surdo. Eu não vou tirar o papel de protagonista dele. Não que eu não vá... eu vou olhar também para o ouvinte. Como um movimento que está em torno, vamos incentivar todos. Mas o aluno Surdo, a gente tem que incentivar mais ainda. Porque onde que ele vai ter outra oportunidade? Difícil. Entende? Assim, os ouvintes eles têm outras opções no mundo. Muitas vezes o Surdo não tem. A gente não vê cursos que dão tanto prestígio pra uma pessoa surda. E nem acessibilidade pra estar, né? Então, acho que a gente tem que falar, olhar, deixa ele se achar um pouco, porque é o único espaço que ele tem pra isso. (Julia)

No contexto da universidade, o “único espaço que o Surdo é estrela”, como define Julia, torna-se simultaneamente lugar de potência e de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo em que o protagonismo Surdo é estimulado, ele se choca com o modo hegemônico de funcionamento acadêmico, centrado no normativo ouvinte.

Essa fala de Julia traduz o reconhecimento de que o espaço universitário, ainda que com limitações, pode oferecer uma oportunidade única de visibilidade e afirmação identitária. No entanto, essa mesma visibilidade é tensionada por uma estrutura universitária que muitas vezes não se preparou para acolher a diferença como princípio epistemológico. Aqui, o referencial decolonial se mostra crucial. Autores como Mignolo (2020), Quijano (2005) Dos Reis Ribeiro (2023) nos alertam para a colonialidade do saber e poder, que estrutura hierarquias de

conhecimento e de linguagem. A negação do valor epistêmico da Libras, frequentemente reduzida a recurso acessório, expressa essa lógica colonial que marginaliza os saberes e práticas da comunidade surda.

Ao identificar que “o Surdo é estrela”, mas também é alvo de disputas e de julgamentos, inclusive dentro do próprio grupo, a narrativa de Julia revela um campo de contradições que precisa ser lido sob a lente da análise dialética de Vigotski. Para o autor (Vigotski, 2003, 2009, 2019), o desenvolvimento humano ocorre por meio de contradições que, se reconhecidas e mediadas, tornam-se impulsos para novas formas de consciência. Quando há ausência de mediação pedagógica para lidar com essas tensões, o resultado é o conflito cristalizado, a fragmentação dos vínculos e a reprodução de exclusões, inclusive dentro do próprio grupo oprimido (Freire, 2023b).

Essa disputa de pertencimento se intensifica quando se observa o julgamento identitário entre Surdos usuários e Surdos oralizados, ou entre Surdos e ouvintes que dominam ou não a Libras (S. A. S. Silva, Legnani, et al., 2024). Julia narra exemplos concretos:

Tem um Surdo ainda que distingue a questão de você usar aparelho, de você ser oralizado. ... Como se determinar o que o Surdo pode fazer e o que o Surdo não pode fazer. Não tem uma disciplina assim das identidades, aí as optativas, a ideia é isso, é colocar que eles entendam as identidades e que se respeitem. Ah, se é usa implante coclear, ah, não é Surdo? É esse equilíbrio que tem que chegar ali no final, que eu acho que a gente ainda tá longe de chegar lá no equilíbrio. Talvez assim, no meio, pelo menos na metade do curso já tinha que estar chegando nesse equilíbrio do meio para o final, ser uma coisa mais construtiva e não essa briga de Surdos, ouvintes, Surdos oralizados, e Surdos implantados, porque isso realmente, a gente perdeu uma surda oralizada muito boa. Ela não sabia bem

línguas, mas era excelente em língua portuguesa. Ela dizia que era surda, mas não sabia língua de sinais. Enfim... isso causou conflitos e acabou desistindo do curso! (Julia)

Ela foi para outro curso? (Pesquisadora)

Não sei, eu acho que ela já era formada, já era concursada, tinha um concurso muito bom! Bom, era muito inteligente, mas eu acho que ficou aquela dor, sabe? Por mais inteligente e conhecedora, saber muito bem o português, escrever muito melhor do que nos ouvintes, inclusive ..., mas eu acho que sempre vai ficar aquela dor de não pertencer sabe? De não pertencer a nenhum grupo! (Julia)

Esse relato revela o sofrimento psíquico e simbólico gerado pela negação de pertencimento, mesmo quando há reconhecimento de capacidades cognitivas. Essa é uma das formas mais cruéis da exclusão estrutural: a que afeta o sentimento de identidade e de dignidade. A dor de “não pertencer a nenhum grupo” é, nesse caso, uma expressão aguda da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2019). Essa dor, que ela nomeia com sensibilidade, também pode ser referendada como a dor da inexistência simbólica, como aponta Strobel (2018). A dor de não pertencer nem ao grupo ouvinte (por ser surda), nem ao grupo Surdo (por não sinalizar), revelando o quanto ainda falta à universidade uma política de reconhecimento real, que aceite as identidades surdas em suas múltiplas formas: bilíngues, oralizadas, usuários, implante coclear, sem Libras, tardios etc.

O fenômeno aqui descrito é um reflexo do que Fanon (2008, 2015) chama de internalização da colonialidade, os próprios sujeitos oprimidos passam a reproduzir os critérios de exclusão e hierarquia impostos historicamente pela cultura dominante. Em contextos onde não há espaço para diversidade de identidades surdas (Skliar, 2015), Surdos com implante coclear, Surdos oralizados ou bilíngues, reforçam-se padrões identitários fixos e exclusivistas (Hall, 2006; Kelman & Branco,

2003). O que se impõe, portanto, é a necessidade de uma visão que reconheça a surdez como fenômeno plural, fluido, e engendrado em múltiplas camadas de opressão que urge por uma prática esperançosa, onde a autonomia e o protagonismo sejam possíveis, independentemente de ser ter ou não surdez, e que seja compreendida em sua multiplicidade e dinamismo (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

Como propõe Freire (2023a), a luta pela libertação passa pela conscientização crítica. Ou seja, não basta “dar lugar ao Surdo”, é preciso criar condições para que ele e os demais atores reconheçam as múltiplas formas de ser Surdo e as respeitem. Julia aponta esse desafio com clareza: *“Tem que trabalhar... a ideia é colocar que eles entendam as identidades e que se respeite”* (Julia).

Essa disputa por pertencimento e pureza identitária reflete a ausência de espaços educativos que favoreçam o diálogo intercultural, o respeito à diferença interna e o reconhecimento das múltiplas formas de ser Surdo(a). Essa fala ecoa a proposta freiriana de construção da autonomia e da amorosidade como dimensões inseparáveis da educação libertadora, que visa contemplar a riqueza da diversidade humana em suas várias dimensões. Também se alinha à concepção vigotskiana de mediação como processo educativo essencial para o desenvolvimento da consciência social que, por sua vez, coaduna-se em uma perspectiva de poder linguístico-decolonial defendido nessa tese. Torna-se relevante destacarmos que o poder linguístico-decolonial, cunhado nesta tese, pressupõe combater: o capacitismo, enquanto ações, barreiras institucionais, atitudinais e estruturais discriminatórias e preconceituosas contra pessoas surdas, nesse caso, especialmente na esfera linguística e identitária; a colonialidade de poder linguístico como sendo o domínio e a hierarquia impostos pelas línguas orais sobre a Libras, que é considerada uma prática colonizadora nesta tese; e práticas marginalizantes e colonizadoras, cujas as ações que

desvalorizam a Libras e marginalizam a comunidade surda, negando seu direito linguístico, cultural e identitário.

Nesse sentido de barreiras institucionais e atitudinais, Julia desabafa:

...gente precisaria de mais vagas para poder atender os outros cursos... porque fica defasado. Fazer lista de oferta é sempre um desafio... se fala assim ... gente precisa de mais professores! Mas aí, nesse caso, a gente tem um dos professores Surdos, que eu tive que ficar um dia, duas horas ajudando ele para preencher documento para ele tomar posse, porque ninguém aqui conseguia, ali na secretaria, conseguiu ajudar ele. Então assim, eu tenho que perder o meu tempo, que eu tenho outras milhões de coisas para fazer como presidente do Núcleo Docente, para organizar o PPC [Projeto Pedagógico do Curso], por isso que eu não consigo acabar o projeto pedagógico... largar isso para passar duas horas com o professor lá fazendo, ajudando ele a preencher para que a gente não fique sem professor! É... porque isso era um trabalho que a secretaria podia fazer. A gente até tem uma secretária aqui que usa Libras, mas ela não fica no horário que o professor está. Entende? Então, assim, aí o que que eles vão supor? Ah, a coordenadora tá ali. Então, eu acabo tendo que fazer coisas de secretaria, coisas assim. (Julia)

O relato de Julia expõe uma experiência concreta de exclusão institucional. A falta de pessoal capacitado em Libras nas áreas administrativas obriga a coordenação a assumir funções que extrapolam sua responsabilidade, comprometendo outras atividades pedagógicas. A narrativa de Julia traduz, também, uma vivência em que a ausência de políticas estruturadas para atendimento bilíngue e cuidado emocional sobrecarrega indivíduos e fragiliza a permanência de professores e estudantes Surdos. Podemos compreender essa situação como expressão de uma ação coletiva desarticulada, em que o compromisso com a acessibilidade não se traduz em práticas

institucionais sistematizadas. Verificamos uma contradição estrutural, em que a instituição adota um discurso de inclusão, mas mantém práticas que perpetuam barreiras atitudinais e operacionais.

Na perspectiva de Vigotski (2003, 2019), o desenvolvimento do estudante Surdo depende não apenas de mediações pedagógicas em sala de aula, mas meio em que está inserido. Assim, torna-se necessário que as condições sociais e institucionais viabilizem seu pleno acesso à vida acadêmica. Assim, a mediação institucional é tão importante quanto a pedagógica, sem ela, a interação social e o desenvolvimento intelectual e emocional ficam comprometidos.

A ausência de atendimento bilíngue administrativo é uma manifestação da colonialidade do poder linguístico dentro da colonialidade de saber e de ser (Dos Reis Ribeiro, 2023; Maldonado-Torres 2019). Nesse sentido, inferimos que o português permanece como única língua legitimada para processos burocráticos, excluindo a Libras como ferramenta legítima de gestão universitária. Essa negligência reproduz a colonialidade linguística, ao relegar a Libras a uma função secundária e contingente, e também a colonialidade do ser, ao não reconhecer a integralidade das necessidades do sujeito Surdo. Nessa toada, as instituições de ensino superior, muitas vezes, consideram o atendimento administrativo como um setor neutro ou técnico, desconsiderando que ele é parte fundamental da comunidade escolar, para a promoção do direito linguístico e da permanência estudantil. Ele também, por vezes, negligencia, como nesse relato, o atendimento de demandas linguísticas e psicossociais a quem “está mais próximo” do problema, desconsiderando que o direito linguístico também fomenta o direito à educação, como destacam os referenciais de direitos humanos (Candau, 2007; Viola, 2007). Na lógica freiriana, essa omissão nega o cuidado ético que deve pautar toda relação educativa, reforçando a exclusão simbólica e material. A ação de Julia, ao intervir pessoalmente para garantir a posse do professor Surdo, é um ato de resistência e solidariedade (E. N. S. Carvalho et al., 2015), mas também denuncia a ausência de políticas

institucionais permanentes que assegurem o atendimento bilíngue como prática sistemática e não como exceção dependente da boa vontade individual.

E qual é o meio para que uma pessoa se torne professor(a) nesse curso?

(Pesquisadora)

Concurso... Concurso! E temos voluntários também. Esse é um pouquinho mais polêmico, agora a gente está com um ótimo voluntário, ele é mestrando aqui, mas também acho que ele se esforça, não é tão fluente na Libras, mas ele é muito inteligente, um menino que aprende tudo! Então... temos os voluntários, mas esse é um bom voluntário, mas nós já tivemos casos de voluntários que a gente, assim, não tinha muito controle! Assim... ah, fulano quer dar aula de Libras! Ele consegue entrar! Vê se nas outras áreas o povo vai aceitando só porque quer dar aula, né? Então eu acho que aqui a gente, às vezes querendo resolver problemas, poupar trabalho, acabam aceitando qualquer um para ensinar Libras! Eu acho isso um problema, né? Ah, não, porque tá faltando um professor... sim..., mas tá faltando um professor, a gente vai pegar qualquer um. Só porque tá precisando. É uma discussão pública, né? Porque é Libras, pode ir de qualquer jeito? Ah, mas se fosse Português, não podia! Se fosse Inglês, não podia! Mas, Libras pode? (Julia)

Você considera com uma prática de capacitismo? (Pesquisadora)

Sim... Libras, qualquer um pode! É, eu acho que essa mudança de mentalidade precisa acontecer. Deixar de ser assistencialista, né? De achar que não tem que ter qualidade, né? (Julia)

O relato de Julia expressa uma experiência de luta por mudanças estruturais que vão além de ajustes pontuais, exigindo um reposicionamento institucional. Na perspectiva de Vigotski (2003, 2018, 2019), a presença de mediadores qualificados, aqui, professores Surdos e ouvintes

fluentes em Libras, é fundamental para garantir a interação social que impulsiona o desenvolvimento acadêmico e cultural do estudante Surdo (S. A. S. Silva, Abreu, & Pedroza, 2024). Sob uma lente decolonial e educação de Surdos (Dos Reis Ribeiro, 2023; Maldonado-Torres, 2019, Quadros, 2006; Quadros & Karnopp, 2004; Quijano, 2005, 2009), a reivindicação por políticas permanentes desafia a lógica de eventos de inclusão que servem mais como vitrine institucional do que como mudança real, atacando diretamente a colonialidade linguística e administrativa que mantém o português como norma e a Libras como exceção, bem como a existência de práticas capacitista quando envolve pessoa em condições humanas não normatizada e normalizada (Diniz, 2007; Guerra, 2021). Percebemos que para vencer as questões burocráticas e efetivar a contratação de professores Surdos ou a ampliação da acessibilidade são ações que depende de indivíduos voluntários, enquanto Julia defende que essas medidas devem ser integradas a um projeto político-pedagógico e institucional contínuo. A perspectiva freiriana (Freire, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) reforça que a inclusão não é favor, mas dever ético e político, implicando na criação de condições objetivas para que todos participem plenamente.

Nesse sentido, analisamos que é necessário promover investimentos estruturais, formação linguística para toda a comunidade acadêmica e a institucionalização de práticas bilíngues, para que não dependam da boa vontade individual, mas sejam parte integrante do funcionamento da instituição de Ensino Superior.

Análise da Categoria: Empoderamento, Protagonismo e Isolamento: O Paradoxo da (In)visibilidade Surda na Universidade

Um dos núcleos de sentido mais intensos, emergentes da entrevista com Julia, refere-se ao processo de empoderamento da pessoa surda no contexto universitário. Compreendemos que esse empoderamento é descrito como uma conquista necessária e, ao mesmo tempo, como um fator que, se não mediado, pode gerar efeitos paradoxais, como isolamento, incompreensão e até reprodução de desigualdades dentro do próprio grupo.

Eu falei, olha... E aí nós temos, às vezes acontece mesmo, até porque um Surdo, até ele se equilibrar enquanto identidade surda equilibrada, sem estar afetado pelo empoderamento, porque às vezes esse empoderamento torna a ser arrogante com o não Surdo, do Surdo dizer para o ouvinte “você não sabe Libras”. Então isso, em um curso misto, gera uma série de problemas de conflitos internos. (Julia)

A fala de Julia revela uma preocupação legítima com o processo de afirmação identitária, embora essencial, pode escorregar para uma postura de confronto e exclusão se não for trabalhado pedagogicamente com uma perspectiva de direito humano para um desenvolvimento humano pleno. Tal narrativa revela uma vivência de interseccionalidades identitárias, na qual a condição da surdez não é homogênea como as demais identidades ouvintes que constituem o mundo, rompendo com a estigmatização de um tipo de sujeito Surdo idealizado (S. A. S. Silva, Legnani, et al., 2024). É o que Fanon (2008, 2015) descreve como o momento do ressentimento, quando o sujeito oprimido, ao tomar consciência de sua condição histórica, atravessa uma fase de radical de afirmação, muitas vezes acompanhada de repulsa aos valores impostos pelo opressor. Trata-se de

um estágio compreensível, mas que precisa ser compreendido e ressignificado por meio de práticas educativas que promovam diálogo, consciência crítica e pertencimento.

“Às vezes o empoderamento do Surdo ... torna a ser arrogante com o não Surdo: ‘você não sabe Libras’... Então, isso num curso misto gera uma série de conflitos internos” (Julia). Repetimos esse fala intencionalmente, por verificar que esse embate evidencia que o preconceito linguístico não está apenas na desvalorização da Libras pelos ouvintes, mas também nas dificuldades de convivência geradas por um sistema universitário que não promove uma mediação intercultural eficaz.

A discussão em sua fala sobre o “empoderamento” que “torna a ser arrogante com o não Surdo”, merece uma análise sensível. Por um lado, a comunidade surda, historicamente oprimida pela colonialidade do poder, do saber e do ser busca se afirmar em sua diferença e em seu direito linguístico. O ato de o Surdo dizer “você não sabe Libras” pode ser compreendida como uma expressão de frustração com a persistente barreira comunicacional imposta pela maioria ouvinte. É uma reação a séculos de silenciamento e de invisibilidade.

Analizamos que essa complexidade identitária não pode ser reduzida a categorias fixas. O sentido da experiência precisa ser lido a partir da vivência, do lugar de fala e da ação dos sujeitos no mundo social em que estão inseridos. Do ponto de vista vigotskiano, negar ou ignorar essa diversidade enfraquece a mediação cultural necessária para o desenvolvimento humano pleno.

Portanto, mais do que ensinar Libras, é preciso fomentar uma formação crítica sobre identidades surdas e suas narrativas. Isso inclui a leitura de autores Surdos, o reconhecimento de histórias diversas de escolarização e o enfrentamento consciente das disputas internas (Farias & Farias Filho, 2023; S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024). Uma pedagogia que promova o diálogo entre as múltiplas formas de ser Surdo é também uma pedagogia decolonial, libertadora e inclusiva.

Nesse sentido, a ausência de uma política inclusiva, de diálogo intercultural e de formação para todos os envolvidos (Surdos e ouvintes) pode levar a mal-entendidos e ressentimentos. A universidade, nesse contexto, tem o desafio de promover um ambiente onde o direito linguístico seja respeitado e, ao mesmo tempo, onde a comunicação e a compreensão mútua prevaleçam. A garantia do direito à Libras não significa a desvalorização da língua oral, mas a coexistência e o respeito mútuo entre as diferentes modalidades linguísticas. O objetivo não é inverter a lógica de opressão, mas construir um espaço de equidade em que todas as línguas e culturas sejam valorizadas. A perspectiva da teoria de Vigotski nos auxilia a compreender que a formação da personalidade e da identidade se dá na interação social, e que assim o ambiente universitário é um espaço privilegiado para a construção de identidades diversificadas, capazes de navegar a complexidade das relações interculturais.

Berthier (2006), G. Perlin e Miranda (2003) e Strobel (2009, 2018) são autores fundamentais para compreender que a surdez não é apenas uma “deficiência”, mas uma “diferença” que gera uma identidade e uma cultura próprias, com a Libras como seu esteio. A identidade surda, construída em torno da experiência visual e linguística da Libras, é um pilar para a autoafirmação e o reconhecimento em um mundo historicamente dominado pela cultura ouvinte.

Ademais, a fala de Julia sobre a heterogeneidade da população surda é um convite à reflexão crítica sobre a própria construção de estereótipos: “*Não é aquele Surdo ideal que você vê nos livros, não é aquele Surdo que você vê em filmes*” (Julia).

A educação inclusiva deve reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo, desmistificando a ideia de um “Surdo universal” (Farias & Farias Filho, 2023). A necessidade de “complementar o estudo” e a variação de “nível” entre os Surdos reforçam a importância de um ensino adequado e de metodologias pedagógicas adaptadas, que levem em conta as trajetórias

educacionais e as necessidades específicas de cada estudante. G. Perlin e Miranda (2003) apontam que muitos Surdos chegam ao Ensino Superior com defasagens educacionais significativas devido a um histórico de oralismo e exclusão da Libras em suas formações anteriores.

Isso remete à ideia de uma educação em direitos humanos (Viola, 2007; Wanderer & Pedroza, 2015), que preconiza o reconhecimento da dignidade e da individualidade de cada pessoa, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. Acreditamos que a universidade, ao acolher a diversidade, assume a responsabilidade de prover os meios para que cada estudante, em sua singularidade, possa desenvolver seu potencial máximo. A ausência de um olhar atento a essa heterogeneidade contribui para a sobrecarga e o isolamento de quem tenta suprir as lacunas, pois um modelo único de inclusão se mostra insuficiente para a complexidade da realidade.

A narrativa de Julia também revela como a ausência de uma política linguística clara e consistente dentro do curso contribui para o isolamento e para a segmentação dos estudantes: *“Eles acabam ficando isolados, só num grupinho de Surdos, não conseguindo interagir com os ouvintes”* (Julia).

Essa fala remete à crítica freiriana da escola bancária, onde a linguagem do oprimido é ignorada, e ao conceito de silenciamento cultural descrito por Freire (2022a). Para Freire (2023a), negar o valor da linguagem do outro é desautorizá-lo como sujeito histórico. Nesse sentido, o preconceito linguístico contra a Libras não é apenas uma questão de acessibilidade técnica, mas uma colonialidade linguística que atinge o núcleo da existência surda.

Esse processo foi identificado por Julia, em diversos momentos, especialmente quando menciona a existência de um “mundinho” Surdo, no qual muitos alunos acabam se isolando:

É, a gente tem um aluno Surdo excelente, excelente! Eu tô botando ele, no pedestal, porque o cara é bom. Todos os meus alunos eu incentivo, até um que ... um que poxa, o menino

teve microcefalia, tá na universidade, e ele não queria nem saber da história dele. Eu falei assim, você vai, todo mundo vai escrever sua narrativa autobiográfica. Vamos ler Helen Keller, vamos ver como é que ela trabalhou ali, vamos ver, vocês também, vocês vão fazer... a história de vocês importa, vamos lá! Escrevam, eu vou publicar a história, e vou mesmo, quero publicar a história deles. Então você vai voltando, porque eles não têm outro lugar. A sociedade não vai dar esse espaço, pode até ser que, sem tanto espaço, pode até dar, se eles se sentirem fortalecidos o suficiente, pra sair daqui e falar assim, se eu passei até aqui, eu vou pro próximo passo, eu vou pro próximo passo. Entende? Como se fosse assim. Então eu acho que eles acabam mesmo ficando naquele mundinho deles ali, né? Porque eles começam mesmo a não ter aquela, talvez até chegar na maturidade, eles vão passar pela fase do empoderamento. De não ter essa visão. Eu não sei se você conhece o capítulo Surdos do livro Longe da Árvore, que aí tem uma parte que ele vai falando sobre os estágios que o Surdo passa. Então, geralmente eles passam por aquele estágio 3, que é que ele está empoderado demais e até preconceituoso com o ambiente. Aqui, mas a gente tem que tentar chegar antes de acabar o curso, a gente tem que equilibrar ele. (Julia)

Compreender que essa narrativa de Julia pode ser interpretada não apenas como uma queixa, mas como expressão de uma experiência concreta que emerge de uma estrutura social excludente. A análise não pode se restringir à literalidade da fala: é preciso interpretar os sentidos históricos e subjetivos que a organizam. A construção de ficar no “mundinho deles” não é uma escolha espontânea, mas uma reação diante de práticas institucionais que não acolhem a diferença como constitutiva do espaço educativo. A fala de Julia trata-se, portanto, de um ato de resistência à invisibilidade.

A constituição da identidade é um processo mediado historicamente. Os sujeitos Surdos constroem suas formas de estar no mundo a partir de interações sociais, das mediações culturais e das experiências vividas, e não da simples interioridade psicológica. Quando a instituição de Ensino Superior falha em promover interações igualitárias e práticas culturalmente sensíveis, ela dificulta a formação de identidades integradas e críticas. Isso reforça uma dinâmica de exclusão que obriga os sujeitos a se refugiarem em grupos homogêneos como estratégia de sobrevivência identitária.

Julia aponta que muitos Surdos não encontram na universidade um espaço de real pertencimento. Apesar do reconhecimento do seu protagonismo, este não é acompanhado de uma estrutura institucional de apoio, nem de práticas pedagógicas que sustentem esse lugar de forma contínua:

A sociedade não vai dar esse espaço, pode até ser que, sem tanto espaço, pode até dar, se eles se sentirem fortalecidos o suficiente, pra sair daqui e falar assim: se eu passei até aqui, eu vou pro próximo passo. (Julia)

Essa fala remete diretamente ao conceito freiriano de esperança crítica e de autonomia como práxis (Freire, 2022a, 2022b). Ao mesmo tempo que reconhece a potência do sujeito Surdo, Julia revela a fragilidade das estruturas educacionais para sustentar seu desenvolvimento pleno. A universidade, segundo a narrativa, oferece uma janela de reconhecimento, mas não assegura as condições materiais e simbólicas para a continuidade do empoderamento.

Essa fala de Julia evidencia que a experiência universitária para estudantes Surdos ainda depende, muitas vezes, das duas combinações: da força subjetiva individual, e de uma estrutura pedagógica e institucional sólida e inclusiva. Julia revela seu esforço pessoal em mediar essa lacuna, incentivando produções como narrativas autobiográficas, mas deixa claro que esse trabalho

é uma iniciativa própria. Isso revela a percepção da coordenadora Julia sobre sua prática docente ao mesmo tempo a necessidade de amenizar a ausência de ações práticas institucionalizadas voltada aos educandos Surdos.

Esse tipo de cenário, onde o estudante Surdo depende quase exclusivamente da própria resiliência, reforça a desigualdade simbólica. Para Vigotski (2007a, 2007b), o desenvolvimento humano e psíquico é construído justamente no encontro com o outro mais experiente. Nesse ínterim, analisamos que quando os mediadores, como professores ou colegas, não compartilham a língua, a cultura ou o compromisso ético, esse desenvolvimento fica empobrecido ou, em muitos casos, inexistente.

Do ponto de vista decolonial, com as contribuições propostas por Mignolo (2020), podemos inferir que a Educação Superior ainda está fortemente alicerçada em lógicas coloniais de exclusão, que mantêm o sujeito Surdo como um *convidado provisório* no espaço acadêmico. Seu empoderamento se torna, assim, desconfortável para a estrutura institucional, que responde com silenciamentos, burocracias, ausência de políticas efetivas de permanência e falta de reconhecimento.

Diante desse cenário, as análises das falas de Julia apontam para a urgência de repensar os espaços universitários como locais de acolhimento e reconstrução simbólica (Chauí, 2001). Como destaca Freire (2022a, 2023b), só há educação quando há encontro verdadeiro, quando a palavra do outro tem lugar, sentido e valor. E como defende Vigotski (2001, 2003, 2018, 2019), o desenvolvimento humano pleno só ocorre em contextos mediadores e culturalmente responsivos. O empoderamento, portanto, não deve ser apenas incentivado, mas sustentado por uma pedagogia comprometida com a equidade, com a escuta e com o direito à diferença.

Como parte de aspectos que valorizam o protagonismo do estudante Surdo dentro da instituição de Ensino Superior está a participação dos professores que estão inserido no curso. Detalharemos nossa análise sobre esse tema na próxima categoria de sentido.

Análise da Categoria: Desafios na Formação Docente e Ausência de Modelo Identitário: Quando o Espelho Não Reflete

Julia manifesta, com tom crítico, que nem sempre os docentes Surdos e ouvintes assumem seu papel social no processo formativo dos estudantes Surdos e muitos professores não participam da reunião de acolhimento e apresentação do curso para os novos discentes.

Geralmente, tem uma reunião, porque a entrada é só no primeiro semestre. Então, a ideia é sempre ter a aula inaugural do curso e que a gente apresente os professores, os intérpretes. Infelizmente, nem todos os professores participam atualmente. (Julia)

Você já falou um pouco! Mas o que você considera sendo um dos seus maiores desafios, suas maiores dificuldades para efetivar a educação de Surdos no seu curso? (Pesquisadora)

Acredito que um dos maiores desafios atualmente é a formação dos professores... A não participação dos colegas professores ouvintes, inclusive os professores Surdos. Sim..., eu posso identificar um professor Surdo que eu vejo envolvido, sabe? O outro até trabalha também, mas trabalha pra só... e afirma que: Ah, que eu tô na pós, tô não sei o quê! Então, assim, eu não vejo, assim, trabalho em equipe, resolvendo os problemas, assim, cada um vive a sua vida, e vejo muitas brigas, assim, essa briga entre o Surdo oralizado com o Surdo sinalizante. Como é que a gente não quer passar isso pros nossos

alunos? se dentro do nosso curso é assim, se os professores se comportam assim. Então, como é que você ensina? Porque a gente aprende o quê? ... Olhando o modelo dos outros. Se no nosso curso é isso, tem essa divisão, claro, são grupos, professores que não se falam, como é que a gente vai esperar? (Julia)

Essas falas de Julia explicitam um fenômeno paradoxal, ainda que o curso tenha docentes Surdos, nem sempre esses sujeitos assumem uma postura de compromisso coletivo ou de atuação como modelo identitário e ético, conforme ela esperava. A falta de envolvimento em equipe, de diálogo e de responsabilidade pedagógica gera, nas palavras da participante da pesquisa, uma percepção de desconexão entre os docentes e os estudantes Surdos(as), o que compromete, em nossa análise, gravemente os processos de pertencimento, fortalecimento e continuidade de práticas de ensino decoloniais para o estudante Surdo.

Essas falas de Julia revelam um cenário institucional fragmentado, em que a coletividade é substituída por práticas isoladas e individualizadas. Nesse caso, a ausência de um corpo docente articulado, especialmente quando se supostamente se esperaria dos professores Surdos um papel protagonista, revela não apenas um descompasso institucional, mas uma fratura simbólica na mediação formativa.

Sob o olhar de Freire (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b), essa desarticulação entre os educadores fere um dos princípios fundamentais das práxis educativa: a coerência ética entre o discurso e a prática. Não se pode esperar que estudantes Surdos aprendam a dialogar, a conviver e a respeitar identidades diversas se o próprio corpo docente reproduz posturas de indiferença, hierarquia e isolamento. Nesse caso, a ausência de um projeto pedagógico comum, capaz de integrar vozes e respeitar diferenças, compromete a função da universidade como espaço de construção do conhecimento (Chauí, 2001; S. A. Santos, 2017). Julia continua:

Então, eu acho que, no corpo docente, temos pessoas boas, mas que eles não entenderam onde eles estão, eles não entenderam que são professores universitários, que eles têm um papel social, que eles têm... Eles não entendem... Eles não entendem que a figura deles tem importância pra ser, não fazer de modelo, mas pelo menos pra alguém se identificar ali, né?... Não ser uma cópia, mas algo para que outros se identifiquem... então, o corpo docente, acho que a formação do corpo docente é um dos maiores desafios. (Julia)

Essa reflexão nos conduz diretamente à pedagogia freiriana, para a qual o educador é, antes de tudo, um sujeito político, responsável por criar condições de libertação por meio do exemplo e do engajamento. Freire (2022a) afirma que não há neutralidade na docência, toda ação pedagógica é também uma ação ética e política. Nesse sentido, quando professores Surdos e ouvintes não se implicam com os desafios coletivos do curso, ou mesmo se omitem do trabalho em equipe, perdem a oportunidade de ocupar um lugar fundamental como referência positiva para seus estudantes Surdos(as).

Do ponto de vista de Vigotski (2007b, 2009, 2018, 2019), a ausência de modelos de mediação com seus pares pode impedir que os estudantes internalizem formas de participação crítica, confiança e projeção futura. O estudante Surdo(a), nesse caso, não encontra no adulto, nesse caso o professor, um outro significativo com quem possa construir suas interações simbólicas. Isso fragiliza o processo de autonomia, levando ao isolamento e ao sentimento de abandono institucional, como o observado em outros trechos da narrativa de Julia.

Por sua vez, os estudos decoloniais (Mignolo, 2020; Quijano, 2005, 2009) contribuem para compreender como essas ausências também reproduzem estratégias coloniais de distanciamento e de hierarquização, mesmo dentro de grupos subalternizados. A omissão de professores(as) Surdos(as) diante das dificuldades dos estudantes Surdos(as) pode estar relacionada à disputa de

legitimidade, à interiorização de modelos acadêmicos eurocentrado ou mesmo à sensação de ter vencido e conquistado um lugar de poder, os exime de voltar-se ao coletivo.

Julia menciona ainda que muitos alunos se queixam de práticas docentes esvaziadas:

Então, tem professores, por exemplo, que os alunos reclamam que o professor não dá aula. Então, o professor dá 10 minutos de aula e põe a gente para fazer um seminário de 40 minutos... não consegue manter aquela aula de 90 minutos, sabe? Porque assim não tem conteúdo, tá sempre repetitivo. Então, eu acho que o nosso problema ali é de base, que é de formação. Os professores não estão com formação adequada... as pessoas não aceitam que elas não estão boas o suficiente, que elas têm que melhorar. É aquela ideia, estou estável, tá tudo bom. Mas, por exemplo, nossa nota do curso acabou de cair. São de 5 para 4. Pelo que eu vivenciei, nunca fomos 5. Eu acho que o MEC deu 5 pela inovação, pelo uso novo, mas pela estrutura, pelo que eles exigem, nós nunca fomos. O 4 reflete! Acho que é mais baixo, infelizmente... infelizmente, eu vejo que poucos estão lá lutando, trabalhando, se esforçando, mas parece que tá assim, que não é com eles. Nem o próprio núcleo de cinco professores, que é o Núcleo Docente Estruturante... sou eu e uma outra professora a mais que trabalhamos.

O restante, eu pergunto e ninguém me responde. Então, isso é difícil, porque não tem participação, não tem... E é muito desafiador, porque assim, eu sempre me senti professora, a parte administrativa eu tô tendo que aprender na marra, né? Aprendi na marra, estou, assim, com essa responsabilidade e entre substitua e efetiva... efetiva faz um pouco mais de um ano... um ano e mês, e como substituta eu fiquei uns sete meses. Até a gente entender onde é que tá, tudo que envolve uma universidade demora, sabe assim, que não tem prática administrativa, demora a entender como é que se faz um projeto

pedagógico de curso. Isso nunca fez parte da minha formação, nem da graduação, em momento nenhum. Então, a gente vai aprendendo, sabe, na marra? Então, eu acho essas coisas muito difíceis. Acho que a própria universidade, já estou sugerindo, tem que formar os gestores, formar, ensinar a pessoa a fazer, usar o SEI ali, como responder, porque senão a gente nunca vai ter outros coordenadores Surdos, que é muito desafiador pra mim. ... tô pedindo pra sair, porque senão eu não consigo acabar de escrever o projeto pedagógico do curso, que também exige muito. Então, eu tenho que sair dessa responsabilidade pra poder fazer as coisas e até pra publicar, porque senão chega a progressão e a gente não progride... Você trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, chegar a mão, você tem essa complicação, você não pode progredir. Entende? Então, tem isso, né? Não tem como a gente não ficar preocupado com a nossa carreira docente. São vários desafios, né?

(Julia)

Verificamos que essas críticas, vindas de estudantes que já se sentem à margem do sistema universitário, indicam um segundo nível de exclusão, não apenas por parte da estrutura universitária hegemônica, mas também por falhas internas de representatividade e compromisso pedagógico. Como afirma Fanon (2008, 2015), o processo de libertação exige romper com as lógicas de exclusão que se perpetuam dentro dos próprios grupos oprimidos.

A ausência de professores comprometidos, sejam Surdos ou ouvintes, reforça a dor do não pertencimento e despotencializa a presença surda que deveria ser ativa. Nesse sentido, afirmamos que se torna importante formar educadores conscientes do seu papel identitário, ético e político, capazes de exercer a função simbólica de espelho possível, e não como instância de censura, silêncio ou afastamento.

Assim, esta seção reforça que a presença dos estudantes Surdos não se sustenta apenas com políticas de acesso (S. A. Santos, 2017), ele precisa ser nutrido por vínculos, por mediações qualificadas, por práticas docentes comprometidas com a coletividade surda, por uma educação que, como diria Freire (2023a), seja exercício de liberdade e não de adaptação.

Essa constatação, refletimos ecoar sobre o que Maldonado-Torres (2019) denomina colonialidade do ser, em que um sistema estrutural de desumanização age não apenas por exclusão material, mas também por silenciamento epistêmico, apagamento de subjetividades e destituição simbólica. A colonialidade do ser opera por meio de gestos cotidianos que desautorizam existências, discursos, línguas e corpos. No contexto desta pesquisa, enfatizamos que a colonialidade do ser pode ser expressa tanto na exclusão dos estudantes Surdos, quanto na ausência de professores Surdos comprometidos com o coletivo, ambos os casos sendo formas distintas de negação do direito de ser em sua plenitude.

Para Maldonado-Torres (2019), a colonialidade do ser é mais profunda e insidiosa do que a própria colonização territorial. Ela atua na interioridade dos sujeitos, impondo formas de existir baseadas na norma colonial do ser verdadeiro, do pertencer correto, da identidade pura. Nesse contexto, analisamos que quando um estudante Surdo não encontra nos professores, nem mesmo nos professores Surdos (seus pares), espaço de reconhecimento, ele vivencia essa colonialidade como dor existencial e política. Uma solidão experimentada pelos estudantes Surdos que não é fruto de escolha, mas de uma estrutura colonizadora.

Esse raciocínio se articula também com Quijano (2005), ao refletir sobre a colonialidade do poder, e com Mignolo (2020), ao propor a desobediência epistêmica como caminho de ruptura. No caso da Educação Superior, a desobediência se realiza ao romper com os critérios normativos

acadêmicos que invisibilizam as formas de conhecimentos produzidas a partir da experiência surda, da corporeidade e da linguagem visual.

É preciso, portanto, pensar em processos de formação docente decoloniais, que não apenas incluam professores Surdos por sua identidade, mas professores ouvintes, para que sejam convocados a assumir uma função crítica, dialógica e ética em relação ao coletivo. Como provoca Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b), a educação não acontece de forma isolada, nenhuma pessoa se educa por conta própria, os seres humanos se educam em comunhão, através de seus compartilhamentos historicamente construídos em sociedade. E essa comunhão, neste contexto, exige descolonizar as relações pedagógicas e institucionais, os currículos e as hierarquias simbólicas dentro do próprio grupo oprimido.

Analisamos que a colonialidade de saber também se manifesta na ausência de formação adequada professores que, segundo Julia, não dominam a Libras ou não a valorizam como língua genuína e suas complexidades como qualquer outra língua.

A gente tem só uma professora que eu acho que não entende muito da pessoa surda! Tem uma... enfim, né? ... vamos ver se ela aprende, né? Com o tempo... interage... quando ela chegou no curso o concurso dela não incluía Libras e tudo mais... então ela tá meio defasada, ela ainda acha que a gente tá naquela época de que... Libras? Deve ter que ficar dizendo que Libras não é gesto, sabe? A coisa já avançou muito, quem está pensando que é gesto apenas, né? Tipo assim, eu falei assim, não, mas os gestos eles fazem parte da literatura, eles fazem parte, inclusive da sala de aula, a gente não tem terminologia pra tudo, né? Você vai ensinar Libras para o estudante, se quiser evitar o uso da língua portuguesa ou, que ele visualize a língua, você vai fazer gesto. Faz parte das estratégias comunicativas. Você pode dizer, esse aqui é língua, esse aqui já está estruturado, tá dentro

da gramática da língua. Esse aqui não, esse aqui é um gesto que é pra ajudar. Isso é possível de ser feito, mas também tem a necessidade de uso de gesto, não pode restringir sua vez e... se tornar assim, mal. Como se fosse um coisa ruim! Aí, assim, você se cansa um pouco de você estar falando com uma pessoa que deveria conhecer pelo menos minimamente algumas coisas, se não..., mas, assim, é mais ela, assim, né? Eu acho que é mais uma pessoa em especial e acho que os profissionais Surdos, alguns, precisam se posicionar politicamente, não só politicamente, mas assim... se posicionar em defesa da cultura surda, da identidade surda. Eu acho que os próprios Surdos não estão fazendo isso. Sabe? A gente não vê, assim, eu sinto que alguns acham que por terem passado em concursos públicos..., eles esquecem o papel que eles têm. Sabe? (Julia)

Diante disso, ao analisar a fala de Julia apontamos para a necessidade urgente de políticas linguísticas institucionais que reconheçam a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como língua de instrução, pesquisa e epistemologia. Isso exige não apenas intérpretes em sala de aula, mas docentes bilíngues, currículos acessíveis e valorização da produção científica em Libras.

A superação do preconceito linguístico passa pela reeducação do olhar acadêmico, como propõe S. A. Santos (2017), e pela construção de um ambiente universitário plurilíngue, sensível às múltiplas formas de expressão humana. Como lembra Freire (2022a, 2022b), a linguagem do outro deve ser acolhida com a mesma relevância com que se acolhe a nossa própria, nesta pesquisa inferimos tal visão especialmente à língua de sinais.

Nesse sentido, essa narrativa de Julia, nos desperta ao compromisso e necessidade de promover uma formação docente que seja decolonial e transformativa para a educação de Surdos. Essa formação docente decolonial busca promover práticas educativas que sejam guiadas pela reflexão crítica, pela escuta das narrativas dos estudantes, a qual reconheça e valorize a diversidade

cultural linguística desse público. Esse tipo de formação prima por um espaço de diálogo e escuta, para evitar o engessamento do ensino. Para tal efeito, torna-se necessário que essa formação integre as emoções, sentimentos e saberes, promovendo o sentipensar para uma pedagogia intercultural crítica, capaz de repensar a educação colonizadora. Para essa formação de docentes decoloniais, é fundamental a resistência às colonialidades para uma educação justa, realmente inclusiva e comprometida com a justiça social (Dos Reis Ribeiro, 2023).

Eu acho que é mais uma professora... uma pessoa especial e acho que os profissionais Surdos, alguns, precisam se posicionar politicamente, não politicamente, mas assim... se posicionar em defesa da cultura surda, da identidade surda. Eu acho que os próprios professores Surdos não estão fazendo isso. Sabe? A gente não vê, assim, eu sinto que alguns acham que por terem passado em concursos públicos..., eles esquecem o papel que eles têm. Sabe? (Julia)

Você acha que eles podem estar sendo influenciados pelo ouvintismo?
(Pesquisadora)

Não... Eu acho que a comodidade mesmo, sabe? Assim, eu estou confortável, assim, eu passei o meu concurso público, estou bem, estou estável, não preciso fazer mais, não preciso influenciar novos Surdos, não preciso continuar as... Lutas, a luta pela escola bilíngue! (Julia)

Julia rejeita a ideia de que a falta de engajamento dos professores Surdos seja uma influência do ouvintismo (Skliar, 2015). Em vez disso, ela aponta para a comodidade e a estabilidade profissional. Segundo Julia, a conquista do concurso público e a segurança financeira parecem gerar uma sensação de estar bem e uma percepção de que a luta não é mais necessária. A fala “*eu passei o meu concurso público, estou bem, estou estável, não preciso fazer mais*” resume,

de forma clara, a ideia de que o sucesso individual se sobrepõe ao compromisso coletivo. Isso sugere que a luta pela educação bilíngue e o envolvimento com a comunidade não são vistos como parte da responsabilidade profissional ou ética, mas como algo que pode ser abandonado, uma vez que o objetivo pessoal é alcançado. Ao nosso ver isso precisaria ser melhor analisado em outras pesquisas.

Antes eles [professores Surdos] eram “influenciadores”? Você sabe do histórico deles? (Pesquisadora)

Então... Dois, parece que sim, esses continuam, mas mesmo assim, talvez porque estejam em um momento de formação... mestrado, doutorado. Mas eu acho que, eu não sei... porque alguns eu vim a conhecer aqui! O Surdo que... eu já conhecia, que eu já sabia que era mais envolvido na causa, ele continua, né! Mas os outros, não! Então, eu não sei se foi até a escolha... se escolheram Surdos que... acho que às vezes parece que eles acham que não é importante. Como se falar de cultura surda não é real... importante... estudar, demonstrar assim... a força da cultura surda, do que é ser Surdo! (Julia)

Julia faz uma distinção importante entre os professores. Ela reconhece que dois professores Surdos continuam engajados na luta pelos direitos da pessoa surda. Para ela, esses professores, que estão em momento de formação, mestrado e doutorado, mantêm sua participação ativa na comunidade surda. Essa observação, nos faz perceber que Julia levanta a reflexão de que o processo de formação continuada e o contato com a pesquisa podem manter o ativismo vivo e como uma prática social. Por outro lado, há os professores que não continuam, e a participante sugere que isso pode ser resultado de uma escolha pessoal ou de uma percepção de que sua participação não seja relevante para os desafios que o viver em sociedade impõe. Além disso, ela menciona um professor que já era “*mais envolvido na causa*” antes e que continua assim. Isso nos

faz inferir que o engajamento anterior à estabilidade profissional é um fator que pode influenciar nessa participação política e identitária. A participação pela luta do reconhecimento de direito da pessoa surda parece ser uma característica intrínseca para alguns, enquanto para outros é uma prática que pode ser abandonada.

Um dos pontos mais fortes da fala de Julia é a percepção de que alguns professores parecem não ver a cultura surda como algo importante (Berthier, 2006; Lopes, 2017; C. B. Ribeiro, 2014; Sá, 2006; S. A. Santos, 2017; C. M. Silva et al., 2018; Skliar, 2015; Strobel, 2009, 2018). Ela expressa frustração com a ideia de que falar de cultura surda, estudá-la e demonstrar sua força não é valorizado. A fala *“acho que às vezes, parece que eles acham que não é importante. Como se falar de cultura surda não é real... importante... estudar, demonstrar assim... a força da cultura surda, do que é ser Surdo!”*, em nossa análise revela uma preocupação profunda de Julia quanto à relevância de valorizar a cultura surda. Julia sugere que o desengajamento não é apenas sobre a falta de tempo ou energia, mas sobre a desvalorização da própria identidade e cultura surda como um campo de conhecimento e de luta. Para esses professores, a participação política não é uma prioridade porque a cultura que os mesmos pertencem, em tese, ironicamente, parece ser considerada de pouca importância.

Você acha que faltou eles voltarem para a militância surda? (Pesquisadora)

É..., mas a palavra militância, hoje, é um pouco ruim..., mas eu acho que é isso. Eu acho que o professor que trabalha com Libras, em especial, os Surdos, ele precisa militar em defesa do Surdo, da educação bilíngue. Ele precisa militar em defesa da metodologia de ensino, como é o L2, como é mostrar, valorizar a língua, a poesia, a arte surda. E isso eu sinto um pouco de falta aqui, sabe? E eu acho que a gente tinha que ter uns eventos mais culturais, nesse sentido, sabe, de mostrar mesmo que o Surdo ele não tá

atrás, ele é o protagonista. Às vezes, a gente até fala assim, eu acho que o coordenador tem que ser Surdo, mas de fato tem muitas barreiras, aí o professor que tá lá na coordenação... ah... não tem acesso à intérprete..., ah, não sei o que! Então, assim, é difícil! E a universidade exige muitas coisas. É visita do MEC, é escrita de PPC, coisas assim que pra eles, sem acessibilidade, sem ter acesso à informação real, vira uma coisa, assim, superdifícil. Se pra mim, enquanto ouvinte, já é difícil, pro Surdo tudo piora. E ainda não tendo interpretado na reunião, como é que você coloca o Surdo como protagonista, né? ..., protagonista do curso. É difícil, mas eu queria que eles lutassem mais. Eu falo assim, olha, eu gosto de bastidor, eu quero continuar nos bastidores, eu quero que vocês apliquem. É o Surdo que tem que aparecer, no caso, porque a estrela é o Surdo e a Libras!... digamos assim, para ilustrar! (Julia)

Verificamos que a fala da participante, ao abordar a questão da militância surda, revela uma percepção complexa e multifacetada sobre o papel de ouvintes e Surdos na luta por direitos e reconhecimento. Inicialmente, ela demonstra uma hesitação com o termo *militância*, classificando-o como “*um pouco ruim*”, o que pode sugerir uma visão de que a palavra carrega uma conotação negativa ou agressiva em uma sociedade hegemônica e eurocentrada. No entanto, ela rapidamente ressignifica o termo, atribuindo-lhe um sentido de luta. Para ela, militar é defender a educação bilíngue, as metodologias de ensino, a valorização da Libras e, principalmente a arte e a poesia surda, como apresentamos anteriormente os artefatos Surdos, com o *Slam*. Essa reinterpretação da militância para além de um ato político combativo, pode ser compreendida mais como uma ação de afirmação cultural e educacional, é um ponto central de sua argumentação.

O cerne da sua fala, contudo, reside na discrepância entre o ideal e a realidade do protagonismo do Surdo. Julia expressa o desejo de que o Surdo seja o protagonista de seu próprio

percurso acadêmico e profissional, idealizando até mesmo que um coordenador de curso seja Surdo. No entanto, ela confronta essa aspiração com uma série de barreiras estruturais que precisam ser ultrapassadas. Ela aponta diretamente para a falta de acessibilidade em reuniões, em que a ausência de intérpretes impede a participação efetiva de Surdos em decisões importantes. A burocracia e as exigências da universidade, como a elaboração de PPC (Projeto Pedagógico do Curso), são descritas como desafios que, se já são difíceis para ouvintes, se tornam “*superdifíceis*” para os Surdos na falta de acessibilidade e formação adequada. A narrativa “se pra mim, enquanto ouvinte, já é difícil, pro Surdo tudo piora” resume de forma contundente a consciência crítica de Julia sobre os privilégios de sua própria posição como ouvinte e as dificuldades enfrentadas pela comunidade surda, por viver em sociedade ainda alicerçada no capacitismo e constituída para pessoas ouvintes hegemonicamente.

Julia estabelece uma clara divisão de papéis para a luta a favor da educação de Surdos(as). Ela se posiciona como alguém que atua nos bastidores, uma aliada que oferece suporte e incentivo. Sua intenção é que os(as) Surdos(as), a quem ela poeticamente chama de “*a estrela*”, assumam a linha de frente e sejam os rostos visíveis da batalha por seus direitos. Essa metáfora do bastidor e da estrela é reveladora. Embora carregue uma intenção de protagonismo para os sujeitos Surdos, também levanta questões sobre o papel do ouvinte na luta surda. Julia parece entender, em nossa análise, que sua função não é a de liderar, mas a promover espaços para que os(as) Surdos(as) possam aparecer e, de fato, se tornarem os protagonistas de sua própria história e lutas.

Compreendemos que Julia expressou com clareza um dos pontos mais críticos do curso, a falta de coesão e compromisso do corpo docente, tanto entre professores ouvintes quanto entre os próprios professores Surdos. Essa desarticulação gera um ambiente pedagógico frágil, repleto de

rupturas simbólicas e silêncios institucionais, afetando diretamente o processo de formação dos estudantes.

Portanto, a partir das narrativas analisadas nesta categoria de sentido, inferimos que não basta haver professores Surdos ou intérpretes em sala de aula. É preciso construir uma equipe docente coesa, crítica, eticamente implicada com a formação de sujeitos Surdos e ouvintes em uma perspectiva de diálogo, equidade e transformação social. Sem isso, a instituição de Ensino Superior segue funcionando como uma estrutura de silenciamento e reprodutora da colonialidade, inclusive para aqueles que, em tese, foram chamados para romper com ele.

A partir dessas interlocuções, compreendemos também a importância de valorizar e promover a acessibilidade, a cultura surda, e o protagonismo dos sujeitos Surdos, para que os mesmos possam assumir posições de liderança dentro dos cursos acadêmicos.

Análise da Categoria: Quando a Voz Ganha Mãos: A Presença da Libras no Ensino Superior Como o Despertar do Direito Linguístico

Esta pesquisa, em seu referencial teórico, analisou que, filogeneticamente, a origem da linguagem humana para comunicar-se perpassou não apenas pela forma vocalizada, mas também, pela forma sinalizada. O corpo fala com potência que evoca diferentes experiências comunicativas, que descrevem os acontecimentos pelos quais os seus respectivos interlocutores os experimentam. O sentido da palavra não é restritivo enquanto palavras nas representações ausentes de som, o corpo fala (Honora, 2017; Merleau-Ponty, 1999; Sacks, 1998; S. A. Santos, 2017; Silva & Monteiro, et al., 2018). Assim, nesta pesquisa, a língua de sinais foi referenciada como primordial para o desenvolvimento humano do sujeito Surdo em todas as suas dimensões sociais, políticas e

humanas. Nesta categoria de sentidos, analisamos as narrativas de Julia que remetem o uso da Libras e sua promoção dentro do PPC e sua relevância enquanto direito linguístico.

E como é organizado o projeto pedagógico do curso (PPC) daqui? Como ele contempla a pessoa surda? Vocês organizam uma grade curricular pensando que vão atender os Surdos? (Pesquisadora)

Na verdade, o curso foi pensado para os Surdos, né? Eu estou presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) também... e no NDE atualmente nós temos dois professores Surdos... NDE é o Núcleo Docente Estruturante. São os professores que elaboram, reformulam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Então, a universidade inteira estava nesse processo de reformulação de PPCs para se adequar às diretrizes nacionais curriculares... e, na verdade, eu ainda estou devendo, tem que acabar, faltam as correções, mas é tanta coisa, são tantas outras coisas para quando a gente lidar um curso de pretende ser o mais acessível possível para a pessoa surda, ... de atendimento e tudo mais, que muitas das coisas estão ficando atrasadas... Porque não somos tantos professores assim! E o projeto a gente tem esse núcleo docente estruturante que a gente vai discutindo para fazer essa melhoria. Então, preferencialmente, a gente está querendo estabelecer um limite até terceiro, no máximo algumas disciplinas do quarto período serem em língua portuguesa, as demais já, assim... serem só direto em Libras. Então, por exemplo, no primeiro no primeiro semestre, a disciplina de Português... ela é separada entre Surdos e ouvintes, o fato de ter separado, além da metodologia ser de segunda língua para Surdo, a gente também tem a possibilidade de dar uma aula toda em Libras... e também, quando é possível, até porque também se depende dos intérpretes! Professor, mesmo ele sendo ouvinte, ele pode optar em fazer em Libras e o intérprete fazer a voz. Isso eu acho que é

uma coisa mais difícil, porque talvez... os intérpretes não gostam de fazer a voz, né? Mas precisa tentar fazer isso, esse equilíbrio de já atender diretamente em muitos sinais, partir já para a visualidade, né? Podemos dizer que quase todos os nossos professores conseguem se comunicar em Libras sem a presença do intérprete... A gente tem só uma professora com um pouco mais de limitação..., porque ela tem algum problema com artrite, artrose, enfim..., mas os demais, todos os professores se comunicam e Libras, né? Sendo que mais da metade de nossos docentes são Surdos! (Julia)

Nas falas de Julia evidenciamos uma experiência construída a partir de uma intencionalidade política e pedagógica de inclusão que compreende a singularidade do sujeito no contexto social em que atua. O PPC é pensado para Surdos, com organização curricular bilíngue, valorizando a Libras como língua de instrução e o português como L2, ou seja, como segunda língua, o que dialoga com Vigotski (2001, 2007a, 2007b) na compreensão de que a língua é mediadora do pensamento, da linguagem e do desenvolvimento humano.

Há uma tentativa, ainda em proposta, de fazer com que o curso utilize exclusivamente a Libras como língua de instrução em todas as disciplinas a partir do terceiro período ou, no máximo, no quarto. Contudo, o relato de Julia, de acordo com sua vivência, revela tensões estruturais, como poucos docentes, sobrecarga de trabalho e dependência de intérpretes, o que limita a efetividade da proposta inclusiva. Na perspectiva freiriana, há uma práxis que busca a libertação pelo acesso linguístico, mas enfrenta o desafio de romper com a colonialidade do saber e da linguagem (Maldonado-Torres, 2019; Mignolo & Walsh, 2018; S. A. Silva & Maia & Pedroza, 2024), na medida em que o modelo hegemônico ainda é ouvinte.

As ações de Julia e do NDE, ao organizar um PPC com espaços em Libras, representa resistência à lógica hegemônica e ouvintista, propondo um caminho com perspectiva decolonial e

afirmativo. Já o relato sobre a presença de professores Surdos como agentes de mudança fortalece o protagonismo, mas a ausência de condições estruturais plenas expõe a sobrecarga Julia sofre e que a impede de concluir a documentação institucional, evidenciando a distância entre a proposta pedagógica e a prática cotidiana para uma inclusão efetiva dos sujeitos Surdos dentro dessa instituição de Ensino Superior.

Então, em sala têm ouvintes e têm Surdos juntos? Só Português está separado?

(Pesquisadora)

Têm ouvintes e têm Surdos! Por isso também a necessidade de intérpretes, né?

Temos essa necessidade de intérpretes porque temos estudantes Surdos e ouvintes... Sim!

Só língua portuguesa que é separado, porque a metodologia é como L2, né? Então, o conteúdo até atualmente... eu e uma outra professora, a gente dá a mesma disciplina. Eu tô com português 2 para Surdos e ela tá com português para os não Surdos, mas a gente tá trabalhando... a gente descobriu que tá trabalhando até com os mesmos livros, enfim! Só que a metodologia... a avaliação é diferente! (Julia)

Analisamos que a resposta de Julia expressa uma vivência na qual a organização pedagógica reconhece a especificidade linguística dos Surdos, separando a disciplina de Português para garantir metodologias adequadas ao ensino como segunda língua (Quadro, 2006; Quadro & Karnopp, 2004). Essa abordagem coaduna com o que preconizamos nesta pesquisa, com vista a perceber o direito linguístico como direito humano e um projeto decolonial para promoção do poder linguístico-decolonial.

Ao diferenciar metodologias e avaliações, rompe-se, ainda que parcialmente, com o modelo homogêneo, hegemônico e excludente denunciado por autores como Strobel (2009, 2018) e Skliar (2015), que apontam a colonialidade linguística do ensino oralista presente em toda

história da educação de Surdos. Na perspectiva de Vigotski (2001, 2007b, 2009, 2019), essa adaptação é fundamental, pois o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre por meio de interações mediadas, e a língua de instrução precisa ser culturalmente acessível para que o indivíduo consiga acessar o conhecimento historicamente construído a partir da coletividade entre os seres vivos.

Do ponto de vista decolonial (Dos Reis Ribeiro, 2023, Spivak, 2010), a separação metodológica não é segregação, mas reconhecimento da diferença como direito, o que resiste à imposição da língua majoritária como única via de conhecimento. Freire (2023a, 2023b) acrescenta que o ato de ensinar deve partir da realidade linguística e cultural do educando, e não de padrões pré-estabelecidos pelo sistema.

Nesse ensejo, apontamos que o discurso ouvintista, poderia interpretar a separação como discriminação, nesta pesquisa, analisamos que pode ser considerada uma metodologia alicerçada em uma prática intencionalmente equitativa, libertadora, uma práxis que contempla a perspectiva do poder linguístico-decolonial, como cunhado nesta pesquisa, pois valoriza a língua materna dos seus sujeitos. Quanto a abordagem de Julia e de sua equipe docente, verificamos que, ao criar ambientes bilíngues de aprendizagem, materializa-se uma pedagogia que reconhece o estudante Surdo como sujeito de direitos, articulando inclusão e especificidade pedagógica dos mesmos.

Quais disciplinas diretamente que você identifica no currículo que trabalha com direito linguístico como direito humano... promotoras do desenvolvimento humano para os Surdos? (Pesquisadora)

Na verdade, temos... assim tem a de Bilinguismo e a Educação de Surdos que vão trabalhar um pouquinho, né? ... o direito linguístico dos Surdos... o direito ao Bilinguismo, né? É... e temos também a de Políticas Linguísticas, mas que acredito que em termos de

direito e Políticas Linguísticas... diretamente relacionada aos Surdos... são essas duas só... Tô tentando lembrar de outras, mas eu acho que são essas duas obrigatórias, né? Talvez a gente possa pensar..., a gente também não tem muitas optativas, porque a gente não tem condições, né? A gente tem que atender Libras para a universidade inteira! (Julia)

A fala de Julia revela uma experiência marcada pela consciência de que o direito linguístico é um direito humano fundamental, mas que ainda ocupa um espaço restrito no currículo devido à falta de condições estruturais e para ampliar a formação sobre esse direito. Nesse sentido, enfatizamos que compreender a realidade é reconhecer as contradições entre a intenção e a materialidade, assim percebemos a intenção de garantir direitos está presente, mas a execução é limitada pela sobrecarga de demandas institucionais em conseguir colocar em prática o ensino da Libras em todas as licenciaturas e alguns cursos conforme as normativas brasileiras, cuja conquista desse ensino se deu por via de luta de toda comunidade surda.

Nesse contexto, segundo as contribuições de Vigotski (2001, 2007b, 2009) a língua é mediadora da consciência e do pensamento, portanto, a ausência de um currículo robusto, que fortaleça a Libras como um direito linguístico, fragiliza o desenvolvimento pleno do estudante Surdo. Do ponto de vista decolonial (Maldonado-Torres, 2019; Mignolo, 2020; Quijano, 2005, 2009; Spivak, 2010), a partir de suas contribuições sobre colonialidades, inferimos que ao restringir disciplinas que valorizem a língua e cultura surdas mantém a colonialidade linguística, pois a língua majoritária continua sendo a referência hegemônica.

Observamos que a falta de priorizar disciplinas optativas que articulem sobre o direito linguístico, quando não se garante tempo e espaço para a Libras como conhecimento científico e cultural legítimo, também é uma forma de reprodução colonizadora. Percebemos que Julia, ao apontar a necessidade de mais disciplinas e espaços de formação em direitos linguísticos,

representa resistência e um movimento freiriano de problematizar a estrutura, buscando uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipatória. Essa tensão entre o desejo e as limitações institucionais revela a urgência de políticas públicas educacionais e curriculares que consolidem o direito linguístico como eixo central e transversal no Ensino Superior para Surdos.

A procura por Libras na universidade é grande? Isso impacta abertura de outras disciplinas para Surdos? (Pesquisadora)

Olha este semestre, eu abri 23 turmas de Libras Básica, mesmo assim não é suficiente. Algumas turmas lotadas, então nunca é suficiente. E é obrigatório nas licenciaturas. Então, assim, fica difícil para as pessoas abrirem opções, porque olha a quantidade de disciplinas que a gente tem que suprir para a universidade inteira. E mais a gente precisaria de mais vagas para atender os outros cursos, porque fica defasado. Fica difícil pensar em disciplinas para trabalhar diretamente o direito linguístico, entre outras. (Julia)

Para essa análise, observamos que a fala de Julia traduz uma vivência em que a alta demanda por Libras, legítima obrigatoriedade em cursos de licenciatura, fruto de árdua luta da comunidade surda, dicotomicamente gera sobrecarga docente e limita a expansão curricular específica para a comunidade surda, devido à falta de políticas públicas que viabilizem sua prática no dia a dia dentro do Ensino Superior. Assim, para o ensino da Libras, enquanto conquista legal, surgem na práxis diária obstáculos indiretos que dificultam para o aprofundamento de outras dimensões da educação bilíngue que são necessárias para uma educação de qualidade e mais equânime, justamente pela estrutura governamental ainda ser pensada pelo viés hegemônico capitalista, eurocentrado e ouvintista.

Pela lente de Vigotski (2007a, 2019), o acesso a uma linguagem efetiva, nesse caso, o acesso à língua de sinais é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo do Surdo, mas

precisa estar articulado a um conjunto mais amplo de saberes e interações mediatizadas de forma que componha sua formação cultural e identitária para o desenvolvimento de sua personalidade e psiquismo.

Com base na perspectiva decolonial (Walsh, 2009), inferimos que a centralização da Libras como disciplina obrigatória para ouvintes, sem o fortalecimento paralelo de conteúdos para Surdos, pode reforçar a lógica de servir ao currículo ouvinte, em vez de atender prioritariamente à comunidade surda, uma prática de colonialidade de saber e poder (Maldonado-Torres, 2019, Quijano, 2005, 2009; Rajagopalan, 2003; Sofiato et al., 2021).

Já a ação de Julia, de seguir as designações da instituição superior, devido ao cargo que ocupa, ao abrir múltiplas turmas de Libras Básico, mesmo com recursos limitados, revela que sem políticas estruturais que equilibrem demanda e diversidade curricular, o direito linguístico corre o risco de ser reduzido a um cumprimento formal da legislação, sem alcançar sua função emancipatória (Freire, 2022a, 2023a, 2023b).

Quais pontos positivos você identifica no curso, apesar das dificuldades?

(Pesquisadora)

Acho que ele é um curso, de fato, que traz as duas línguas que são necessárias para o Surdo. Então, eu acho que de positivo é isso, a gente quer receber o Surdo, está preparado para receber o Surdo no sentido assim, claro, como todas as pessoas, mas a gente quer o Surdo, a gente deseja, a gente acha que quanto mais Surdos, mais nós iremos crescer, desenvolver. Inclusive, acho que os próprios... estando os próprios Surdos, são eles que vão puxar os próprios professores Surdos, sabe? Talvez seja um gás diferente para os próprios professores Surdos, entende? Assim, acredito que a presença dos Surdos é muito rica pra gente. Não só dos Surdos, mas dos Surdos-cegos também. Nós já

recebemos três, dois Surdos-cegos já formaram, E a gente está com mais uma que está indo se formar agora. Então, acho muito positivo que a gente tenha conseguido lidar com esse público, talvez assim, pela sensibilidade mesmo. Acho que muitos dos professores estão sensíveis aos alunos. (Julia)

Então, acho que a gente tem muitas pessoas que querem ajudar a sociedade, fazer coisas positivas para a sociedade, mudar coisas que ainda estão ruins. Então, acho que traz isso, sabe? Também o nosso curso permite que a gente desenvolva metodologias de ensino, sabe? Porque você tá ali, você fala assim, testar, a gente tem ali, a gente pode fazer a pesquisa-ação, né? Você tem ali o seu participante, o aluno que tá lá! Você tem lá o seu participante da pesquisa na sua sala de aula, né? Então, acho que é muito positivo para o desenvolvimento da área, desenvolvimento da educação de Surdos. Então, acho que a gente tem essas coisas assim. Também, o mesmo eu percebendo o fato de nós termos professores despreparados, infelizmente, mas, poxa! Nós temos nove professores Surdos. Então, assim... a [instituição de ensino superior] deu essa oportunidade desses professores estarem aqui! E aí a gente tem que só não parar e correr atrás, porque isso, de fato, é um diferenciado. Quantas universidades tiveram coragem, digamos assim, de abrir? Porque os desafios e os percursos são muitos, porque depende de acessibilidade, depende um pouco de intérprete, né? Então, acho que o curso, a proposta dele é muito boa. A proposta é muito boa, é com uma visão muito social, uma visão social mesmo da língua, visão social de atuar, de trabalhar com a pessoa surda, de ajudar e acaba que a gente... até a gente fala lá assim, quando você prepara uma aula pra pessoa surda, você ajuda pessoas com outras dificuldades... alinhando-se ao Desenho Universal de Aprendizagem! (Julia)

Analisamos que a fala de Julia expressa uma experiência marcada pelo orgulho e valorização das conquistas do curso. Ao destacar o bilinguismo como eixo central, Julia reafirma o princípio vigotskiano de que a língua é mediadora do desenvolvimento e do acesso ao conhecimento (Vigotski, 2001, 2007b, 2019).

A presença de professores e estudantes Surdos, inclusive Surdos-cegos, amplia as práticas pedagógicas e reforça a importância do reconhecimento da diferença como riqueza (Alves, 2015; E. N. S. Carvalho et al., 2015; Lage et al., 2021; S. A. Santos, 2017; Strobel, 2009, 2018). Na perspectiva decolonial (Mignolo & Walsh, 2018; Quijano, 2005, 2009; Walsh, 2009), esse cenário rompe, ao menos parcialmente, com a lógica colonial de silenciamento, ao colocar a Libras e a identidade surda no centro do projeto pedagógico.

A inclusão muitas vezes é associada a custo elevados ou dificuldade, tal perspectiva pode ser confrontado pela visão de que a acessibilidade beneficia a todos, partindo da concepção do Desenho Universal quanto às barreiras físicas e arquitetônicas, e pelos princípios presente no Desenho Universal para a Aprendizagem que procuram romper com as barreiras educacionais, alinhando-se ao pensamento freiriano de que o ato educativo libertador serve à coletividade (Freire, 2019, 2023a). A ação s de Julia e sua equipe, ao desejar promover pesquisa-ação e metodologias inovadoras, demonstra compromisso com uma pedagogia crítica e socialmente engajada, em que a língua não é apenas ferramenta comunicativa, mas também instrumento de emancipação e de reconhecimento cultural. Ainda que as limitações institucionais persistam, esses pontos positivos funcionam como âncoras de esperança crítica (Freire, 2022a, 2022b), capazes de sustentar a luta por uma universidade mais equitativa e bilíngue.

Qual a importância da Libras dentro do curso, na sua visão como coordenadora?

(Pesquisadora)

Para mim, como coordenadora do curso, é a Libras que é a língua do curso! Por mais que seja um curso de dupla habilitação, mas a Libras é a língua do curso, é a língua que nós gostaríamos que tivesse pela universidade inteira, pelos corredores. Temos um pouquinho pelos corredores, mas queríamos ver todo mundo lá, igual o Galladeut, né? Eu fiz sanduíche lá. Então lá tá todo mundo, você não sabe quem é Surdo, quem é ouvinte, né? Mas aí, assim, acho que é uma utopia, né? Imaginar que a universidade um dia vai ser assim. Mas a Libras é essa língua que possibilita o conhecimento da pessoa surda. O conhecimento de mundo, que abre os horizontes. É como se fosse um abrir, como se o Surdo estivesse fechado, trancado em uma porta. E quando você coloca a Libras, você abre uma janela, uma porta, começa a ver coisas que ele nunca tinha visto antes, que às vezes, assim, elas sempre existiram, mas que faltava aquele toque, que é a língua, né? Pra ele, faltava destrancar a chave ali, né? Seria o pensamento linguístico, como o Góes disse. Sim, eu lembro, antes, minha primeira experiência, assim, no Ensino Superior, atuando como professora, porque eu fui tutora da primeira turma do curso, da Universidade Federal de Santa Catarina né? Era da UFSC, mas o Polo era na UnB. E eu lembro que só tinha Surdos... só tinha Surdos, né? Eram só os Surdos, só a turma que eu atuei. E eu lembro dos alunos Surdos que hoje são professores aqui, os meus colegas de trabalho, eu lembro! Ouvia assim, nossa, mas eu nunca entendi porque que se comemorava essa data! Agora, ninguém vai dizer... nossa, agora eu tô entendendo! Então, assim, foi um... Por isso que às vezes a gente tem que ter paciência com... talvez com a letargia que a gente acha que os colegas estão, né? Porque o mundo não se abriu há tanto tempo assim, né? O descortinar da realidade é recente, né? Então, acho que é isso, assim, é de ..., é a língua que abre a porta do conhecimento, então até esqueci, acho que é um filósofo, não sei

pronunciar, acho que é Wittgenstein, esqueci a pronúncia, não sei como pronunciar, mas esse filósofo fala que os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem, então é a linguagem que vai determinar até onde eu posso... É até onde eu posso ir. Então, quanto mais línguas você sabe, são outras janelinhas que vão se abrindo. A Libras, pra mim, por exemplo, que sou uma pessoa que não presta atenção em detalhe nenhum, ela me obrigou a ter que prestar atenção em alguns detalhes, porque senão eu não consigo descrever as coisas. Você fala, ai meu Deus, como é que isso funciona? Não sei..., vou ter que prestar atenção... prestar atenção no movimento..., porque eu vou ter que descrever a língua de sinais, mas se eu não sei como é o mecanismo, como funciona... eu não vou saber. Então, eu tenho que me atentar visualmente mais para as coisas. Então, essa é a língua que abre, abre a janela, a porta. Eu acho que não é nem só uma janela, é uma porta para o mundo, a porta para o conhecimento! (Julia)

O início dessa narrativa de Julia nos apresenta uma experiência projetiva, com sentido orientado ao futuro, mas ancorado nas condições e necessidades do presente. O sonho de uma universidade bilíngue, onde a Libras seja língua de prestígio e uso institucional, vai além de uma meta administrativa, trata-se de um projeto político e cultural que reposiciona a comunidade surda no centro da vida acadêmica, que podemos afirmar que coaduna com premissa desta pesquisa quanto à prática para um visão de poder linguístico-decolonial para promoção do direito linguístico da pessoa Surda.

Na perspectiva vigotskiana (Vigotski, 2019), tal cenário garantiria mediações linguísticas e culturais constantes, potencializando o desenvolvimento pleno do estudante Surdo e a interação igualitária com ouvintes. Com as contribuições decoloniais (L. S. Leite & Cabral, 2021; Quijano,

2005; Rajagopalan, 2003; Spivak, 2010), compreendemos que a institucionalização da Libras em todos os setores rompe com a colonialidade linguística que, historicamente, a marginalizou.

Na pedagogia freiriana (Freire, 2022a), esse desejo de Julia de ver a Libras em todos os corredores da universidade, é exemplo de utopia concreta, não uma fantasia distante, mas um horizonte que orienta a ação cotidiana para uma prática educativa emancipatória e libertadora. É preciso ter uma postura que valoriza o esperar diante de uma utopia que, muitas vezes são formuladas a partir do sonhar para uma nova realidade transformada.

Nesse sentido, propomos algumas ações para realizar esse sonho, entre eles: envolve planejamento estratégico, formação extensiva em Libras para servidores e docentes, ampliação de vagas para estudantes e professores Surdos, e investimento contínuo em pesquisa e extensão voltadas à comunidade surda. Assim, a utopia de Julia não é apenas um desejo, mas um roteiro político-pedagógico para transformar a universidade em referência de inclusão e igualdade linguística.

A fala de Julia também traduz uma experiência profundamente marcada pela compreensão de que a Libras não é apenas uma língua de instrução, mas um instrumento epistemológico e cultural que transforma a relação do sujeito com o mundo, sendo a Libras, nesse contexto, o elo que conecta o estudante Surdo ao conhecimento acadêmico e social.

Ao fazer referência ao filósofo, Wittgenstein (1889–1951), Julia amplia a reflexão para a filosofia da linguagem, reconhecendo que o acesso a múltiplas línguas expande a capacidade de compreender e interagir com o mundo. A valorização da Libras como língua central rompe com a colonialidade linguística, que historicamente relegou a língua de sinais a um lugar secundário e assistencialista.

Freire (2023b) reforça que ensinar a língua do oprimido é reconhecer sua humanidade e abrir espaço para o diálogo transformador. Assim, analisamos que Julia, ao valorizar a Libras como língua principal do curso e desejar sua presença nos corredores e interações cotidianas dentro de toda instituição superior, revela uma pedagogia comprometida com a equiparação linguística e cultural, e não apenas com o cumprimento de exigências legais. Como diria Freire (2022a, 2022b, 2023b), para uma transformação social, precisa-se de pessoas utópicas capazes de transformar seu mundo e, conseqüentemente, mudar a realidade ao seu redor. Essa perspectiva aponta para uma prática no Ensino Superior que, ao adotar a Libras como eixo de sua vida acadêmica, promove não apenas inclusão, mas também a ampliação real dos horizontes de pensamento e participação social para estudantes Surdos. Aqui, Julia apresenta a Libras como chave acesso ao conhecimento e ampliação do mundo para as pessoas Surdas.

Para não perder o contexto do diálogo, um trecho foi apresentado evidenciando as interações entre pesquisadora e sujeito de pesquisa.

Quais foram os avanços, que você acredita, terem sido conquistados pela Educação de Surdos? (Pesquisadora)

Eu acho que é o direito, né, a ter a informação na sua própria língua, né, eu acho que esse é um direito, assim, que acho que tá... dependendo do interior, do lugar que você tá, então talvez não. Mas, vamos pensar assim, cidades grandes, né, então... pelo menos já se sabe que é necessário, de vez em quando, aparecer uma janelinha lá na televisão! Então, de certa forma, esse reconhecimento de que o Surdo precisa de acessibilidade em Libras, pelo menos assim, os Surdos usuários. Isso aí já é bem claro! Acredito que tivemos alguns avanços, muitas publicações para compreender que o português é uma segunda língua para os Surdos. Isso faltava muito, mas assim... Isso tem se traduzido em

publicações, em congressos, eu não sei, ainda não vejo efetivamente em muitas escolas! Pelo menos assim, se eu quero voltar, a gente vai voltar para o estágio, no currículo novo, eu quero voltar para o estágio [disciplina], já estou aí no estágio. Pelo menos em Goiânia era de chorar. Eu chegava, eu estava lá ao Surdo pintando na aula de história, pintando... 8ª série! (Julia)

Isso mais ou menos que anos? (Pesquisadora)

Entre 2012 e 2016. (Julia)

Já com a Libras reconhecida oficialmente, né? (Pesquisadora)

Sim! Como uma legislação oficial. Já, né! Então, eu acho que são esses, né? Essas vitórias, né? Talvez, assim, também da arte surda, né? Alguma coisa tá aí. A literatura também tá se desenvolvendo, né? (Julia)

Os próprios slam Surdos? (Pesquisadora)

Isso. Algumas coisas. Alguns corais, que eu falo com Libras, né? Nas igrejas, nos..., enfim, existem algumas... Teatro, fui no teatro. Até lá no Brasília Shopping. Era O Menino e o Tempo. E encontrei lá como intérprete, com quem eu trabalhei com ela, quando eu trabalhava como intérprete no IESB. Ela é irmã de Surdo, então eu cheguei a interpretar pra irmã dela no IESB, coitada, não interpretava nada, né, rsrsrs? Enfim, não tinha opção, acabei, por exemplo, a interpretação não é minha praia... definitivamente! Então, encontrei, foi nesse ano, né? Foi agora, final do ano. Essa peça de teatro, lá no Brasília Shopping, era O Menino e o Tempo e tinha uma intérprete lá fazendo. Então, tinha adaptação. Então, isso. Alguns eventos também, o professor [...] foi lá divulgar um evento no CCBB. (Julia)

É o profissional de outra graduação? (Pesquisadora)

Não, esse é daqui, do nosso curso. Ele gosta muito de cinema relacionado à cultura surda. E aí ele foi na minha sala nesse mês, início desse mês, para apresentar o evento que ia ter lá no CCBB sobre filmes com acessibilidade para Surdos. Não era sobre surdez, mas que teriam filmes brasileiros com legenda e com libras para acessibilidade para os Surdos. Então, algumas, a gente vê que na sociedade algumas manifestações a gente consegue já encontrar, né? Até também, na própria ciência, eu fui chamada para... na verdade, eu fui chamada por uma professora, professoras que trabalham com... como é que é?... Biologia molecular! ...para avaliar um trabalho de uma aluna de graduação de outro estado e elas quiseram premiar, botar esse trabalho como um dos que elas acharam relevantes para a CS..., da Sociedade Brasileira de Pesquisas, CBPS, esqueci a sigla, né, mas esse congresso essa sociedade, na verdade, é uma sociedade brasileira para a ciência, enfim, que tem um foco muito no social. (Julia)

SBPC [Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências]? (Pesquisadora)

SBPC... isso, obrigada! SBPC, isso. Então, nós estávamos auxiliando, duas professoras que estavam avaliando um trabalho em que essa estudante fez uma curadoria dos sinais de biologia molecular, para a área. Então, elas queriam, selecionaram ele para ser premiado, porque elas acharam sensacional. E aí, como eu sou assim também da área da Tecnologia, elas pediram para ver se valeria muito a pena premiar esse trabalho ou não, para eu ver o conteúdo levemente. Então, assim, eu acho que, tendo despertado em outras áreas, eu acho que isso tende a crescer com o tempo. Porque faz parte também das bandeiras que têm sido defendidas, de direitos humanos. Eu acho que esses, na verdade, para mim são os... porque o direito do Surdo a se comunicar é um dos mais básicos. Eu acho que devia estar como prioridade, até diante de outras pautas, que eu acho muito mais

forte do que as raciais. Porque o negro fala, o negro tem voz. O Surdo não pode nem isso.

Entende? Então eu acho que é uma pauta mais urgente do que questões raciais. (Julia)

E você falou com propriedade, como pessoa negra? (Pesquisadora)

É. Muito mais, muito mais. Eu nunca tive... Eu sempre tive língua, mas às vezes o Surdo não tem nem isso. Então, é muito mais grave. Quando eu vejo às vezes assim, vamos lutar, vamos primeiro lutar por uma coisa, vamos começar assim, pro básico, depois a gente vai aumentando, depois você vai pros, digamos assim, adereços, mas isso é fundamental. Entre você falar ou não falar, né? E, inclusive, pensar. Porque a gente, acredito que você também conhece casos de Surdos, que parecem retardados mentais, mas só porque não tem língua. Não tem problema nenhum. Faz análise lá, não tem nada. Qual foi o problema? Não desenvolveu a linguagem. (Julia)

Sem o desenvolvimento da linguagem não tem pensamento, como diria Vigotski...

(Pesquisadora)

Isso mesmo..., não tem! Eu preciso de uma estrutura linguística pra que o desenvolvimento aconteça, né? (Julia)

A narrativa de Julia, nos auxilia a compreender que traz uma experiência de reconhecimento das vitórias já alcançadas, enfatizando que a comunicação na língua materna é um direito fundamental que possibilita todos os outros. Isso dialoga diretamente com Vigotski (2001, 2007b, 2019), para quem o desenvolvimento do pensamento depende da aquisição e uso da linguagem, e com Freire (2022a, 2023a), que aponta a língua como instrumento de libertação e consciência crítica. Ao citar avanços culturais e científicos, Julia, nos mostra que a presença da Libras não está restrita ao campo educacional, mas se expande para a arte e a ciência, promovendo visibilidade e afirmação identitária.

Na perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2019; Quijano, 2005, 2009), podemos inferir que essas conquistas desafiam a colonialidade do saber, que historicamente silenciou e deslegitimou os modos de produção de conhecimento Surdo. A comunidade surda, ao conquistar espaços em congressos, peças teatrais e produções culturais, como o *Slam*, reforça a ideia de que a língua de sinais é também um patrimônio cultural. Ao afirmar que a luta linguística deve vir antes de outras pautas, Julia provoca reflexão sobre hierarquias de opressão, trazendo uma perspectiva decolonial que valoriza a comunicação de grupo de minorias como base da sua dignidade humana. Esses avanços, embora importantes, ainda carecem de universalização e de políticas estruturais que assegurem sua continuidade e ampliação. Contudo, nesta pesquisa concebemos que as pautas de grupos de minorias não devem ser escalonadas ou classificadas como uma mais importante do que as outras, elas devem se complementar, pois todas se encontram na interseccionalidades que compõe a diversidade humana.

A história do Surdo é trabalhada com os estudantes? Eles têm acesso a informações sobre figuras e lutas históricas da comunidade surda, no sentido de conhecer para reconhecer, valorizar e transformar a História da Educação de Surdos? (Pesquisadora)

Então... essa é uma das minhas críticas ao curso, inclusive, criei um monte de disciplina optativa, têm tópicos que é exatamente para serem trabalhados esses tópicos. O que, eu vou dizer o que eu faço. O que eu faço, mas aí talvez eu só faça isso para os alunos, porque eu estou dando aula atualmente em português para Surdos. Mas o que que eu faço? Eu acho que a professora, outra professora também, ...em especial, acho que ela também faz isso. Eu coloco, já que a gente não tem uma disciplina de história! A gente coloca para ler o clássico do Vendo Vozes, que vai trazendo todas essas questões. Acredito que tem professores que trazem filmes também, aqueles filmes que vão trazer essas temáticas, mas

estruturado, eu acho que eu quero que isso entre nessas disciplinas de tópicos, né! Porque eu acho que um dos problemas que eu vejo no curso é exatamente não ter a História da Educação do Surdo. Por ser um curso bilingue, você acaba tendo que tirar muita coisa. Porque, por exemplo, o curso da Universidade Federal de Goiás – UFG, que eu trabalhei, a gente tinha Psicologia da Educação do Surdo, História da Educação do Surdo, tinha todas essas... mas assim, tem que levar em consideração de que é o curso contemplava só Libras, e não é língua de sinais brasileira e português como segunda língua. A gente aqui tem duas línguas envolvidas. Ela tem que ensinar metodologia de ensino de língua, sabe? Então assim, não tem como abarcar tudo. E aí a ideia é que isso seja feito nas optativas, nas extensões, nos eventos. A gente tem que entender que é importante ter uma disciplina sobre isso! Eu acredito que tem que estar... se tivesse uma disciplina, ótimo! Eu gostaria que fosse como disciplina, seja que fosse optativa, mas que essa disciplina existisse, de história, de psicologia, de educação de Surdos. Adoraria, até porque o INES tem um histórico muito bacana, né? Acho que a Wilma Favorito, né? Ela tem trazido muitas histórias do Surdo, que a gente não conhecia, né? Que a gente não conhecia! Sim, que é o da cultura, né? Esse livro, assim, eu trabalho em Libras básico. Quando eu tenho aula de Libras básico, eu sempre trazia os artefatos, né? A cultura do Surdo e outros... Eu esqueci o nome do livro dela, da Strobel, mas eu também trabalho. Mas eu acho que sim, tem que se trazer o que a gente pode ver o que eu faço dentro das disciplinas de língua portuguesa, eu coloco como leituras obrigatórias. Então, esse capítulo do Surdo, do Longe da Árvore, do Andrew Solomon, o livro... Vendo Vozes... de... de... (Julia)

Oliver Sacks? (Pesquisadora)

Isso... Oliver Sacks! Um que eu quero trazer também para os alunos é do Bebian, que ficou lá meio escondido, mas que na verdade ele é até anterior ao...? Esse é o Bebian, ele é em termos... de Estudos Linguísticos... Ele estava antes do... que é muito famoso, meu Deus! Stokoe! Isso! Em 1960, definitivamente! Isso, ele [Bebian, escritor Surdo] é ano bem anterior. Já trazia esses trabalhos, então eu quero dentro dos conteúdos, resgatar esses textos... quem é a Abade L'Epeé, essas figuras históricas que eu quero que eles coloquem nos materiais didáticos deles! Eu dou aula de material didático, até eu queria passar, eu acho que eu vou botar lá no..., esqueci de colocar, vou colocar assim... materiais para ajudar na elaboração do material didático de Ensino de Libras com L2. Mas não só como Libras como o L2, como também Português como o L2 também. Colocar a história dessas pessoas que têm alguma importância na área da Educação de Surdos. Em geral, a gente pega os Surdos, mas também essas pessoas que contribuíram para a educação de Surdos [comunidade surda], como o pessoal mesmo lá da Gallaudet... tem muitos que lutaram, enfim... O livro, o capítulo do Andrew Solomon, ele traz essas figuras, né? Inclusive, engraçado, eu estava lendo e eu me deparei com a minha orientadora... e eu falei, nossa, que eu nem imaginava! Né? Que ela deu entrevista pro Andrew Solomon e participou! Então, assim, pessoas que estão lutando, né? Ela vem de Estudos Surdos, né? ASL [American Sign Language (Língua Americana de Sinais)] e Estudos Surdos... aqui, para mim é importante, tanto que a gente discute tópicos mais linguísticos e tal, e também outras que são os Estudos Surdos! (Julia)

A fala de Julia revela uma experiência que expõe a ausência estrutural de disciplinas que contemplem a história e a cultura surda, elemento essencial para a formação identitária e crítica dos estudantes Surdos (as). Em nossa análise, essa ausência deve ser compreendida como produto

de um contexto histórico e institucional que prioriza conteúdos hegemônicos, relegando as narrativas de grupos minorizados a espaços marginais ou complementares. Vigotski (2001, 2003, 2007b, 2009) nos lembra que o desenvolvimento da consciência e da identidade depende da mediação cultural, sem conhecer sua história.

Nesse sentido, alertamos que o(a) estudante Surdo(a) perde referências fundamentais para construir seu lugar no mundo. Uma crítica que fazemos, é precisamos questionar o motivo que as próprias disciplinas voltadas para a formação de estudantes Surdos(as) não estudam de forma sistematizada a sua própria história, torna-se preocupante. Tratar a história dos Surdos como conhecimento secundário, perpetua a colonialidade do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2019), provocando a invisibilização de personagens e lutas que moldaram a educação de Surdos (Berthier, 2006; V. Silva, 2006; Strobel, 2009, 2018).

Verificamos que Julia, ao inserir leituras e debates em disciplinas que originalmente não trariam do tema, fomenta uma forma de resistência pedagógica, que em nossa análise alinha-se ao pensamento freiriano de que a educação deve partir da história e da cultura do educando para ser libertadora. No entanto, a ausência de institucionalização curricular impede que esse conhecimento seja sistemático e acessível a todos, mantendo-o dependente do interesse e esforço individual do professor. Numa abordagem decolonial, a inserção da história surda no currículo não é apenas uma questão de conteúdo, mas de disputa epistemológica (L. S. Leite & Cabral, 2021). É reconhecer a comunidade surda como produtora legítima de conhecimento e como sujeito histórico de sua própria narrativa. Esse discurso de Julia nos faz refletir sobre a ausência curricular da história surda como uma lacuna formativa e empobrecimento da resistência pedagógica enquanto práxis emancipatória e transformadora, pois acreditamos, nesta pesquisa, que é preciso conhecer, para compreender e valorizar a nossa história, que nos constitui como pessoa humana.

Você acha que deveria haver disciplinas sobre história e cultura surda no curso? Estão criando algo nesse sentido? (Pesquisadora)

Não tem... estamos criando. O currículo novo vai ter. Só que elas entram como optativas. Mas, de qualquer forma, tem uma quantidade de optativas que eles têm que fazer. E, no caso dos Surdos, como eles não têm intérprete em todas disciplinas... Essas disciplinas serão dadas em Língua de Sinais e eles vão acabar fazendo. Mas eu queria também que os ouvintes fizessem! Na verdade, foi o Congresso de Milão mesmo, que detonou tudo assim! Na verdade, já tinham Surdos, professores Surdos, eles estavam em todos os lugares... assim... E parece que começou mais foi na França mesmo, né? Depois é que foi mais para os Estados Unidos, mas que o pontapé mesmo foi dos franceses! (Julia)

A resposta de Julia evidencia uma tentativa de romper com a invisibilização histórica e cultural da comunidade surda ao criar tópicos, ainda que em disciplinas optativas.

Na perspectiva de Vigotski (1999, 2001, 2003, 2007b, 2018, 2019), tais disciplinas funcionam como mediadores culturais, oferecendo ao estudante Surdo e ouvinte referências históricas e identitárias que fortalecem a construção de uma consciência crítica. Do ponto de vista decolonial (Maldonado-Torres, 2019; Quadros & Karnopp, 2004; Quijano, 2005, 2009), incluir estudos Surdos no currículo é um ato de disputa epistemológica contra a colonialidade do saber, pois reconhece a produção acadêmica e cultural surda como legítima e necessária.

Em nossa análise, essas temáticas, sobre História da Educação de Surdos e Cultura Surda, deveriam ser apropriadas em disciplinas obrigatórias, para que tanto os(as) estudantes Surdos e ouvintes tivessem acesso. Seria uma alternativa colocar como um tópico da disciplina de Libras Básico. Nesse sentido, compreendemos que o currículo deve dialogar com as realidades e histórias dos educandos, tornando esses espaços formativos estratégicos para uma educação libertadora. A

escolha de ministrar as disciplinas em Libras amplia o acesso para Surdos(as), mas também convida ouvintes a vivenciarem a língua e a cultura surda de forma imersiva, promovendo diálogo intercultural. Assim, a inserção dessas temáticas não são apenas uma inovação pedagógica, mas um gesto político e cultural que afirma a centralidade da história de Surdos no espaço acadêmico.

O que você acha dos demais cursos promoverem acolhimento ao estudante Surdo em seus respectivos espaços? Qual a sua perspectiva? Se os outros cursos também deveriam promover vestibular acessível, proporcionar acessibilidade para permanência no curso? Ou você percebe que o Surdo tem capacidade para fazer uma determinada graduação? (Pesquisadora)

Acho que os Surdos, assim como qualquer pessoa, têm vocação para ser várias outras coisas. Inclusive médico, advogado! O problema é pensar como é isso no dia a dia. Até nessas mais difíceis aí, acho que os Surdos têm condições... a não ser que exija audição, e aí não! Mas, assim, acaba desenvolvendo outras sensibilidades. Ah, mas como é que vai escutar? Ele pode ir para uma área que precisa, sei lá, visualizar melhor na tela. Enfim, para tudo existe. Às vezes, um olho bom, ele resolve muito mais do que um ouvido bom? Dependendo da especialidade, né? Ou também pode trabalhar, dependendo da audição, pode trabalhar em parceria com alguém que escuta, né? Com o seu ouvinte. Então, eu acredito que o Surdo, que a universidade se propõe a ser inclusiva, tem que se abrir. Vai ter mais dificuldades. Por que não abre para pessoas idosas? Não abre para outras coisas que eles acham que é inclusão? Por que não? Por que o Surdo não pode? Porque eu acho que inclusive é um desafio que eu acho que faria a universidade crescer muito. Entende? A universidade ter que rebolar, fazer mais aos poucos. Eu acho que tem que abrir para... começa devagar, falando quais são os cursos, talvez fazer uma pesquisa.

Quais são os cursos que os Surdos têm vontade de fazer? Ciência da computação, por exemplo. Eu acho que poderia ser feita uma pesquisa para ver o que os Surdos gostariam de fazer, ver qual é a maior demanda, as maiores demandas e começar por esses cursos. Uma, eu acredito que seja informática... A inteligência artificial agora, essa parte também... Artes! Esses cursos que são, que os Surdos mais se identificam, eu acho que eles poderiam começar já a ter um projeto pra ir, pra atender. Porque, talvez assim, fazer um vestibular diferenciado ou uma nota de corte ... talvez não diferenciado, mas uma nota de corte específica, assim, diferente, como tem vestibular de idosos, por exemplo? Por que não? Eu acho que eu vou colocar isso para a nova reitora. Então, a gente deve propor e fazer uma nova pesquisa e ver quais seriam esses cursos... que eles gostariam de fazer!

(Julia)

A fala da participante desconstrói a visão determinista que limita o(a) Surdo(a) a poucas áreas de formação, afirmando que eles podem seguir diversas profissões, inclusive de prestígio social, como Medicina e Direito. Essa narrativa de Julia também confronta hegemonia ouvintista que associa a surdez à incapacidade para cursos de alta exigência, sendo o que falta é a promoção de espaços sociais pensados para abranger todas as diversidades humanas, de se constituir como sujeitos. Observamos que se trata de um saber prático do cotidiano que organiza percepções e justificativas de exclusão, mas que também pode ser reconfigurado, a partir da experiência e do diálogo com os sujeitos envolvidos.

Quando Julia argumenta que Surdos “*desenvolvem outras sensibilidades*” e propõe parcerias de trabalho com ouvintes e uso de mediações visuais, ela desloca seus sentidos para um registro pragmático e resolutivo, mostrando que o seu cotidiano com os Surdos, produz outros

critérios de competência que não se restringem à capacidade auditiva. Assim, a fala de Julia opera uma tradução crítica de sua vivência, reinterpretada à luz de soluções concretas e de direitos.

Esse posicionamento ressoa com Vigotski (2007b, 2009, 2018, 2019), que enfatiza o desenvolvimento de funções superiores mediante mediações culturais, o que permite ao Surdo desenvolver outras sensibilidades à medida que as barreiras institucionais e atitudinais sejam compensadas socialmente por práticas inclusivas. Inferimos que argumento de Julia também se conecta à perspectiva decolonial (L. S. Leite & Cabral, 2021; Mignolo, 2020), na medida em que recusa a hierarquização colonial de capacidades humanas que naturaliza a exclusão do Surdo a determinados espaços acadêmicos.

Assim, nesse contexto, a universidade é vista não apenas como local de ensino, mas como instituição que deve se reinventar diante das demandas da diferença, num sentido próximo ao que Freire (2022a) defende como pedagogia da abertura ao outro. A proposta de *“pesquisar os cursos que os Surdos gostariam de fazer”* elencada por Julia, é uma perspectiva decolonial e participativa, pois devolve a eles o protagonismo na escolha de seus percursos formativos, superando a lógica paternalista e hegemônica.

Do ponto de vista histórico, Berthier (2006) e Strobel (2009, 2018) já apontavam que os Surdos, quando reconhecidos como sujeitos plenos de linguagem, produzem formas próprias de conhecimento que devem ser respeitadas na esfera educacional. Assim, a fala de Julia articula um olhar crítico e propositivo, em que a inclusão do Surdo exige políticas estruturais como vestibulares acessíveis, critérios diferenciados para acesso, como nota de corte específica e projetos políticos, bem como, uma mudança de mentalidade institucional, que transforme a diferença em oportunidade de crescimento para a própria universidade e sujeitos que a compõem.

Até porque deixa de ser determinista isso, não é? Achar que eles só podem fazer uma graduação predefinida. (Pesquisadora)

Não! ... Eu nunca concordei com isso! A gente falou, você vai fazer isso aqui porque você tem que ter um Ensino Superior e depois você vai fazer o que você quer. Porque muitas vezes é isso ... você tem um diploma pra poder fazer outra coisa, né? Enfim ... pra abrir o mundo, abrir a cabeça ali. (Julia)

Nesta declaração, analisamos que Julia reafirma sua oposição à visão determinista que restringe as escolhas acadêmicas do Surdo às pouquíssimas opções de formação acadêmica, frequentemente definidas por terceiros. Nesse sentido, Julia afirma que o Ensino Superior é compreendido não apenas como certificação profissional, mas como estratégia de “*abrir o mundo*”, o que dialoga com a noção freiriana de uma educação como prática da liberdade capaz de promover a sua transformação quanto pessoa em todas as esferas humanas e consequentemente de sua realidade (Freire, 2022a, 2023a). A crítica revela como práticas institucionais muitas vezes reduzem a presença do Surdo à formalidade de obter um diploma, sem garantir, de fato, a ampliação de horizontes intelectuais, culturais e pessoais mais autônomos.

Em perspectiva vigotskiana, isso significa negar ao Surdo a possibilidade de avançar em seu desenvolvimento humano por meio da interação dialógica e da mediação cultural. Julia sugere que o diploma, embora simbólico, deve ser instrumento de acesso a múltiplas experiências de vida, e não apenas a uma ocupação previamente delimitada. Essa posição também se alinha a crítica decolonial, à colonialidade do poder, do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2019; Mignolo, 2020; Quijano, 2005, 2009; Walsh, 2018), que impõe hierarquias sobre quem pode ou não acessar determinadas áreas do conhecimento hegemônico. Ao negar essa lógica, Julia sustenta que o espaço acadêmico precisa funcionar como campo de liberdade, em que o(a) Surdo(a) constrói

projetos pessoais autônomos. Assim, o Ensino Superior se torna mais do que titulação, é processo formativo de ampliação da consciência crítica e de ruptura com fronteiras impostas pela sociedade majoritária.

Se pudesse deixar uma mensagem para os Surdos que querem entrar nessa universidade, o que é que você diria a eles? (Pesquisadora)

Venham! As portas estão abertas, nós queremos vocês, nós precisamos de vocês. O curso só vai desenvolver... vai desenvolver na medida que vão aparecendo Surdos mais diversos possíveis, Surdos com TDAH [transtorno de déficit de atenção/hiperatividade], Surdos-cegos. Isso é maravilhoso! Se as pessoas veem como dificuldade, nós vemos como oportunidade! Oportunidade de ver o diferente. Eu gosto muito do Oliver Sacks! Ele tem uns livros fantásticos, o mesmo que escreveu Vendo Vozes. Ele tem um que é O Antropólogo em Marte, que ele vai trazendo aquelas histórias das deficiências e como as pessoas reagem de uma forma brilhante! Então assim... era uma frase mais ou menos assim, a gente não tem que focar na deficiência, e sim em que pessoa tem a deficiência, porque a pessoa é muito mais forte do que a deficiência que ela tem. Então, quero muitos Surdos, quero os mais difíceis possíveis, aqueles casos assim, que fica todo mundo de cabelo em pé... que deixa a universidade de cabelo em pé, para poder enxergar o outro... botar nas turmas ali os mais variados para os professores se descabelarem e procurarem uma saída! É assim, ah, não! Tenta lá ver alguma estratégia, vamos achar um monitor, vamos adaptar! Então, assim, dá uma mexida para sair do comodismo... Eu acho que o Surdo tira o professor do comodismo! Um bom professor vai estar angustiado... um bom professor vai querer achar uma solução... um bom professor vai... então, os Surdos veem que vocês são parte do progresso. Vocês que são... é como se fosse um motor, né? Vocês

que vão movimentar aqui o progresso! Eu acho que é por aí! É o Surdo que fala e que mexe. Que faz a coisa desenvolver! Sem eles, é muito difícil. É, a pessoa fica triste e fala, ah, minha turma, poucos Surdos... ainda bem que os poucos que tem são maravilhosos, né? Sempre recebemos bons alunos, mas queremos mais! Eu quero pelo menos metade do meu curso de Surdo... vinte, vinte! Pronto! Todo ano! (Julia)

Nessa narrativa, verificamos que Julia nos expressa uma mensagem empolgada de acolhimento, valorização e esperar da presença Surda dentro do espaço universitário. A inclusão não é vista como concessão, mas como necessidade vital para que o curso e a instituição cresçam. Analisamos que esse posicionamento confronta a diferença como problema, e a concebe como oportunidade de aprendizagem coletiva.

A referência a Sacks (1998) reforça essa perspectiva, pois suas narrativas demonstram como as deficiências geram rearranjos criativos na vida social. Verificamos que para Julia, os(as) Surdos(as) funcionam como motores do progresso, provocando os professores a saírem do comodismo e a buscarem estratégias inovadoras, o que em nossa análise está em sintonia com a pedagogia freiriana sobre a problematização da escola como libertadora e emancipatória (Freire, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Vigotski (2001, 2003, 2007a, 2007b 2009, 2018, 2019) também é convocado, já que o desenvolvimento humano ocorre no enfrentamento de desafios e na mediação cultural ao longo da vida. Assim, consideramos que as contribuições desse autor servem pra todas as fases da vida, pois o desenvolvimento não para e, portanto, aprendizagem é sempre contínua. Logo, a presença do Surdo na universidade amplia os desenvolvimentos psíquicos, cognitivos e afetivos possíveis para todos envolvido, bem como para o desenvolvimento para toda sociedade a partir do reconhecimento de suas potencialidades e contribuições para outros devires.

Em chave decolonial (L. S. Leite & Cabral, 2021; Lopes, 2012; V. T. Santos et al., 2021), a fala de Julia, rompe com a ideia de que os(as) Surdos(as) ocupam um lugar marginal e reafirma que são sujeitos centrais para redefinir o próprio espaço acadêmico. Nesse sentido, como Berthier (2006) e Strobel (2009, 2018) já anunciavam, reconhecer os(as) Surdos(as) como produtores de saber significa também multiplicar a força transformadora de uma sociedade. Assim, a mensagem de Julia funciona como ato político-pedagógico, em que a inclusão de estudantes Surdos(as) é o motor de inovação e não mero cumprimento legal.

Tem alguma coisa que você queira falar mais? Ou você queira deixar registrado nesta pesquisa? (Pesquisadora)

Não... não, eu só agradeço aí a oportunidade de te contar um pouquinho do trabalho até... acaba sendo até alguns momentos de desabafo, né? Porque a gente gosta muito da área, mas às vezes a gente se sente um pouco só, né? Você fala assim, poxa... parece que você tá lutando ali com outro! Assim... isso eu acho que é difícil, né? Então, a gente às vezes gostaria que as pessoas se envolvessem também, né? E que quem tá de fora fosse mais sensível. Porque a universidade é uma coisa assim... você tem, não tem! Você publicou, não publicou... é assim, só que não vê o esforço que as pessoas fazem. E aí, claro, ninguém vai enxergar nem sua vida pessoal, né? Eu tenho dois filhos pequenos. E eu tenho... então, desde que eu tô, assim, numa fase mais intensa, então, meu menino era um nenenzinho, né? Agora ele tá com três. Então, menino de três e minha menina fez seis agora. Então, a gente gosta do trabalho, a gente quer..., mas a gente também tem a nossa família, a gente também quer, né? Quer cuidar bem dos nossos, né? Da nossa casa, que eu acho que é o primeiro e mais importante... lugar, digamos assim, né? (Julia)

Essa última narrativa de Julia se apresenta como desabafo que traz uma dimensão mais íntima e vínculo com a pesquisadora, marcada pela reivindicação de reconhecimento. Julia denuncia a solidão do trabalho inclusivo, que não é suficientemente valorizado dentro da lógica acadêmica meritocrática “*Você publicou, não publicou*”. Esse relato evidencia a política institucionalizada que reduz o valor do docente a métricas de produtividade e invisibilizam esforços humanos e pedagógico. Ao mesmo tempo, aparece a necessidade de sensibilizar a comunidade universitária a compartilhar responsabilidades e criar uma rede de apoio que vá além do indivíduo engajado. Essa narrativa de Julia, ressoa com Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b), ao lembrar que a educação é sempre um ato coletivo e solidário, nunca obra isolada. Também ecoa Vigotski (2001, 2009, 2018, 2019), para quem o desenvolvimento humano se dá na interação, aqui afirmamos que a ausência de interação institucional enfraquece tanto o docente quanto o discente e o processo inclusivo.

Nessa narrativa, também emerge ainda a dimensão do cuidado, lembrando que o professor não é apenas agente acadêmico, mas também sujeito com vida familiar, afetos e responsabilidades. No tocante à perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2019), há uma crítica implícita à lógica colonial do saber, que desconsidera o humano e prioriza outras condutas hegemônicas. Como categoria de análise, portanto, a fala de Julia revela uma tensão entre dedicação e invisibilidade, entre engajamento e desgaste pessoal. A inclusão dos Surdos, nesse contexto, precisa ser sustentada por políticas públicas e institucionais de apoio pedagógicos, administrativos e de acessibilidades, evitando que recaia apenas sobre a paixão e o esforço individual de poucos professores.

Após análises das narrativas produtivas e reveladoras da coordenadora Julia, nos debruçamos nas participações dos(as) estudantes Surdos(as) que colaboraram efetivamente para o

fazimento desta tese. Nesse ínterim, mantivemos as falas dos(as) estudantes Surdo(as) transcritas em sua integridade, por compreendermos que elas carregam sentidos e simbolismo que, muitas vezes, o corte do pesquisador pode, sem intencionalidade, encerrar novos diálogos e novas aberturas de pensamento para os futuros conhecedores da tese.

Além disso, respeitar os aspectos pragmáticos da comunicação de estudantes Surdos(as) torna-se uma prática do poder linguístico-decolonial, por ser uma práxis que questiona e subverte padrões hegemônicos da língua majoritária por novas epistemologias linguísticas, como a Libras através de seus atores e atrizes usuários.

Trajetória Educacional e Ingresso na Universidade: Um Protagonismo Necessário em uma Pesquisa Qualitativa

Os estudantes Pedro, Marta e Maria relataram que sempre estudaram, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em escolas públicas em regiões administrativas periféricas do DF, onde residiam, cuja instituições já ofereciam acesso aos tradutores e intérpretes de língua de sinais, conhecidos como professores intérpretes educacionais. Isso evidencia que mesmo antes do reconhecimento da Libras, pela Lei nº 10.436 (2002), abordada em nosso referencial teórico, o DF demonstrou vanguardismo quanto à Educação de Surdos e suas possibilidades. Pedro e Marta estudaram nas mesmas escolas, porém em anos diferentes durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Maria estudavam em outra região administrativa próxima. Já o estudante Surdo Matheus relatou ter estudado em três localidades diferentes, no Canadá e nos Estados Unidos, em Boston, vindo para o Brasil quando cursava o oitavo ano. Nesse contexto, de nos aproximarmos

dos nossos sujeitos de pesquisa, relataremos uma pequena apresentação com informações básicas (Tabela 2) para manter o sigilo ético, ao mesmo tempo, situá-los no contexto da pesquisa.

Pedro é um estudante Surdo, que cursa uma graduação em licenciatura e está no 6º semestre. Tem 28 anos de idade, fluente em Libras, se autodeclara branco e gosta muito de ensinar Libras; Maria é uma estudante Surda, que cursa uma graduação em licenciatura e está no 6º semestre. Tem 24 anos de idade, fluente em Libras e oralizada, sendo que sua língua preferencial é a Libras, por relatar que compreende melhor e considera como sua primeira língua, se autodeclara negra e gosta muito de ensinar crianças; Marta é estudante Surda, que cursa uma graduação em licenciatura e está no 9º semestre, fluente em Libras. Tem 24 anos de idade, se autodeclara negra e gosta muito de ensinar Libras; Matheus é um estudante Surdo, que cursa uma graduação em bacharelado, tem 22 anos de idade, usuário de implante coclear, é oralizado em Inglês e Português, fluente em Libras e ASL (Língua de Sinais Americana) e gosta muito de práticas desportivas. É interessante ressaltar que todos puderam escolher a via de comunicação para que as entrevistas semiestruturadas fossem realizadas. Matheus, mesmo usando implante coclear, relata que, no seu dia a dia, utiliza mais a oralização devido a falta de acessibilidade em sua língua materna, optou que a conversa fosse feita em Libras. O mesmo relatou que quando pode escolher a via de comunicação, opta pela língua de sinais.

Todos foram orientados sobre os seus direitos através da leitura conjunta e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta pesquisa (Apêndice A), bem como, sobre seu objetivo geral e objetivos específicos. Escolheram a opção que as entrevistas poderiam ser gravadas e mantidas sob sigilo suas informações pessoais, incluindo os cursos que cursavam na instituição de Ensino Superior. Foi uma opção da pesquisadora não relatar o grau de surdez dos respectivos sujeitos, por compreender, que para os objetivos que esta pesquisa se propôs, enquanto

uma prática de questionar modelos de colonialidade de poder, saber e ser, não se coaduna com uma visão clinicoterapêutica dos seus protagonistas, e sim uma visão biopsicossocial e afetiva dos sujeitos de pesquisa, que são interseccionados por várias dimensões humanas, sociais, políticas e culturais.

A seguir, apresentamos os resultados, análise e discussão das cinco categorias de sentidos elencadas a partir das falas de Marta, Pedro, Maria e Matheus.

Análise da Categoria: Processo de Ingresso na Universidade Sob o Olhar do Protagonismo Surdo

Começamos a construção desta análise com uma visão aberta para que fosse possível captar categorias de sentidos nas falas dos estudantes Surdos(as), a partir de uma pré-análise. Como enfatiza Minayo (2012, 2014, 2021a), é preciso fazer uma pré-análise com objetivo de organizar o material e sistematizar ideias iniciais para definir caminhos para análise qualitativa. Isso implicou em realizarmos uma leitura cuidadosa para construção do corpus analítico. A autora reforça que o pesquisador deve, neste momento, deixar ser invadido pelas impressões, intuições e possíveis caminhos que surgem com o contato direto com os textos oriundos das narrativas dos protagonistas da pesquisa.

De acordo com Minayo (2012, 2014, 2021a,) a análise qualitativa consiste em codificar e categorizar o material empírico, buscando unidades de registro que permitam agrupar significados comuns. Minayo (2014) esclarece que o pesquisador precisa considerar os níveis mais profundos da relações sociais, valorizando a lógica interna dos grupos, da instituição onde estão inseridos e sujeitos participantes da pesquisa quanto a: (a) reconhecer os valores culturais e representações

sobre sua história e temas específicos elencados durante a pesquisa; (b) observar as relações entre sujeitos, instituições e movimentos sociais presentes; (c) processos históricos e de implementação de políticas públicas e sociais.

Nessa etapa, as falas dos(as) estudantes Surdos(as) foram expressas diretamente dos relatos e categorizadas analiticamente. Como afirma Minayo (2014), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o sentido. Aqui, os relatos evidenciam tanto diferenciações, como cada estudante Surdo(a) enfrentou as barreiras quanto reagrupamentos, em que a centralidade da Libras como recurso que aproxima todos os participantes é evidenciada em cada relato. Sob esse olhar analítico, vejamos as falas dos sujeitos de pesquisa diante aos diálogos com a pesquisadora:

Você poderia compartilhar como foi o processo de escolha do curso e o ingresso aqui nessa universidade? O que influenciou sua decisão? (Pesquisadora)

Eu faço o curso..., aqui no Distrito Federal. Ah, então... eu quis fazer... porque é mais acessível para nós Surdos, e sempre gostei muito e quero ser professora no futuro, tanto pra Surdos como pra ouvintes. O vestibular foi bem difícil! E depende da muito da pessoa! Para quem é ouvinte e não tem comunicação em Libras é mais complicado. Mas a prova em Libras me ajudou muito, mesmo assim não foi fácil! Pra mim foi um pouco difícil, mas deu certo... Sim! Em Libras é mais tranquilo! Em português, o Surdo não entende bem as frases, mas quando a adapta pra Libras... assim fica mais claro e fácil de compreender! (Marta)

Quando finalizei o Ensino Médio em 2015, fiquei pensando no futuro! Eu tinha interesse em fazer faculdade. No ano de 2017, tentei o primeiro vestibular, mas infelizmente não passei! Continuei tentando nos anos seguintes, até que, em 2021 ou 2022,

não me lembro ao certo, tentei e passei no vestibular da ... em curso acessível para os Surdos. Estou até hoje estudando no curso de Fiquei muito feliz com essa conquista! No vestibular, eu considero que a disciplina mais difícil para mim foi de Ciências Biológicas. São vários termos! Eu achei mais difícil! O português também foi bem difícil, porque tinha algumas palavras que não conhecia o significado. Precisei da ajuda de um dicionário para entender o significado e facilitar a leitura! No vestibular, usei o dicionário, além do apoio do intérprete. Primeiro li para responder, não entendi, então lembrei que o meu professor do Ensino Médio, havia me dito para usar o dicionário! Ele estava certo, ficou claro! Preciso estudar mais, ainda tem palavras difíceis! (Pedro)

Isso é uma boa pergunta! Foi bem pesado, muito difícil entrar neste curso! Na verdade, quando fiz o vestibular para entrar, na primeira vez não conhecia nada, não tinha conhecimento da sala. Como eu iria aprender se não conhecia nada? Fui aprendendo aos poucos, tendo experiências, aí me acostumei. Eu não conhecia aqui, pensava que era igual à escola, mas é totalmente diferente, bem melhor... os professores já comunicam em Libras, não é só intérpretes! Pensei... quanta coisas novas! Foram muitas surpresas até eu me acostumar e entender como as coisas aconteciam aqui. Aí comecei a aprender! Escolhi esse curso porque tem a videoprova em Libras! Acho a videoprova mais fácil porque já está em Libras! Na leitura de texto tenho dúvidas e com a videoprova em Libras é mais claro e assim eu consigo responder normalmente! (Maria)

Eu entrei pelo ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] e quando fiz a prova, tinha intérprete, mas optei por videoprova em Libras, assim eu tinha acesso a todas as perguntas e ao intérprete. Me senti tranquilo! Tirei uma boa nota e pude escolher meu curso com coragem! Devido o tipo de acesso quase escolhi como todos os Surdos o curso

de Letras-Libras..., mas... na verdade, os meus pais sempre apoiaram eu fazer outro curso! Meu pai era doutor e professor na ... com foco na aprendizagem e desenvolvimento motor para pessoas com dificuldades no corpo. Ele também era atleta profissional e participava das olimpíadas, ... era responsável pela associação canadense, pois ele nasceu lá e já tinha bastante experiência. Sempre me levava aos treinos, me buscava para participar desde criança e vivia me contando histórias e por ser único Surdo, ... eu ficava ali observando ele falar. Ele falava muito, não parava de falar nunca. Também me mostrava tudo que podia... era viciado em me ensinar. Ele focava bastante nos movimentos até por eu ser Surdo... eu observava o trabalho dele com as pessoas que tinham dificuldades motoras. Eu queria ser igual a ele e ter o mesmo perfil. Na parte de atleta, eu também copieei o meu pai! Em todas as características, fui muito influenciado e queria ser igualzinho. Por isso, o meu perfil hoje é ser da área de [...]”. (Matheus)

No caso dessa nossa primeira categoria que denominamos de “Processo de ingresso na universidade”, o corpus é constituído das falas de quatro estudantes Surdos(as) que relatam suas experiências de acesso ao Ensino Superior por meio do vestibular acessível com videoprova em Libras ou do ENEM, que também oferece a acessibilidade em videoprova em Libras, ambos também disponibilizam intérpretes de Libras. Os relatos trazem elementos recorrentes como as dificuldades com a prova escrita em português; a importância da videoprova em Libras como recurso de acessibilidade influenciando na escolha do curso; o uso de dicionário; a presença de intérpretes; a importância da família; e a adaptação ao ambiente universitário, muitas vezes distinto do que imaginavam.

Partimos do pressuposto que o pesquisador deve considerar as condições históricas, sociais e culturais que produzem o discurso do sujeito, pois o sentido não se esgota na literalidade da fala,

mas se amplia no contexto de produção. Assim, já na pré-análise, analisamos que esses estudantes atribuem ao vestibular um caráter quase universal de dificuldade, mas que, para os(as) Surdos(as), assume uma dimensão ainda mais excludente devido à barreira linguística. Contudo, fica visível que a desigualdade social se torna marcante nos processos de “justiça cognitiva”, pois Matheus teve mais aceso ao conhecimento, cultura, formação, entre outros.

Essa primeira aproximação evidencia a tensão entre a ideia de que o vestibular é difícil para todos, por isso, já se percebe a existência de uma barreira cultural e estrutural, pois não há vagas para todos em instituições superiores públicas, seja para ouvintes ou Surdos(as), desprezado que isso desconsidera as condições sociais, econômicas, políticas e linguísticas que favorecem apenas a grupo determinado da sociedade à acessão ao Ensino Superior. Como, também, recai nas falas dos estudantes Surdos(as), partir de uma leitura cuidadosa das narrativas, o peso de alcançar o acesso ao Ensino Superior como uma responsabilidade individual, como se fosse uma superação individualizada como uma prática de uma visão colonizada. Tal fato, diminui a importância de deveres de acesso como uma política de estado e da sociedade para todos, sendo uma estratégia a longo prazo, de ser planejada, para romper com a colonização imposta diretamente e indiretamente a séculos. Contudo, as políticas afirmativas expostas nesta pesquisa começam a mudar o perfil de estudantes universitários, mas que ainda não dá conta das demandas e mazelas sociais.

As expressões “*o vestibular foi bem difícil! E depende da muito da pessoa!*” (Marta), “*precisei da ajuda de um dicionário para entender o significado e facilitar a leitura!*” (Pedro), “*foi bem pesado, muito difícil entrar neste curso*” (Maria) e “*devido o tipo de acesso quase escolhi como todos os Surdos o curso de Letras-Libras... mas... na verdade, os meus pais sempre apoiaram eu fazer outro curso*” (Matheus), indicam não apenas as vivências individuais, mas também a naturalização das dificuldades impostas pela hegemonia da língua portuguesa no

processo seletivo, e, que muitas vezes, pode depender de fatores como apoio emocional individualizado para superar as dificuldades ao invés de ser considerado como um direito linguístico de ter acesso ao mundo a partir de sua língua materna.

As narrativas são carregadas de contextos históricos e sociais da luta da comunidade surda. Por um lado, temos Matheus, que afirma quase ter escolhido um curso como *“todos Surdos”*, se não fosse o apoio do seus pais: *“Tirei uma boa nota e pude escolher meu curso com coragem! Devido o tipo de acesso quase escolhi como todos os Surdos o curso de Letras-Libras... mas... na verdade, os meus pais sempre apoiaram eu fazer outro curso”*, nessa narrativa, inferimos que para a sociedade, incluindo para alguns Surdos(as), existe a percepção de preexistência de um tipo de curso acessível ao Surdo, mesmo que ele próprio tenha escolhido cursar um curso diferente, que no caso, Matheus retribui também à sua coragem e apoio familiar. Observamos que Marta refere sua escolha ao curso por ser mais acessível para os(as) Surdos(as): *“... eu quis fazer ... porque é mais acessível para nós Surdos”*. Já Pedro esclarece que *“tentei e passei no vestibular da ... em curso acessível para os Surdos”* e Maria declara *“escolhi esse curso porque tem a videoprova em Libras! Acho a videoprova mais fácil porque já está em Libras”*, essas narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa evidenciam que muitos Surdos(as) escolhem um predeterminado curso em função de ter a opção linguística na sua língua materna, que nesse caso é a Libras, ou por sido criado para receber esse público.

Tal fato nos faz compreender a existência do capacitismo, tanto na sociedade quanto a possível função que uma pessoa surda pode exercer, como a ausência de uma política pública que vislumbre a participação dessas pessoas em qualquer curso. Analisamos, a partir dessas falas, que quando um(a) Surdo(a) quer romper com essa barreira estrutural, ele(a) deve dispor de meios próprios e utilizar de forças individuais ou, no máximo, ajuda dos pais, pois as políticas de Estado

ainda não compreenderam que o lugar da pessoa surda é onde ela queira estar, e para isso elas precisam de condições acessíveis para sua formação profissional e pessoal. Compreendemos, a partir dessas falas, que muitos Surdos(as), ao escolherem seu curso de formação universitária, acabam tendo apenas uma opção, e escolhem um determinado curso, pois os demais não estão acessíveis ou democratizados para todos os cidadãos brasileiros.

Essas falas, também, nos elucidam o uso de tecnologias para realizar a videoprova, a insistência em várias tentativas até conseguir ter acesso ao Ensino Superior e a busca de apoio de professores, intérpretes e família para ajudar a amenizar ou romper as barreiras comunicacionais e atitudinais compõem o construto social, cultural e estratégicos em torno do acesso ao Ensino Superior, por parte desses estudantes Surdos(as). Observamos que articulações para legitimar e ampliar sua acessibilidade comunicacional, por via de ações práticas individuais e coletivas apresentam possíveis caminhos que podem reestruturar ações futuras para o acesso ao espaço universitário de forma mais digna e menos colonizada linguisticamente à pessoa surda.

Ao mesmo tempo, a análise mostra que o ingresso na universidade não é um evento isolado, mas um processo socialmente mediado. Em diálogo com Vigotski (2007a, 2007b, 2009, 2019) percebemos que a linguagem, nesse caso a língua de sinais atua como ferramenta cultural, possibilitando que os(as) estudantes Surdos(as) avancem em seu desenvolvimento humano e psicológico com apoio de colegas, intérpretes e recursos técnicos. A presença da Libras, nesse contexto, não é apenas uma adaptação, mas um mediador essencial da aprendizagem e da constituição como sujeito de direito (S. A. Santos, 2017).

Já na perspectiva freiriana, a solidariedade entre estudante e professor, como evidenciada por Pedro, promove a busca por estratégias coletivas e remetem ao conceito de dialogicidade, na medida que a aprendizagem se dá em interação com o outro (Freire, 2022a, 2023b). O movimento

dos(as) estudantes Surdos(as) em persistir no vestibular, de criar estratégias para compreender as videoprovas e de recorrer à Libras como ferramenta de acesso, revela um exercício de práxis, entendida por Freire (2023b) como a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nesse contexto, sob uma lente decolonial, os relatos expõem o modo como a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2019), inferimos que nesse caso se expressa na imposição da língua portuguesa como única via legítima de acesso ao Ensino Superior. A necessidade de videoprova em Libras evidencia tanto a resistência dos(as) estudantes Surdos(as), quanto a ausência dessa acessibilidade configura como a insuficiência de um sistema, que ainda privilegia apenas epistemologias e linguagens ouvintes. Como aponta Walsh (2009), a interculturalidade crítica deve questionar justamente essas estruturas de exclusão e abrir espaço para novas formas de denúncia e enunciação para que novas práticas decoloniais possam emergir ou serem forjadas.

É importante observarmos e compreendermos que todos esses sujeitos de pesquisa traçam um caminho decolonial e de resistência epistemológica ao procurar sua formação no âmbito do Ensino Superior, tendo em vista como relatado nesta pesquisa, que apenas 12.651 estudantes com deficiência, onde ainda é categorizado a pessoa surda, concluíram seus cursos no Ensino Superior (Brasil, 2023).

Torna-se evidente, a partir dessas narrativas dos estudantes Surdos(as), a necessidade urgente de pensarmos e propormos estratégias educacionais que respeitem o direito linguístico da pessoa surda com uma perspectiva do poder linguístico-decolonial. Tal ação, promoveria diferentes formas de combater a colonialidade de poder, de saber e de ser enraizados nas estruturas hegemônicas e epistemológicas do construto audista, que dita as normas de pertencimento dentro da nossa sociedade, marcada pelas mazelas neoliberais que valorizam apenas um grupo

determinado de pessoas. Esse grupo seletivo privilegiado, de certa forma, recebe isoladamente todas as benesses que advém do conhecimento e produção, formado por todos os seres humanos e constituído de forma coletiva e historicamente. É preciso despertarmos o sentido decolonial, que valorize diferentes saberes e epistemologias para que o oprimido de hoje não reproduza estruturas opressoras aos outros, como forma de perpetuação de condenados da terra em sua própria comunidade, ou seja, que o oprimido não seja o opressor, mas saiba seguir o caminho da liberdade.

A seguir, trataremos da segunda categoria de sentido que se constituiu a partir de uma leitura cuidadosa das falas dos(as) estudantes Surdos(as).

Análise da Categoria: Experiência Acadêmica no Curso Como Campo de Tensões Culturais e Linguística

A categoria “Experiência acadêmica no curso” reúne narrativas que evidenciam os desafios e conquistas vividas por estudantes Surdos(as) ao longo da graduação. As falas mostram como o acesso formal à universidade não garante, por si só, uma experiência plenamente inclusiva, pois ainda persistem obstáculos relacionados à língua, às práticas pedagógicas e às formas de avaliações. A análise aqui proposta, partiu da valorização das falas, isto é, a percepção imediata, cotidiana e experiencial dos sujeitos participantes desta pesquisa, para, em seguida, alcançar a ação prática, em que esses significados se ampliam e revelam contradições estruturais da sociedade e da instituição universitária.

O diálogo com os(as) estudantes Surdos(as) se concebeu a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora, conforme apresentada a seguir:

Quais experiências mais positivas em seu curso? E quais você considera como desafiadoras? (Pesquisadora)

Acredito que um dos aspectos positivos do meu curso é ter acessibilidade..., Comunicação em Libras! Tem também a oportunidade de promover a participação de ouvintes para conhecer Libras e nos auxiliarmos no futuro, como em eventos, teatro, entre outros. Para aprender e adaptar a nossa comunicação para um futuro em que respeitem mais a nossa comunicação! Negativo ...tem! Às vezes torna-se muito difícil, pois as provas são respondidas em português escrito! E me questiono..., por exemplo, pessoas ouvintes não conhecem Libras! Como elas conseguem entrar nesse curso? Aí eu penso... tem pessoas que aproveitam para aprender Libras e vão desenvolvendo para ajudar as pessoas surdas e ouvintes a se comunicarem! E para nós, Surdos, é difícil responder uma prova como os ouvintes, em português escrito! Considero bem complicado para os Surdos ter que aprender vários termos e significados como metáforas, como utilizar um verbo... a gramática e outros. É mais difícil para o Surdo escrever e entender, mas os ouvintes já sabem e sabem Libras também..., então, para eles é fácil! Escrever para o Surdo já é difícil, acho isso negativo, pois devia ter a possibilidade de responder as provas em nossa língua! Porque muitas vezes, para responder uma atividade usamos grupo de debate... conversas, realizamos trocas e fazemos anotações com calma e tiramos nossas dúvidas em Libras e na prova é português escrito, muito difícil! Já os ouvintes sabem muito bem o português escrito. Muitas vezes, eu preciso de ajuda de colegas Surdos, e alguns ouvintes da universidade para fazer pesquisa, nós nos ajudamos muito! Não temo intérpretes para todas disciplinas, pois muitas já são em Libras. E os intérpretes não podem nos ajudar, porque não sabem as disciplinas, só interpretam! A maioria dos professores usam Libras!

Isso é muito bom! Por exemplo, em algumas em que os professores não sabem Libras, aí sim entra o intérprete. Só nas disciplinas optativas! E elas são as mais difíceis! Se os ouvintes não sabem Libras, então entra o intérprete só nas explicações e não nas atividades que o professor passa! Temos que nos articular para conseguir responder... e se está muito difícil, nós vamos na [diretoria de acessibilidade], ou então quando chega em casa eu procuro na internet quando os ouvintes da sala não sabem nos explicar também! Temos várias estratégias para tirar as dúvidas! (Marta)

Eu gosto muito do meu curso Amo! Porque são muitas informações e muitos aprendizados interessantes. Proporciona mais conhecimentos! Gosto das disciplinas do meu curso ... eu acho meu curso ... mais fácil por tem acessibilidade na minha língua... por isso eu não escolhi outros... não tem acessibilidade! As disciplinas de Libras 1, 2, 3, 4 e 5 e Literatura são as que mais gosto! Já Sintaxe é um pouco difícil... Morfema ou morfossintaxe é muito difícil! A gente se espanta! Apesar de ter uma a explicação em Libras, entendo um pouco e tenho dificuldade! É ruim ter que estudar com a explicação não tão clara dos professores. Isso atrapalha muito... Por exemplo, o professor sempre explica, mas não fica claro... parece que falta algo na didática... Sempre tenho dúvida porque não fica claro! Sinto que fica faltando algo! No meu primeiro dia, nunca me esqueço! Foi explicado que faríamos vários projetos. Eu entendi que tinha que fazer os trabalhos e apresentações para aprender e ensinar no futuro. Isso é uma mudança radical, pois no Ensino Médio não me lembro de ter que apresentar trabalho ... só entregar! Os intérpretes ajudam na tradução, às vezes chegam no horário, às vezes chegam atrasados... isso é normal, não ajudam nas atividades por que não sabem! Eu na maioria das vezes eu estudo em grupo de Surdos com e algumas vezes tem colegas ouvintes que participam. Eu

respondo muitas atividades sozinho, também! Leio, tento entender, mas, se tenho dúvidas, peço à diretoria de acessibilidade para me ajudar, mas tento estudar sozinho! Consigo sim estudar em casa sozinho, pesquiso no computador, comparo até entender, consigo sim! Acredito que meu curso mostra que temos que nos ajudar, Surdos e ouvintes em todo Brasil! Sim, aqui tem essa troca! Ter essa união é importante! (Pedro)

Na minha opinião meu curso é muito bom! Porque aqui, percebo ser mais forte o desenvolvimento e a fluência da Libras. Estudamos e aprendemos mais sobre nossa língua. Esse curso foi a minha primeira escolha devido utilizar a Libras para acesso e porque eu quero ser professora para ensinar crianças... eu adoro crianças! Nos outros cursos para professor não usa Libras e sim só intérprete as vezes... Bom, quando cheguei, pensei que teria um intérprete e o professor falando, mas não era assim... fiquei emocionada! Eram todos Surdos e ouvintes usando Libras. Eu pensava que era igual à escola, mas não era. Já era em Libras! Eu gostei demais, foi bem interessante, bem melhor aqui do que lá na escola! Minha turma tem Surdos e ouvintes juntos. Sempre eles ajudam! Quando tenho dúvida nos textos ou trabalhos, eu pergunto e eles ajudam. Sempre temos essa troca de ajudar um ao outro, porque eu sozinha não conseguiria. Tenho muita dúvida e não entendo às vezes na leitura, então pergunto o que significa e eles explicam. Sempre temos essa troca! Os professores sabem Libras em nosso curso, só em algumas disciplinas tem intérpretes, geralmente as optativas fora do nosso departamento. Hummm! Agora eu não me lembro dos nomes das disciplinas que têm intérpretes, mas têm! (Maria)

Eu escolhi o curso de ... por ser o meu perfil! Antes eu pensava em cursar Letras-Libras, mas escolhi ... por ter um perfil atleta e já ser acostumado na área. No primeiro semestre da minha graduação não havia intérprete e o professor dentro da sala de aula só

utilizava a voz! Aff! Com isso, eu fazia uso do tradutor de voz para captar as falas do professor..., mas às vezes falhava ou a internet travava e era complicado! As matérias também eram difíceis, pois se aprofundavam bastante na parte teórica. Eu sempre chamava o meu colega ao lado para me ajudar e explicar sobre o que o professor estava falando... e após dois meses, chegou o intérprete! Alívio! Antes quando eu fazia provas, sem intérprete, minhas notas eram zero devido eu ser Surdo! Eu usava implante, mas quebrou e ficou difícil! Depois chegou o intérprete e eu consegui passar e os demais semestres também! Quando eu entrei na sala pela primeira vez e vi, me senti emocionado com os meus colegas e amigos, pois o grupo confiou e me apoiou, mesmo eu sendo um estudante Surdo! O comportamento dos meus colegas era incrível... muitos me orientavam para que eu tivesse o foco nos estudos e diziam para eu realizar os trabalhos com calma e paciência, que assim eu conseguiria. Depois pensei... que maravilha, pois todos queriam se voluntariar para me apoiar, faziam tutoria e fizeram o melhor para que o meu desenvolvimento e minhas notas melhoraram. Como disse no início não tinha intérprete! Depois com ajuda do coordenador do curso consegui ter intérprete para cada disciplina, mas dependia do horário, pois as vezes o mesmo intérprete não ficava só no meu curso, tinha que auxiliar estudantes Surdos do Mestrado. Ficava fazendo rodízio... era muito ruim! Depois isso melhorou... todas disciplinas agora têm um intérprete de segundas às sextas-feiras! A minha grade curricular tem algumas matérias fáceis, mas nem sempre são tão fáceis, pois falta conhecimento... e nem sempre há sinais em Libras para definir algo! Por isso, vejo a necessidade de criar sinais próprios para o curso de ... e separado do curso de Letras-Libras, sinais específicos da área. Tentar criar sinais que contemplem os conceitos científicos! Não tem sinais para tudo! Às vezes eu e o intérprete pesquisamos no

YouTube ou perguntamos a outras pessoas e não tem... não encontramos. Por isso, para o meu curso de ... são poucos sinais... isso torna muito difícil a compreensão... aí a gente tenta criar os próprios sinais! Pensei que seria um pouco diferente aqui... hoje considero o meu curso ótimo! O que prejudica é mais falta de vocabulário específico em Libras, e depois com a chegada dos intérpretes me sinto motivado até hoje! Meu coordenador não desistiu de mim! Consegui trazer intérpretes de Libras para o meu curso em todas as disciplinas e todos os dias! Aqui, devido à correria, tenho pouco contato com os outros Surdos, porém, acho legal a comunidade surda e, às vezes, quando encontro algum Surdo, converso e consigo interagir! Eu acho que tem mais ou menos 19 Surdos e são de um único curso! Eu interajo com eles e converso. Também tem o professor Surdo de lá, às vezes, me chama para participar de alguma aula... lá me deparo com muitos Surdos e aproveito o momento para me relacionar, conhecer e me apresentar. Já são dois anos aqui e conheço alguns Surdos, a maioria não..., mas alguns! Também tenho suporte educacional com tutoria... combinamos pelo menos umas duas vezes na semana..., exemplo: terça e quinta, de reunir lá no departamento de acessibilidade para tratarmos de assuntos sobre as disciplinas, trabalhos, provas e apresentações. Sempre temos esse suporte e troca entre os colegas. Isso é fundamental! Aprendi a dialogar melhor através das conversas, expressões faciais... aprendi na prática! (Matheus)

A primeira fala, Marta, já aponta para essa tensão entre avanços e limites:

Acredito que um dos aspectos positivos do meu curso é ter acessibilidade..., Comunicação em Libras! Tem também a oportunidade de promover a participação de ouvintes para conhecer Libras e nos auxiliarmos no futuro, como em eventos, teatro, entre outros. Para aprender e adaptar a nossa comunicação para um futuro em que respeitem mais a nossa

comunicação! Desafiador... tem! Às vezes, torna-se muito difícil, pois as provas são respondidas em português escrito! E me questiono..., por exemplo, pessoas ouvintes não conhecem Libras! Como elas conseguem entrar nesse curso? Aí eu penso... têm pessoas que aproveitam para aprender Libras e vão desenvolvendo para ajudar as pessoas surdas e ouvintes a se comunicarem! E para nós, Surdos, é difícil responder uma prova como os ouvintes, em português escrito! Considero bem complicado para os Surdos ter que aprender vários termos e significados como metáforas, como utilizar um verbo... a gramática e outros. É mais difícil para o Surdo escrever e entender, mas os ouvintes já sabem português e sabem Libras também..., então, para eles é fácil! Escrever para o Surdo já é difícil, acho isso negativo, pois devia ter a possibilidade de responder as provas em nossa língua! (Marta)

A fala de Marta traduz o sentimento de satisfação pela presença da Libras como língua de comunicação no curso, reconhecida como aspecto positivo e como condição de acesso real ao conhecimento. Contudo, na ação prática, evidencia-se uma contradição marcante, embora haja avanços no campo da acessibilidade comunicacional, a avaliação ainda se pauta pelo português escrito, desconsiderando a língua natural dos Surdos. Esse paradoxo revela uma inclusão parcial, ou mesmo uma inclusão tutelada, em que a presença da Libras convive com a manutenção da hegemonia do português como critério legítimo de avaliação (Gadelha et al., 2022). Essa análise não exime a importância do estudante Surdo(a), versar com o português escrito, pois é a língua oficial do nosso país, e ainda é muito insipiente a versão de livros, artigos, publicações em gerais como vídeos e outras mídias estarem acessíveis em Libras. Ainda temos um longo caminho para que isso ocorra de fato, mas implica na relevância de proporcionar outros métodos avaliativos de tal forma que sejam formativos e contínuos e que observem as especificidades dos(as) estudantes

Surdos(as). Propomos um rompimento com a colonialidade de saber presente nos métodos avaliativos do(a) estudante Surdo(a), por meio de estratégias avaliativas que contemplem as especificidades desse público, incluindo principalmente seu direito linguístico.

Aqui, também, por via dessas falas, verificamos as dificuldades das políticas públicas em efetivar os direitos da pessoa surda como preconizada na Lei de Inclusão Brasileira (Brasil, 2015). A escuta dos sujeitos revela como o discurso institucional de inclusão muitas vezes se choca com as práticas efetivas. Marta, ao questionar a obrigatoriedade do português escrito nas provas, explicita esse conflito entre o direito assegurado para o acesso à universidade a partir da videoprova em Libras, em seu curso. A estudante relata perceber uma incoerência pedagógica, e nós percebemos como uma prática pedagógica excludente. O que deveria ser uma experiência de igualdade em todo processo de desenvolvimento dentro da universidade se converte, na realidade, em barreira linguística e estrutural da forma colonizadora de ter apenas a valorização de uma episteme reconhecida como ideal para o sujeito Surdo.

Se tomarmos a perspectiva de Vigotski (2007b, 2009, 2019), compreendemos que a linguagem constitui o principal mediador do desenvolvimento humano. Assim, a língua de sinais, para a pessoa surda, é a base de sua constituição subjetiva e cognitiva. Impor o português escrito como única forma de validação do conhecimento, não apenas desconsidera esse processo de mediação, mas também dificulta a plena manifestação do pensamento. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser emancipadora para se tornar opressiva e colonizadora baseada na hegemonia do ouvir e escrever em determinada língua, a qual é predefinida como aceita e ideal no meio acadêmico.

Esse aspecto é ainda mais evidente quando dialogamos com Freire (2023b), que enfatiza que o ato de ensinar deve partir da linguagem e da cultura dos educandos. Quando Marta reivindica

a possibilidade de realizar as avaliações em Libras, ela está, em essência, pedindo que sua identidade linguística seja respeitada como ponto de partida para a aprendizagem crítica e significativa. Analisamos que a negativa institucional a essa possibilidade configura o que Freire (2023b) denuncia como educação bancária, em que a imposição de um modelo linguístico deslegitima o saber do educando e reforça sua condição de subalternidade, o qual restringe o fazimento de sua autonomia e emancipação.

A análise decolonial ajuda a aprofundar essa compreensão. Os autores Santana e Santana (2020), Maldonado-Torres (2019), Mignolo (2020) e Quijano (2005, 2009) apontam para a persistência da colonialidade do poder e do saber e do ser, que aqui, a partir dos relatos, pode ser compreendida pela imposição do português como língua legítima e universal de avaliação, em detrimento da Libras. O que está em jogo não é apenas uma questão pedagógica e didática, mas também epistemológica, pois verifica a manutenção de um modelo que coloca a língua majoritária como superior e a língua de sinais como secundária (S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024). Nesse sentido, a fala de Marta não é apenas uma queixa individual, mas um testemunho da luta coletiva contra a colonialidade linguística que persiste nas universidades brasileiras.

Na sequência, Pedro amplia essa reflexão ao relatar sua relação com o curso e com as disciplinas:

Eu gosto muito do meu curso.... Amo! Porque são muitas informações e muitos aprendizados interessantes. Proporciona mais conhecimentos! Gosto das disciplinas do meu curso... eu acho meu curso... mais fácil por tem acessibilidade na minha língua... por isso eu não escolhi outros... não tem acessibilidade! As disciplinas de Libras 1, 2, 3, 4 e 5 e Literatura são as que mais gosto! Já Sintaxe é um pouco difícil... Morfema ou morfossintaxe é muito difícil! A gente se espanta! Apesar de ter uma explicação em

Libras, entendo um pouco e tenho dificuldade! É ruim ter que estudar com a explicação não tão clara dos professores. Isso atrapalha muito... Por exemplo, o professor sempre explica, mas não fica claro... parece que falta algo na didática... Sempre tenho dúvida porque não fica claro! Sinto que fica faltando algo! (Pedro)

Na fala de Pedro, verificamos duas dimensões: a alegria de estar em um curso acessível em Libras e a identificação das dificuldades específicas em disciplinas de maior abstração linguística, como Sintaxe e Morfossintaxe. Na ação prática, o relato expõe o quanto a acessibilidade não se resume à presença da Libras em sala de aula, é necessário que a mediação pedagógica seja de qualidade, clara e significativa. Identificamos que uma das dificuldades de Pedro em sua vivência passa pela falta de didática por parte de alguns professores. O que triangula com a preocupação de Julia sobre formação e compromisso social dos docentes universitários em sua instituição de ensino.

Esse ponto é central na perspectiva de Vigotski (2001, 2003, 2009, 2019), ao destacar que o conhecimento não se transmite de forma direta, mas por meio de mediações com seus pares mais experientes, que precisam ser compreensíveis e significativas para o sujeito. Alertamos, partir dessa fala, que mesmo quando o(a) professor(a) utiliza a Libras, se a explicação não atinge a clareza necessária, o(a) estudante Surdo(a) encontra obstáculos para internalizar o conteúdo. O problema não está apenas na língua, mas na forma como ela é utilizada como instrumento pedagógico e mediação.

Pedro também descreve as estratégias coletivas que utiliza para superar as dificuldades, como estudar em grupo com colegas Surdos e ouvintes, buscar apoio na diretoria de acessibilidade e realiza pesquisas autônomas em casa:

Eu, na maioria das vezes, eu estudo em grupo de Surdos e algumas vezes tem colegas ouvintes que participam. Eu respondo muitas atividades sozinho, também! Leio, tento entender, mas, se tenho dúvidas, peço à diretoria de acessibilidade para me ajudar, mas tento estudar sozinho! Consigo sim estudar em casa sozinho, pesquiso no computador, comparo até entender, consigo sim! Acredito que meu curso mostra que temos que nos ajudar, Surdos e ouvintes em todo Brasil! Sim, aqui tem essa troca! Ter essa união é importante! (Pedro)

Essas estratégias evidenciam a prática de solidariedade e cooperação como elementos centrais da experiência acadêmica dos(as) Surdos(as). Ao dialogarmos com Freire (2023a), podemos interpretar essa prática como uma expressão da educação como prática de liberdade, em que o diálogo e a colaboração se tornam instrumentos de resistência diante das limitações institucionais e estruturais. O esperar para que os(as) Surdos(as) e ouvintes convivam em um mundo mais solidário e capaz de transformar cada sujeito, de forma que os mesmos transformem suas realidades de forma autônoma e digna, revela a força que engendra a coletividade desses sujeitos. Essa união produz um esperar em que as diferenças se complementem e respeitem as diversidades de se pertencer ao mundo, onde não exista colonizado e colonizador, uma utopia, ao nosso ver, possível para se viver e respeitar a dignidade humana em suas diferentes formas.

Do ponto de vista decolonial, as estratégias de Pedro revelam uma forma de insurgência epistêmica. Mignolo e Walsh (2018) ressalta que a educação decolonial não é apenas aquela que denuncia as opressões, mas também a que constrói alternativas concretas a partir dos sujeitos subalternizados. Quando Pedro organiza grupos de estudo em Libras ou busca apoio entre pares, ele cria espaços de produção de conhecimento que escapam da lógica hegemônica e fortalecem a comunidade surda como protagonista de seu processo formativo.

Já Maria oferece uma narrativa marcada pelo encantamento e pela sensação de pertencimento, especialmente quando compara sua experiência escolar com a universitária:

Na minha opinião, meu curso é muito bom! Porque aqui é mais forte o desenvolvimento e a fluência da Libras. Estudamos e aprendemos mais sobre nossa língua. ... Bom, quando cheguei, pensei que teria um intérprete e o professor falando, mas não era assim ... fiquei emocionada! Eram todos Surdos e ouvintes usando Libras. Eu pensava que era igual à escola, mas não era. Já era em Libras! Eu gostei demais, foi bem interessante, bem melhor aqui do que lá na escola! Minha turma tem Surdos e ouvintes juntos, sempre eles ajudam! Quando tenho dúvida nos textos ou trabalhos, eu pergunto e eles ajudam. Sempre temos essa troca de ajudar um ao outro, porque eu sozinha não conseguiria. Tenho muita dúvida e não entendo às vezes na leitura, então pergunto o que significa e eles explicam. Sempre temos essa troca! Os professores sabem Libras em nosso curso, só em algumas disciplinas tem intérpretes, geralmente as optativas fora do nosso departamento. (Maria)

Percebemos que nessa fala, é apresentado o sentimento de surpresa e emoção diante de um espaço acadêmico em que a Libras não é apenas meio de tradução, mas língua de interlocução e de ensino entre Surdos(as) e ouvintes. Para Maria, essa vivência rompe com a experiência anterior, em que os intérpretes eram mediadores exclusivos. Aqui, verificamos uma prática decolonial em que a língua dos subalternizados conquistas seu poder e reconhecimento linguístico. Como ação prática, o relato aponta para algo mais profundo: a construção de uma comunidade bilíngue em que a Libras ocupa um lugar central, promovendo pertencimento reconhecimento e valorização da comunidade surda em sua diversidade. Nesse relato, não há sobreposição de uma língua majoritária e uso de uma língua não valorizada, mas verifica-se a necessidade de construir diálogos e interações a partir da língua dos oprimidos e marginalizados há séculos pela sociedade, respeitando

sua luta pelo o reconhecimento de status linguístico genuíno (Lopes, 2017; Lulkin, 2015; Monteiro, 2014; Paiva & Buzar, 2022; Santana & Santana 2020; S. A. Santos, 2017; S. A. S. Silva, Maia, & Pedroza, 2024).

Essa experiência relatada pode ser analisada à luz da pedagogia freiriana. Freire (2023a, 2023b), a qual defende que o processo educativo deve ser construído na relação horizontal entre educadores e educandos, e não pela imposição unilateral, em que o compartilhamento das experiências enriquece o ambiente educativo. A emoção relatada por Maria ao perceber que ouvintes e Surdos(as) utilizavam a Libras como língua de interação, mostra a potência do diálogo autêntico, em que a barreira entre tradutores e Surdos(as) se desfaz, dando lugar a um espaço de reciprocidade e trocas dialógicas.

Do ponto de vista de Vigotski (2019), essa experiência amplia a potencialidade de cada estudante Surdo(a), uma vez que a interação com pares ouvintes fluentes em Libras cria condições para aprendizagens colaborativas a partir da mediação de uma língua em comum, a qual promove o desenvolvimento psíquico e cognitivo de cada interlocutor. Para Maria, a universidade se torna um espaço qualitativamente diferente da escola, pois ali a língua de sinais é reconhecida como legítima e valorizada, e, principalmente, sendo utilizada como língua de instrução e conhecimento. O meio enriquecido com a língua de sinais promove caminhos alternativos de aprendizagem, favorecendo incontáveis formas de desenvolvimento humano.

Ao passo, pode-se compreender, sob a lente decolonial, que o relato de Maria revela uma ruptura com a lógica da integração limitada, em que o(a) Surdo(a) era apenas tolerado mediante tradução, o que muitas vezes, pode provocar desconforto emocional e psíquico de dependência nas relações sociais, afetivas e isolamento em uma falsa inclusão. O que se constrói é um espaço decolonial linguístico em que a língua de sinais não está à margem, mas no centro da produção de

conhecimento. Essa vivência ressoa com Walsh (2009), ao propor uma pedagogia decolonial que reconhece a diversidade epistêmica como fundamento da educação que respeita e promove a valorização da interculturalidade.

Já a fala de Matheus apresenta uma trajetória bastante singular dentro da experiência acadêmica de Surdos(as), revelando tanto desafios relacionados à falta de intérpretes quanto à potência de sua motivação pessoal, marcada pelo legado familiar e pela busca de identidade profissional que respeite diferentes espaços, onde o Surdo possa viver o direito à educação, em espaços universitários, em cursos que o mesmo escolha, e que não seja imposto como uma única opção ou designado como ideal para os(as) Surdos(as) atuarem profissionalmente.

Eu escolhi o curso de ... por ser o meu perfil! Antes eu pensava em cursar Letras-Libras, mas escolhi ... por ter um perfil atleta e já ser acostumado na área. No primeiro semestre da minha graduação não havia intérprete e o professor dentro da sala de aula só utilizava a voz! Aff! Com isso, eu fazia uso do tradutor de voz para captar as falas do professor..., mas às vezes falhava ou a internet travava e era complicado! As matérias também eram difíceis, pois se aprofundavam bastante na parte teórica. Eu sempre chamava o meu colega ao lado para me ajudar e explicar sobre o que o professor estava falando... e após dois meses, chegou o intérprete! Alívio! Antes quando eu fazia provas, sem intérprete, minhas notas eram zero devido eu ser Surdo! Eu usava implante, mas quebrou e ficou difícil! Depois chegou o intérprete e eu consegui passar e os demais semestres também! Quando eu entrei na sala pela primeira vez e vi..., me senti emocionado com os meus colegas e amigos, pois o grupo confiou e me apoiou, mesmo eu sendo um estudante Surdo! O comportamento dos meus colegas era incrível... muitos me orientavam para que eu tivesse o foco nos estudos e diziam para eu realizar os trabalhos com calma e paciência, que assim

eu conseguiria. Depois pensei... que maravilha, pois todos queriam se voluntariar para me apoiar, faziam tutoria e fizeram o melhor para que o meu desenvolvimento e minhas notas melhoraram. (Matheus)

Já Matheus expressa frustração diante da ausência de acessibilidade inicial, bem como alegria e alívio quando o intérprete passa a estar presente em suas aulas. Esse contraste mostra, de forma clara, como a presença ou ausência de apoio linguístico impacta diretamente no desempenho acadêmico do(a) estudante Surdo(a) como abordado em capítulo anterior nesta tese. O que é um direito garantido em normativas apresentadas nesta pesquisa, ainda é motivo de luta permanente para garantia de direito. Nesse sentido, verificamos que os direitos conquistados por grupo de minoria, como os(as) Surdos(as), não estão garantidos por apenas criação de normativas, mas são garantidas por lutas constantes, por resistência, que forçam o cumprimento das leis. Por isso, evidenciamos que a busca por uma cultura decolonial torna-se importante, para legitimar diferentes saberes, poderes e formas de ser diante da imensa diversidade de condições de ser humano. A forma colonizada e perpetuada na história humana de valorizar apenas um grupo de ser humano em detrimento de outros, torna-se um dos objetivos decoloniais para romper com essa colonização estrutural.

A ação prática, por sua vez, revela como a universidade, em sua estrutura, ainda não garante de maneira sistemática e equitativa os direitos linguísticos e educacionais dos estudantes Surdo(os), deixando-os à mercê de improvisos, tecnologias instáveis e favores individuais, onde a educação autônoma e libertadora é colocada em xeque.

A situação descrita por Matheus nos enfatiza que as falas dos sujeitos revelam não apenas experiências pessoais, mas indicadores de problemas estruturais. A ausência de intérprete no início do curso não é uma falha pontual, mas expressão de uma negligência institucional em assegurar a

permanência e a equidade. Trata-se de uma forma de exclusão que, embora não impeça a matrícula, compromete a qualidade do percurso formativo, principalmente impactos psicológicos negativos nos estudantes Surdo(as) que, por via de regra, não são reconhecidos como sujeitos de direitos. O que se verificamos é que existe um abismo dos próprios órgãos da universidade. O órgão responsável pelo processo seletivo, que pertence à universidade, não se comunica com a própria universidade, deixando os Surdos à mercê de voluntários para comunicar a existência de ingresso do estudante Surdo(a). Isso também foi registrado nas falas de Julia, a coordenadora de um curso na universidade, como apresentado anteriormente nesta pesquisa, o que denuncia a falta de gestão institucional que a obriga a depender de favores ou de voluntários para que a coordenação saiba de existência de estudantes Surdos. A fala de Matheus comprova uma grave negligência estrutural da universidade, que causou um prejuízo inestimável de dois meses sem o direito ao intérprete de Libras, o que impactou diretamente em Matheus, o qual denuncia que *“antes quando eu fazia provas, sem intérprete, minhas notas eram zero devido eu ser Surdo!”*. Compreendemos que Matheus continua seu relato evidenciando que quando obteve o acesso ao seu direito de ter intérpretes, não foi totalmente, porque ainda era no formato de rodízio por ter a quantidade de intérpretes insuficientes para a demanda de Surdo(as):

Depois, com ajuda do coordenador do curso, consegui ter intérprete para cada disciplina, mas dependia do horário, pois, às vezes, o mesmo intérprete não ficava só no meu curso, tinha que auxiliar estudantes Surdos do Mestrado. Ficava fazendo rodízio... era muito ruim! (Matheus)

O que foi conquistado pela luta da comunidade surda para o acesso ao Ensino Superior, ainda é ausente nas práticas educativas e institucionais dentro do espaço universitário. Nesse sentido, relembremos o referencial teórico apresentado nesta pesquisa, em que o Censo do Ensino

Superior de 2023 (Brasil, 2024) e o Censo de 2022 (IBGE, 2023) revelaram que as matrículas de pessoas classificadas nessas pesquisas como pessoas com deficiência, incluem-se neste contexto por vias normativas as pessoas Surdas, a verificação de aumento das matrículas. Contudo, há baixa quantidade desses grupos de pessoas que conseguiram formar em seus cursos superiores em 2023. Nesse sentido, a fala de Matheus nos revela um abismo entre as normativas das políticas públicas e sua efetivação para garantia acessibilidade para permanência desse público no Ensino Superior.

Sob a perspectiva de Vigotski (2001, 2007b, 2009), a impossibilidade de acesso linguístico adequado compromete a função mediadora da linguagem, limitando a internalização dos conceitos e a continuidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são aperfeiçoadas ilimitadamente, em que aprendizagem é contínua durante a vida de qualquer ser humano. Quando Matheus menciona que suas notas eram “zero” antes da chegada do intérprete, ele denuncia como a falta de mediação linguística inviabiliza o reconhecimento de sua capacidade real. Analisamos que sua inteligência e esforço não estavam em questão, mas sim a barreira estrutural imposta pela ausência de condições adequadas de comunicação e mediação.

Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b) nos ajuda a compreender esse cenário como um exemplo de educação desumanizadora, em que o estudante é reduzido ao fracasso escolar não por falta de potencial, mas pela negação de sua linguagem e contexto que perpassem sua história de vida. No entanto, quando os colegas de Matheus se mobilizam para ajudá-lo, oferecendo apoio, tutoria e incentivo, vemos emergir práticas que se aproximam da educação como prática da liberdade. O apoio coletivo resgata o sentido da solidariedade, da empatia, do esperar que Freire considera essencial na construção de uma educação humanizadora.

Outro aspecto importante trazido por Matheus diz respeito à criação de sinais específicos para sua área de formação. Ele afirma:

Por isso, vejo a necessidade de criar sinais próprios para o curso de ... e separado do curso de Letras-Libras, sinais específicos da área. Tentar criar sinais que contemplem os conceitos científicos! Não tem sinais para tudo! Às vezes eu e o intérprete pesquisamos no YouTube ou perguntamos a outras pessoas e não tem... não encontramos! Por isso, para o meu curso de ... são poucos sinais... isso torna muito difícil a compreensão... aí a gente tenta criar os próprios sinais! (Matheus)

Esse trecho traz à tona uma questão central na perspectiva do poder linguístico-decolonial, evidenciando a luta pela legitimidade da produção de conhecimento a partir da língua de sinais. Ao apontar a ausência de sinais específicos, Matheus apresenta como a ciência e a terminologia acadêmica ainda se encontram ancoradas em uma lógica eurocentrada e hegemonicamente ouvintista, sem espaço para uma epistemologia visuoespacial que é alicerce da língua de sinais (Lopes, 2017; G. T. T. Perlin, 2015; Quadros & Karnopp, 2004; Strobel, 2018). A criação de novos sinais pelos próprios estudantes e intérpretes é um ato de resistência epistêmica, pois rompe com a dependência de vocabulários pré-estabelecidos e inaugura novos caminhos de significação. Contudo, alertamos que é preciso ter uma sistematização e compartilhamentos dos sinais criados, de forma que contemple e divulgue a língua de sinais, pois como qualquer língua, ela é viva e se modifica e amplia à medida que mais usuários versem sobre ela. Walsh (2009) chama esse movimento de interculturalidade crítica, na qual os sujeitos não apenas traduzem conceitos já existentes, mas produzem novos sentidos a partir de sua experiência e de sua língua.

A partir das falas de Marta, Pedro, Maria e Matheus, é possível perceber um conjunto de convergências onde todos reconhecem a importância da Libras como elemento central de suas trajetórias acadêmicas. Todos relatam dificuldades estruturais que vão desde a exigência do

português escrito até a ausência de intérpretes ou de sinais específicos. Ambos apontam, de maneiras distintas, estratégias coletivas e individuais de resistência para enfrentar tais desafios.

Nesse contexto narrativo, a análise desta categoria revela que a experiência acadêmica dos estudantes Surdos(as) no Ensino Superior é atravessada por um paradoxo estrutural. De um lado, há o reconhecimento formal da Libras, a presença de intérpretes, o convívio com colegas ouvintes interessados e a construção de comunidades bilíngues que fortalecem o sentimento de pertencimento. De outro, persistem barreiras que mantêm a colonialidade do poder, do ser, do saber e linguística, que pode ser evidenciado a partir dos relatos que apontam avaliações privilegiando o português escrito em detrimento da Libras, explicações pouco claras e ausência de didática por parte de alguns docentes, inexistência de sinais específicos para áreas científicas e atrasos na garantia de acessibilidade estabelecidos como direito humano, linguísticos e normativos.

As falas analisadas revelam como os(as) estudantes Surdos(as) descrevem suas queixas, alegrias e percepções imediatas, que por sua vez, traduzem dimensões profundas da ação prática, que denunciam as contradições do modelo universitário brasileiro.

Vigotski (2001, 2009, 2019) nos ajuda a compreender que, ao negar a língua natural do sujeito Surdo, a universidade compromete o próprio processo de desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que, nas interações mediadas em Libras, abre caminho para aprendizagens significativas. Cada participação, cada troca dialógica e relacional floresce a essência de torna-se humano e sujeito de direito a partir do contato com o outro (Pulino, 2016). Nesse sentido, a proposta de Vigotski (2003, 2019) de uma escola social, apresentada nessa pesquisa anteriormente, consiste na defesa de uma educação pública de qualidade, baseada na acessibilidade dos conhecimentos escolares para toda sociedade e que seja voltada às necessidades específicas de

cada estudante. Isso é o que esperamos de um ambiente acadêmico para formação de sujeitos críticos e ativos.

Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b), por sua vez, ilumina o caráter político, social e cultural dessas vivências, mostrando que a educação só se torna libertadora quando respeita a linguagem e a cultura dos educandos, rompendo com práticas de opressão que são perpetuadas, muitas vezes, inconscientemente, em nossas práxis educativa. Nesse toada, analisamos que a colonização não foi apenas territorial, foi enraizada em nossa cultura, e nosso jeito de pensar e, conseqüentemente, de agir, e romper com ela significa ressignificar em nós um pouco ou muito que temos de condenado terra, que de acordo com Fanon (2015), acabamos reproduzindo por não termos nos despertados criticamente.

Finalmente, os referenciais decoloniais de Mignolo (2020), Quijano (2005, 2009), Rajagopalan (2003) e Walsh (2009) permitem interpretar as falas como denúncias da colonialidade, que aqui acrescentamos ser uma colonialidade linguística, a qual estrutura a universidade e serve como motivo insurgência epistêmica da comunidade surda. Ao reivindicar provas em Libras, ao criar sinais específicos, ao formar grupos de estudo bilíngues, os(as) estudantes Surdos(as) constroem uma prática decolonial que desloca o português da posição de língua única e afirma a Libras como língua de ciência, de cultura e de futuro, praticam ações que coadunam com o poder linguístico-decolonial tão defendido nesta tese.

Assim, essa categoria revela que a presença de estudantes Surdos(as) no Ensino Superior não é apenas uma questão de inclusão quantitativa, mas, sobretudo, uma disputa qualitativa e decolonial por reconhecimento linguístico, epistemológico, político, social e cultural. As experiências acadêmicas, aqui relatadas, mostram que a universidade, para ser verdadeiramente inclusiva, precisa abandonar práticas coloniais de avaliação e ensino, abraçar a diversidade

linguística e reconhecer a produção de conhecimento em Libras como legítima e necessária, promovendo assim uma concepção baseada nos alicerces do Desenho Universal da Aprendizagem.

Análise da Categoria: Relações Sociais, Respeito, Capacitismo e Racismo: um Diálogo Necessário

A vivência acadêmica não se restringe apenas ao processo de ingresso ou ao acompanhamento pedagógico. A permanência dos estudantes Surdos(as) na universidade também se define pelas relações sociais que estabelecem no cotidiano, marcadas tanto por experiências de solidariedade, empatia, quanto por práticas de exclusão, de preconceito e de ausência de ações propositivas que se vinculem na promoção do poder linguístico-decolonial. Essas evidenciam como as dimensões subjetivas e coletivas se entrelaçam, revelando a complexidade de ser Surdo(a) em mundo hegemonicamente audista e, em alguns casos, negro dentro da instituição de Ensino Superior. Assim, as falas dos sujeitos de pesquisa aqui analisados não apenas relatam vivências individuais, mas também revelam desigualdades históricas e estruturais que atravessam a universidade brasileira.

Marta descreve de maneira contundente as marcas do capacitismo e do racismo em sua trajetória acadêmica e de vida:

No decorrer da vida, já sofri muito capacitismo! Antes eu não chamava assim... era só preconceito como para qualquer pessoa! Hoje tenho outro entendimento! É um preconceito específico contra pessoas com deficiência e Surdos! Nos 5º e 6º anos, sofria muito! Eles ficavam me chamando de muda... e sempre me perguntavam: “Você não sabe falar?” ... Eu respondia: “Sei sim!” Também falavam da minha cor... “Você é feia, parece

macaco”. Eu não gostava! Ficava muito triste...Ainda me chamavam de gorda para me provocar e fazer bullying! Aqui na universidade também já sofri e sofro capacitismo! ... Os ouvintes nos provocam como se não soubéssemos falar e ficam dizendo “como você não sabe isso?” ... “Não sabe o que significa?” Sempre acontece! No meu curso tem muito disso! Não tenho amigos ouvintes... Os ouvintes não gostam do grupo de Surdos! Tenho um grupo de amigos Surdos que me aceitam, mas os ouvintes não ficam juntos porque eles não lutam junto com a gente... querem só aprender tradução... sempre separados! Eu sempre falo: vocês são preconceituosos! Eu falo para eles que são contra nós e têm preconceito! Nas discussões em sala, parece que têm preconceito contra nós! Os ouvintes se comunicam com Libras, mas parece que querem ser superiores a nós. Não somos inferiores, somos iguais. São metidos! Os ouvintes parecem que têm preconceitos contra a Libras! Então, eu fico só um grupo de amigos Surdos! Querem aprender Libras para trabalhar na tradução e não em nossa luta! Não para ensinar no futuro... não querem ensinar! Algumas pessoas ouvintes são chatas porque se acham superiores e metidas, porque são intérpretes. Sinto muito capacitismo aqui na universidade! Mesmo os Surdos e ouvintes fazendo o mesmo curso, ... os ouvintes não querem estar conosco, Surdos..., eles querem ser superiores na tradução, não ajudam os Surdos, querem sempre aprender separados! (Marta)

Marta descreve situações concretas de preconceito vividas na adolescência e na vida adulta dentro da universidade. O *bullying* por ser Surda, negra e mulher gorda se traduz em experiências múltiplas de opressão, mostrando como o capacitismo, o racismo e o sexismo se entrelaçam (bell hooks, 2018, Guerra, 2021; Munanga, 2015; D. Ribeiro, 2019, Davis, 2016). Isso perpetua crenças negativas quando diverge de um tipo padrão estabelecido como normal e desejado de mulher, em

que o feminismo é ocultado para determinados grupos e assim não produz novas práticas de reconhecimento do valor, da riqueza entre as diversidades, dos direitos humanos e em ser mulher. Há uma ausência em reconhecer que o feminismo é para todos (bell hooks, 2018). Em nossa análise, sua fala revela uma dimensão estrutural, que aponta que o capacitismo não é apenas interpessoal, mas se expressa como reflexo de relações históricas de poder, de ser e de saber, em que a diferença é transformada em desigualdade. Nesse sentido, reconhecemos que não basta ser contra o racismo, é preciso ser antirracista, anticapacitista e contra todas as formas de discriminação para formarmos uma sociedade mais justa.

Observamos que Marta expressa dores pessoais que denuncia violências vividas por milhares de pessoas. Nesse contexto, torna-se uma representação de um coletivo que sofre as mesmas mazelas, mas de formas diferentes devidos suas subjetividades.

Nesse sentido, podemos identificar as percepções de Marta ao nomear e distinguir o que é preconceito de capacitismo, termo que ela afirma ter aprendido recentemente, mostrando a importância da conscientização política para dar sentido às próprias experiências. Ao nomear, ela também ressignifica sua vivência, deixa de ser apenas um incômodo ou opressão pessoal e passa a ser entendido como parte de uma estrutura de exclusão, enraizada nas estruturas culturais da sociedade.

À luz de Vigotski (2019), a exclusão social vivida por Marta afeta diretamente suas possibilidades de interação e de desenvolvimento. A linguagem, que deveria ser um instrumento de mediação e de encontro, torna-se também um espaço de conflito, pois os ouvintes, mesmo utilizando Libras, mantêm posturas de superioridade. Isso impede a construção de um espaço dialógico genuíno e reforça barreiras simbólicas e atitudinais.

Já em Freire (2023b), identificamos a crítica à educação bancária também nas relações sociais. Quando Marta denuncia que os ouvintes querem aprender Libras apenas para se tornarem intérpretes e não para lutar junto com os Surdos, ela aponta para uma relação instrumental e utilitária com a língua, que não promove diálogo verdadeiro e como prática social com compromisso político para transformar a realidade da minoria surda. Nesse sentido, a percepção de Marta ao relatar que alguns estudantes ouvintes só querem aprender Libras para tradução e não para reforçar a luta da comunidade surda revela, também, uma prática colonizadora em que o colonizador aprende uma língua de um povo para ampliar sua dominação e poder. Freire (2019, 2022a, 2022b) defende que o diálogo só é autêntico quando reconhece a igualdade dos sujeitos, algo que Marta, de acordo com seu relato, teve dificuldade em vivenciar no cotidiano universitário.

A análise decolonial amplia ainda mais a compreensão desse relato. Quijano (2005, 2009) fala em colonialidade do poder, que hierarquiza sujeitos a partir da raça e da cultura, o que pode ser inferido a partir do relato de Marta. Nesse contexto, L. H. A. Leite et al. (2019), Maldonado-Torres (2019), Mignolo (2020) alertam para a colonialidade do saber e do ser, que desvaloriza epistemologias subalternizadas para aumentar a dependência dos colonizadores e dos impérios cognitivo, o que inclui grupos de minoria como os(as) Surdos(as). Já Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como alternativa como sendo um caminho para valorizar diferentes saberes epistemológicos. Em nossa análise, Marta, ao denunciar o racismo e o capacitismo, revela a persistência dessas colonialidades no espaço acadêmico, mostrando que a universidade, muitas vezes, ainda opera pela lógica da exclusão mesmo em contextos que deveriam ser inclusivos. Sua resistência em permanecer junto a outros(as) Surdos(as), formando grupos de solidariedade, é uma estratégia decolonial de sobrevivência e afirmação identitária.

Pedro também compartilha uma experiência de capacitismo vivida dentro da universidade:

No ensino fundamental e sentia muito capacitismo por ser Surdo! Aqui, na universidade também já aconteceu dentro de sala de aula! Um dia tivemos aula do outro lado da universidade. Quando acabou a aula sai correndo para chegar na outra sala que ficava muito longe... com isso, chegamos atrasados, eu meus colegas Surdos..., pedimos desculpas, mas o professor reclamou insistentemente que não podíamos chegar atrasados apesar de sermos Surdos! Ele disse que somos estudantes como qualquer outro e acha isso uma falta de respeito. Explicamos novamente, que era longe e tivemos dificuldade em nos comunicar e pedir ajuda para encontramos o lugar da sala para primeira aula, porque as pessoas que pedimos auxílio não sabiam Libras, e não tinham o auxílio de intérpretes para conhecer a universidade! O professor não entendeu que no primeiro dia, foi difícil nos localizarmos, não tinha sinalização nas placas! Isso pode acontecer com Surdos e ouvintes, que utilizam uma segunda língua... sofremos com essa falta de respeito! (Pedro)

Pedro nos descreve uma situação aparentemente simples como o atraso para a aula. Mas em nossa análise, sua fala revela a ausência de compreensão da instituição sobre as especificidades da experiência surda. O professor, ao afirmar que “*vocês são estudantes como qualquer outro*”, ignora as desigualdades de condições, tratando a diferença como se fosse irrelevante, e isso é uma das práticas capacitista ao tratar todos como se fossem iguais ao invés de trabalhar com a equidade. Esse discurso, presente, que todos são iguais, acabam sendo utilizados erroneamente para justificar condutas colonizadoras e capacitistas.

Essa narrativa de Pedro, nos revela os limites e tensões no cotidiano universitário, aqui percebida como inclusão formal. Embora a universidade assegure o acesso mesmo deficitariamente, não garante condições efetivas de permanência, como sinalização bilíngue, intérpretes disponíveis e formação dos docentes sobre essa temática. O relato de Pedro denuncia a

negligência estrutural, que transforma situações vexatórias em barreiras reais para a vida acadêmica.

Vigotski (2018, 2019) ajuda a entendermos como o ambiente social atua como mediador do desenvolvimento humano, psíquico e cognitivo. No caso de Pedro, a ausência de sinalização e de apoio comunicacional cria obstáculos para sua autonomia e desenvolvimento. Nesse contexto, analisamos que o atraso não é apenas um problema logístico, mas um reflexo da falta de mediação cultural adequada, que limita sua participação plena.

Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b) foi categórico ao afirmar que não há verdadeira educação quando não há reconhecimento da realidade concreta dos sujeitos, que vislumbre o respeito à sua condição histórica e cultural. O professor que acusou Pedro de “*falta de respeito*” reproduz uma postura autoritária, típica da educação bancária, que não escuta, não dialoga e não compreende as condições do outro. Ao contrário, a pedagogia freiriana exige partir da realidade dos educandos para construir o processo educativo e ver suas condições humanas e sociais diante de qualquer situação.

Pela lente decolonial, a experiência de Pedro nos mostra como a universidade continua organizada a partir de uma lógica monocultural, centrada na perspectiva ouvintista. A ausência de placas sinalizadas e de intérpretes na ambientação inicial denuncia uma estrutura que considera a norma ouvinte como universal. Essa lógica reflete a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2019), em que a diferença de saberes é invisibilizada e tratada como exceção (Diniz, 2007; L. S. Leite & Cabral, 2021).

Nas falas de Pedro também podemos analisar a importância do espaço universitário ser elaborado a partir da concepção do Desenho Universal, bem como as dificuldades, negligências e

até ações capacitistas por sua ausência. Se o espaço universitário fosse adequadamente sinalizado em Libras, a acessibilidade e o direito ao espaço seriam certamente mais efetivos.

Um das protagonistas desta pesquisa, Maria, descreve um percurso marcado por experiências anteriores de racismo e capacitismo, mas observa diferenças no ambiente universitário:

Capacitismo eu já senti em outras escolas durante meus estudos..., aqui na universidade nunca senti porque eu procuro interagir com pessoas que eu vejo que conhece a língua de sinais e as pessoas com que eu convivo aqui acham legal usar Libras e querem aprendê-la! Assim também já passei por situações de racismo na adolescência na escola! Aqui na universidade é diferente... as pessoas têm outra compreensão de mundo... tem ideias melhores sobre a vida... e também não gosto de conviver com pessoas que vejo que pensam o contrário do que eu acredito, que são preconceituosas! Todos somos iguais! (Maria)

Maria destaca uma distinção clara na universidade, ao contrário do ensino básico, ela não sente o mesmo peso do capacitismo. Esse alívio é associado às escolhas que faz em relação à convivência, pois prioriza o contato com pessoas que sabem Libras e demonstram abertura à diversidade.

O relato de Maria, nos mostra como a vivência acadêmica pode ser também um espaço de ressignificação. Se em outros momentos, ela foi alvo de capacitismo, agora percebe uma rede social mais positiva, construída a partir de escolhas conscientes. Enunciamos que os sujeitos não apenas sofrem a realidade, mas também a interpretam e a transformam de acordo com suas estratégias e subjetividades. Maria, ao se afastar de pessoas preconceituosas, constrói um espaço de resistência e preservação de sua saúde emocional.

Na perspectiva de Vigotski (2019), essa escolha de conviver com seus pares torna-se um caminho efetivo e fundamental para o desenvolvimento. A interação com pares que respeitam e utilizam a língua de sinais, potencializa a aprendizagem e fortalece a identidade surda. A universidade, nesse sentido, pode funcionar como um espaço de ampliação do desenvolvimento humano e identitário, quando oferece relações de apoio e reconhecimento.

Ao verificarmos as contribuições de Freire (2023a, 2023b), vemos que a atitude de Maria está alinhada ao princípio do diálogo autêntico. Para Freire (2022a), a convivência educativa só acontece quando há respeito mútuo e reconhecimento da humanidade do outro. Ao se afastar de relações opressoras, Maria, nos faz refletir sobre a necessidade de um diálogo horizontal, em que todos sejam tratados como iguais em suas diferenças produzindo-se assim um movimento que valoriza a equidade em detrimento de uma suposta falsa igualdade.

Sob a lente decolonial, sua fala evidencia também um movimento de ruptura com a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2019), que desumaniza os sujeitos a partir da diferença. Ao dizer “todos somos iguais”, pelo contexto da fala, Maria não nega as diferenças, mas recusa as hierarquias coloniais que transformam diferenças em desigualdades. Assim, inferimos que sua postura se configura como resistência decolonial, baseada na construção de redes sociais positivas e no fortalecimento da identidade linguística e cultural surda.

Matheus traz um relato que mescla experiências de preconceito em fases anteriores da vida devido ao uso de outra língua, e questiona o que seria capacitismo:

Já passei por preconceito em outra escola..., aqui na ... não! Em outras sim..., mas principalmente por conta da língua inglesa! Agora..., nunca senti a dor do capacitismo quando era mais jovem nas outras escolas e nem aqui... na universidade! Não sei é considerado capacitismo, mas só em relação à língua inglesa dentro da escola pública,

pois me ofendiam dizendo que eu era burro e que não sabia nada da língua portuguesa e também por eu andar sempre com o meu pai. Apenas esses dois pontos que me incomodavam e me deixavam pra baixo! É capacitismo? Então resolvi estudar por fora a língua portuguesa... pratiquei bastante e demorou quase dois anos, mas aprendi. Eu gosto da universidade..., aqui é legal! Nem dentro do meu curso sinto capacitismo... às vezes, alguém me vê e fica surpreso por eu ser Surdo, depois normaliza! Afinal, antes, nunca uma pessoa com deficiência cursou.... Sou o primeiro Surdo e isso me empolga! Não tenho muitas dificuldades e os colegas sempre se aproximam para interagir e aprender sobre a Libras. Tenho bastante contato com meus colegas ouvintes! Na verdade, eu oralizo e sinalizo, isso é acessibilidade! Eu nasci ouvinte e perdi a audição devido uma doença chamada meningite quando tinha seis meses e continuei, mas não esqueço a Libras. O primeiro contato com a Libras, eu tinha quatro anos de idade e observando um grupo de Surdo lá no Canadá. Por isso, sou oralizado e sinalizo. Os meus pais também utilizam os dois meios e foram eles que me ensinaram Libras. (Matheus)

Matheus descreve ofensas relacionadas à língua portuguesa e inglesa como experiências de exclusão. Essas situações, embora ele questione se podem ser classificadas como capacitismo, essas ações revelam um preconceito linguístico que se associa à sua condição de surdez. Ele transforma a dor em motivação, relata ter começado a estudar de forma autônoma a língua portuguesa até dominar melhor o idioma. Novamente a obrigação de superar os obstáculos sozinho, acaba sendo uma prática esperada do sujeito Surdo.

Essa narrativa mostra como o sujeito reelabora experiências negativas, atribuindo-lhes novos sentidos e construindo caminhos para ações práticas que minimizem as dificuldades

enfrentadas. Contudo, é importante perceber que, ao invés de permanecer na condição de vítima, Matheus ressignifica a exclusão como motor para seu desenvolvimento pessoal.

Na perspectiva de Vigotski (2001, 2009, 2018, 2019), a fala de Matheus exemplifica o papel da mediação cultural no desenvolvimento. Nesse sentido, analisamos que seu esforço para aprender o português por conta própria demonstra como o acesso a instrumentos culturais como dicionários, leituras, práticas autônomas, mediação com professor, possibilita a internalização de novas funções psicológicas. Esse processo mostra sua capacidade de transitar entre o mundo Surdo (pela Libras) e o mundo ouvinte (pela oralização e escrita), ampliando suas formas de comunicação. Aqui a identidade Surda é flexível e foge da radicalidade de determinar qual identidade surda todos os(as) Surdos(as) devem ter para ser considerados como tal.

Em diálogo com Freire (2023a, 2023b), podemos ver na experiência de Matheus um exemplo de consciência crítica em construção. Ao se tornar o primeiro Surdo em seu curso, ele não apenas conquista um espaço individual, mas também abre caminho para outros. Sua afirmação de que oralizar e sinalizar é acessibilidade revela uma postura freiriana de valorização da diversidade de linguagens como práticas libertadoras.

A partir de uma perspectiva decolonial, inferimos que sua presença como o primeiro Surdo no curso rompe com o padrão da colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009) e colonialidade de ser (Maldonado-Torres, 2019), que historicamente excluiu sujeitos Surdos(as) de espaços de prestígio acadêmico. Sua trajetória é marcada pela insurgência, não apenas ocupa esse espaço, mas transforma sua condição de exceção em referência, mostrando que a surdez não é limitação, mas diferença que enriquece a comunidade acadêmica.

Os relatos de Marta, Pedro, Maria e Matheus, quando analisadas em conjunto, revelam que a experiência das relações sociais no Ensino Superior é atravessada por tensões permanentes entre exclusão e inclusão, dor e resistência, capacitismo, racismo e solidariedade.

Analisamos que as falas, seja na forma de relatos de *bullying*, atrasos incompreendidos ou ausência de preconceito, expressa mais do que experiências individuais, mas arranjos coletivos. Esses relatos denunciam as contradições da universidade como espaço que, ao mesmo tempo em que se apresenta como inclusivo, ainda reproduz práticas de capacitismo, racismo e preconceito linguístico.

Vigotski (2018, 2019) nos mostra que essas barreiras afetam o desenvolvimento dos sujeitos, pois limitam interações significativas no meio e comprometem a mediação da aprendizagem. Contudo, quando encontram redes de apoio como grupos de Surdos(as), colegas ouvintes engajados, professores acessíveis, esses estudantes conseguem ampliar suas potencialidades, transformando obstáculos em oportunidades de crescimento.

Freire (2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) contribui sobre a dimensão política dessas relações, observando que a exclusão não é apenas interpessoal, mas estrutural. Quando a universidade permite que docentes tratem atrasos como falta de respeito, sem considerar as barreiras de acessibilidade, ela reproduz a educação bancária, negando a escuta e o diálogo. Ao contrário, quando os(as) Surdos(as) e ouvintes se reúnem em torno da Libras como prática comum, abre-se espaço para uma educação libertadora e emancipadora.

Por fim, a perspectiva decolonial (Guerra, 2021; Mignolo, 2020; Munanga, 2015; Quijano, 2005, 2009; D. Ribeiro, 2019; Walsh, 2009) nos ajuda a compreender que o capacitismo e o racismo relatados não são meras falhas individuais, mas expressões da colonialidade que persiste nas instituições. Os(as) estudantes Surdos(as), contudo, respondem a essa lógica com práticas

decoloniais ao nomearem o capacitismo, organizarem-se em grupos de Surdos(as), ao escolherem conviver com aliados e criar novas formas de acessibilidade. Suas narrativas mostram que resistir não é apenas suportar, mas também reinventar as relações sociais e afirmar a dignidade Surda no espaço acadêmico.

Assim, a categoria “Relações sociais, respeito, capacitismo e racismo” revela que a inclusão universitária exige o enfrentamento das colonialidades que ainda sustentam práticas discriminatórias, o reconhecimento da Libras como língua plena de interação e a construção de relações horizontais entre Surdos(as) e ouvintes. Mais do que sobreviver, os estudantes Surdos(as), sujeitos desta pesquisa, lutam por existir plenamente, com respeito e equidade, dentro do espaço universitário e fora dele.

Análise da Categoria: Importância da Libras e Direitos Linguísticos como Presença nos Espaços

Seguindo em continuidade, analisamos que os relatos dos(as) estudantes Surdos(as), no tocante, sobre a relevância da Libras e seus direitos linguísticos. Nesse movimento, a Libras emerge não só como instrumento de aprendizagem, mas como direito linguístico negado ou parcialmente reconhecido em diferentes contextos.

Marta expressa de forma enfática a centralidade da Libras em sua vida e sua preocupação com a falta de reconhecimento efetivo desse direito em espaços sociais mais amplos:

Libras é muito importante para mim, é minha identidade comunicacional, é partir dela que consigo me comunicar visualmente e interagir com o mundo! Gosto de aprender sempre mais a Libras, porque é uma língua viva, que sempre surge novos sinais ou outros são

substituídos, para que, no meu futuro, eu possa escolher não usar o oralismo e sim a Libras, pois é com ela que comunico bem melhor! Na minha cidade só via o uso da Libras na escola. Quando vou para associação de Surdos, preciso ir em outra cidade próxima que, para mim, é longe! Uso muito WhatsApp, videochamada, assim tenho contato com outros Surdos daqui do DF. Acredito que é muito importante respeitar nosso direito linguístico, mas ainda falta muito para isso realmente acontecer! Eu percebo que falta acessibilidade nos hospitais, bombeiros, polícia, mercado e vários outros locais. Falta essa acessibilidade e eu sei como é... difícil viver assim! Imagino meu futuro, com meu marido ou namorado, e precisando ir ao hospital com urgência... vou precisar sinalizar... e falta essa comunicação..., vou precisar utilizar o português com o celular e é isso é muito ruim! Cadê o respeito ao nosso direito linguístico... ainda está muito fechado ao espaço escolar o uso da Libras! Nós, Surdos, temos muita dificuldade devido a essa falta de respeito ao direito linguístico... pois, falta acessibilidade! Aqui na universidade, dentro do meu curso, é respeitado esse direito, e nos outros cursos não vejo isso! Não tem Libras nos outros! (Marta)

Marta nos relata uma consciência pessoal sobre sua identidade comunicacional, em que a Libras é apresentada como escolha consciente em oposição ao oralismo. Sua fala nos remete para uma dimensão afetiva, cultural e política, pois para Marta, ser Surda perpassa por assumir a Libras como língua de pertencimento e de resistência. Ela questiona o seu direito de uso da Libras, assim analisamos que sua fala condiz com a proposta da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (2015), que prevê o uso da Libras em diferentes espaços, como forma de promover a cidadania a todos.

Marta denuncia a contradição estrutural na sociedade em que vive, em que sua universidade, em seu curso específico, há respeito à Libras; já em outros cursos, em seus espaços acadêmicos e em espaços sociais, esse direito é sistematicamente negado. Relata que, nos hospitais, mercados, delegacias e serviços de urgência continuam inacessíveis, obrigando o Surdo a recorrer ao português escrito, muitas vezes por celular. Essa situação evidencia como conflituosa, pois embora a Libras seja reconhecida por lei desde 2002, através da Lei nº 10.436 (2002), seu uso cotidiano ainda é restrito, reduzido ao espaço escolar, a cursos específicos e em poucos ambientes sociais.

Vigotski (2001, 2007b, 2009, 2019) nos ajuda a compreender a gravidade dessa situação. Para o autor, a linguagem é mediadora do pensamento e da relação com o mundo. Nesse contexto, articulamos que se a Libras é a língua que organiza a cognição do sujeito Surdo, negar-lhe o direito de usá-la em serviços básicos significa bloquear seu acesso pleno à vida social e compromete a autonomia de seus usuários, bem como o desenvolvimento de sua personalidade. Outro aspecto relevante que Vigotski (2003) contribui que a formação precisa ser voltada para uma educação social, e nesse caso ampliamos para o espaço acadêmico, ou seja, uma educação integral, política e crítica, parte de uma relação positiva, planejada, perspectivada para o futuro e compromissada socialmente com seus sujeitos, se é negado o uso de sua língua, já existe um comprometimento grave para que essa educação seja autônoma e social.

Freire (2023a, 2023b) reforça nossa análise, ao lembrar que não há educação libertadora sem o reconhecimento da linguagem e da cultura do educando. Para Marta, o problema vai além da sala de aula, pois a negação do direito linguístico em espaços públicos ameaça a própria cidadania, colocando os(as) Surdos(as) em situação de vulnerabilidade.

A leitura decolonial amplia ainda mais essa crítica. A colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009) e a colonialidade do saber e ser (Maldonado-Torres, 2019) se manifesta quando a sociedade hierarquiza línguas (Mignolo, 2020; Mignolo & Walsh, 2018; Spivak, 2010), colocando o português em posição de superioridade e relegando a Libras à marginalidade. A fala de Marta evidencia essa colonialidade linguística denunciando que a Libras é aceita apenas em espaços delimitados, como a escola ou o curso específico, mas é recusada no cotidiano social. Walsh (2009) chama atenção para a necessidade de uma interculturalidade crítica, que não se limite a tolerar a presença de uma cultura, mas que a integre de maneira plena em todos os âmbitos da vida social. Aqui, o relato de Marta apresenta que o uso da Libras ainda é um direito incompleto.

Já Pedro nos apresenta uma reflexão ampliada sobre o direito linguístico, deslocando a questão da Libras do campo exclusivo dos(as) Surdos(as) para um espaço de convivência coletiva:

Precisamos parar de pensar que só o Surdo tem o direito linguístico de usar Libras! Não ... não! É direito do ouvinte falar em Libras, porque senão fica parecendo que é só do Surdo e não cria mais acessibilidade! Acho importante o uso da Libras para incentivar o apoio mútuo e diminuir com falta de comunicação! Podemos ter apoio para que todos os Surdos entendam a importância desse direito em comunicar-se em Libras! Na minha opinião, tem muita informação superficial sendo trocada sobre o meu curso em algumas escolas, mas falta incentivo para que as pessoas tenham conhecimento, interesse e curiosidade para procurar mais informações detalhadas e queiram cursá-lo! Eu sempre informo a todos! Porque falta incentivo no vestibular para que mais pessoas surdas consigam passar! São poucas pessoas surdas que conseguem, por exemplo, quando entrei foram quatro! As pessoas acham difícil por ser na aqui na ...! Não, é simples! Se você se esforçar do seu jeito próprio ... passa! Não fique achando que é difícil, porque precisamos aumentar essas

estratégias para que no futuro, nosso curso tenha mais Surdos..., para que aumente o quantitativo de Surdos! Também pode ser que os Surdos queiram fazer outros cursos e não tem acessibilidade! Acredito que falta acessibilidade e respeito ao direito linguístico nos outros cursos! Se a prova já fosse em Libras, videoprova, não em português, e se a coordenação mudasse as regras com mais acessibilidade em videoprova com Libras, aí o Surdo conseguiria, eu tenho essa esperança! Eu acho importante que a nossa universidade possa melhorar e oferecer mais cursos acessível em Libras... muitos Surdos estão em casa sem fazer nada e poderiam estar aqui estudando... fazendo o curso que gostaria! É importante ter esse incentivo! Espero que isso mude e tenha muitos Surdos em diferentes cursos aqui! (Pedro)

Pedro questiona a ideia de que a Libras seria um direito exclusivo dos(as) Surdos(as). Ele defende que também os ouvintes têm o direito de aprender e usar a Libras, para que se construa uma sociedade mais inclusiva. Ao mesmo tempo, relata a dificuldade do ingresso de Surdos(as) em cursos superiores, apontando a falta de incentivo e acessibilidade em vestibulares. Ele evidencia a necessidade do espaço acadêmico, precisamente no Ensino Superior, pensar em estratégias institucionais que vislumbre o acesso a outros cursos, pois como Pedro relata a partir de sua vivência que *“nosso curso é muito importante, mas nem todo Surdo quer fazer só isso”*. *Ele é importante para futuro, mas o Surdo quer trabalhar em diversas áreas!*”, ou seja, para que os(as) Surdos(as) sejam efetivamente incluídos em várias áreas profissionais, perpassa pelo direito de formação em diferentes áreas do conhecimento por via formação acessível em língua de sinais.

Essa fala nos revela um horizonte político, pois Pedro compreende a Libras como um direito linguístico coletivo, cuja expansão depende da participação também dos ouvintes. Ele propõe a quebra da lógica de guetificação, que limita a Libras ao universo Surdo, e defende sua

disseminação como língua de interação social. Analisamos que esse tipo de depoimento transcende a queixa individual e aponta para a necessidade de transformações institucionais, como a ampliação de vestibulares em Libras e a criação de políticas que favoreçam o ingresso de mais Surdos(as) em diferentes cursos.

Por via dos estudos de Vigotski (2001, 2003, 2007b, 2019), podemos analisar que suas contribuições nos ajudam a compreender a potência dessa proposta. Se a aprendizagem acontece pela interação social, com vista a uma educação social, a Libras precisa ser reconhecida como língua de todos, capaz de mediar o desenvolvimento tanto de Surdos(as) quanto de ouvintes. Nesse sentido, a visão de Pedro rompe com a concepção da Libras como recurso especial e avança colocando-a como instrumento universal de comunicação.

Essa defesa da Libras como direito coletivo se alinha à pedagogia do diálogo. Pedro insiste na importância da participação ativa de todos, sendo Surdos(as) ou ouvintes, para que haja uma revolução capaz de promover a construção de uma sociedade bilíngue. Ao afirmar que *“é direito do ouvinte falar em Libras, porque senão fica parecendo que é só do Surdo e não cria mais acessibilidade!”*, Pedro amplia a noção compreensão sobre inclusão, aproximando-a da ideia de comunhão defendida por Freire (2022a, 2023a, 2023b) que visava uma educação em que todos se reconhecem como sujeitos históricos em processo de construção devido o seu reconhecimento de inacabamentos, cuja aprendizagem nunca se estagna, pois é inerente ao ser humano aprender diante de toda situação ou relação, simplesmente por estar vivo dentro de uma sociedade plural.

Nesse sentido, Pedro, em relato, nos elucida um possível caminho estratégico para que a universidade promova institucionalmente mais acessibilidade como podemos observar:

se a prova já fosse em Libras, videoprova, não em português, e se a coordenação mudasse as regras com mais acessibilidade em videoprova com Libras, aí o Surdo conseguiria, eu

tenho essa esperança! Eu acho importante que a nossa universidade possa melhorar e oferecer mais cursos acessível em Libras... muitos Surdos estão em casa sem fazer nada e poderiam estar aqui estudando... (Pedro)

Verifica-se, nessa proposta de Pedro, uma visão decolonial por romper com colonização de saber em que definem que os(as) Surdos(os) almejam realizar apenas um curso específico. Pedro reconhece a importância de seu curso, mas declara que nem todo Surdo quer o mesmo que ele. É preciso respeitar os espaços em que os Surdos(as) querem estar. É salutar, em nossa análise, apresentar que as falas de Pedro fazem triangulação com os relatos da coordenadora Julia. Ambos evidenciam a necessidade de todos aprenderem Libras e que a universidade deve promover a acessibilidade da pessoa Surda a qualquer curso que queira realizar, como forma de valorizar e respeitar seu direito linguístico e promoção de sua dignidade humana.

A partir da ótica decolonial, podemos inferir que Pedro denuncia a colonialidade do saber (Mignolo, 2020), que restringe o reconhecimento da Libras como conhecimento válido apenas em cursos específicos, como o seu. Ao reivindicar vestibulares em Libras para todos os cursos, mais acessibilidade em diferentes cursos, ele propõe um rompimento com essa lógica excludente e reforça a ideia de que o direito linguístico precisa ser transversal, não restrito a nichos. Walsh (2009), S. A. Santos (2017) e Silva et al. (2021) reforçam essa compreensão, ao defenderem que a interculturalidade crítica implica transformação estrutural e não apenas adaptação superficial. Assim, a partir do contexto apresentado, verificamos que o relato de Pedro aponta para a necessidade de se promover o direito linguístico para além dos muros universitários, mas como fonte de efetivação da inclusão coletiva, em que todos possam ter a chance de pertencer a diferentes espaços na sociedade de acordo com sua vontade, ao invés de ter seu caminho delimitado por falta de acessibilidade ou determinismo biologizante e sociais.

Pelo olhar de Maria, compreendemos a partir de seu relato a importância do aprendizado da Libras desde cedo, relacionando-o ao desenvolvimento integral das pessoas Surdas:

Na minha opinião, é importante o aprendizado de Libras desde infância, porque isso no futuro possa melhorar o ensino para as crianças surdas e ouvintes! Porque, sabendo desde cedo, é mais fácil que as pessoas aprendam, desenvolvam, entendam e reconheça a importância desse direito em se comunicar melhor por meio da Libras! Começar desde cedo! Se as crianças surdas, não sabem nada da língua, isso pode ser muito ruim e um prejuízo para o seu desenvolvimento. Demorei aprender Libras! Eu precisei me esforçar bastante para aprender, tive que estudar mais, fiz muito esforço! Se nosso direito linguístico fosse reconhecido isso ajudaria muito os Surdos estar em diferentes profissões..., mas não é isso que acontece! Eu quero muito ser professora ..., e os Surdos que não querem? Cadê o respeito ao direito linguístico dos Surdos? São poucos os lugares e cursos que têm intérpretes! São pouquíssimos lugares! Seria muito bom ter esse direito linguístico reconhecido... o direito a se comunicar, de viver normal! Ter mais intérpretes ajudaria na nossa comunicação, por isso é importante respeitar nosso direito linguístico!

(Maria)

Maria traduz sua experiência pessoal de esforço para aprender Libras tardiamente e a convicção de que, se tivesse tido contato com a língua desde cedo, seu desenvolvimento teria sido menos penoso. Sua narrativa evidencia a empatia e o desejo de que outras crianças surdas não passem pelas mesmas dificuldades. Maria deseja ser professora para que possa ser multiplicadora da Libras, evoca sua responsabilidade social quanto sujeito Surda.

Em nossa análise, sua fala revela o caráter estrutural da negação do direito linguístico, pois o acesso tardio à Libras compromete o desenvolvimento das crianças e limita suas oportunidades

profissionais no futuro, o que acarreta prejuízos a vida adulta. Essa denúncia se insere em uma discussão ampla sobre políticas linguísticas e educacionais, em que a Libras ainda é vista como secundária (Lage et al., 2021; Quadros 2006; Santana & Santana, 2020; S. A. Santos, 2017).

Já Vigotski (2001, 2007b, 2009, 2019) é fundamental para compreender esse ponto. Para o autor, a linguagem é a base do desenvolvimento psíquico superior. Nesse sentido, concebemos que privar a pessoa surda do contato precoce com a Libras, significa restringir suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais que podem influenciar no desenvolvimento de sua personalidade. De acordo com o autor, qualquer déficit não só altera a atitude da pessoa diante do mundo, como também influencia as relações das mesmas. A fala de Maria denuncia exatamente isso, alertando que o atraso na aquisição da língua de sinais prejudica a constituição da subjetividade e compromete as oportunidades futuras das pessoas Surdas.

Vigotski (2019) nos alerta ser urgente o reconhecimento das particularidades psicofisiológicas da pessoa surda e ao processo de sua educação para fomentar um desenvolvimento pleno. Vigotski (2019) esclarece que a pessoa surda, quando é criança, não sente a deficiência; ela só percebe esse déficit somente de modo mediatizado, secundário, como resultado de uma resposta de sua experiência social que reflete nela mesma devido às barreiras sociais, atitudinais, institucionais e estruturais. Vigotski (2019) também mostra que privar os(as) Surdos(as) do contato com a língua de sinais desde cedo compromete o desenvolvimento cognitivo e social, enquanto o acesso pleno amplia as possibilidades de aprendizado e participação.

Maria afirma:

Eu quero muito ser professora..., e os Surdos que não querem? Cadê o respeito ao direito linguístico dos Surdos? São poucos os lugares e cursos que têm intérpretes! São

pouquíssimos lugares! Seria muito bom ter esse direito linguístico reconhecido ... o direito a se comunicar, de viver normal! (Maria)

Quando Maria afirma que a ausência de intérpretes e a falta de reconhecimento do direito linguístico prejudicam os Surdos a terem acesso a várias profissões, ela questiona uma educação que não reconhece o sujeito em sua integralidade. A perspectiva freiriana (Freire, 2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b) nos permite analisar esse depoimento, pois defende que a educação deve libertar, e não aprisionar, deve ser emancipadora e promover a efetivação da cidadania em diferentes contextos e locais. Nesse sentido, elucidamos que a luta pelo respeito à Libras é, portanto, uma luta pela libertação dos sujeitos Surdos da condição de marginalidade imposta por uma sociedade colonizada e que, ainda, reproduz a colonização. A fala de Maria também triangula com as narrativas da coordenadora Julia que vislumbra por uma política linguística acessível a qualquer curso dentro da universidade.

Do ponto de vista decolonial, a narrativa de Maria denuncia a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2019), nessa toada, inferimos que o contexto da colonialidade de ser também se aplica ao Surdo, por ser muitas vezes considerado subalterno quando privado de sua língua. Ao reivindicar Libras desde a infância, Maria propõe uma ruptura com essa lógica colonial e propõem ações que coadunam com o *poder linguístico-decolonial* apresentado nesta pesquisa, afirmando a língua de sinais como direito humano fundamental capaz de promover condições de cidadania plena. Nesse ínterim, Maria nos provoca a refletir sobre a falta de acesso à Libras desde infância pode provocar prejuízos indescritíveis e irreparáveis à pessoa Surda.

No relato de Matheus, verificamos que traz uma reflexão mais ampla, destacando seu pioneirismo em um curso diferente e o papel da Libras como direito legal, mas ainda pouco respeitado:

Bom... eu acredito que todos têm o direito de escolher o curso que desejam fazer! A maioria dos Surdos, optam pelo curso de Letras-Libras, mas existem vários outros cursos e eles podem escolher qualquer curso, seja na aqui ou fora! Eu tive a coragem e a vontade de entrar no curso ... e me desenvolver para conhecer mais a teoria, me aprofundar para conseguir um trabalho no futuro! O direito linguístico de usar a Libras já é um direito desde antes, mas que na prática não acontece..., a maioria dos Surdos focam mais no curso de Letras-Libras devido a prova do vestibular ser em videoprova em Libras..., dificilmente se vê um Surdo fugindo disso e buscando outras alternativas. Eu fiz o ENEM com videoprova em Libras e intérprete... falta informação! Eu sou o primeiro Surdo aqui a ingressar no curso de Se alguém mais tiver interesse no curso, pode está procurando o departamento e solicitar auxílio de um intérprete. Demora, mas chega rrsrrs... acredito que é relevante reconhecer o uso da Libras como um direito linguístico da pessoa surda! Eu espero que isso no futuro! Que seja possível os Surdos terem sonhos de ingressar em outros cursos como: geografia, matemática, engenharia, dentre outros. Eu espero que haja um milagre, pois ainda sou o único na minha graduação! O direito linguístico em utilizar a Libras, já é um direito desde de 2015, em ter provas nesse formato em vestibular de videoprova em Libras em todo curso! Mas, não é isso que acontece! Ter prova em vídeo-libras, o intérprete e o guia para o Surdo-cego são um direito até para os vestibulares tradicionais, vestibular de Letras-Libras, PAS e o ENEM, mas não é isso que acontece de verdade! É importante sim e é um direito que está na lei e deve ser igual para todos. A Libras é própria da comunidade surda e é preciso aprender essa língua para haja interação, conversas e relacionamento entre a comunidade surda e ouvintes! Todos deveriam aprender Libras! Eu, por exemplo, implantado e vivi fora do Brasil..., por isso,

não sabia Libras e era igual um ouvinte que não sabe Libras. Iniciei o curso partindo do básico, intermediário e avançado e aprendi! Todos deveriam aprender, Surdo e ouvintes! Hoje o Surdo sofre porque tem dificuldade em se comunicar em hospitais e outros locais públicos e o Surdo acaba sendo prejudicado! Não se encontra intérprete em vários locais como: supermercados, entrevistas de emprego, hospitais, dentre outros. O Surdo acaba recorrendo ao ICOM, às vezes, a empresa até disponibiliza serviço onde tem um intérprete por videochamada para auxiliar e quando a empresa não tem existe nenhum outro tipo de recurso, o Surdo sofre. É preciso melhorar bastante em relação a esses direitos linguísticos! Tudo gira em torno de ouvir! Discutir e propagar o direito de usar Libras em qualquer lugar... isso ainda é muito difícil! Tomara que mais pra frente isso melhore e que se espalhe de forma geral a respeito da Libras e da comunidade surda! (Matheus)

Matheus ao afirmar sua satisfação em ter conseguido ingressar na universidade, em um curso fora do eixo de Letras-Libras, reconhecendo-se como pioneiro e, ao mesmo tempo, sentindo-se solitário nessa posição. Sua fala revela orgulho, mas também denúncia, que embora o direito linguístico esteja garantido em lei, sua efetivação ainda é parcial e restrita. Também como Maria, Pedro e a coordenadora Julia, enfatiza a relevância de todos aprenderem a se comunicar em Libras, apesar de ambos reconhecerem que esse direito não foi efetivado na prática.

A necessidade de recorrer a órgãos voluntários como o ICOM by AME¹⁸ (Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais) que desenvolvem projetos sociais de inclusão e acessibilidade é apontada por Matheus como um recurso para enfrentar as barreiras estruturais imposta pela sociedade colonizadora ouvintista. Também pode ser percebida como a participação por parte de algumas ações sociais que reconhecem a importância de ações coletivas que visam a

¹⁸ ICOM by AME: Para mais detalhes acesse o site (<https://www.ame-sp.org.br/iniciativas-icom>).

inclusão de todos e não como apenas atribuições de responsabilidade advindas de políticas governamentais.

Sua narrativa escancara as desigualdades estruturais no acesso de Surdos(as) ao Ensino Superior. Nesse mesmo contexto, Matheus identifica o vestibular em português como barreira que limita as escolhas acadêmicas dos Surdos, assim como Marta, Maria, Pedro e a coordenadora Julia, restringindo-os majoritariamente a um curso específico. Sua reivindicação por provas em Libras em todos os cursos se apresenta como demanda concreta para a democratização do Ensino Superior e para a efetiva participação nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Uma percepção que busca promover a participação dos(as) Surdos(as), sua emancipação, autonomia e cidadania plena.

Vigotski (2001, 2009, 2019) nos ajuda a compreender o impacto dessa exclusão. Ao restringir o acesso a determinados cursos, a sociedade limita o desenvolvimento potencial dos sujeitos Surdos. O pioneirismo de Matheus rompe essa barreira, mas evidencia a necessidade de políticas públicas que ampliem o leque de oportunidades para que o desenvolvimento humano desses sujeitos seja concretizado. As contribuições de Vigotski (2019) sobre as compensações do déficit auditivo e o seu duplo papel no desenvolvimento, promovem as pessoas surdas distintos caminhos alternativos quando utilizam a língua de sinais, pois para se adaptar ao mundo audista e sonoro, os mesmos realizam compensações sem percebê-las. Como podemos observar, a partir do uso da Libras, a falta de audição não desaparece, mas todas as superestruturas são reorganizadas e orientadas em uma nova ordem de desenvolvimento para todas potencialidades, sempre que algum obstáculo se emerge.

A partir de Freire (2022a, 2022b, 2023a, 2023b), pode-se compreender a dimensão política da fala de Matheus, em que declara, que o direito linguístico não pode ser reduzido ao espaço legal,

mas precisa ser vivido e experienciado na prática. Para o autor, a verdadeira inclusão exige escuta e diálogo com os sujeitos, algo que Matheus reivindica ao exigir a presença da Libras em todos os espaços acadêmicos.

A partir do viés da decolonialidade, podemos analisar a experiência de Matheus mostra como a colonialidade do saber ainda restringe o reconhecimento da Libras como parte do contexto de língua científica e acadêmica. Ao reivindicar a Libras como direito nos vestibulares de diferentes áreas, Matheus afirma a possibilidade de uma ciência bilíngue, capaz de incluir e valorizar epistemologias Surdas. Walsh (2009) chamaria essa postura de insurgência epistêmica, onde não se trata apenas de ocupar espaços, mas de transformar a lógica do conhecimento que sustenta a exclusão. Em síntese, a fala de Matheus evidencia seu pioneirismo e a necessidade Libras como língua de ciência e de cidadania.

Nesse contexto, verificando as percepções nas falas de Marta, Pedro, Maria e Matheus, que nos permite analisar que a Libras, para além de uma ferramenta de comunicação, pode ser compreendida como identidade, direito humano, instrumento de cidadania e meio de produção científica. Verificamos que as presentes falas, nos remete ao orgulho pela Libras, a queixa da falta de intérpretes em outros espaços sociais, o esforço pessoal para aprender, a denúncia da inacessibilidade em serviços públicos, evidenciando a uma crítica profunda à estrutura social que nega o direito linguístico no cotidiano. Assim, a educação só se torna libertadora quando partimos da linguagem e da cultura dos nossos estudantes. Ao desconsiderar a Libras, estamos perpetuando a educação bancária e a marginalização desse grupo de pessoas.

Por fim, a perspectiva decolonial (Césaire, 2020; Maldonado-Torres, 2017, 2019; Mignolo, 2020; Quijano, 2005, 2009; Walsh, 2009) permite compreender e inferir essas falas de Maria, Marta, Pedro, Matheus. Em triangulação com a fala da coordenadora Julia, analisamos como

denúncias da colonialidade linguística, que mantém o português como língua legítima e relega a Libras a um lugar secundário, prejudicado diretamente os estudantes Surdos(as) a terem acesso a uma educação de qualidade e autônoma. Os sujeitos desta pesquisa não apenas pedem inclusão, mas constroem uma resistência epistêmica que condiz com o poder linguístico-decolonial que afirma a Libras como língua de ciência, de cultura e de vida.

A partir dos relatos apresentados nessa categoria, analisamos que a luta dos(as) Surdos(as) na universidade vai além da permanência acadêmica. Trata-se de uma disputa por reconhecimento social, político e epistêmico da Libras como direito fundamental e inalienável, condição para uma sociedade verdadeiramente democrática, intercultural e inclusiva. A partir dessas verificações, analisaremos como os estudantes Surdos(os) dessa universidade percebem e relatam suas perspectivas futuras e projetos formativos.

Análise da Categoria: Perspectivas Futuras e Projetos Formativos: Esperanças Possíveis

Essa última categoria traz as narrativas dos(as) estudantes Surdos(as) sobre sonhos, expectativas e horizontes possíveis no campo profissional e pessoal. Mais do que projeções individuais, essas falas revelam sentidos coletivos e estruturais que, de certa forma, provoca uma reflexão sobre o lugar do(a) Surdo(a) no mercado de trabalho, o reconhecimento da Libras como meio de mediação para autonomia e emancipação desses sujeitos. O diálogo com Vigotski, Paulo Freire e autores decoloniais ajuda a compreender como esses projetos futuros são atravessados por desigualdades estruturais e, ao mesmo tempo, por estratégias emancipatórias, libertadoras e com perspectiva contra-hegemônicas.

Marta nos compartilha uma visão otimista em relação ao futuro. Ancorada pelo desejo de tornar-se professora, reconhece a educação como meio de transformação, e as contradições em sua vivência como opressão ao ser imposta sua oralização:

Quando eu entrei no curso, foi muito difícil! Eu e quatro Surdos conseguimos chegar até aqui... vou me formar no final desse ano! Era para eu ter formado ano passado, mas reprovei na disciplina de Libras! O professor não era Surdo e usava aparelho, não entendia sua comunicação! No outro semestre, veio uma professora Surda..., o nome dela era [...] ... era ótima e eu conseguia entender bem sua língua! Tenho muita vontade de ser professora..., tenho o desejo de ir para outros Estados e ensinar... pode ser o Rio de Janeiro! Lá tem muitos Surdos famosos! Eu sigo no Instagram... são famosos e eu quero conhecer e conversar com eles um dia! Vejo muito reels... fico olhando..., eu gosto! Tem muitos Surdos famosos também nas redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp. Todas as redes sociais, eu olho e busco muitas informações! Eu sou surda! É meu sonho ser professora surda! Não gosto que me confunda ou imponha que eu seja ouvinte, crescendo surda e sou feliz! Eu não digo que quero oralizar, não! Eu quero comunicar em Libras e essa é minha identidade! Minha própria! No terceiro ano do Ensino Médio, a intérprete meu deu a ideia de fazer a inscrição em 2019. A ..., professora intérprete, me motivou a fazer a inscrição e cursar uma faculdade na Ela me informou que a prova de vestibular era em Libras! Então, eu quis tentar! Ela me ajudou a fazer toda a inscrição, e me levou para conhecer os lugares da universidade! Em 2020, fui aprovada, em março. Fiquei muito feliz em conseguir! Quero muito me formar e ser professora de Libras para crianças surdas e ouvintes! E depois fazer o Mestrado e Doutorado e ser professora aqui, na universidade ...! (Marta)

Marta rompe com a delimitação de que os(as) Surdos(as) devem atuar somente em um determinado nível de ensino. Ela traduz sua motivação pessoal em forma de sonho, ser professora da educação básica e continuar até ser qualificada para ser professora universitária na mesma instituição em que está recebendo formação acadêmica, contribuindo assim para a valorização da Libras. Como prática educativa, busca romper com a oralização imposta em sua história de vida e desabafa: “*não gosto que me confunda ou imponha que eu seja ouvinte, cresci sendo Surda e sou feliz! Eu não digo que quero oralizar, não!*” Esse desejo está relacionado à experiência de ter vivido opressões comunicacionais, linguísticas, de ser, e de perceber a carência de profissionais preparados para promover a inclusão. Nesse sentido, sua fala denuncia a falta de respeito estrutural à Libras, ao mesmo tempo em que projeta à docência como espaço de resistência e transformação.

Podemos verificar que a fala individual pode expressar resistências coletivas, ao sonhar em ser professora universitária, Marta denuncia a ausência de espaços sociais que reconheçam a Libras e afirma a necessidade de formar novas gerações com uma visão crítica e inclusiva. Esse desejo coaduna com as narrativas da coordenadora Julia, que denunciava a necessidade de ter uma formação para os professores voltada ao engajamento político e identitário com a comunidade surda.

Sob a ótica vigotskiana, o projeto de Marta revela a importância da linguagem como mediadora do desenvolvimento social e profissional. Para Vigotski (2001, 2018), o futuro se constrói a partir de interações contínuas com pares com mais experiência.

Nessa análise, podemos inferir que, a partir das interações relacionais com outras pessoas e vivências, Marta desenvolveu uma percepção crítica sobre sua realidade e da comunidade surda. Ao se projetar como professora universitária, Marta mobiliza sua identidade linguística e cultural, transformando a Libras em instrumento de emancipação, evidenciando que caminhos alternativos

são possíveis, e que o limita a surdez não é sua condição biológica, mas sim, como é percebida pela sociedade em que está inserida.

Podemos inferir que esse relato de Marta coaduna também com as falas da coordenadora Julia por apresentar uma das características da escola social almejada por Vigotski (2003, 2009, 2019) promovia uma relação positiva, planejada, perspectivada, para o futuro da formação (*vospitanie*) e instrução (*obutchenie*) do ensino, mediatizada por atividades coletivas e atribuídas de sentido político e contribuição social.

A partir das elucidações de Freire (2023a, 2023b), verificamos que o relato de Marta, acrescenta uma dimensão política em sua formação, a qual ser professora significa assumir o compromisso de educar para a liberdade, para a transformação de si e do mundo que a rodeia. A fala de Marta também expressa uma pedagogia da esperança (Freire, 2022b), em que o ato de ensinar Libras é também um ato de libertação coletiva contra o sistema estruturado e opressor que engendra a história da educação dos(as) Surdos(as), pois amplia o reconhecimento de sua língua, sua identidade e compromisso social e político de contribui para uma sociedade mais justa (Haider, 2019; Lacerda et al., 2020; Lopes, 2017).

Destarte, a leitura decolonial reforça essa nossa interpretação. O projeto de Marta desafia a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2019; Mignolo, 2020) que, historicamente, podemos inferir, também, marginalizou a Libras como conhecimento válido (S. A. Santos, 2017). Ao sonhar com a docência e a pós-graduação, ela reivindica o direito de produzir ciência e conhecimento a partir da perspectiva surda, transformando sua língua em ferramenta epistemológica e de resistência cultural. Em suma, esse relato de Marta remete o sonho amoroso de ensinar e a esperança de transformação de sua realidade e a de outros.

Pedro também projeta seu futuro vinculado à educação, mas amplia o horizonte da luta ao enfatizar a importância de abrir caminhos para outros Surdos:

Para entrar no meu curso foi bem difícil, mas com o vestibular adaptado em Libras, eu consegui! Agora eu considero que tem algumas disciplinas fáceis e bem interessantes, e outras bem difíceis em meu curso! Porque no curso de ... tem que estudar muitas disciplinas diferentes! Antes eu pensava em fazer pedagogia, mas desisti devido o acesso. Agora estou muito feliz com meu curso! No futuro, quero ser professor e trabalhar no ensino de Língua de Sinais – Libras – em uma escola. Quero ser um professor Surdo, que luta ao lado de outros Surdos e ser um modelo! Sonho e me esforço para ter essa experiência no futuro! (Pedro)

Pedro enfatiza novamente que, para entrar em seu curso, foi muito desafiador, observando que conseguiu, a partir do reconhecimento normativo, ao utilizar a sua língua de comunicação, Libras. Ressalta que seu desejo de cursar Pedagogia foi evitado devido não ter acesso em sua língua materna. Evidenciando que, apesar de normativa legais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) prevê sua inserção em todos os lugares, a oferecimento de acesso por via da comunicação em Libras, ainda não é realidade, após 22 anos de seu reconhecimento legal no Brasil.

Nesse contexto, Pedro mesmo assim, expressar sua aspiração de seguir estudando e se tornar referência identitária para outros Surdos, e atuar conjuntamente. Analisamos que seu discurso é atravessado por uma perspectiva motivacional, de incentivo, de compromisso com o rompimento de barreiras estruturais. Percebemos que sua preocupação com a comunidade surda reflete uma consciência crítica sobre seu papel enquanto uma pessoa surda engajada em ações políticas, sociais e quanto à ação prática de fortalecimento da luta pela educação de Surdos(as). Em seu relato, Pedro aponta características que se insere na proposta de poder linguístico-

decolonial, defendida nesta tese, que visa ações voltadas para o compromisso de valorizar as práticas voltadas para o reconhecimento linguístico de grupos marginalizados.

Também, quanto ação prática, sua fala denuncia a estrutura de exclusão que restringe o acesso dos Surdos a determinados cursos, como se a única possibilidade fosse um curso em específico. Ao desistir do curso de Pedagogia devido à falta de acessibilidade, Pedro expõe as barreiras institucionais e estruturais que naturalizam a segregação acadêmica. Nesse sentido, evidenciamos que essas narrativas, produzidas por nossos sujeitos de pesquisa, são fundamentais, por tornarem visíveis as desigualdades que muitas vezes ficam ocultas sob o discurso da inclusão.

A perspectiva vigotskiana nos permite entender o alcance social de sua fala, pois Pedro não projeta apenas seu desenvolvimento individual, mas aposta na coletividade surda. Ao reconhecer o papel identitário que pode exercer a partir de sua formação acadêmica ao torna-se professor para estudantes Surdos(as). Nesse contexto, juntamente com as fala de Marta e a coordenadora Julia, inferimos reconhecer similitudes da educação social proposta por Vigotski (2003, 2019), em que esse tipo de educação, possibilitaria, a partir da educação laboral, promover ao Surdo relacionar como a comunicação, linguagem, a consciência política e crítica, assim fomentaria novas ações sobre as várias dimensões que envolvem o tornar-se humano, promovendo novas possibilidades históricas para as gerações futuras.

A partir das reflexões de Freire (2023a, 2023b), a fala de Pedro nos evoca um projeto educativo e político com vista a lutar pela democratização do acesso, permanência e romper com a lógica da educação bancária que limita os sujeitos a papéis predefinidos. Sua afirmação de que *“no futuro, quero ser professor e trabalhar no ensino de Língua de Sinais – Libras em uma escola. Quero ser um professor Surdo, que luta ao lado de outros Surdos e ser um modelo!”*, ecoa a ideia freiriana de que a educação deve possibilitar aos sujeitos serem mais, rompendo com opressões

históricas, a partir do questionamento e posição crítica diante das barreiras impostas social e culturalmente.

Em termos decoloniais, Pedro questiona diretamente a colonialidade do poder, do saber e dos ser (Maldonado-Torres, 2019; Quijano, 2005, 2009), que organiza os saberes em hierarquias, em que aqui, pode ser reconhecida a restrição de Surdos(as) a nichos específicos. Nesse sentido, torna-se relevante destacar que novamente, Pedro, relata que só conseguiu entrar no curso devido ao acesso ser em sua língua, Libras, evidenciando a necessidade de se valorizar a interculturalidade linguística de grupos de minoria.

Pelo relato de Maria percebemos que, assim como Marta, Pedro e a coordenadora Julia, existe uma projeção quanto ao seu futuro vinculando-o à docência e ao compromisso com a luta pelo respeito à Libras e à inclusão:

Bom, eu sempre quis ser professora de criança, mas sempre me perguntava como conseguiria entrar em uma faculdade! Fiz o vestibular adaptado em Libras e gostei da experiência! Para nós, Surdos, temos mais a opção de sermos professores de Libras, isso eu sempre ouvi no Ensino Médio! Eu quero ser professora de Libras para crianças! Minha família ficou muito feliz por eu ser surda e ter conseguido entrar aqui na Sei que aqui vou aprender mais para me desenvolver e ter um futuro melhor! Por isso quero trabalhar com criança..., quero incentivá-las para que elas aprendam! (Maria)

No tocante, Maria também nos revela um desejo pessoal de se tornar professora, associado à esperança de contribuir para uma sociedade mais respeitosa em relação à Libras, ocupando um espaço de resistência quanto a presença de uma pessoa surda. Ao mesmo tempo, analisamos, que apresenta representações coletivas, pois, Maria, enfatiza que os(as) Surdos(as) têm mais opção de atuar profissionalmente como professores(as) restritamente “*para nós Surdos, temos mais a opção*

de sermos professores de Libras, isso eu sempre ouvi no Ensino Médio!”. Sua fala tem uma dimensão de otimismo, mas também traz o engessamento provocado pelo capacitismo estrutural e colonialidades de ser, que, por ser Surda, ter alcançado o acesso à universidade foi uma surpresa para sua família. Isso reproduz que a pessoa surda já nasce sob uma cultura de menos afortunados e condenados da terra. Uma percepção que precisa ser transformada a partir do reconhecimento da força coletiva que envolve o poder linguístico-decolonial proposta nessa tese.

Sob a ótica vigotskiana, a fala de Maria nos mostra a relevância da linguagem como mediadora do desenvolvimento social e uma perspectiva de educação social voltada à educação laboral. Ao sonhar com a docência, ela mobiliza a Libras não apenas como recurso de comunicação, mas como fundamento de sua identidade e de sua atuação profissional. Refletido à luz de Vigotski (2019), diria que esse desejo está enraizado na historicidade de suas interações, em que sua trajetória, marcada por barreiras, transforma-se em motivação para criar novos contextos de aprendizagem, ou seja, o duplo defeito formula novas formas de compensação social.

Na perspectiva freiriana, Maria assume a pedagogia da esperança (Freire, 2022b), ao acreditar que, mesmo diante das dificuldades, é possível transformar a realidade pela educação e libertar-se. Sua fala triangula com as narrativas de Marta, Pedro e a coordenadora Julia, pois também apresenta um contexto de denúncia contra a educação bancária, que não considera a experiência dos(as) Surdos(as), e um convite a uma prática pedagógica libertadora, em que a Libras seja respeitada como língua de ensino que, por sua vez, alinha-se com a proposta de poder linguístico-decolonial.

Assim, sob o ponto de vista decolonial, podemos ampliar que Maria questiona a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2019) que, frequentemente, nas questões que envolve os (as) Surdos(as) os(as) colocam em posição de inferioridade e os priva do direito de ensinar. Ao

afirmar que quer ser professora, ela rompe com esse paradigma colonial, reafirmando o lugar do sujeito Surdo como produtor, transmissor de conhecimento e promove abertura para novas possibilidades de reconhecimento das potencialidades que envolve as pessoas surdas.

Matheus projeta seu futuro de forma propositiva, relacionando sua condição de pioneiro ao desejo de seguir na formação acadêmica e inspirar outros Surdos:

Eu me sinto capaz de ajudar a comunidade surda..., e tenho um sonho de ver intérpretes nas escolas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, nas faculdades em todas áreas para que as coisas comecem a melhorar para nós, Surdos! Eu acredito que, no futuro, pode ser melhor! Isso é um processo e eu tenho esperança que isso aconteça sim! O meu sonho é trabalhar na educação com crianças através do atletismo! Até porque sou atleta de atletismo também! Quero incentivá-las! (Matheus)

Matheus expressa a seu desejo de ensinar atletismo para crianças surdas, verificamos que nesse grupo de sujeitos de pesquisa, a docência é algo central em suas proposições. Seu sonho vai além da conquista individual, ele quer abrir caminhos para outros Surdos(as) dentro de espaços desportivos, e novamente evidencia que a Libras é uma língua capaz de sustentar a formação de Surdos(as) em todas as áreas atuarem como agente na sociedade.

Nesse contexto, a ação prática apresentada em sua fala denuncia uma exclusão histórica, a ausência de Surdos(as) em outros espaços de formação universitária e, conseqüentemente, em produção acadêmica. Ao projetar-se como professor em outra área, Matheus rompe com a imagem do(a) Surdo(a) como mero receptor de conhecimento e o reinscreve como sujeito produtor. Nesse caso, a tensão produtiva, que questiona a contradição entre a legalidade do direito linguístico e a ausência de sua efetividade nos níveis mais elevados da academia em diferentes cursos. Tal relato coaduna com os relatos anteriores de Pedro e da coordenadora Julia, que denuncia que os(as)

Surdos(as) desejam ocupar e fazer graduações em várias áreas de conhecimento para ampliarem suas atuações dentro da sociedade.

Por via das proposições de Vigotski (2018, 2019), compreendemos que o projeto de futuro de Matheus demonstra como o desenvolvimento humano é sempre social e histórico, marcado pela forma que se insere no meio. Ao se imaginar como professor de atletismo para criança, ele se inscreve em práticas culturais historicamente reservadas aos ouvintes, ampliando suas potencialidades e abrindo novas possibilidades para a coletividade surda. Assim esse relato, como os demais apresentados se coadunam, e nos ajudam a compreender que tais projetos futuros são construídos a partir das interações sociais e linguísticas, carregada de sonhos e esperança.

A fala de Matheus alinha-se com as narrativas de Marta, Maria, Pedro e da coordenadora Julia, pois revelam como o desenvolvimento humano é inseparável da linguagem e da interação social. Quando a Libras é reconhecida, a aprendizagem se expande, as relações se fortalecem, a identidade se afirma. Quando a Libras é negada, ao contrário, surgem rupturas cognitivas e afetivas que implicam direta ou indiretamente no desenvolvimento humano das pessoas surdas, causando atrasos injustos, frustrações que poderiam ser evitadas. O que está em jogo, portanto, não é apenas a inclusão acadêmica, mas o próprio processo de constituição da subjetividade surda. Nesse contexto, a fala de Matheus é um relato que apresenta como a língua de sinais media não apenas o conhecimento, mas a própria possibilidade de existir no mundo. Ademais, o reconhecimento da Libras como língua plena é condição fundamental para que esses horizontes se realizem.

Nessa narrativa, Matheus encarna a pedagogia da autonomia e da esperança preconizada numa perspectiva freiriana, assumindo a responsabilidade de produzir conhecimento a partir de sua experiência. Seu desejo de mostrar que a Libras pode ser língua de ciência em qualquer área do conhecimento. Isso desbrava uma prática libertadora, pois rompe com a opressão histórica que

marginalizou a língua de sinais e os sujeitos Surdos no espaço acadêmico. Destarte, essa narrativa amplia a compreensão sobre a educação de Surdos(as), ao nos lembrar que sonhar com o futuro é um ato político, em que educar são práticas de libertação, capazes de romper com a opressão e criar possibilidades inéditas.

A perspectiva decolonial nos ajuda a aprofundar essa análise sobre essa narrativa desse sujeito de pesquisa. O projeto de Matheus é um ato de insurgência contra a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2019; Mignolo, 2020), que hierarquiza línguas e epistemologias, reservando à oralidade e à escrita em português o lugar da ciência. Ao afirmar que quer atuar em uma área distinta predeterminada pela sociedade, Matheus reivindica uma epistemologia surda como parte legítima da produção científica. Isso pode ser compreendida como prática do poder linguístico-decolonial que valoriza a interculturalidade crítica, pois não se trata de apenas incluir o(a) Surdo(a), mas de transformar as próprias bases do conhecimento. Matheus apresenta sua reivindicação de acesso a qualquer área de conhecimento por via da Libras, o que rompe com a lógica colonial e aponta para um reconhecimento identitário, na qual a diversidade linguística e cultural não é apenas tolerada, mas reconhecida como condição de justiça social, o que também é proposto nesta tese a partir do conceito de poder linguístico-decolonial.

A partir das compreensões das falas dos sujeitos desta pesquisa, e alicerçados em nossos referenciais teóricos e metodológicos, verificamos que a colonialidade linguística permanece como marca estrutural: colonialidade de poder, saber e ser, dentro do espaço universitário.

O ouvintismo guia muitas decisões institucionais como a organização curricular, formas de acesso e permanência, formação de professores, apesar das normativas que engendram as políticas públicas brasileiras e internacionais aqui analisadas.

Compreendemos que a universidade precisa assumir seu papel de compromisso de espaço contra-hegemônico, valorizando epistemologias de grupos de minoria como da pessoa surda.

Nesse sentido, esses espaços de conhecimentos, necessita repensar o currículo de curso em que a Libras seja língua de instrução, oferecendo como disciplinas obrigatórias como História da Educação de Surdos(as) e Direitos Linguísticos, como intuito de formar para ressignificar esses espaços como *locus* de produção epistemológica da comunidade surda, promovendo a valorização do reconhecimento identitário dos Estudantes Surdos(as) e seu pertencimento à instituição.

Para que haja uma mudança de paradigmas, também, torna-se primordial ampliar o compromisso de romper com as barreiras que subalternizam os(as) estudantes Surdos(as), ampliar a contratação de professores(as) Surdos(as) e sua formação continuada para assumirem cargos como de coordenação de curso, dentro do espaço acadêmico.

E por fim, a universidade precisa desafiar-se a promover a criação de novos cursos em que a Libras seja língua de instrução, para que a pessoa surda possa ser protagonista e ocupar diferentes espaços na sociedade, e ter o direito de forma-se no curso que almeja, para que assim possa ocupar diferentes espaços na sociedade e alcançar seu desenvolvimento humano em várias dimensões.

Após as análises dessas categorias de sentidos, vamos agora tecer nossas considerações finais desta pesquisa.

Considerações Finais

Encerrar uma tese pode ser compreendido como um exercício que mistura síntese e abertura, muita afetividade envolvida, desafios superados e outros produzidos. É fechar um ciclo que exigiu dedicação, rigor metodológico e coragem ética, mas, ao mesmo tempo, é lançar sementes para novas perguntas, novos caminhos e novas práticas. Esta pesquisa, que se debruçou sobre os desafios do uso da Libras no Ensino Superior, nasce de inquietações pessoais e profissionais, mas com viés que se transformou em um compromisso coletivo com a dignidade e a justiça social. A cada página escrita, a cada relato ouvido, a cada mão sinalizada, reafirmou-se a certeza de que a luta pela educação de Surdos(as) não é apenas uma questão acadêmica, mas uma luta por uma humanidade mais equânime.

Nesse sentido, concluir uma tese não é apenas encerrar um ciclo, passa por dar sentido à caminhada percorrida, à escuta realizada e às reflexões amadurecidas ao longo do percurso. É também um exercício de responsabilidade com os sujeitos que participaram desta pesquisa e com todos aqueles que, direta ou indiretamente, vivem os efeitos da exclusão linguística, cultural e educacional que ainda marca a vida das pessoas surdas no Brasil. Estas considerações finais buscam, portanto, não apenas resumir o que foi feito e encontrado, mas, sobretudo, reafirmar um compromisso ético e político com a dignidade humana e com a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

Desde o início, nesta pesquisa, a minha trajetória sempre esteve entrelaçada com as experiências da educação de Surdos(as), o que nos permitiu um olhar de forma sensível para os sujeitos desta investigação. O objetivo central foi compreender como se dá o uso da Libras no contexto do Ensino Superior, especialmente em cursos de licenciatura e bacharelado de uma

universidade pública, e de que modo esse uso se relaciona com o direito à educação, com o desenvolvimento humano e com a permanência qualificada desses estudantes Surdos(as).

A opção metodológica por uma abordagem qualitativa, inspirada na escuta atenta e dialógica, mostrou-se coerente com a proposta de valorizar as mãos usuários historicamente silenciadas, permitindo que os próprios estudantes Surdos(as) e a coordenadora de curso se tornassem protagonistas da reflexão aqui proposta.

Os resultados evidenciaram que a presença da Libras no Ensino Superior ainda é atravessada por contradições profundas. Por um lado, existem conquistas importantes, como a criação do curso de Letras-Libras, o acesso a intérpretes e a maior visibilidade da língua de sinais em espaços acadêmicos. Por outro, permanece uma lógica que restringe a Libras a um papel secundário, como se fosse um simples recurso de acessibilidade, e não uma língua legítima de instrução. Essa visão limitada reforça desigualdades, impõe barreiras à aprendizagem e restringe os horizontes acadêmicos dos estudantes Surdos(as).

As falas dos participantes revelaram tanto sentimentos de pertencimento quanto de exclusão. Houve orgulho de ocupar a universidade, lugar de prestígio social e histórico, mas também frustração ao perceber que o direito linguístico ainda não é plenamente garantido. Muitos estudantes Surdos(as) relataram a dificuldade de acompanhar disciplinas em que não havia intérprete suficiente, ou em que os professores não reconheciam a Libras como elemento estruturante do processo pedagógico.

Outros destacaram a limitação imposta pelo modelo de seleção para acessar o espaço universitário, que direciona a maior parte dos Surdos(as) para um único curso, reduzindo suas possibilidades de escolha e de realização de sonhos profissionais, mesmo após a instituição da Lei de Inclusão Brasileira em 2015. Analisamos também que mesmo quando conseguem acesso ao

Ensino Superior, nessa instituição, a qual a pesquisa foi realizada, os(as) estudantes Surdos(as) dependem de voluntários para apresentarem os espaços acadêmicos e instruí-los para que sejam conhecidos pelo departamento do curso em questão e até mesmo ao departamento de acessibilidade por falta de comunicação institucional dentro da própria universidade. O assistencialismo não acabou e ainda não reconhecido com legitimidade o exercício da cidadania e direitos desses sujeitos.

As narrativas dos sujeitos de pesquisa mostraram que a exclusão, muitas vezes, não é explícita, mas se manifesta nas lacunas institucionais, nas ausências e nas omissões. As falas dos estudantes Surdos(as) demonstraram que a universidade, embora seja um espaço de realização de sonhos, ainda carrega marcas de exclusão. Muitos relataram sentir-se deslocados em ambientes onde a língua de instrução não lhes pertence plenamente, vivenciando uma colonização linguística que reduz a Libras à condição de recurso secundário.

Esses depoimentos escancaram a colonialidade linguística que ocorre quando uma língua é marginalizada e colonizada pela língua dominante oralizada, revelando que a exclusão não é apenas material, mas também subjetiva, afetando a autoestima, a identidade e o desenvolvimento humano integral.

Ao mesmo tempo, os relatos também apontaram para formas de resistência e de reinvenção de valorização de uma nova epistemologia. A presença dos Surdos(as) nas universidades, ainda que marcada por dificuldades, produz deslocamentos importantes, como questionar o currículo, desafiar a formação docente, ampliar a compreensão sobre diversidade, discutir o papel do professor, sendo Surdo(a) ou ouvinte, e convoca a sociedade a repensar a ideia de inclusão, observando os aspectos não somente físicos ou atitudinais, mais linguísticos e comunicacionais.

Por outro lado, também emergiram narrativas com uma postura política. Os(as) estudantes Surdos(as) e a coordenadora mostraram-se sujeitos ativos, que reivindicam espaços, constroem redes de apoio e reafirmam sua identidade cultural. Suas narrativas trouxeram à tona a força da comunidade surda em resistir à lógica ouvintista, em afirmar a Libras como língua materna e em exigir respeito ao seu direito de aprender e ensinar em sua própria língua. Essa resistência cotidiana é, em si mesma, uma prática decolonial, capaz de deslocar a universidade de seus alicerces coloniais e abrir caminhos para novos saberes subalternizados.

Ao narrar seus sonhos, suas expectativas e seus enfrentamentos cotidianos, os(as) estudantes Surdos(as) e coordenadora, sujeitos desta pesquisa, mostraram que não querem apenas estar na universidade, mas transformá-la. E foi justamente nessa dimensão que a pesquisa encontrou sua maior potência, a possibilidade de revelar que a luta pelo direito linguístico é, também, luta por reconhecimento, por dignidade e por humanidade. Um movimento de esperançar em busca de uma educação libertadora e emancipativa para um tornar-se.

A análise crítica das informações demonstrou que a colonialidade linguística permanece como uma marca estrutural, que envolve aspectos de colonialidade de poder, de ser e de saber. O ouvintismo, entendido como prática que coloca a língua oral como norma superior, ainda guia muitas decisões institucionais, mesmo quando há políticas públicas inclusivas em vigor.

Esse cenário mostra que as mudanças legais, embora necessárias, não são suficientes por si só, é preciso transformar as práticas pedagógicas e institucionais, rever as concepções de ensino, e promover espaços de diálogo em que a Libras seja compreendida como língua plena, e de instrução, e não subordinada apenas à acessibilidade. Nesse sentido, a universidade precisa assumir seu papel como espaço de produção de conhecimento contra-hegemônico, capaz de acolher e de

valorizar saberes que historicamente foram marginalizados, observando os aspectos do poder linguístico-decolonial preconizado nesta pesquisa.

Do ponto de vista prático, esta tese aponta caminhos que precisam ser assumidos como compromissos institucionais e políticos. A ampliação da Libras como língua de instrução em todas as graduações, como apresentadas nas narrativas dos sujeitos Surdos(as) participantes: Maria, Marta, Pedro e Matheus, e nas narrativas da coordenadora Julia. Também se propõem a: (a) repensar o currículo, de modo a promover o fortalecimento de disciplinas como História dos Surdos(as) e Direitos Linguísticos como obrigatórios em curso em que a Libras seja língua de instrução, para promoção de outros devires; e (b) construir uma proposta acadêmica que vislumbre o conhecimento de saber que envolvem grupos de minoria, ampliação de interpretes e preparação de acolhimento desde o acesso até ser incluído ao ambiente universitário onde irá realizar seu curso. É preciso pensar além para romper as barreiras que subalternizam as pessoas Surdas.

Não se trata apenas de oferecer uma disciplina isolada, mas de integrar a língua de sinais e a História da Educação de Surdos(as) ao currículo de formação docente, de modo que futuros professores e professoras estejam preparados para trabalhar em uma perspectiva bilíngue, inclusiva, anticapacitista e culturalmente sensível às necessidades específicas das pessoas Surdas.

Aqui também se aponta a relevância, que a presença de professores(as) Surdos(as) nas universidades torna-se fundamental para garantir a representatividade e fortalecer a identidade dos estudantes Surdos(as). E aponta que a formação docente, em todas as áreas, deve incorporar a perspectiva bilíngue como condição para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusivas.

O diálogo com a coordenadora de curso de licenciatura revelou, por sua vez, tensões e contradições. Houve, em sua percepção, quem reconhecesse a importância da inclusão e

demonstrasse esforços para avançar, mas também quem reproduzisse discursos que naturalizam as limitações impostas aos Surdos(as), como se houvesse um limite intrínseco ao que podem alcançar.

Essas percepções, ainda que sutis, revelam como o capacitismo se infiltra nas práticas acadêmicas e pedagógicas, reforçando a ideia de que o(a) Surdo(a) precisa se adaptar ao modelo dominante, e não o contrário. Esse achado reafirma a necessidade de formação docente empática às questões linguísticas e culturais da pessoa surda, de modo que a inclusão não seja apenas normativa, mas prática e efetiva.

No campo das políticas públicas, os resultados aqui apresentados evidenciam a necessidade de ações mais consistentes e abrangentes, além do acesso adequado, é necessário oferecer de forma democrática, observando as necessidades específicas das pessoas Surdas, o direito de realizar qualquer curso que esses sujeitos almejam.

É urgente garantir intérpretes qualificados em número suficiente, materiais pedagógicos bilíngues e acompanhamento especializado para os(as) estudantes Surdos(as) terem êxito em sua aprendizagem. As iniciativas são relevantes, mas não dão conta da demanda desses sujeitos, principalmente as práticas institucionais. Mas, mais do que medidas técnicas, é necessário um compromisso político e ético com a valorização da diversidade linguística e cultural. Sem esse compromisso, as conquistas legais continuarão sendo apenas letras no papel, distantes da realidade vivida pelos sujeitos.

Do ponto de vista metodológico, a escolha por uma abordagem qualitativa de inspiração freiriana, decolonial e histórico-cultural mostrou-se um desafio acertado. Ela permitiu que a pesquisa fosse construída não a partir de categorias externas, mas do encontro com as vozes e vivências dos sujeitos. Esse caminho, embora desafiador, trouxe riqueza às análises e reafirmou que a pesquisa em psicologia do desenvolvimento e escolar precisa estar comprometida com a vida

concreta das pessoas e com a sociedade. O caráter interventivo, ao privilegiar o diálogo, possibilitou que a investigação fosse, ao mesmo tempo, produção de conhecimento e espaço de resistência, lugar em que o subalterno pôde falar e ser escutado.

Como toda pesquisa, esta, também, apresenta seus limites. O recorte em uma única universidade não dá conta da pluralidade das experiências de estudantes Surdos(as) em diferentes contextos, sejam regionais, institucionais ou de áreas de conhecimento distintas. O Ensino Superior público e privado, os cursos de outras áreas, as regiões mais distantes dos grandes centros e a multiplicidade de experiências da comunidade surda ainda demandam investigações aprofundadas.

Além disso, o foco nos cursos de licenciatura, por termos encontrado apenas um estudante Surdo no bacharelado nesta instituição pesquisada, deixa em aberto as vivências dos Surdos em outros cursos, como engenharias, ciências da saúde ou áreas tecnológicas, que possuem desafios próprios.

Destarte, a pesquisa não esgota as possibilidades de análise sobre os impactos das políticas públicas recentes nem sobre as estratégias pedagógicas inovadoras que poderiam ser implementadas. Ao reconhecer esses limites, a tese não se enfraquece, ao contrário, abre caminhos para novas pesquisas e convoca outros pesquisadores a ampliar e aprofundar a discussão sobre a educação de Surdo(a) numa perspectiva alicerçada na psicologia. Apesar das limitações, esta tese trouxe contribuições significativas. Ela reafirma que a luta pela educação de Surdos(as) no Ensino Superior não é apenas uma questão de acessibilidade, mas de justiça social e de democracia.

A partir das análises e reflexões tecidas nesta pesquisa, ao olhar para o futuro, fica claro que a universidade precisa se reinventar. Precisa reconhecer que a diferença não é déficit, mas potência. Reconhecer que a pluralidade linguística não é obstáculo, mas riqueza. Refletir que os(as) estudantes Surdos(as) não estão na universidade para se adaptarem a ela, mas para transformá-la.

Essa transformação exige coragem institucional, engajamento coletivo e disposição para romper com práticas coloniais ainda enraizadas. Exige, sobretudo, amorosidade e esperar, no sentido mais profundo da palavra que preconiza reconhecer o outro em sua humanidade e lutar para que todos possam desenvolver-se em plenitude. Nesse contexto, esta tese não pretende encerrar a discussão, mas abrir novas portas. Se a pesquisa revelou avanços, mostrou também que o caminho ainda é longo e árduo. No entanto, também revelou que há esperança, tecida nas mãos que sinalizam, nas vozes que resistem e nos sonhos que precisam existir.

A educação de Surdos(as) no Ensino Superior é um desafio que, ao mesmo tempo, forja um campo de luta e de possibilidades. É nesse espaço de contradição que se constroem as práticas transformadoras, capazes de romper com o silêncio imposto e afirmar a vida em toda a sua diversidade.

Almejamos que esta pesquisa possa contribuir, ainda que modestamente, para fortalecer o compromisso da universidade com a dignidade humana, palco da diversidade humana e compartilhamento de vários saberes epistemologicamente subjugados.

Nesse ínterim, que este estudo inspire políticas públicas mais justas, práticas institucionais e pedagógicas mais inclusivas e pesquisas mais comprometidas com a realidade dos sujeitos Surdos. As quais se lembrem sempre que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que cada pessoa possa ser, em sua inteireza, aquilo que deseja ser independentemente de sua condição humana, raça, gênero, sexo e classe.

Assim, libertar as mãos para que sinalizem sem barreiras é, em última instância, libertar a própria humanidade. Que a universidade se torne, cada vez mais, espaço em que todas as mãos, todos os corpos e todas as formas de saberes, poderes e seres, possam existir em liberdade e respeito mútuo. Inclusão é uma realidade possível!

Referências

- Abreu, F. S. D. (2015). *Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: Um estudo das narrativas de Surdos homossexuais* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/18646>
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única* (J. Romeu, Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2009)
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.
- Alves, D. O. (2015). *Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: Representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19100>
- Amorim, A. C. F. (2013). *Surdez e biculturalidade: Um estudo sobre o autoconceito a partir das interações Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13843>
- Araújo, L. C. N., & Flores, V. M. P. (2021). Surdez, linguagem e psicanálise: Contribuições à construção do sujeito socioeducacional. *Revista de Educação Popular*, 20(2), 4–17. <https://doi.org/10.14393/REP-2021-58321>
- Bachelard, G. (1978). *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Abril Cultural.
- Barbato, S. (2008). Metodologia de pesquisa qualitativa. In S. Barbato (Ed.), *Metodologia qualitativa* (pp. 5–39). CEAD/UnB.

- Barroco, S. M. S., & Matos, N. S. D. (2016). Das leis à prática: A inclusão no Ensino Superior em tempos de produtivismo acadêmico. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Eds.), *Coletânea psicologia e políticas públicas* (pp. 159–178). EDUFRN.
- Bastide, R., & Fernandes, F. (1959). *Branços e negros em São Paulo* (2ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
<https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514>
- Berthier, F. (2006). Les sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In H. Lane & F. Philip (Eds.), *The deaf experience: Classics in language and education* (pp. 161–203). Harvard University Press.
- Black, C. (Diretora). (2010). *Schooling the world: The White man's last burden* [Filme]. Lost People Films.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos direitos*. Elsevier.
- Boff, L. (2022). Prefácio. In P. Freire (Ed.), *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (32ª ed., pp. 9–12). Paz e Terra.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. (2013). *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco.

Brasil. (2014). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Secretaria dos Direitos Humanos.

Brasil. (2022). *Censo escolar 2022: Divulgação dos resultados*. Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

Brasil. (2023). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021*. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, & Diretoria de Estatísticas Educacionais.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

Brasil. (2024). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023*. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, & Diretoria de Estatísticas Educacionais.

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2025-2026/2025/decreto/D12686.htm

Brasil. (2025). Decreto nº 12.773, de 2025. Dispõe sobre diretrizes complementares da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2025-2026/2025/decreto/D12773.htm

Brito, M. D. (2018). *Não. Ele não está*. Appris Editora.

- Camozzato, V.C., & Ballerini, D. (2015). Educação ocidental e escolarização. In *6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação & 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais, Canoas*. Anais eletrônicos, pp. 10–19.
- Candau, V. M. (Ed.). (2007). *Reinventar a escola* (5ª ed.). Vozes.
- Carneiro, S. (2011). Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. Selo Negro.
- Carvalho, E. N. S., Guimarães-Iosif, R. M., & Moreira, F. S. R. (2015). É possível! Docentes Surdos na Educação Superior. In R. M. Guimarães-Iosif, S. P. Zardo, & A. V. Santos (Eds.), *Educação Superior: Conjunturas, políticas e perspectivas* (pp. 157–180). Liber Livro.
- Carvalho, P. V. (2019). História da educação de Surdos: O que dizem as fontes documentais. *Medi@ções*, 7(1), 101–110. <https://doi.org/10.60546/mo.v7i1.214>
- Césaire, A. (2020). *Discurso sobre o colonialismo* (2ª ed.). Letras Contemporâneas.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. Editora UNESP.
- Barbosa Chaves, R., Costa Mendes, D., & Almeida, F. M. de. (2025). Os 10 anos da Lei de cotas no Ensino Superior Brasileiro. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 41(1). <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.137592>
- Coelho, O., Cabral, E., & Gomes, M. C. (2004). Formação de Surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Culturas*, (22), 153–181. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14483/2/81866.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações raciais: Referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia,

& Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas.

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_web.pdf

Dainez, D., & Freitas, A. P. (2018). Concepção de educação social em Vigotski: Apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, 36(3), 145–156. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>

Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: Desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093–1108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.

Decreto Legislativo nº 186, de 2008. (2008). *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*. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). *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*. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2ª ed.). Artmed.

- Dias, E. C. R., Neves, L. R., & Silva, I. R. C. (2021). Estudantes Surdos na escola comum: Desafios para a educação bilíngue. *Conjecturas*, 21(7), 401–420.
<https://doi.org/10.53660/CONJ-445-501>
- Dias, J. S., & Gomes de Oliveira, C. (2020). Avaliação da educação superior no Brasil, aspectos históricos e legais. *Avaliação*, 25(2), 238–256. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200001>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Editora Brasiliense.
- Dos Reis Ribeiro, G. (2023). Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: Uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder. *Calidoscópio*, 20(2).
<https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.02>
- Duarte, N. (2006). *Vigotski e o aprender a aprender: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (4ª ed.). Editora Autores Associados.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Editora UFBA.
- Fanon, F. (2015). *Os condenados da terra* (3ª ed.). Letra Livre. Primeira publicação 1961.
- Farias, R. M. S., & Farias Filho, E. N. (2022). Pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e educação de Surdos na escola: Uma revisão de literatura. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 8(3), 899–914.
<https://doi.org/10.12957/riae.2022.68548>
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (1999). Que educação nós Surdos queremos. In *Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos*.
- Fernandes, A. C. R. (2015). *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: Experiências de estudantes com deficiência na universidade* [Tese de doutorado,

- Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19573>
- Fernandes, S. F., & Lopes, F. M. (2019). Deafhood: Um conceito em formação no campo dos estudos Surdos no Brasil. *Revista Educação Especial*, 32, 1–23.
<https://doi.org/10.5902/1984686X38455>
- Fernandes, S. F., & Medeiros, J. R. (2020). Libras e arte: Manifestações verbovisuais de artefatos culturais da comunidade surda. *Revista Espaço*, 54, 15–29.
<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1624>
- Fleith, D. S., Mendes, E. G., & Quadros, R. M. (2016). *Estudantes com deficiências, Surdos e superdotados no Brasil. Documento temático 2*. Rede CpE.
<http://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2016/12/Conteúdo-Livreto-2-ilovepdf-compressed.pdf>
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Editora Vozes.
- Foucault, M. (2003). *A microfísica do poder* (21ª ed.). Graal.
- Freire, P. (2019). *À sombra desta mangueira* (12ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2022a). *Pedagogia da autonomia* (74ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2022b). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (32ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2023a). *Educação como prática da liberdade* (55ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2023b). *Pedagogia do oprimido* (85ª ed.). Paz e Terra.

- Freitas, L. C. (2011). Os reformadores empresariais da educação: A consolidação do neotecnicismo no Brasil. In *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*.
- Frigotto, G. (1991). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In I. Fazenda (Ed.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 69–90). Cortez.
- Gadelha, F. O., Pereira, S. Z. S., & Martins, V. L. (2022). Aspectos linguísticos da LIBRAS e desafios dos Surdos na aquisição da língua escrita. *Revista Educação Pública*, 22(44). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/44/aspectos-linguisticos-da-libras-e-desafios-dos-Surdos-na-aquisicao-da-lingua-escrita>
- Giroux, H. (1988). *Escola crítica e política cultural*. Cortez.
- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação*. Editora Autores Associados. (Trabalho original publicado em 1999)
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. Pioneira Thomson Learning.
- Guerra, I. (2021). *Luta contra o capacitismo: Anarquismo e capacitismo*. Brasil: Terra Sem Amos.
- Haider, A. (2019). *Armadilha da identidade: Raça e classe nos dias de hoje*. Veneta.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Editora PUC-Rio; Editora Apicuri.
- Herrera Flores, J. (2009). *A (re)invenção dos direitos humanos*. Fundação Boiteux; IDHID.
- hooks, b. (2018). *O feminismo é para todo mundo*. Rosa dos Tempos.
- Honora, M. (2017). *Inclusão educacional de alunos com surdez: Concepção e alfabetização*. Cortez.

- Hunt, L. (2009). *A invenção dos direitos humanos: Uma história*. Companhia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo demográfico 2022: População e domicílios: Primeiros resultados*.
<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo+de+de+2022>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD Contínua Educação 2024*.
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=8132>
- Jamine, A., Amisse, D., & Tai. (2021). Configuração das mãos como parâmetro da Língua de Sinais: um estudo comparativo das Línguas de Sinais moçambicana e brasileira. *REVISE – Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde*, 6, 232–245.
<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revise/article/view/1908/1505>
- Karnopp, L. B. (2006). Literatura surda. *ETD: Educação Temática Digital*, 7(2), 98–109.
<https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795>
- Kelman, C., & Branco, A. U. (2003). Interações professora-alunos Surdos em espaço escolar inclusivo no Distrito Federal. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & E. D. O. Tanaka (Eds.), *Capacitação de professores e profissionais para educação especial e suas concepções sobre inclusão* (pp. 1–129). Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- Klein, M. (2015). Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do Surdo trabalhador. In C. Skliar (Ed.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 75–92). Ed. Mediação.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University Press.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.

- Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de Surdos. *Caderno CEDES*, 19(46). <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>
- Lacerda, C. B. F., Gràcia, M., & Jarque, M. J. (2020). Línguas de sinais como línguas de interlocução: O lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 299–312. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>
- Lage, A. L. S., Kelman, C. A., & Torres, M. C. E. (2021). Presença de Lev Vigotski nos estudos Surdos brasileiros. In G. Felix & A. L. S. Lage (Eds.), *Capitalismo e surdez* (pp. 151–182). El Tiple.
- Lane, H. (1992). Máscara da benevolência: A comunidade surda amordaçada. Instituto Piaget.
- Lane, H., & Philip, F. (2006). *The deaf experience: Classics in language and education* (F. Philip, Trad.). Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1840)
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000). *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com*

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências.* Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). *Altera a 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 temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.* Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. (2008). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.*

Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. (2010). *Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023).* Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. (2021). *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos*. Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm

Leite, L. H. A., Ramalho, B. B. M., & Carvalho, P. F. L. D. (2019). A educação como prática de liberdade: Uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, 35, Article e214079. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>

Leite, L. S., & Cabral, T. B. (2021). Educação de Surdos e colonialidade do poder linguístico.

Letras & Letras, 37(2), 425–444. <https://doi.org/10.14393/LL65-v37n2-2021-20>

Lima, A. C., Bento, H. C. P., & Bomfim, Z. A. C. (2020). A vivência como unidade de análise em Psicologia Social: Uma proposta decolonial a partir da Psicologia Sócio-Histórica. In W. H. A. Rocha (Ed.), *Descolonizando a Psicologia: Contribuições para uma prática popular* (pp. 86–106). Pimenta Cultural.

Lodi, A. C. B. (2005). Plurilingüismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos Surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409–424. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>

Lopes, M. C. (2012). Escola bilíngue para Surdos. In M. C. Lopes (Ed.), *Cultura surda & Libras* (pp. 235–251). Editora Unisinos.

Lopes, M. C. (2017). *Surdez e educação*. Editora Autêntica.

- Lopes, M. C., & Veiga-Neto, A. (2010). Marcadores culturais Surdos. In L. M. Vieira-Machado & M. C. Lopes (Eds.), *Educação de Surdos: Políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda* (pp. 116–137). Edunisc.
- Lopes, RA, & da Silva, GHG (2022). O alcance das admissões de estudantes pela Lei de Cotas: O caso da Universidade Federal de Alfenas. *Education Policy Analysis Archives* , 30 , (60). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6370>
- Lulkin, S. (2015). O discurso moderno na educação dos Surdos: Práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: C. Skliar (Ed.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 33–49). Mediação.
- Madeira-Coelho, C. M. (2009). Sujeito, linguagem e aprendizagem. In A. Mitjáns Martinez & M. C. V. R. Tacca (Eds.), *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior* (pp. 31–52). Editora Alínea.
- Madeira-Coelho, C. M. (2011). Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: Desafios e estratégias. In A. Mitjáns Martinez & M. C. V. R. Tacca (Eds.), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 153–174). Editora Alínea.
- Madeira-Coelho, C. M. (2015). Inclusão escolar. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social* (2ª ed.; pp. 55–71). Editora Universidade de Brasília.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: Algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Eds.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2ª ed., pp. 27–53). Autêntica.

Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Oliveira, C. B. E., & Rabelo, M. L. (2015).

Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141.

<https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>

McLaren, P. (1995). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalismo.

In P. McLaren (Ed.), *Critical pedagogy and predatory culture* (pp. 131–158). Routledge.

Merçon, J. (2009). *Aprendizado ético-afetivo: Uma leitura spinozana da educação*. Alínea.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (C. A. R. Moura, Trad.; 2ª ed.).

Martins Fontes.

Michel, M. H. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais* (2ª ed.). Atlas.

Miglioli, S., & Santos, G. A. (2017). Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais:

A biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista ACB*, 22(1), 136–149.

<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1278>

Mignolo, W. D. (2020). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (10ª ed.). HUCITEC.

Minayo, M. C. S. (Ed.). (2021a). *Pesquisa social, método e criatividade*. Vozes.

- Minayo, M. C. S. (2021b). Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(22), 521–539. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>
- Monteiro, R. M. G. (2014). *Surdez e identidade bicultural: Como nos descobrimos Surdos?* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17184>
- Moreira, F. S. R. (2014). *História de vida e concepção de docentes Surdos acerca das políticas de inclusão na Educação Superior no DF* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UCB. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/786>
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulinas.
- Munanga, K. (2015). *Negritude: Usos e sentidos*. Autêntica.
- Nascimento, L. C. R. (2008). Um pouco mais da história da educação dos Surdos, segundo Ferdinand Berthier. *ETD – Educação Temática Digital*, 7(2), 255–265. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.807>
- Novaes, M. A. B., Medeiros, J. L., & Silva, A. M. O. (2018). O acesso à Educação Superior no Brasil (1500–1996). *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 10, 88–109. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39682>
- Oliveira, M. A. M., Paschoalino, J. B. Q., & Rocha, T. C. (2012). Políticas para o Ensino Superior: Profissionalização ou proletarização do trabalho docente? *Trabalho & Educação*, 20(2), 77–89. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8700>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*.
https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
- Padden, C., & Humphries, T. (1998). *Deaf in America: Voices from a culture*. Harvard University Press.
- Paiva, M. S. P., & Buzar, E. A. S. (2022). Filosofias educacionais para educação de Surdos, espaços de escolarização e os respectivos reflexos na prática pedagógica docente. In E. A. S. Buzar & F. S. D. Abreu (Eds.), *Educação de Surdos: Entre o discurso e a prática* (pp. 63–94). Pedro & João Editores.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Pedroza, R. L. S., & Chagas, J. C. (2016). Direitos humanos e o projeto político-pedagógico. In L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. Costa, C. Longo, & F. L. Souza (Eds.), *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 81–115). Paralelo 15.
- Penalva, J., Diniz, D., & Medeiros, M. (2010). O Benefício de Prestação Continuada no Supremo Tribunal Federal. *Sociedade e Estado*, 25(1), 53–70. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000100004>
- Penna, C. (2014). Paulo Freire no pensamento decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, 8(2), 164–180. <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>
- Pequeno, M. (2008). Ética, educação e direitos humanos. In M. N. T. Zenaide, L. F. G. Ferreira, & A. A. G. Náder (Eds.), *Direitos humanos: Capacitação de educadores: Volume 1:*

- Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos* (pp. 35–40). Editora Universitária da UFPB.
- Perlin, G. T. T. (2015). Identidades surdas. In C. Skliar (Ed.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., 51–74). Mediação.
- Perlin, G., & Miranda, W. (2003). Surdos: O narrar e a política. *Ponto de Vista*, 5, 217–226.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>
- Perlin, G., & Strobel, K. (2008). *Fundamentos da educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: Contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741–756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Porto-Ribeiro, M. (2017). *Crianças e adolescentes multiculturais: Criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/24465>
- Porto-Ribeiro, M. M., & Fleith, D. S. (2020). A inclusão escolar de alunos multiculturais a partir da percepção dos pais. *Psicologia da Educação*, 50, 41–51. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200005>
- Prestes, Z., Tunes, E., & Nascimento, R. (2017). Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In A. M. Longarezi & R. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: Vida, pensamento e obras dos principais representantes russos* (3ª ed., pp. 59–79). EDUFU.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional* [Tese de

- doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>
- Pulino, L. H. C. Z. (2016). Tornar-se humano e os direitos humanos. In L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. Costa, C. Longo, & F. L. Souza (Eds.), *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 125–160). Paralelo 15.
- Quadros, R. M. (2006). Políticas linguísticas e educação de Surdos em Santa Catarina: Espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, 26(69), 141–161. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Artmed.
- Quadros, R. M. de. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. MEC/SEESP
- Quadros, R. M., Pizzio, A. L., & Rezende, P. L. F., & Ferreira, P. L. (2020). *Língua Brasileira de Sinais I*. UFSC, CCE.
- Quadros, R. M., Rathmann, C., Mesch, J., & Silva, J. B. (2020). Documentação de Línguas de Sinais. *Forum Linguistic*, 17(4), 5444–5456. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77336>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 107–130). CLACSO.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73–118). Almedina.

- Rabelo, M. L., Marinho-Araujo, C. M., Bisinoto, C., Griboski, C. M., & Meneghel, S. M. (2015). Educação superior brasileira: Perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación, Extr.* (14).
<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.869>
- Rabenhorst, E. R. (2008). O que são direitos humanos? In M. N. T. Zenaide, L. F. G. Ferreira, & A. A. G. Náder (Eds.), *Direitos humanos: Capacitação de educadores: Volume 1: Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos* (pp. 13–22). Editora Universitária da UFPB.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola.
- Ribeiro, C. B. (2014). *Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: Trajetórias escolares de Surdos jovens* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17015>
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Rodrigues, C. H., & Beer, H. (2016). Direitos, políticas e línguas: Divergências e convergências na/da/para educação de Surdos. *Educação & Realidade, 41*(3), 661–680.
<https://doi.org/10.1590/2175-623661114>
- Rodrigues, C. H., & Santos, S. A. (2018). A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: Contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista, 24*.
<https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34535>
- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de Surdos* (2ª ed.). Paulinas.
- Sacavino, S. (2007). Direito humano à educação no Brasil: Uma conquista para todos/as? In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide

- (Eds.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 457–468). Editora Universitária.
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes*. Companhia das Letras.
- Sánchez Rubio, D. (2014). *Encantos e desencantos dos direitos humanos: De emancipações, libertações e dominações*. Livraria do Advogado Editora.
- Santana, A. C. F., & Santana, E. G. J. (2020). A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação*.
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67663>
- Santos, C. A., & Nogueira, D. X. P. (2015). Educação Superior e desigualdades sociais e regionais: Limites e possibilidades na democratização da oferta a partir do Plano Nacional de Educação. In R. M. Guimarães-Iosif, S. P. Zardo, & A. V. Santos (Eds.), *Educação Superior: Conjunturas, políticas e perspectivas* (pp. 75–90). Liber Livro.
- Santos, N. J. (2018). O Slam do Corpo e a representação da poesia surda. *Revista de Ciências Humanas*, 18(2), 1–10. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688/pdf>
- Santos, S. A. (2017). *O direito ao acesso à educação superior como Direito humano de pessoas surdas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/31552>
- Santos, V. T., Bispo, J. P. S., Leal, L. F. V., & Silva, K. A. (2021). Direitos linguísticos dos Surdos no âmbito da Educação Superior. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 22(2), 435–453. <https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40985>
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733–768. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73–89. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>
- Sguissardi, V. (2011). Universidade no Brasil: Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In M. Morosini (Ed.), *A Universidade no Brasil: Concepções e modelos* (2ª ed., pp. 275–290). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Silva, A. A., & Sousa, R. S. (2018). Avaliação da capacidade expressiva e de compreensão da LIBRAS: Um estudo comparativo entre a aquisição de linguagem em comunidades surdas e desligadas. In M. R. Stumpf & R. M. Quadros (Eds.), *Estudos da Língua Brasileira de Sinais* (pp. 37–60). Insular, UFSC, PGL.
- Silva, C. M., Monteiro, R., Silva, D. S., & Silva, D. N. H. (2018). Inclusão escolar: Concepções dos profissionais da escola sobre o Surdo e a surdez. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 465–479. <https://doi.org/10.1590/1982-37030002652017>
- Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (2014). Narrativas de jovens Surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal. *Linhas Críticas*, 20(42), 325–344. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i42.4307>
- Silva, M. C. C. B., & Brocanelli, C. R. (2022). Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial: Por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora. In A. B. Carvalho (Ed.), *Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais* (pp. 227–252). Oficina Universitária & Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3>
- Silva, S. A. S., Abreu, F. S. D., & Pedroza, R. L. S. (2024). Educação de Surdos e Teoria Histórico-Cultural: Os paradigmas presentes na obra de L. S. Vigotski. *Revista Psicopedagogia*, 41(124), 142–150. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240011>

- Silva, S. A. S., Legnani, V. N., Pedroza, R. L. S., & Silva, M. C. (2024). Linguagem, surdez: Reflexões sobre o sujeito Surdo como sujeito de linguagem. *Caderno Pedagógico*, 21(1), 3188–3208. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n1-170>
- Silva, S. A. S., Maia, H. J. S., & Pedroza, R. L. S. (2024). História da educação de Surdos: Uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, Article e0156. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156>
- Silva, V. (2006). Educação de Surdos: Uma releitura da primeira escola pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In R. M. Quadros & G. Dalcin (Eds.), *Estudos Surdos* (pp. 14–37). Arara Azul.
- Skliar, C. (1998). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.
- Skliar, C. (2015). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In C. Skliar (Ed.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (7ª ed., pp. 5–6). Mediação.
- Sofiato, C. G., Carvalho, P. V., & Coelho, O. (2021). A educação de Surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1–25. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID23212>
- Sofiato, C. G., Reily, L. Albres, N. A., & Santiago, V. A. A. (2012), *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Aspectos linguísticos e históricos*. UFSCar, SEAD. http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2740/1/EM_libras.pdf
- Sousa, A. D. P., & Chariglione, I. P. F. S. (2017). Os processos de inclusão social, educação e saúde: Uma análise qualitativa dos Surdos idosos do Distrito Federal. *Revista Kairós-Gerontologia*, 20(3), 309–327. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2017v20i3p309-327>

- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora da UFMG.
- Stam, R., & Shohat, E. (1995). Estereótipo, realismo, e representação racial. *Revista Imagens*, 5, 70–84. <https://rebeldesistemico.files.wordpress.com/2016/11/esterec3b3tipo-realismo-e-representac3a7c3a3o-racial.pdf>
- Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to human development and education*. Cambridge University Press.
- Stokoe, W.C., Jr. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Linstok Press.
- Strobel, K. (2009). *História da educação de Surdos*. Editora da UFSC.
- Strobel, K. (2018). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (4ª ed.). Editora da UFSC.
- Teixeira, S. R. S. (2022). A educação em Vigotski: Prática e caminho para a liberdade. *Educação & Realidade*, 47, Article e116921. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>
- Tunes, E. (2003). Por que falamos de inclusão? *Linhas Críticas*, 9(16), 5–12. <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3087>
- Tunes, E., & Bartholo, R. S. J. (2006). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In M. C. V. R. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 129–148). Editora Alínea.
- Vale, L. M. (2018). A importância da terminologia para o tradutor intérprete de língua de sinais brasileira. *Translatio*, 15, 305–320. <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/81599>
- Vieira, L. A., & Matilde, L. L. B. (2024). As contribuições do desenho universal para aprendizagem no contexto da educação inclusiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(6), Article e7754. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-276>

- Vieira-Machado, L. M. C., & Costa-Junior, E. R. (Eds.). (2018). *Educação de Surdos: Políticas, práticas e outras abordagens*. Appris.
- Vieira-Machado, L. M. C., & Rodrigues, J. R. (2022). Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22, 1–26. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202>
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em pesquisa*. Editora Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vigotski (Ed.), *Obras escogidas. Tomo II* (pp. 9–348). Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.
- Vigotski, L. S. (2007a). *Obras Escogidas – V: Fundamentos da defectologia*. Visor Autêntica.
- Vigotski, L. S. (2007b). *Pensamiento y habla*. Colihue.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula: o problema do meio na pedologia. In L. S. Vigotski (Ed.), *Sete aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da pedologia* (pp. 73–91). E-papers.
- Vigotski, L. S. (2019). *Obras completas. Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia*. Edunioeste.
- Viola, S. E. A. (2007). Direitos humanos no Brasil: Abrindo portas sob neblina. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Eds.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 119–134). Editora Universitária.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, ressurgir e reviver. In V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12–42). Editora 7Letras.

- Wanderer, A. (2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: Discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12363>
- Wanderer, A., & Pedroza, R. L. S. (2015). A violência como tema transversal aos estudos sobre a deficiência: Interconexões necessárias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 178–195. <https://doi.org/10.12957/epp.2015.16068>
- Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Gallaudet University Press.
- Zardo, S. P., Guimarães, A. S., Mota, A. M. C., & Gomes, C. A. L. (2018). A tutoria na formação de estudantes de graduação na área da educação especial/inclusiva. In *VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/a-tutoria-na-formacao-de-estudantes-de-graduacao-na-area-da-educacao-especialinc>

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília - UnB

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE – Doutorado

Pesquisadora Responsável: Simone Aparecida dos Santos Silva



Universidade de Brasília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Desafios do uso da Libras no contexto da Educação de Surdos no Ensino Superior”, que faz parte do curso de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, da pesquisadora Simone Aparecida dos Santos Silva.

Neste escopo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, a partir das experiências de estudantes Surdos(as) e de coordenadores(as) de cursos de graduações, os desafios, possibilidades para a efetivação da Libras como língua de instrução no Ensino Superior em uma instituição pública, verificando suas concepções, suas percepções, os sentimentos e ideias que possuem tanto em relação ao direito à educação quanto ao direito linguístico, e as suas expectativas sobre instituição de ensino superior pública, os quais estarão inseridos/as, como parte do seu processo de desenvolvimento humano.

De tal forma, a motivar e promover o debate do poder linguístico-decolonial na formação de professores Surdos/as para a Educação de Surdos, através de graduações, como as licenciaturas e bacharelados. Para que este objetivo seja atingido com sucesso, é preciso que você participe com

engajamento de uma entrevista semiestruturada. Esta consistirá em uma conversa sobre o assunto unicamente com a pesquisadora, onde serão realizadas algumas perguntas orientadoras e outras que podem aparecer ao longo da conversa. A proposta é realizarmos um espaço de diálogo e reflexão sobre a interação aluno, coordenador e pesquisadora sob diferentes pontos de vistas no contexto universitário. A duração aproximada será de uma hora.

Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9º, terão sua privacidade respeitada, além de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas de forma pública.

Quanto as entrevistas serem gravadas em vídeo, você, participante diante aos seus direitos:

() Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

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

() Não, não autorizo a gravação e/ou divulgação de minha imagem e/ou voz.

O conteúdo da gravação, assim como os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso sejam autorizadas, as gravações serão realizadas a fim de que se preserve a riqueza do diálogo. Utilizaremos a Libras sempre que necessário para maior acessibilidade. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e informo, novamente, que a sua privacidade será respeitada, de modo que o seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo(a) não seja divulgada em nenhum momento da pesquisa e permanecerá em sigilo, caso opte acima.

Durante a entrevista, talvez você recorde de vivências da sua relação com seus professores e/ou alunos, que podem trazer mobilizações emocionais, nesses casos, há a possibilidade de suporte emocional durante a entrevista ou se preferir de outra modalidade de acolhimento

psicológico, tal como a psicoterapia, a pesquisadora se responsabilizará pelo cuidado do participante, encaminhando-o até o serviço ambulatorial de psicologia oferecido por Clínicas-Escola de instituições de Ensino Superior do Distrito Federal.

Você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe traga constrangimento e/ou lembranças que não se sentir à vontade, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. A sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento pela sua colaboração.

A pesquisa poderá contribuir para se gerar um espaço de reflexão a respeito das relações aluno-professor na Universidade. O debate sobre esta temática também pode favorecer mudanças de práticas dentro do campo, assim como em outros aparatos legais. Como pesquisadora tenho o compromisso retornar aos participantes os resultados da pesquisa, em formato acessível aos mesmos, em formato de palestras e/ou roda de diálogos, aconselhamentos e orientações promovam benefícios diretos, do retorno conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), sem prejuízo do retorno à sociedade. Além disso, os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente em artigos científicos, em congressos ou em outras atividades ligadas à Universidade. Reforço a informação de que em nenhum momento a sua identidade será revelada, caso opte por essa opção, e os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Reconheço ter sido orientado(a) quando ao teor da pesquisa a ser desenvolvida e compreendido a natureza e o objetivo das atividades propostas. É assegurado a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa, a despesa do valor do transporte para o seu deslocamento para as entrevistas na Universidade de Brasília, se assim o participante declarar sua

necessidade, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII, que será da responsabilidade da pesquisadora e dos fomentos para pesquisa oriundos da instituição de origem da pesquisadora. Manifesto meu livre consentimento em participar voluntariamente, sem qualquer retribuição financeira, desta pesquisa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para, o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, que informará as informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará em posse da pesquisadora e a outra junto ao participante.

De acordo,

Nome e assinatura do
participante de pesquisa

Pesquisadora responsável
Simone Aparecida dos Santos Silva

Brasília, ____ de _____ de ____.

Apêndice B: Perguntas Orientadoras e que Surgiram Durante a Entrevista

Semiestruturada de Estudantes Surdos(as)

1. Como foi sua trajetória escolar até chegar à universidade? Que experiências marcaram seu ensino fundamental e médio?
2. Você poderia compartilhar como foi o processo de escolha do curso e o ingresso nessa instituição de ensino superior? O que influenciou essa decisão?
3. Como você percebeu a prova de ingresso (PAS/ENEM/vestibular)? Que diferenças sentiu entre fazer em português ou em Libras?
4. Quais experiências você considera mais positivas no curso? E quais têm sido mais desafiadoras?
5. Como você descreveria um dia típico de aula na universidade? O que mais chama sua atenção na sua rotina acadêmica?
6. De que forma os intérpretes e professores contribuem (ou não) para o seu aprendizado?
7. Quando você encontra dificuldades nas disciplinas, que estratégias usa para superá-las? Quem costuma te apoiar nesses momentos?
8. Na sua opinião, a grade curricular do curso é adequada? O que poderia ser melhorado para favorecer a aprendizagem de estudantes Surdos(as)?
9. Durante sua vida escolar e acadêmica, você já viveu situações de capacitismo ou bullying? Como lidou com elas?
10. Você já vivenciou ou presenciou situações de racismo na escola ou na universidade? De que forma isso afetou você ou seus colegas?
11. Nessa instituição de ensino superior, você sente que os direitos das pessoas surdas estão sendo respeitados? O que ainda precisa melhorar?
12. O que a Libras representa para você em sua vida pessoal, social e acadêmica?

Apêndice C: Perguntas Orientadoras e que Surgiram Durante a Entrevista

Semiestruturada aos Coordenadores(as)

1. Como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está organizado para contemplar as especificidades dos estudantes Surdos e ouvintes, tanto na grade curricular quanto na prática pedagógica?
2. Quais disciplinas do curso promovem os direitos linguísticos e humanos dos Surdos e de que forma a Libras é valorizada como língua de ensino e aprendizagem?
3. Quais os principais desafios enfrentados na oferta das disciplinas de Libras, considerando a alta demanda, a carência de professores e as condições institucionais de apoio?
4. Quais pontos positivos você identifica no curso, mesmo diante das dificuldades estruturais, e como o Desenho Universal da Aprendizagem pode favorecer não apenas os Surdos, mas também outros grupos?
5. Quais avanços você reconhece na Educação de Surdos nos últimos anos, no Brasil e no curso, especialmente após o reconhecimento oficial da Libras?
6. De que maneira a história da educação e da cultura surda é trabalhada no curso e quais autores, obras e experiências podem enriquecer essa formação?
7. De que maneira a história da educação e da cultura surda é trabalhada no curso e quais autores, obras e experiências podem enriquecer essa formação?
8. Como ocorre o ingresso e a atuação de professores no curso (concursos, voluntariado) e quais reflexões você faz sobre qualidade docente e capacitismo?
9. Na sua percepção, os Surdos podem e devem ter acesso a diferentes cursos de graduação e profissões? Como superar visões deterministas que limitam suas escolhas acadêmicas e profissionais?