



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ester Vitória Basílio Anchieta

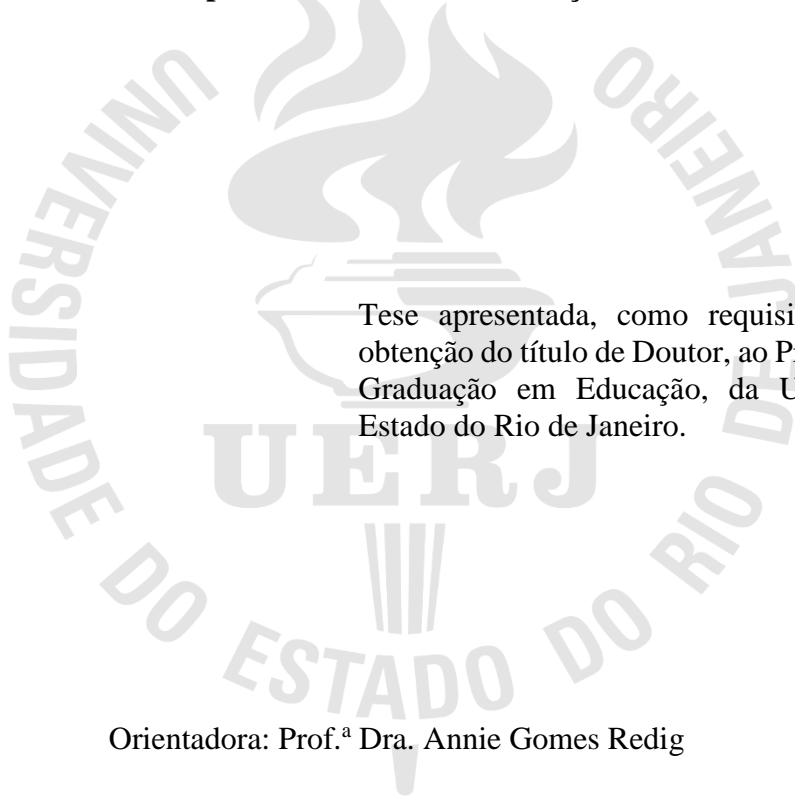
**Histórias de vidas surdas: percurso formativo e inserção no mercado de  
trabalho**

Rio de Janeiro

2022

Ester Vitória Basílio Anchieta

**Histórias de vidas surdas: percurso formativo e inserção no mercado de trabalho**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Annie Gomes Redig

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A539 Anchieta, Ester Vitória Basílio.  
Histórias de vidas surdas: percurso formativo e inserção no mercado de trabalho  
/ Ester Vitória Basílio Anchieta. – 2022.  
161 f.

Orientadora: Annie Gomes Redig  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Libras – Teses. 3. Escolarização de surdos – Teses.  
I. Redig, Annie Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese, desde que citada a fonte.



---

Assinatura

07/06/2022

---

Data

Ester Vitória Basílio Anchieta

## Histórias de vidas surdas: percurso formativo e inserção no mercado de trabalho

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de abril de 2022.

Banca Examinadora:



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Annie Gomes Redig (Orientadora)

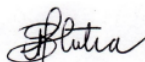
Faculdade de Educação – UERJ



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosana Glat


Faculdade de Educação - UERJ



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Flávia Barbosa da Silva Dutra

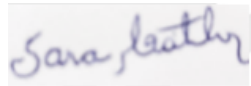
Faculdade de Educação - UERJ



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Regina e Souza Campello

Instituto Nacional de Educação de surdos - INES



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sara Moitinho

Instituto Nacional de Educação de surdos - INES

Rio de Janeiro

2022

*À comunidade Surda, fonte de motivação para o meu trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Uma vasta lista de pessoas para nomear aqui me vem à mente, mas somente uma figura esteve comigo integralmente em todo tempo: Deus. A Ele todo louvor pelo sustento que me trouxe até aqui, por seu amor imensurável e pelo consolo bem presente.

Aproveito-me dessa oportunidade de registrar meus agradecimentos para enaltecer a postura profissional de minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Annie Gomes Redig, que, com amor e acolhimento, não só me proporcionou uma vasta e rica mentoria intelectual, mas me ensinou, com seu próprio exemplo, que o processo de doutoramento não me faz simplesmente doutora, mas me torna professora! Recebi de Annie, nestes últimos anos, algo que sempre senti falta no meio acadêmico: empatia. Foi através dela que tive liberdade e condição para pesquisar o que me move, para me expressar com identidade e para ter saúde emocional depois de tantos acontecimentos. Muito Obrigada, Annie, por tudo e por tanto.

Gratidão à banca de qualificação e defesa deste trabalho, por dedicarem tempo e conhecimento.

Agradeço profundamente ao meu esposo, amigo, parceiro e companheiro Nathan, que, com paciência, amor, carinho e cuidado me refugiou como nunca, dispondo-me colo, tempo, leituras e releituras para ver se o texto estava claro a leigos. Para além disso, chorou comigo, cresceu comigo e venceu comigo. Meu amor, minha honra e meu respeito até o fim.

Com lágrimas e o coração apertado, agradeço aos frutos do meu ventre, por terem feito de mim mãe-forte nesses anos. Hosana e o bebê que não chegamos a escolher um nome, que não estão só in memoriam, mas em meu coração para sempre. Sou grata por terem feito, em tão pouco tempo, muito do que hoje sou. E claro, agradeço aos meus arco-íris após a tempestade, Hebraim e Elisa, por serem consolo, riso, alegria, amor e afeto. Amo muito vocês, meus filhos.

Agradeço aos meus pais, por disporem de presença, paciência e amor para me ajudar nos cuidados com Hebraim de modo que fosse possível realizar a escrita da tese. Obrigada por terem viajado tantas vezes à Macaé em prol de me ajudar e por, com tanto carinho, terem cuidado do meu pequeno enquanto eu estudava.

Agradeço aos amigos de trabalho da UFRJ e aos amigos feitos no ProPed (UERJ), pela força e motivação para conclusão da tese.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos Surdos colaboradores desta pesquisa, por disporem de tempo e abrirem suas ricas Histórias de Vida em prol deste trabalho, contribuindo de forma inimaginável para o meu crescimento, bem como para a própria comunidade Surda.

Esta vitória, que oculta muitas abdições, hoje transparece toda gratidão que é aqui compartilhada com todos vocês.

[...] direi que este texto se pergunta outras coisas, vibra com outras questões, se suicida a cada passo e comete muitos erros. Trata-se, todavia, de um texto feito com a cabeça erguida. E com o corpo fragmentado. Um texto que não quis responder a nada nem a ninguém, mas simplesmente para voltar e olhar bem. E olhar bem, novamente, para que a mesmidade se comova e se atormente de uma vez. Para que quando o outro volte, nos convide a seu mistério, nos faça diferença, nos difira.

*(Carlos Skliar).*



## RESUMO

ANCHIETA, Ester Vitória Basílio. **Histórias de vidas surdas:** percurso formativo e inserção no mercado de trabalho. 2022. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho apresenta a trajetória de Pessoas Surdas, usuárias de Libras, desde a escolarização básica até a sua inserção no mercado de trabalho. A metodologia de História de Vida foi o caminho escolhido para se compreender as barreiras e desafios encontrados nesse processo, dando voz aos protagonistas dessas histórias: os Surdos. Esta tese revela-se como um trabalho pioneiro por utilizar a metodologia citada com Pessoas Surdas, tendo seu material de análise colhido através de entrevistas videogravadas. Os discursos dos sujeitos entrevistados foram analisados na sua língua fonte (Libras), traduzindo-se apenas alguns fragmentos para escrita do trabalho. Para contextualizar a temática, buscou-se apresentar um panorama das legislações que regem a escolarização e o mercado de trabalho no tocante à comunidade Surda. Os resultados advindos das análises dos discursos sinalizados impressionam e reforçam a necessidade de políticas públicas e atenção à formação de professores e outros profissionais de/para Surdos, bem como a necessidade de envolvimento familiar, tanto no percurso de vida como no aprendizado da Língua de Sinais.

**Palavras-chave:** Surdo. Libras. Escolarização de Surdos. Mercado de trabalho.

## ABSTRACT

ANCHIETA, Ester Vitória Basílio. **Deaf life stories**: formative path and entry into the job market. 2022. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Through the life history methodology, this work seeks to present the trajectory of Deaf people, Libras users, from elementary school to job market insertion. It seeks to understand the barriers and challenges encountered in this process, giving voice to these stories' protagonists: Deaf people. This thesis fulfills its objective for being a pioneering work that used the aforementioned methodology with Deaf people, having its analysis material collected through videotaped interviews and having their speeches analyzed in the mother language (Libras), with only a few fragments being translated into writing for the printed version of this work. It was also sought to present an overview of the legislation that governs schooling and the job market with regard to the Deaf community. The future results of the analysis of the signaled speeches thrill and reinforce the need for public policies and attention to teachers' education, as other professionals, from/to the Deaf, as well as the need for family involvement in their life course as in their sign language learning.

**Keywords:** Deaf. Brazilian sign language. Schooling for Deaf. Work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visualização ELAN .....	71
Figura 2 - Anotações ELAN (Exemplos) .....	71
Figura 3– Visualização ocorrências de discursos por trilha .....	72

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Matrículas de Surdos no ensino superior no Brasil (2011-2019).....	37
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Participantes da pesquisa e informações relevantes .....	66
Quadro 2 – Perfil do percurso escolar dos alunos entrevistados .....	67
Quadro 3 – Ordem da coleta de dados.....	69
Quadro 4– Formação de trilhas para a análise de dados.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAPE	Associação para a Valorização de Promoção dos Excepcionais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
ELAN	<i>Eudico Language Annotator</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
P-Fies	Programa de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério Nacional da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PROUNI	Programa universidade para todos
TAG	Transtorno da Ansiedade Generalizada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
YT	Youtube
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SIT	Secretaria de Inspeção do Trabalho

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>CONCEITOS NORTEADORES .....</b>	<b>19</b>
1.1	Surdo? .....	19
1.2	Perspectivas histórico-metodológicas de/para a educação de Surdos.....	21
1.3	Políticas educacionais de/para inclusão de alunos Surdos.....	27
1.4	O universo Surdo.....	31
<b>2</b>	<b>PROCESSO FORMATIVO DE SURDOS.....</b>	<b>34</b>
2.1	Educação bilíngue para Surdos.....	34
2.2	Ensino Superior para Surdos .....	37
2.3	ENEM acessível? .....	40
2.4	E a permanência no ensino superior?.....	44
<b>3</b>	<b>O MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO E OS MARCOS LEGAIS PARA AS PESSOAS SURDAS .....</b>	<b>47</b>
3.1	Trabalho e emprego: conceitos.....	47
3.2	Legislações de/para inclusão de Pessoas com deficiência em atividades laborais .....	50
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
4.2	Os procedimentos éticos e técnicos para construção dos dados .....	66
4.3	Participantes .....	66
4.4	Procedimentos de construção e análise dos dados.....	68
4.5	Tradução dos discursos sinalizados para Língua Portuguesa.....	70
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDAS SURDAS.....</b>	<b>75</b>
5.1	“A educação bilíngue para Surdos foi/seria melhor”: a exigência da Língua Portuguesa padrão.....	75
5.2	“Os intérpretes não sabiam sinais específicos”: quem é, e/ou quem deveria ser o TILS?.....	80
5.3	“Quando contavam histórias na educação infantil, contavam em Português” – Literatura infantil e livros didáticos (in)acessíveis.....	89
5.4	“No ensino médio fizeram teste vocacional com todo mundo. Só dos Surdos deu ‘professor de Libras’” - Professor de Libras Surdo: formação e trabalho garantidos? .....	94
5.5	“Fiquei muito inseguro de não conseguir trabalhar na minha área”: da formatura ao trabalho .....	100
5.6	“Eu sempre precisei de psicólogo”: saúde emocional, o obstáculo mais constante .....	105
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sintetizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

(FREIRE, 1983, p. 20).

Minha trajetória com a comunidade Surda<sup>1</sup> teve início em 2008, quando, em férias escolares, decidi buscar no *Youtube*<sup>2</sup> (YT) vídeos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Intrigada com a aparente dificuldade em dominar a língua, logo em seguida tive a oportunidade de iniciar um curso de Libras na igreja que frequentava, lugar em que fiz amigos Surdos para toda minha vida.

Com relação ao meu percurso profissional, começou em 2011, não em atividades com a Libras, mas como recepcionista de uma gráfica que imprimia plantas arquitetônicas. Entretanto, nesse espaço conheci um Surdo estudante de Arquitetura. Toda vez que ele aparecia, já lhe apresentava uma lista de sinais que queria aprender. Jorge<sup>3</sup> foi importante para a minha imersão na comunidade Surda e, por isso, é um dos participantes colaboradores desta pesquisa.

Um ano depois, fui convidada para trabalhar em uma faculdade privada como intérprete de Libras. Posteriormente, recebi o convite para tornar-me professora da língua nessa mesma instituição. Eu não tinha formação para exercer tal função, senão apenas imersão na Libras. Esse é um assunto que também abordarei aqui.

Durante minha graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de 2011 a 2014, participei do grupo de pesquisa Educação de Surdos, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues. Portanto, foi ainda na graduação que os estudos sobre o processo formativo de Surdos me chamaram atenção, sendo alvo do meu trabalho de conclusão de curso.

No decorrer do mestrado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pude estudar a Libras como nunca havia estudado. Para além de movimentos com as mãos e com o corpo, aprofundei-me na gramática da língua. Dessa forma, pude entender o valor dessa comunidade que carrega tantas marcas de militância política e social. Na UFSC, tive

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto, refiro-me às Pessoas com surdez como Surdos, com S maiúsculo, para representar esse grupo como construção de/para sujeitos políticos ativos na comunidade Surda, como estratégia de valorização do indivíduo enquanto Ser, pois, conforme Ferreira (2019), através de uma concepção socioantropológica, o termo “Surdo” concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não como uma deficiência a ser eliminada.

<sup>2</sup> Uma das maiores, quiçá a maior, plataforma de compartilhamento de vídeos via internet.

<sup>3</sup> Nome fictício.



professores e amigos Surdos, todos com o objetivo de esmiuçar a Libras e difundi-la como língua pertencente ao Surdo. Foi nessa instituição que conheci histórias de ambições, frustrações e sonhos que envolviam todo processo de escolarização de Surdos e seu ingresso no mercado de trabalho, hoje meu tema de pesquisa.

A verdade é que, nas últimas décadas, o tema “deficiência” vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito acadêmico, sendo visto não mais como próprio de pessoas isoladas, mas como sinônimo de um grupo que merece atenção por parte do Estado e da sociedade. De acordo com Diniz (2012, p.19), “[...] o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenções do Estado. Esses dois objetivos abriram caminho para um novo olhar sobre a deficiência”.

Quanto ao desenvolvimento de teorias e estudos relacionados aos discentes com deficiências, Hahn *et al.* (2018) consideram que a autopercepção e/ou a cosmovisão particulares desses sujeitos raramente são consideradas, principalmente no que tange ao planejamento de ações, programas e políticas de atendimento a essas pessoas. Na verdade, em se tratando de escolas regulares e dos processos de inclusão nestas “implementados”, são valiosas as informações e observações oriundas de profissionais da educação.

No que diz respeito aos Surdos e seu processo de desenvolvimento, socialização e aprendizagem, poucas pesquisas têm como foco esses sujeitos em sua essência. Muitos autores (ALARCÃO, 2006; DUARTE, 2010; GEORGE, 2009; GUADALUPE, 2011; RAY, PEWIT-KINDER; RELVAS, 1996; entre outros), apresentam, por exemplo, falas e percepções dos gestores, professores e familiares sobre a inclusão deste grupo silenciado pela barreira comunicacional. O que se tem observado é que pesquisas que envolvem Surdos (ALBRES, 2020; ANCHIETA, 2017; CARNEIRO; LUDWIG, 2018; QUADROS, 2018) entre outros, normalmente se dedicam à Língua de Sinais. Na verdade, poucas se concentram no indivíduo Surdo em si, potencializando sua voz a partir de suas vivências e perspectivas.

Diante dessas constatações, alguns questionamentos são dignos de reflexão: será que os próprios Surdos não teriam algo a dizer sobre o seu processo de escolarização e trabalho? As histórias de vida contadas por tais indivíduos poderiam manifestar mazelas dantes ocultas por discursos polidos e politicamente corretos dos companheiros de trabalho? Essas questões impulsionaram esta investigação, cujo foco está nas Histórias de Vida de Surdos, dando voz e lugar de fala às pessoas que geralmente não são ouvidas.

Trata-se de um estudo que busca discutir questões relevantes sobre o processo formativo dos Surdos por meio de suas próprias experiências, a partir do que consideram importante para

sua inclusão na sociedade. Portanto, a surdez aqui não é vista como falta ou ausência de algo, mas como característica identitária e cultural desse grupo.

Na pesquisa, atuaram como sujeitos indivíduos Surdos que não se comunicam pelo mundo sonoro, mas pelo mundo visual das diferenças da surdez. A partir de suas experiências e vivências, acessadas via entrevista<sup>4</sup>, buscou-se entender exatamente o processo, o percurso formativo de alguns indivíduos Surdos, desde a escola, passando pelo ensino superior, até o ingresso no mercado de trabalho.

Vale dizer que alguns estudos na área da educação de Surdos, entre eles os de Perlin e Strobel (2009) e Anchieta (2017), têm focado o período escolar e a modalidade bilíngue<sup>5</sup>, seja na educação básica ou no ensino superior, entretanto, observa-se que há poucas pesquisas que revelam o ingresso desse público no ensino superior e no mercado de trabalho.

Cabe apontar ainda que a formação de professores em nível superior prepara futuros docentes para o ensino básico, sem abordar sua transição para o mercado de trabalho. Posto isto, propôs-se investigar o processo formativo de indivíduos Surdos já inseridos no mercado de trabalho, para que, através de suas histórias de vida, fosse possível entender também o período transitório, ou seja, o período de mudanças da escola para o nível superior e, posteriormente, sua entrada no mundo laboral.

Nesse percurso, novos questionamentos surgiram: será que os Surdos conseguem ser aquilo que planejam e sonham ser? Será que os Surdos conseguem fazer faculdade do que desejam? Se sim, por que não vemos muitos Surdos médicos, advogados, juízes, professores de Língua Portuguesa? Será que de 10 milhões de indivíduos com perda auditiva (IBGE, 2021), usuários de Libras, nenhum desejou exercer uma dessas profissões? Por que tantos Surdos são professores de Libras mesmo tendo formação em outra área?

A fala de uma pessoa entrevistada para este trabalho ilustra bem o que foi dito acima:

“Me formei no que sempre quis. Isso já foi uma vitória, pois meus pais duvidavam que eu conseguiria me formar por não saber Português direito e não ser oralizado. Eu sempre quis estudar a área de informática. Queria mesmo era ter estudado na Federal, para não ter que trabalhar e estudar, mas o vestibular seriado de lá era muito difícil e não tinha intérprete nem nada. Então dei aula de Libras durante a graduação para pagar minha faculdade de informática. Depois que me formei, já tinha experiência em dar aula. Continuo dando aula, porque ninguém quer me contratar na minha área. Minha mãe só diz que ‘me avisou.’” (Relato de CARLOS, em entrevista no dia 01/06/2020).

<sup>4</sup> As entrevistas foram realizadas em Libras e traduzidas pela autora para a Língua Portuguesa.

<sup>5</sup> A Educação de Surdos em modalidade bilíngue refere-se à tramitação do par linguístico: Libras e Língua Portuguesa (na modalidade escrita) em ambiente escolar.

Carlos<sup>6</sup> estudou o que queria e hoje trabalha em uma área que não tem formação, mas tem vivência. É perceptível, porém não documentado, que com a criação dos cursos de Letras Libras, os sujeitos Surdos começaram a ser mais visíveis nos campus universitários e associados ao uso/ensino da Libras, todavia formam uma parcela muito pequena diante do tamanho da universidade como um todo.

Durante a escrita desta tese, após a constatação da ausência de dados e informações sobre a quantidade de Surdos formados por área, foi estabelecido contato com a diretoria da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para perguntar sobre o acesso desses sujeitos ao ensino superior. Para surpresa, nenhuma das instituições tinha respostas, nem mesmo de suas próprias instituições, para compartilhar.

Assim posto, delimitou-se como objetivo geral deste estudo: compreender o processo de escolarização e de ingresso de Surdos usuários de Libras no mercado de trabalho a partir da sua própria percepção. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Entender e refletir sobre o percurso formativo do sujeito Surdo da escola ao ensino superior.
- b) Analisar o processo de inserção da Pessoa Surda no mercado de trabalho após a conclusão do ensino superior.

Este texto foi organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações. O capítulo 1, com o objetivo de situar os leitores, traz esclarecimentos dos termos e conceitos norteadores para a compreensão do assunto abordado. Nele, estão presentes as nomenclaturas atuais e a justificativa da necessidade de contribuirmos com os estudos sobre os Surdos, bem como a explicação da dicotomia in/exclusão de pessoas Surdas e explanação do cenário político educacional que os Surdos percorreram até a perspectiva da surdez hoje.

No capítulo 2, é relatado e discutido o percurso formativo de Surdos no Brasil, com destaque para as modalidades de ensino, a escola especial para Surdos, a escola inclusiva e a necessidade de Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS). Também se discute o ingresso desse público no ensino superior e toda sua trajetória estudantil.

No capítulo 3, tem-se uma análise do processo de inserção e permanência de Surdos no mundo do trabalho diante das principais mudanças ocorridas com a globalização e a

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

configuração das políticas neoliberais. Nesse contexto, as competências e qualificação tornaram-se palavras de ordem no mundo da escola e do trabalho. As principais políticas de inclusão em relação ao acesso do Surdo no mercado de trabalho e suas contradições em relação à materialização dos preceitos legais também são abordadas nesse capítulo.

O capítulo 4, por sua vez, apresenta a metodologia utilizada e o passo a passo da pesquisa. Esclarece todo percurso da investigação, bem como os colaboradores e a forma como os dados foram coletados e analisados. A adoção da História de Vida como teoria metodológica, tomando a visão dos sujeitos como escopo, evidencia uma nova perspectiva a respeito da escolarização, ademais de um aprofundamento no entendimento do processo de inclusão de Surdos.

Já o capítulo 5 traz a análise dos dados da pesquisa, sucedido pelas considerações, mas não últimas do estudo. Sem pretensão de dar-se a pesquisa por encerrada, no sentido de ter-se esgotado o assunto, nessa parte pretende-se tecer uma síntese dos principais resultados da pesquisa e apontamentos para novas reflexões necessárias para o avanço em relação ao processo de escolarização e emprego de Surdos.

Por último, tem-se as considerações finais do trabalho, onde são expostas reflexões sobre o processo de pesquisa como um todo e seus impactos.

## 1 CONCEITOS NORTEADORES

Porque a palavra também é uma trincheira.

(GEORGE ORWELL).

É comum ouvir indagações acerca das terminologias adequadas no que tange à surdez. Por vezes, as dúvidas e receios sobre o tema advêm do medo de ofender alguém ao utilizar um termo de emprego inadequado/inapropriado.

Dito isto, este capítulo tem o fito de traçar um panorama das terminologias e conceitos que norteiam e permeiam o trabalho, acrescentando ainda as diferentes perspectivas que se tem dos sujeitos Surdos, que podem ser dos outros para com estes e destes para si mesmos, considerando-se ainda os aspectos históricos e sociais.

### 1.1 Surdo?

Ao longo dos anos, vários termos e expressões têm sido usados para designar a Pessoa com deficiência<sup>7</sup>. Como bem esclarece Strobel (2008), não há uma única nomenclatura que possa ser considerada a correta, pois os termos se modificam com o tempo e conforme os contextos social, histórico e cultural.

Strobel (2008) relata ainda que, na antiguidade, o indivíduo com deficiência era nomeado “inválido” e “incapacitado”, termos que revelam a perspectiva de desvalorização dessa pessoa perante a sociedade da época. Outro termo bastante utilizado foi “deficiente”, o qual, empregado como substantivo, situa a deficiência como sinônimo da pessoa.

No intuito de tirar a ênfase de sobre a deficiência, o que acabava por estigmatizar esses sujeitos, outros termos surgiram, como “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa deficiente” (LOBATO, 2009). Com relação a essas novas terminologias, a oposição à adoção do primeiro termo se explica pela associação que faz à “portadora”, dando uma ideia de que a deficiência é algo portátil e não uma característica inerente ao ser. Afinal, não é possível que a pessoa porte

---

<sup>7</sup> O termo “Pessoa com deficiência” será utilizado com o “P” maiúsculo e o “d” minúsculo como estratégia para valorizar o indivíduo enquanto Ser e não ressaltar a deficiência, vista socialmente como “falta” e “ausência” de algo. Essa questão será explorada no decorrer deste trabalho.

ou deixe de portar essa condição em momentos específicos. Quanto ao segundo, observa-se que dá enfoque à deficiência como se fosse a principal característica do indivíduo.

Considerando esses aspectos, em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), determinou a aquisição do termo “necessidades especiais” em substituição à “deficiência”. Porém, esse termo não deve ser empregado como sinônimo de deficiência, pois “necessidades especiais” podem resultar de condições atípicas que englobam tanto as deficiências (intelectual, auditiva, visual, múltipla ou física), como o transtorno do espectro autista, dislexia, as dificuldades de aprendizagem, a superdotação, entre outros. Considere-se ainda uma outra possibilidade, a de um indivíduo apresentar necessidades especiais no que tange à educação somente, mesmo não sendo uma Pessoa com deficiência.

Nos dias de hoje, considera-se adequado o termo “Pessoa com deficiência”, visto que o destaque da sentença retorna à pessoa, restringindo à mera descrição o complemento “deficiência” sem que esta atribua grau qualitativo limitante ao indivíduo, mesmo porque, independentemente de sua deficiência, a pessoa deve ser vista como Ser. Fortalece essa visão Laborit (1994, p.24), ao dizer: “Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou Surda. Para mim, a Língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente, nada me falta.”

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que muitos reforçam a visão do Surdo como um sujeito que tem falta e ausência da audição, há autores que, desde muito tempo, não enfatizam o viés da ausência, como Gesser (2006, 2008) e Vernon (2005). Este último dedicou-se à análise de alguns estudos realizados nos idos de 1965 a respeito da inteligência, todos do mesmo século. Desta análise, o autor inferiu que o grupo alvo – os Surdos – apresenta alta diversidade, no entanto, observou uma característica comum entre eles: inteligência em níveis equivalentes à de pessoas ouvintes (VERNON, 2005).

Com o passar do tempo, os avanços da legislação em prol dos Surdos e, em particular, a legitimidade dada à Libras, pressupostos até então enraizados, foram desconstruídos, de modo que o termo “deficiência” deixou de ser referência inicial. Logo em seguida, surgiu um forte empoderamento do modelo cultural de surdez, baseado em ideais socioantropológicos. Nasceram, então, os Estudos Surdos, que compõem uma área concentrada em discutir os conceitos de identidade, cultura e, também, de linguagem. Segundo Strobel (2008), esse modelo cultural veio a reboque dos movimentos ocorridos anteriormente, que clamavam pelos direitos civis de pessoas que consideravam estar à margem da sociedade, representando a luta de minorias.

De acordo com Bisol e Spert (2010, p. 8), o conceito de ser Surdo perpassa pelo autoconhecimento e reconhecimento do indivíduo como usuário de Língua de Sinais, considerando rechaçado o rótulo de “pessoa sem audição”. Na verdade, os Surdos distinguem-se como sujeitos constituintes de uma comunidade minoritária cultural e linguisticamente. Eles possuem ações, normas e valores particulares e intrínsecos, bem como distinta característica fisiológica.

Em se tratando da identificação dos termos identitários particulares à comunidade Surda, insta salientar a necessidade do apropriado uso das terminologias para afastar pré-noções. Nesse sentido, Strobel (2008) afirma que a comunidade Surda tem rejeitado o termo “deficiente auditivo”, uma vez que é oriundo de concepções particulares à Medicina, que, por sua vez, pelas variações dos graus de surdez, desqualifica os sujeitos Surdos, considerando-os como sujeitos reabilitáveis.

Adotado para este trabalho, Surdo com S maiúsculo é o termo mais utilizado entre os pesquisadores da área atualmente (NUNES; PORTELA, 2017; CAVALCANTE, 2011; SOUSA; CAPECCHI; GARCIA, 2016) entre outros. De acordo com Barros e Hora (2009, p.32), tal grafia é fruto de influência estadunidense, uma vez que, no país, “os termos que fazem menção à nacionalidade, línguas ou povos, são grafados com a inicial maiúscula, como em Black”. O termo é utilizado neste trabalho, portanto, com o ideal de valorização do Ser.

Em suma, o termo surdo, com “s” minúsculo, refere-se à condição física de não ouvir com os ouvidos, enquanto Surdo, com inicial maiúscula, reconhece esse sujeito como Ser cultural e político. Essa distinção foi estabelecida em 1972, por James Woodward, sociolinguista (*apud* NUNES; PORTELA, 2017). Para as autoras citadas, o fato de relacionarmos a Língua de Sinais ao Surdo, o que é tido como normal, modifica e permite a legitimação do Surdo como sujeito, não mais anormal, mas diferente. Esse raciocínio acontece na/pela alteridade, de modo que o Surdo não é visto com inferioridade, mas valorizado como sujeito político, que se forma a partir das representações sobre a sua própria diferença, sendo reconhecida sua identidade Surda.

## **1.2 Perspectivas histórico-metodológicas de/para a educação de Surdos**

Analisar a surdez em suas minúcias, escrutinando tanto a comunidade Surda quanto as culturas Surdas, acarreta a entrada em um universo amplo e diversificado, influenciado por

múltiplos fatores, dependentes ou não da condição de ser Surdo. Sumariamente, a proveniência e o modo como se manifesta a surdez são diversos, a saber: profunda, severa, moderada, leve, neurosensorial, condutiva, mista, entre outras. Há também variedade quanto ao uso da língua, uma vez que existem Surdos oralizados, Surdos que utilizam Línguas de Sinais e Surdos que utilizam ambas as formas de se comunicar. Quanto ao uso de aparelhos auditivos<sup>8</sup> e implantes<sup>9</sup>, há usuários de um e de outro, além dos que rechaçam e resistem a tais tecnologias. Considerando todo o exposto, evidencia-se a heterogeneidade do ser Surdo.

Todavia, o objetivo desta tese não é tratar de temas que envolvam os binômios que comumente se apresentam em oposição, como oralização<sup>10</sup> versus Língua de Sinais, escolas bilíngues<sup>11</sup> versus ensino regular inclusivo de fato, uso de próteses eletrônicas versus aceitação e identificação com o Ser Surdo, entre outros. O que se pretende é dar voz a uma fração representativa de Surdos com precário ou nenhum acesso aos serviços e necessidades básicas, quais sejam: saúde, educação e lazer. Observa-se que, muitas vezes, essa parcela da população é privada da vivência escolar e do aprendizado de uma língua, ficando restrita ao uso de sinais caseiros.

É necessário salientar e reconhecer que as vivências da surdez, aqui apresentadas, estão diretamente associadas às expressões identitárias variáveis, sendo estas plurais em diversas nuances e (re)produtoras de expectativas e comportamentos únicos. A surdez deve ser entendida, então, como lugar de pluralidade. Por isso, conhecer as histórias de vidas Surdas se faz importante para que se possa compreender, ou tentar compreender as diferenças existentes na diversidade.

Deve-se frisar que, neste estudo, os Surdos são apresentados na sua pluralidade, mas com ênfase nas características comuns a estes, como o uso da Libras, a participação e convívio em comunidades e as culturas Surdas<sup>12</sup>, que destacam lutas, discursos e ações, assim como os contextos culturais que rodeiam e influem cada participante individualmente.

Ao analisar a história da educação de Surdos, é notável que as argumentações, em sua maioria, são provenientes de narrativas de ouvintes. Em se tratando desse tema, raríssimos são

---

<sup>8</sup> O aparelho de amplificação sonora é um dispositivo projetado para amplificar o som do ambiente, tornando um som audível para uma pessoa com perda auditiva.

<sup>9</sup> O Implante Coclear (IC) é um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que busca proporcionar sensação auditiva próxima à fisiológica.

<sup>10</sup> A oralização refere-se ao treinamento de voz, quando o Surdo aprende a emitir sons de fala oral.

<sup>11</sup> Escolas Bilíngues para Surdos são escolas que adotam a modalidade bilíngue, sendo Libras a língua primária e Português escrito língua secundária.

<sup>12</sup> Cultura Surda é a forma como o sujeito Surdo entende o mundo e o modifica com o intuito de torná-lo acessível, ajustando-o com as suas percepções visuais.



os casos em que os Surdos se investem do “narrador-personagem”, independente da época. Afinal, como poderiam ser coadjuvantes de sua própria história?

Com o intuito de ressignificar a história educacional dos Surdos, marcados por lutas e militância para uma educação digna, este trabalho dá lugar de fala a esses sujeitos. A história desse grupo enquanto comunidade é o alicerce da necessidade de discutirmos as questões Surdas nos dias de hoje, por isso, é importante citá-la.

Vale salientar que o relato desses sujeitos traz informações sobre suas vivências, guardadas em sua memória. Como aponta Rocha (2009) tanto as experiências vividas de fato, quanto as ocorrências do inconsciente, influenciam na formação da memória do indivíduo. E completa:

A memória individual é refletida, em parte, por nossa experiência objetiva com o vivido. No entanto, apenas ela não esgota a experiência. As manifestações do inconsciente também geram mecanismos de memória construídos fora da experiência do vivido-compartilhado com outros sujeitos (ROCHA, 2009, p. 32).

De acordo com a mesma autora, até o século XV, praticamente inexistiram tentativas de se fazer uma educação voltada para os sujeitos Surdos. Na verdade, eles eram tratados como pessoas dispensáveis, sendo banidos do convívio da sociedade, sem o direito de frequentarem escolas, administrarem bens da família, casarem-se ou até mesmo terem acesso a locais públicos.

Senna (2019) conta que, nesse período, a igreja Católica conservava muito poder e, de certa forma, mantinha controle da sociedade. O domínio do idioma, sobretudo da escrita e dos textos considerados sagrados, conferia às autoridades eclesiásticas certo privilégio, possibilitando que fossem considerados – por auto intitulação ou não – mediadores da palavra de Deus. Em consequência, a escrita proporcionava à igreja o monopólio da manutenção de um conteúdo ideológico, que, à época, era dominante, visto que tal instituição possuía “[...] o controle do consumo e da produção de grande parte do conhecimento disponível.” (LODI, 2005, p. 16).

Lodi (2005) ainda afirma que, através da língua escrita, houve um processo em que a igreja procurou manter a centralização do poder. Isso só pode ser compreendido quando entendida a força da palavra como signo ideológico, pois, de acordo com Bakhtin e Volochinov, (1929, p.46), “[...] toda ideologia passa necessariamente pelo signo verbal.”

Lodi (2005) também nos lembra que tal ação insere-se também na educação dos Surdos, iniciada por Ponce de León, primeiro professor de Surdos que usava como metodologia a

verbalização. Ele e outros educadores, como Juan Pablo Bonet, o abade Charles Michel de l'Épée e Samuel Heinicke, que o sucederam, foram precursores para o surgimento de algumas metodologias que visavam o ensino dos Surdos, tais como oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O conceito do oralismo<sup>13</sup> veio à tona por volta de 1880, a partir de um pressuposto levantado por Samuel Heinicke, um professor alemão que se popularizou e assumiu a vanguarda no tema, no Congresso de Milão. As consequências da popularização do que, na prática, verificou-se como uma verbalização, foram desde o ostracismo da Língua de Sinais, em contraponto ao que defendia Michel De l'Épée (as línguas sinalizadas), até à segregação e mesmo expulsão dos docentes Surdos. A partir de então, a oralização tornou-se um ideal, culminando em grandes obstáculos à comunicação dos Surdos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). A oralidade era entendida como a única forma de comunicação que os Surdos deveriam utilizar. Segundo o oralismo, a criança Surda era vista como deficiente e o objetivo do método era fazer com que a criança fosse estimulada a falar e, assim, se normalizar.

Para Dorziat (2011), a vedação ao uso da Língua de Sinais é intrínseca ao oralismo, que ainda reforça a necessidade de o sujeito Surdo ser oralizado e, em consequência desta aquisição, aprender. Ainda conforme a tradição oralista, a surdez deve ser mitigada mediante estímulos auditivos, o que forneceria meios para o aprendizado da Língua Portuguesa, possibilitando a integração da criança Surda à cultura ouvinte, com todas as implicações na formação do indivíduo esperadas. Dessa forma, em uma busca por reabilitação, tal doutrina direciona a criança Surda ao caminho do que é considerado normal, isto é, a audição plena/não a surdez. Para Dorziat (2011, p. 23), “[...] esse método de ensino designado como oralismo tem na proibição do uso da Língua de Sinais uma de suas maiores características, preservando a ideia de que aos surdos cabe a oralização e, por meio da língua oral, aprenderem.”

Conforme a autora, o oralismo tem como base que a criança já nasce com um mecanismo que a estimula a imitar o que os adultos falam. Assim, por meio da audição, organizam as regras gramaticais e expressam seus pensamentos naturalmente. Tal método, visava agregar a criança Surda ao convívio com os ouvintes, fazendo-a participante da comunidade destes e lhes proporcionando com isto, condições para o desenvolvimento da língua oral. Conforme a visão oralista, os estímulos auditivos devem mitigar ao máximo os “efeitos” da surdez. Como se vê, os defensores do método oralista percebiam a importância da linguagem oral para o

---

<sup>13</sup> O método oralista objetivava levar o Surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral.

desenvolvimento humano, mas eram criticados pela aplicação de um método clínico, como estimulação e treinamento da fala, além da leitura labial.

Já na metodologia denominada comunicação total preconizava-se que “[...] a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem poderiam vir a ser alcançados por uma outra filosofia educacional que enfatizasse não a linguagem oral, mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais.” (CAPOVILLA, 2000, p. 104). Ou seja, além da oralização, a comunicação total preconizava a utilização de quaisquer meios que possibilitassem a comunicação, tendo em vista os sistemas desenvolvidos na época.

De acordo com Goldfeld (2002), comunicação total inclui todo o espectro dos modos linguísticos. São abrangidos por este conceito os mais variados recursos, tais quais a comunicação oral, a leitura labial, a escrita, sinais e o gestual, seja por meio de uma língua formal ou não. Considera-se também importante, nesta modalidade, qualquer resquício de audição que porventura possa contribuir para o desenvolvimento da comunicação do indivíduo em benefício da fala ou da leitura orofacial, por intermédio do uso continuado de aparelhos auditivos e similares. Há a preocupação de uma aprendizagem significativa.

Para Goldfeld (2002), uma das grandes diferenças entre a comunicação total e as outras filosofias educacionais (oralismo e bilinguismo) é o fato da primeira defender a utilização de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação com as pessoas Surdas. Mesmo assim, muitos consideram a comunicação total mais como uma filosofia do que propriamente um método educacional, uma vez que ela critica oralismo como único método a ser utilizado, mas não o descarta, propondo sua utilização juntamente com outros métodos.

O problema da comunicação total está, na verdade, em não conseguir conciliar a Língua de Sinais com o sistema escrito das línguas, observando-se que “[...] as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam mais limitadas do que o esperado.” (CAPOVILLA, 2000, p.108). De acordo com o referido autor, quando os professores assistiam à gravação de suas aulas, sem o som de suas falas, eles próprios tinham dificuldade em compreender o que haviam dito. Assim, concluíram que falar e sinalizar ao mesmo tempo se tornava difícil ao darem uma aula. Isso mostra que a utilização simultânea do oralismo e da Língua de Sinais mostrava ser impraticável. Assim abriu-se o caminho para o bilinguismo.

Essa nova filosofia, o bilinguismo, surgiu após se perceber que a utilização de duas modalidades linguísticas diferentes – oral e sinalizada – simultaneamente, não apresentava bons resultados. Dessa forma, “[...] não tardou em surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do bilinguismo, em que as línguas falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente.” (CAPOVILLA, 2000, p.109).

Essa metodologia educacional caracteriza-se pelo fato de usar a Língua de Sinais e de não obrigar o Surdo a oralizar para chegar ao padrão normalizador rejeitado por ela. Porém, não desmerece o oralismo, pois não é conveniente caracterizar a Língua de Sinais como língua de competência plena para o Surdo.

Em síntese, o objetivo ideal desse sistema é que o aluno Surdo desenvolva habilidades na Língua de Sinais, sendo esta considerada a língua primária, bem como na escrita – a língua secundária. Deste modo, deveria o Surdo “[...] compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive.” (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Para Goldfeld (1997, p. 38):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

No Brasil, é senso comum acreditar que todo nativo adquire a Língua Portuguesa como primeira língua, mesmo que seja de outras comunidades ou etnias. Entretanto, de acordo com Bakhtin (1934), as tendências de centralização cultural e linguística não constituem fatores isolados. Aspectos como diversidade, a circulação de variadas linguagens nos mais diversos círculos sociais, componentes do plurilinguismo, batizado pelo próprio autor, proporcionam os meios para que a língua, uma vez provada viva, permaneça em constante movimento.

Com efeito, o Brasil é um país de dimensões continentais e, conseqüentemente, apresenta culturas plurais e heterogêneas, resultando em uma complexidade que se estende à língua. Em virtude dessas características, os Surdos de nosso país tornam-se bilíngues por conta de se comunicarem utilizando a Libras e escreverem utilizando a Língua Portuguesa.

Os estudos de Silva (2001) apontam que a taxa de Surdos nascidos em famílias ouvintes é superior aos 90%. Considerando este fato, infere-se que a comunicação não se dá mediante a Língua de Sinais, tampouco à língua oral. A esses sujeitos chamamos Surdos pós-linguísticos, uma vez que adquirem a Língua de Sinais de forma tardia, fora do ambiente familiar. Geralmente, ou quase sempre, esse contato será no ambiente escolar bilíngue, local em que a Libras é a língua de comunicação entre os alunos Surdos.

Na perspectiva de uma educação de Surdos, esse aluno terá acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita para produzir seus textos escritos, mas por meio da Língua de Sinais interagirá com os demais alunos e com os professores, caso este último seja bilíngue.

A criança surda é colocada em contato com a escrita do Português para ser alfabetizada em Português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de Português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do Português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do Português sinalizado (QUADROS, 2006b, p. 23).

De acordo com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), é direito do aluno Surdo a educação bilíngue, assegurando-lhe o acesso à educação por meio da Libras como primeira língua, e o ensino da Língua Portuguesa em sua forma escrita como segunda língua. Assim o Bilinguismo foi estabelecido como proposta metodológica na educação de Surdos, sugerindo a utilização de duas línguas no campo escolar, a Libras e a Língua Portuguesa (escrita). Porém, a escola deverá conhecer essas necessidades, propor metodologias e capacitar profissionais que possam atender a esse público e, de fato, realizar uma educação inclusiva.

Com vistas ao aprofundamento desse modelo educacional, no próximo capítulo, no tópico (2.1) explora-se a proposta de educação bilíngue para Surdo desde a educação básica até o ensino superior.

### **1.3 Políticas educacionais de/para inclusão de alunos Surdos**

As políticas educacionais do Brasil apresentam um histórico de significativos avanços em sua trajetória. Lima (2018) defende que não existe política neutra, uma vez que esta investe-se de um emaranhado de representações, codificadas ou não, além de ser concebida considerando contexto histórico e local singulares e particulares, de modo complexo e de muitas facetas, tendo como pavimento lutas, conflitos e incontáveis forças atuantes.

No que tange ao atendimento de Pessoas com deficiência, as políticas públicas adotadas, via de regra, estão inseridas em um campo que gera controvérsias. Vejamos a Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), por exemplo, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases a evidenciar a

educação como um direito universal de todos e para todos, além de indicar a integração da Educação Especial ao vigente sistema nacional de educação.

Com o mesmo escopo, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), dispositivo legal que alterou a LDB instituída dez anos antes, ratificou a inevitabilidade em tornar disponível e acessível um tratamento apropriado aos alunos que apresentavam necessidades específicas. Quase duas décadas depois, é instituída a constituição da república federativa do Brasil, CRFB/88 (BRASIL, 1988), que, em seu artigo 208, estabelece como dever estatal o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para as Pessoas com deficiência.

Apenas após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Especial tornou-se, de fato, tema de debates, com um capítulo próprio e, com especial referência ao artigo 58, que estabelece que essa modalidade deve ser posta em prática preferivelmente através da rede regular de ensino, direcionando-se aos Alunos com deficiência. Ainda de acordo com este dispositivo legal, a LDBEN estabelece que os sistemas de ensino devem garantir professores especializados e devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer Pessoa com deficiência. Considerando tal dispositivo, é direito do aluno Surdo o acesso e a permanência em uma sala de aula da rede regular de ensino. Contudo, trata-se de um processo demorado, visto que, a maioria dos docentes dessa rede não tem o preparo necessário para atender este alunado.

Para Glat e Pletsch (2013), considerando os professores da rede regular de ensino, ainda que os métodos utilizados por esses profissionais sejam bons, caso não tenham sido adequadamente preparados para o atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos, a possibilidade de êxito no binômio ensino-aprendizagem cai drasticamente.

O ano de 2002, trouxe consigo um evento que, até os dias atuais, é motivo de empoderamento, reconhecimento e celebração: a publicação daquela que veio a ser conhecida Lei de Libras, a Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002b). O dispositivo legal concedeu à Libras e aos Surdos legitimidade e visibilidade nunca antes evidenciados, bem como o reconhecimento das peculiaridades culturais, linguísticas e do modo de vida dessa comunidade. Este foi um marco de suma importância no que tange às questões linguísticas oficiais no Brasil, afastando o entendimento do nosso país como um território monolíngue.

Em 2005, por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005a), houve a regulamentação e o reconhecimento do direito de comunicação dos Surdos em sua língua natural, bem como o direito de a criança Surda ter uma educação baseada na proposta bilíngue, em um considerável avanço na valorização da língua dominada pelo Surdo. Sendo assim, cabe a reflexão a respeito das ações dos docentes brasileiros frente a esse cenário.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) corrobora, portanto, com o que foi estabelecido pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b), a saber: a Libras é, então, *ipsis litteris*, o meio legal de comunicação e expressão. A mesma lei atribui ainda ao poder público e às concessionárias de serviços públicos, a responsabilidade pela garantia de formas institucionalizadas de uso, difusão e fomento à língua, além de integrá-la ao currículo de formação de professores e fonoaudiólogos (BRASIL, 2002a, p. 9).

Os últimos registros de políticas públicas voltadas à Pessoa com deficiência datam de 2015, com a promulgação da Lei nº 13146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência - LBI (BRASIL, 2015). Depois de uma tramitação que se arrastou por 15 anos no Senado Federal, esse dispositivo trouxe, enfim, os avanços por tanto tempo aguardados:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Um dos primeiros pontos a se destacar da referida lei é a adequação da nomenclatura e forma de tratamento dos indivíduos Surdos. Após um longo período de predominância dos termos “portadores de deficiência”, “portadores de necessidades especiais”, “deficientes”, entre outros, adotou-se o termo “Pessoa com deficiência”, em 2008. Com essa nova nomenclatura, a Lei Brasileira de Inclusão, a LBI, permitiu a observação e compreensão da realidade dessas pessoas sob uma nova ótica, de modo que a deficiência não está mais atrelada particularmente ao sujeito, mas à sociedade, face à falta de acessibilidade que esta última apresenta.

Por este enfoque, a surdez é considerada uma limitação funcional, uma vez que é característica pessoal do indivíduo e intrínseca à pluralidade humana. Desse modo, em virtude do constante relacionamento entre as supracitadas características e os obstáculos presentes no meio social, perfazendo embaraços parciais ou totais ao usufruto de direitos em isonomia aos concidadãos, é exposto o caráter relacional da deficiência.

A partir dessa nova perspectiva da surdez, novas mudanças foram acontecendo em benefício dos sujeitos Surdos. A mais recente ocorreu em 2021, com a publicação da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), que conferiu a classificação de modalidade de ensino independente à educação bilíngue de Surdos na LDB. Até então, o bilinguismo era apenas um componente da Educação Especial. A aplicação da nova modalidade deve abranger as escolas, polos e classes bilíngues de Surdos, bem como as escolas comuns, destinando-se aos alunos Surdos,

surdocegos, aos alunos com deficiência auditiva sinalizante e aos Surdos com outras deficiências.

Conforme a descrição da lei em destaque, o início da educação bilíngue de Surdos deve ocorrer ainda na educação infantil, ampliando-se conforme o curso da vida. As escolas devem oferecer um serviço especializado de apoio educacional visando o atendimento das particularidades linguísticas desses alunos. Ainda assim, é facultado ao aluno Surdo (seja por sua própria decisão ou por vontade de seus responsáveis legais) matricular-se em escolas para Surdos ou classes regulares.

No recente dispositivo legal há ainda a previsão de oferta de materiais didáticos e professores bilíngues aos alunos Surdos, ressaltando-se a necessidade de os profissionais possuírem a capacitação compatível em nível superior. Por fim, a lei determina que seja desenvolvido um meio de integração de programas de ensino e pesquisa visando ofertar aos discentes Surdos uma educação escolar bilíngue e intercultural.

De acordo com as citadas políticas educacionais que reconhecem e legalizam a Língua de Sinais e seu uso nos espaços educacionais, faz-se necessário que as instituições de ensino possibilitem a organização da educação bilíngue, através de profissionais especializados e da efetivação do currículo com adequações que respeitem as peculiaridades linguísticas, culturais e pessoais dos alunos Surdos, favorecendo seu aprendizado escolar.

Conforme apontado por Lodi (2013), à medida que tais influências são observadas e consideradas no âmbito escolar, assegura-se um alicerce educacional aos alunos Surdos, mediante à possibilidade de evoluírem por meio de uma língua que se torna acessível, contribuindo para o aprimoramento da comunicação, da linguagem e da Libras.

Entre muitas questões que surgiram após a implementação da Libras, ressalta-se a metodologia de integração desse grupo de alunos nas escolas, bem como a metodologia de ensino da Língua Portuguesa, o que exige, de fato, professores bem-preparados e capacitados para lidar com esse grupo.

Embora haja uma obrigação legal prevendo a formação desses profissionais, é notória a escassez de docentes para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>14</sup>, especificamente no ensino de Língua Portuguesa para Surdos (ANCHIETA, 2017). Evidencia-se no estudo citado que a surdez não é a causa do baixo desempenho no aprendizado da Língua Portuguesa, mas sim o modo como este ensino tem sido conduzido nas escolas.

---

<sup>14</sup> O AEE (Atendimento Educacional Especializado) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades.



Com efeito, é importante questionar o quão desafiador é o diálogo da diversidade no contexto escolar a fim de efetivar a educação inclusiva, não só pela lacuna na formação docente, mas pela falta de materiais didáticos para realização desse desafio. Considerando-a uma proposta de educação que trate com relevância as necessidades específicas desses alunos, é importante ter em mente a existência e influência exercida por diferenças culturais, identitárias e linguísticas dos sujeitos, bem como a perspicácia oriunda de um saber crítico para interpretá-las.

De fato, o desconhecimento acerca da surdez nos quesitos língua, cultura e metodologias aplicáveis pelos docentes, comprometem o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. No desafio que se desenrola, é necessário, então, que os professores estejam munidos de formação e informações a respeito desse universo sobre o ser Surdo e sobre as demandas educacionais que dele derivam. Nesse sentido, a real inclusão implica na preparação de todo corpo docente para atender à demanda da diferença.

Assumindo que o aluno Surdo é dotado de uma condição linguística peculiar, Gesser (2012) reconhece que é necessário que os professores desenvolvam estratégias propositivas, facultando aos alunos a possibilidade de avaliarem os simbolismos em diversas esferas. A autora, por sua vez, afirma que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade, confundido com a mesmidade, o que contribui para o discurso de que a inclusão não tem ocorrido de fato. Decerto, é inegável que esse currículo monocultural, apesar de abundante nas escolas, não atinge os seus objetivos em se tratando dos alunos Surdos.

Considerando todo o exposto, é uma inferência lógica assumir que há muito a ser feito em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos Surdos, sobretudo com relação à formação de professores. A educação para Surdos é mesmo desafiadora ao abranger questões que transitam não só no reconhecimento legal de seu direito à educação realmente bilíngue, mas também no que concerne a um posicionamento acolhedor às diferenças, a um (re)significado na relação com o aluno surdo e no respeito à Língua de Sinais e à necessidade da real aquisição de Língua Portuguesa. Tudo em um espaço que se permita inovar em estratégias metodológicas visuais adequadas às especificidades educacionais e linguísticas do aluno Surdo, promovendo a aprendizagem que não apenas se caracterize bilíngue, mas que oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica.

#### **1.4 O universo Surdo**

Atualmente, em conformidade com a visão de Strobel (2008), há uma compreensão dos Surdos como sujeitos intimamente ligados à “experiência visual”, no que diz respeito à interação e comunicação. Em contrapartida, estão afastados da denominada “experiência auditiva”.

Devido à magnitude e complexidade dessa experiência visual, é adequado compreendê-los como sujeitos culturais, conseqüentemente, distanciando-se do conceito “condição de deficientes”<sup>15</sup>. Para Strobel (2008), os Surdos apresentam “uma diferença política e uma experiência visual” que valorizam o “olhar no lugar do ouvir”, porque “[...] não são pessoas que não ouvem, são pessoas que veem [...]” (SÁ, 1998, p. 176), cuja língua traduz a experiência visual.

De acordo com Brasil (2005b, p. 83), a conexão do Surdo com o mundo que lhe rodeia e, naturalmente, a cosmovisão que ele desenvolve se relacionam visceralmente com a utilização de códigos linguísticos e manifestações comunicacionais majoritariamente visuais que lhes possibilitam aceder ao campo conceitual, não restringindo-os meramente às características físicas/materiais de determinado objeto.

Conforme o pensamento de Strobel (2008), a identidade Surda é construída incorporada a uma cultura visual, já que a sua língua é contemplada no corpo. Nessa toada, Quadros (2006b) acrescenta que o Surdo percebe a língua manifestada no corpo de seu interlocutor, através das mãos, das expressões faciais, do corpo, do olhar, admitindo que os olhos são testemunhas mais precisas que os ouvidos.

A legislação brasileira igualmente, dá especial destaque à maneira como o Surdo se relaciona com o ambiente que lhe cerca por meio das experiências visuais, podendo-se citar a Libras (BRASIL, 2005a). Com efeito, as experiências visuais, desde as mais tênues às mais vistosas, fazem parte da vivência dos Surdos. A visão para esses indivíduos é parte constitutiva de sua diferença linguística e caminho pelo qual percorrem as descobertas e ocorrem as inter-relações com a sociedade, condição essa que visa às estratégias para viverem a surdez em sua dimensão multilíngue e multicultural.

Conforme o referencial bilíngue, são particulares ao Surdo a primeira e a segunda língua, respectivamente a Libras e a Língua Portuguesa, esta última na modalidade escrita. Sendo assim, uma dicotomia emerge: a surdez não é visível, mas os Surdos são visuais. A surdez torna-se explícita em situações específicas, como o uso de aparelho pelo Surdo, ou pelo

---

<sup>15</sup> Aqui, entende-se “deficiente” no aspecto clínico-terapêutico, que vê o indivíduo como incompleto.

próprio uso de sinais, ou ainda quando há a abordagem por algum indivíduo que desconhece sua realidade.

Através da história, muitos termos foram considerados éticos quando o assunto era deficiência, tendo em comum a relação com conceitos clínicos, como “medicalização, correção, caridade e beneficência” (SKLIAR, 2003a, p. 167). De certa forma, isso era o indicativo de uma necessidade ou busca de auxílio, uma possibilidade de volta à normalidade, da aguardada cura. Vislumbrar o Surdo com essas lentes é, entretanto, taxá-lo no modelo clínico que relaciona surdez com patologia e déficit biológico, no processo de reabilitação e correção da fala.

Para Dorziat (2004), especialmente com relação à vida dos Surdos, diz que sempre houve relação entre o ser e o ouvir e o falar e, a reboque, o que estas habilidades representavam. Falar em deficiência auditiva distancia, portanto, o conhecimento de mundo do Surdo de sua comunidade linguística, que tem uma realidade própria.

As pessoas Surdas, de acordo com Cruz (2005), acabam se ressentindo dessa visão parcial e deformada delas mesmas. Elas “[...] se sentem como incapazes porque são estrangeiras em seu próprio país, porque a sua língua não é utilizada e têm que falar a Língua Portuguesa [...]” (CRUZ, 2005, p. 1), em um esforço que em vão, não oferece possibilidades aos Surdos.

De acordo com Strobel (2008), o Surdo é uma pessoa que tem a cultura própria, que possui a sua língua, a de sinais, portanto, constitui-se em um grupo cultural. Essa cultura Surda, para Strobel (2008), é multifacetada. O *modus operandi* do pensamento e da comunicação extrapolam as formas ouvintes. Diferem entre si inclusive na natureza, por terem base visual, e as particularidades que esta cultura apresenta podem acarretar a ininteligibilidade por parte dos ouvintes.

Sem dúvida, é deslumbrante a fartura de conhecimentos que se pode obter ao estudar essa cultura Surda, o povo Surdo. É inegável que a experiência visual, a comunicação visual e, conseqüentemente, a Libras são mais que uma língua, são, na realidade, um marco de aceitação e posicionamento desse grupo diverso de pessoas na sociedade. É um não mascaramento. É um grito de lugar de fala, sem manifestação sonora.

Observar o percurso histórico e a necessidade de leis, decretos e militância permite, pois, a reflexão sobre o não entendimento por parte da sociedade do ser Surdo e de todo seu universo. Como parte desse universo, o Ser Surdo, mediante sua posição linguística e cultural, e o seu acesso ao mercado de trabalho, “ouvintizado” e preconizado por discursos impostores de uma dita normalidade, é o foco deste estudo.

## 2 PROCESSO FORMATIVO DE SURDOS

A educação [...] tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de "querer fazer do surdo um ouvinte".

(GLADIS PERLIN, 1988).

Falar de processo formativo é buscar entender a expressão como uma ação continuada e prolongada, com seguimento, curso e decurso que não se finda na escola ou, quiçá, no ensino superior. Nesse sentido, este capítulo apresenta a luta por uma educação efetivamente bilíngue (no par linguístico Português-Libras). Discute-se também a atual e predominante ferramenta de acesso ao ensino superior brasileiro: O ENEM, além de se discorrer sobre os desafios dos Surdos para permanecerem no ensino superior e conseguirem se graduar.

### 2.1 Educação bilíngue para Surdos

As circunstâncias que envolvem o tema Educação de Surdos, tornam-no instigante sobretudo, por conta das dificuldades e limitações a ele relacionadas. Essas mesmas razões fazem com que o cerne das propostas educacionais voltadas a esses sujeitos resida na capacidade de proporcionar condições que possibilitem o pleno desenvolvimento das suas competências.

A ideia, entretanto, não se concretiza na realidade. O que se observa são diversas práticas pedagógicas que carregam consigo limitações, resultando em um desempenho abaixo do esperado por parte dos sujeitos Surdos. Não há domínio satisfatório da leitura e da escrita e nem dos demais conteúdos acadêmicos, isto limitando-se à educação básica.

Tais óbices têm sido objeto de estudo de diversos autores (BÓZOLI, 2021; FERNANDES, 1989; GÓES, 1996; LACERDA, 1996; MÉLO, 1995; TRENCHÉ, 1995; ZANCANARO JUNIOR, 2018; SOUZA, 2020) que trazem em comum a preocupação com a realidade sensível do Surdo no Brasil, especificamente no que se refere à educação. Eles esmeram-se tanto na identificação desses problemas quanto em apresentar novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Dito isto, cabe salientar a importância da reflexão sobre a educação de Surdos em seus aspectos históricos, conforme supracitado no subcapítulo 1.3, na busca da compreensão das consequências e influências desses aspectos atualmente. A intenção é fundamentar e salientar

a defesa do modelo de educação cuja bandeira é levantada por muitos especialistas para a educação bilíngue.

No Brasil, o bilinguismo veio à tona nos anos 80, emergindo como uma proposta da educação de Surdos. Versa que o ensino-aprendizagem da Língua de Sinais deve ser prioritário em relação ao da língua oral da comunidade na qual o Surdo está inserido. Assim sendo, a Língua de Sinais é considerada a língua materna dos Surdos que, em virtude da primazia visual e demais peculiaridades desta, iguala-se em eficácia e eficiência à comunicação oral. Portanto, a Língua de Sinais é considerada a primeira língua (L1) enquanto a Língua Oral (LO) na modalidade escrita, utilizada ostensivamente nas comunidades orais e auditivas, é considerada segunda língua (L2) para o sujeito Surdo.

O ponto principal da proposta bilíngue para a educação das crianças Surdas é apresentar a Língua de Sinais como língua materna, primando pela aprendizagem mediante os estímulos decorrentes da vivência e convivência na comunidade da qual farão parte à medida que forem crescendo. É de suma importância o desenvolvimento da língua materna para a construção do ser e seu desenvolvimento cognitivo. Ela atua como alicerce para um posterior aprendizado da segunda língua e das habilidades de leitura e escrita desta, devendo ser aplicada uma metodologia adequada para isso.

Além de gozar de amparo legal no Brasil, a educação bilíngue para Surdos é preconizada pelo Ministério Nacional da Educação e Cultura (MEC), que a considera como proposta válida e eficaz, tanto no ensino da Libras, quanto no ensino da Língua Portuguesa, línguas oficiais do país, e igualmente fundamental para a inclusão social efetiva desses cidadãos. No que tange à inclusão escolar, o capítulo VI do art. 22 do Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005b), instrumento regulamentador da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002b), estabelece a organização de:

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

O §1º do artigo citado faz o enquadramento do que é considerado escola ou classe de educação bilíngue, sendo características comuns a estas o uso da coparticipação da Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como mecanismos de instrução do processo educativo em sua integralidade.

O reconhecimento da Libras como língua oficial através da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002b) expandiu os horizontes da educação bilíngue para os Surdos, proposta mediante a qual o sujeito surdo é concebido como participante de duas realidades bem definidas e distintas entre si. Na primeira, a da língua materna, sua cosmovisão é construída e se desenvolve; na outra, de sua segunda língua, transita entre o cotidiano e a comunidade da qual faz parte. O ideal seria, então, que o sujeito Surdo se apropriasse da condição de Surdez como característica intrínseca e fundamental de identidade e não simplesmente se adequasse ao *modus vivendi* e à realidade ouvinte, cuja maioria faz uso da língua oral.

Dentro e fora do país, documentos e teorias de relevância e abrangência consideráveis servem como alicerce para a proposta bilíngue para os Surdos, que propõe o respeito dos direitos do sujeito Surdo no que tange à acessibilidade dos conhecimentos culturais e sociais em uma língua que ele domine (QUADROS, 2018).

Nesse sentido, a educação de Surdos no Brasil, segundo o Ministério da Educação, necessita ser efetivada em Língua de Sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Todavia, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais.

Ressalte-se ainda a jurisprudência apontada por orientações da UNESCO (1990), que determina a garantia à criança, na educação básica, da possibilidade de aprendizado na sua língua materna. Para um bom aproveitamento da formação bilíngue, recomenda-se a presença de, ideal e necessariamente, dois profissionais: um professor Surdo bilíngue, dedicando-se este ao ensino da cultura Surda atrelada ao ensino da língua, e um professor ouvinte, também bilíngue, ambos trabalhando em conjunto.

Na obra “Filosofias educacionais para surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo”, Capovilla (2000) destaca o valor imensurável da língua e sua contribuição para o desenvolvimento em âmbito intelectual, emocional e social da criança, ressaltando ainda ser a escola importante local de fomento desses estímulos. Partindo-se do pressuposto de que mesmo as crianças são dotadas de direitos e deveres e considerando-se que sua formação como indivíduo se dá por considerável influência do ambiente escolar, é justo um posicionamento favorável ao espaço bilíngue, onde a língua é essencial instrumento de acesso ao conhecimento.

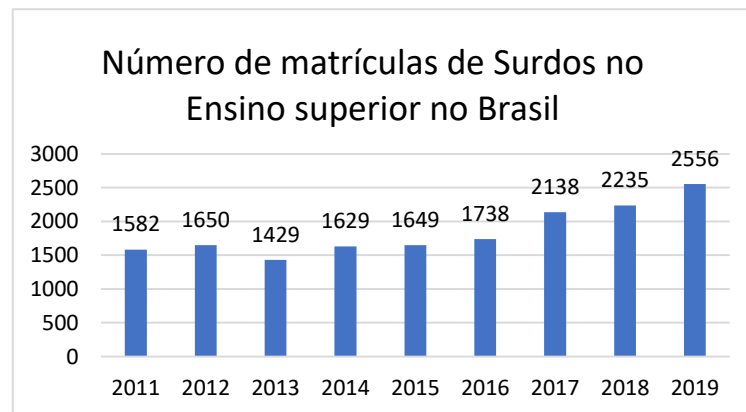
Ratifica-se o bilinguismo como método mais respeitoso ao sujeito Surdo no tocante à sua cultura e identidade e reconhece-se a necessidade da efetiva inclusão desse sujeito na sociedade, discernindo as capacidades e diferenças a ele inerentes. Em relação ao ensino de Surdos, o bilinguismo é, atualmente, a proposta mais frequente em documentos oficiais, sendo

indicada como modelo a ser seguido em escolas inclusivas. Desse modo, tem-se a educação bilíngue como ideal para a comunidade Surda. Esse conceito transcende uma mera denominação institucional, perfazendo-se o “ser bilíngue” em uma atmosfera de docentes, materiais e espaços acessíveis para além do período básico de escolarização, atingindo toda a trajetória educacional desses sujeitos.

## 2.2 Ensino Superior para Surdos

É crescente a estatística de estudantes Surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo o MEC (BRASIL, 2006b), em 2003, o número de Surdos matriculados em um curso de nível superior se limitava a pouco mais de 600 indivíduos, sendo alçado ao patamar de 2.428 matrículas no ano de 2005, englobando instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006b). A tendência de crescimento também pode ser verificada nos Censos da Educação Superior 2011-2019 (INEP, 2012-2020), registrando-se um total de 16.665 matrículas de alunos Surdos no ensino superior, tanto em instituições privadas quanto públicas.

Gráfico 1 – Matrículas de Surdos no ensino superior no Brasil (2011-2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP (2012-2020).

A justificativa desse aumento na adesão dos Surdos ao ensino superior no país se deve a alguns elementos específicos, como o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, da Língua de Sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para Surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm, aos poucos,

aumentando o acesso e a participação ativa de Pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2018).

Vale apontar, que o número de matrículas, de ingresso no ensino superior não necessariamente equivale ao mesmo quantitativo de conclusões do curso, pois durante o percurso formativo, esses sujeitos podem abandonar os cursos por diversas razões como a não identificação com o curso escolhido, falta de acessibilidade pedagógica, física e suportes para que esse aluno permaneça e finalize a sua graduação.

É importante salientar o aumento de ingresso de Surdos no ensino superior, possibilitado por incessante clamor de movimentos sociais destas comunidades e as condições de permanência e conseqüente conclusão de curso destes nas instituições. Registra-se também que, apesar dessas crescentes taxas, não se pode inferir automaticamente que haja efetividade no ensino e aprendizagem de tais sujeitos, considerando-se também o desempenho profissional, que é, naturalmente, competitivo e, em conseqüência, excludente.

O famigerado “sucesso profissional” traz em sua penumbra, via de regra, a expectativa por uma formação acadêmica formal. O mercado de trabalho tem exigido uma qualificação cada vez mais ampla dos funcionários e eventuais postulantes às vagas, principalmente em nichos específicos. Portanto, caso o indivíduo deseje escolher o próprio posto de trabalho e não deseje estar ao “léu ou à mercê da sorte”, um diploma de nível superior torna-se essencial. Sendo assim, o anseio das empresas por funcionários que colaborem efetivamente para o sucesso e expansão dos negócios se alicerça nas habilidades e competências adquiridas na formação formal.

Considerando-se o número absoluto de alunos matriculados no ensino superior, em que pese o aumento das taxas de ingresso supracitado, a representatividade dos Surdos nessas instituições ainda é tímida. Mas, ainda que pequena, ela tem alterado a ordem e provocado novas descobertas, novos conflitos e tensões na academia, além de abrir possibilidades de novas interlocuções, de novas necessidades, de apoios e de inter-relações humanas.

A formação escolar das pessoas Surdas sempre esteve relacionada à tentativa de negação do Ser Surdo. Pessoas consideradas deficientes, incapazes e improdutivas sempre foram submetidas a um processo de negação de si mesmas, de sua história, de sua identidade e de sua própria língua (STROBEL, 2008). Para muitos professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais ligados à formação inicial e educacional do Ser Surdo, a surdez pode ser considerada, da maneira exposta por Skliar (2003, p.162), como “[...] a perda da comunicação, um protótipo de autoexclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento.”



Em nome dessas representações, construídas, quase sempre, a partir da perspectiva ouvintista, foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle sobre os Surdos: a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização na oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico; a tendência a preparar os Surdos jovens e adultos como mão de obra barata; a formação paramédica e religiosa dos professores; a proibição de utilizar a Língua de Sinais e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de boa parte das instituições especiais; a ausência da Língua de Sinais na escolaridade comum; o desmembramento, a dissociação, a separação, a fratura comunitária entre crianças e adultos Surdos etc.

Os conflitos surgem exatamente quando as diferenças formam grupos minoritários e reivindicam por lugares até então negados. Quando esses conflitos se manifestam no meio acadêmico, são construídos “na tensão entre movimentos sociais e a academia” (CANDAU, 2002, p. 158). Com efeito, a academia “[...] não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais.” (LOPES, 1998, p. 107).

Para aclarar as condições e desafios encontrados em sala de aula, vale mencionar alguns estudos, entre eles a dissertação “Alunos Surdos no ensino superior: uma discussão necessária”, onde Daroque (2011) analisa, por meio de entrevistas individuais, os pontos de vista de alunos Surdos e professores do ensino superior. Desses relatos se sobressaem dois principais obstáculos – a leitura e a escrita –, muito em virtude da não eficiência nas etapas anteriores de escolarização, acarretando prejuízos no presente. Os alunos Surdos declararam que é comum o desconhecimento de alguns professores acerca da surdez. Por outro lado, os professores elencam como principal dilema a/as língua/as, assumindo que o bilinguismo ainda é incipiente.

Ansay (2009), também em um trabalho dissertativo, analisou “A trajetória escolar de alunos Surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior”. Investigou estudantes de universidades de Curitiba no que diz respeito às suas trajetórias educacionais. Como resultado do estudo, evidenciou que estar na graduação tem certo grau de dificuldade para o sujeito Surdo, visto que alguns infortúnios são comuns, como:

A falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o preconceito e a discriminação e a falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como, por exemplo, filmes legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do Power Point na sala escura (ANSAY, 2009, p. 114).

Cruz e Dias (2009) ao investigarem experiências de estudantes Surdos de nível superior em três municípios de São Paulo, concluíram que os alunos apresentam sentimentos de

“dificuldades, de impedimentos, de abandono e de rejeição”, além do fato de que os “[...] surdos são obrigados a se responsabilizarem por sua aprendizagem, priorizando o trabalho extraclasse para recuperação de notas.” (CRUZ; DIAS, 2009, p. 65). Em contraponto ao que tais dificuldades poderiam ensejar, há uma clara percepção de interesse nos estudos e vontade de produzir dos sujeitos Surdos.

Para Anchieta (2017), estar em um ambiente pensado e estruturado para a comunidade ouvinte, mesmo que haja o suporte de tradutores e intérpretes ambiente universitário, faz com que seja deixada em segundo plano a valorização da cultura Surda, englobada nesta a Libras. Bisol Simioni e Zanchin (2010, p.169) colocam que “[...] estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens.” Cabe então refletir, que, tais desafios não são encontrados apenas durante a jornada acadêmica dentro da Instituição de Ensino Superior (IES), mas em todo percurso, inclusive, no meio de acesso à universidade.

### **2.3 ENEM acessível?**

As instituições públicas de ensino superior do Brasil, em sua maioria, têm seu acesso, nos dias de hoje, proporcionado pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, idealizado em 1998. Inicialmente, o exame objetivava aferir o desempenho estudantil dos concluintes do ensino médio. Pouco mais tarde, em 2004, a ferramenta foi utilizada como forma de ingresso no ensino superior, ao passo que, em 2010, com a adesão deste ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a prova foi classificada como o mais completo exame educacional do país.

Os vestibulares tradicionais individuais das principais universidades e faculdades do país foram pouco a pouco sendo substituídos pelo ENEM, que hoje, através do Programa Universidade para Todos (Prouni), fornece bolsas de estudo, sejam estas parciais ou integrais, nas faculdades particulares. Os financiamentos oferecidos pelo governo federal também passaram a utilizar o ENEM como método de avaliação, quer seja pela concorrência ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ou mesmo pelo Programa de Financiamento Estudantil (P-Fies). Outrossim, também são contemplados pelo exame estudantes de cursos técnicos, através do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec).

A iniciativa de tornar a prova do ENEM acessível para candidatos Surdos materializou-se em 2018, através do “ENEM em Libras”, que visava garantir acessibilidade a todos os atos do exame, desde os editais até a prova em si, englobando as campanhas de divulgação e demais

materiais produzidos ao longo do processo. Desde 2017, o INEP oferece as videoprovas do ENEM em Libras. No ano citado, a redação do exame teve como tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, dando vultosa visibilidade ao assunto e fomentando este importante debate. No ano seguinte, surgiu na Plataforma a videoprova em Libras, trazendo uma interface análoga a da aplicação. Os enunciados e as opções de múltipla escolha também são disponibilizados nas videoprovas, garantindo ao público-alvo a possibilidade de estudar no mesmo formato de acessibilidade no que tange à aplicação das provas.

Hoje, é possível enxergar o ENEM como uma proposta de instrumento de acessibilidade vinculado às políticas de superação de barreiras, de modo que os participantes encontrem meios para realizar a prova sem ter seu acesso ao conteúdo comprometido. Mas, para além do cumprimento das leis que exigem a presença de recursos técnicos, há esforços da educação escolar em favorecer o rompimento de barreiras para acesso ao ensino superior brasileiro. Entre as estratégias empregadas para a superação dessas dificuldades estão os recursos de acessibilidade. No ENEM, seriam: os códigos aplicáveis, adaptações arquitetônicas e estruturais, recursos humanos especializados fluentes em línguas minoritárias, entre outros.

Embora seja um direito instituído, a solicitação de recursos está condicionada à indicação da necessidade no ato da inscrição, quando o participante se autodenomina membro de um grupo beneficiário da acessibilidade. É preciso, portanto, face à solicitação de tal atendimento especializado, a comprovação por laudo médico, versando sobre “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2004a, p.10).

Tendo em vista a realização da prova objetiva, o atendimento especializado previsto corresponde à presença de recursos humanos para leitura ou transcrição da prova e prova impressa ampliada para pessoas com baixa visão. No que tange ao participante com deficiência visual, a equipe que organiza o exame prevê a impressão de provas em diferentes fontes, de acordo com o limiar de visão do inscrito. Existem sérias consequências da adoção dessa medida e uma delas é justamente o fato de ser o ENEM uma prova que segue um processo de criação em que a acessibilidade não está situada como prioridade, mas como opção.

No caso de Surdos realizando o ENEM, há uma série de questionamentos que poderiam ser abordados, entre eles a formação do tradutor que é colocado em serviço. Há competência tradutória para tal atuação? Isso é algo que não se pode mensurar, porém, espera-se que sim.

O mesmo acontece quando se trata do acesso da Pessoa com perda total da visão ou com o diagnóstico de cegueira. Nesse caso, a impressão em relevo amplia o caderno de

questões, fazendo com que passe a ser composto por muitas páginas, com diagramação diferente da versão original. Ainda assim, se requerida a atuação do leitor, a versão disponibilizada a esse profissional não possui as figuras, somente descrições das imagens.

Devido à autonomia que o inscrito tem para indicar a necessidade de um ou mais recursos de acessibilidade, ele poderá requerer a presença de um Intérprete de Libras ou do leitor e da prova em Braille. Enfim, ele poderá fazer a soma de recursos na tentativa de ter acesso à prova. É por isso que a todos os solicitantes é garantida uma infraestrutura mínima: salas de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, com o diferencial da mesa para cadeiras de rodas para Pessoas com deficiências físicas e ainda o apoio para pernas. Isso representa uma série de recursos que estão incluídos em um “kit” acionado assim que o declarante indica possuir algum tipo de deficiência ou outra condição cabível ao atendimento diferenciado. Entretanto, aos candidatos com outro tipo de deficiência, como a intelectual por exemplo, não há um “kit” para acessibilidade pedagógica da prova.

Os inscritos no ENEM em condição linguística diferenciada, ocasionada pela surdez ou deficiência auditiva, têm a possibilidade de requerer o intérprete de Libras, a leitura labial ou o guia-intérprete para quem se identifica com surdocegueira. A posição ocupada pelo intérprete em exames e provas não é clara o suficiente, devido, sobretudo, aos aspectos linguísticos que situam esse profissional como um recurso (ainda que humano) com limitações quanto à sua interferência na realização da prova.

Embora seja admissível ao participante do ENEM o uso de “[...] objetos de referência, pistas, caderno de comunicação, desenhos, materiais técnicos alfabéticos com retransmissão em braille, leitura de prova etc.” (BRASIL, 2015, p. 10), não faz parte da elaboração dos itens um processo que conduza o elaborador por experiências de apropriação de recursos especializados ou línguas de modalidade gestual visual, como a Libras. A consequência disso é a incorporação de aspectos culturais de comunidades cujas línguas orais são majoritárias em detrimento das experiências de vida sem o uso de instrumentos musicais, por exemplo, seja pela ausência da audição ou pela limitação ocasionada pelo contexto de vida.

Para inscrever-se no exame, o interessado precisa ter acesso à internet, a um computador e ter conhecimento dos recursos de acessibilidade disponíveis para plataformas virtuais. Somente após passar por isso, poderá indicar sua deficiência, condição linguística ou necessidade de um ou mais recursos técnicos para a realização da prova. Nesse contexto, é notável o contrassenso entre a legislação que ampara os direitos da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) e a Lei nº 10.098/2000 - Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000) definindo as

medidas necessárias para a superação de barreiras atitudinais, linguísticas e arquitetônicas e a adequação do exame às reais necessidades dos participantes.

Para a realização das provas objetivas, o participante tem à sua disposição recursos humanos (materiais e equipamentos assistivos) e dilatação do tempo (tempo adicional de 60 minutos em cada dia de prova), já para a parte relacionada à produção escrita a correção levaria em conta os mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Para isso, o amparo legal no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) tem sido aplicado juntamente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), na qual há o direcionamento à tradução completa do edital e de suas retificações, oferta de provas e exames em Libras. Esse contexto de oferta do ENEM propicia uma análise acerca da adoção de equipamentos, recursos técnicos e humanos mediante o princípio da acessibilidade, que propõe a estruturação da educação de modo que se possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações.

A problemática imposta pela adoção desse modelo de teste está em desconsiderar a diversidade vivida pelos agentes sociais ao longo de sua formação. Na verdade, há um processo cognitivo que conduz o participante do ENEM ao longo da delimitação de escolhas, resultado não apenas do momento em que se submeteu ao exame, mas, antes disso, de sua experiência escolar de apropriação do conceito científico. Desse modo, as estruturas de inteligência são resultantes de um longo e dinâmico processo de desenvolvimento.

A prova do ENEM de 2020 trouxe uma inovação. Visando facilitar o acesso aos estudantes que têm dificuldades de acessar os locais de prova, foi criado o COT Digital. No entanto, o item 1.9.4 do edital trouxe grande embaraço aos estudantes com deficiência, uma vez que os recursos de acessibilidade não são disponibilizados para a modalidade digital. Recursos como mobiliário acessível, facilidade de acesso, videoprova em Libras, prova em Braile, guia intérprete, leitura labial, dentre outros, não estavam disponíveis nesta modalidade de prova. A previsão foi ofertar número superior a 100 mil vagas, disponibilizando atendimento especializado e trazendo novidades em relação à prova piloto, no ano anterior.

O gradual aumento do número de Surdos ingressando no ensino superior indicam que o acesso ao ENEM tem acontecido nos últimos anos. Tal fato, transparece ainda o afinco do INEP em mitigar os obstáculos impostos aos candidatos com deficiência. Apesar disso, é preciso reconhecer que há um longo caminho, de trabalho árduo, para se trilhar quanto a essa questão. Até que se chegue a um mínimo satisfatório, as Pessoas com deficiência permanecem em impotência, excluídas e injustiçadas, sobretudo as que carecem dos meios digitais.

## 2.4 E a permanência no ensino superior?

Após a implementação de políticas públicas, como o Decreto nº 5626/2005<sup>16</sup> (BRASIL, 2005a), a Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010)<sup>17</sup> e a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016)<sup>18</sup>, percebe-se o inchamento das oportunidades educacionais aos alunos Surdos. Entretanto, apenas garantir o acesso da população à educação superior não é garantia de sua permanência no curso e inserção no mercado de trabalho.

Analisando os dados do INEP 2015-2019 (INEP, 2016-2020) em relação aos alunos Surdos, neste período de 5 anos, uma média de 8,3% ingressou nos cursos na região Centro-Oeste, 7,3% no Nordeste, 5,7% no Norte, 56% no Sudeste e 22,7% no Sul do Brasil. No Centro-Oeste, 30,36% se desvincularam do curso, 8,93% trancaram a matrícula e 60,71% continuaram matriculados. Na região Nordeste, 18,37% se desvincularam, 4,08% trancaram a matrícula e 77,55% continuaram matriculados. Na região Norte, 7,89% dos alunos se desvincularam do curso, 10,53% trancaram a matrícula e 81,58% continuaram matriculados. Na região Sudeste, 23,94% dos ingressantes se desvincularam do curso, 13,3% trancaram a matrícula e 62,23% continuaram matriculados. Na região Sul, 11,18% se desvincularam do curso, 9,21% trancaram a matrícula, 2,63% foram transferidos para outros cursos e 76,97% continuaram matriculados.

Nota-se que, apesar do acesso de Surdos ter sido marcado principalmente na região Sudeste, há um expressivo quantitativo de desligamentos, seja por abandono ou por trancamento. Bastos (2013) relata experiências de algumas universidades para otimizarem o processo educativo dos alunos, utilizando-se desde tecnologia assistiva<sup>19</sup> até aulas online e projetos próprios de cada instituição para garantir a permanência do aluno nas instituições.

Rocha e Miranda (2007) demonstram a insatisfação de alunos Surdos com fatores que prejudicam sua permanência na universidade, como a dificuldade em acompanhar as aulas, o despreparo de alguns educadores ou ainda a indisponibilidade de materiais bilíngues, como pode ser observado no relato de uma aluna do curso de Administração de Empresas:

---

<sup>16</sup> Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

<sup>17</sup> Lei que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais

<sup>18</sup> Dispõe sobre a reserva de vagas para Pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

<sup>19</sup> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de Pessoas com deficiência.

Durante as aulas, eu faço leitura labial, mas nem sempre é possível fazer essa leitura, devido à movimentação do professor, que não se mantém de frente para mim, eu peço aos professores, mas eles esquecem, aí fica difícil acompanhar tudo que o professor fala. Além disso, tem a falta de material onde eu possa consultar o assunto da aula, alguns professores disponibilizam suas transparências, apontamentos, outros não, por que não usam esses recursos (ROCHA; MIRANDA, 2007, p. 34).

Bisol, Simioni e Zanchin (2010, p. 157) também trazem o relato de uma acadêmica Surda sobre sua dificuldade em transpor a barreira linguística. Assim ela disse:

No ensino médio é bem simples, é fácil. Mas já estou na universidade, você encontra a dificuldade dos professores e alunos te compreenderem. Aqui na faculdade na aula de ouvintes me tratam igual à ouvinte. Surdo era tratado como surdo, só que aqui na faculdade é bem diferente porque as coisas são da comunidade ouvinte. Às vezes é bem complicado para os surdos compreenderem as leituras, os textos, acabo passando por certa dificuldade, em diferentes contextos sofro, mas luto para sobreviver, tenho que estudar, bem faço com esforço.

Essas barreiras que os Surdos vivenciam nas instituições não são simploriamente linguísticas, mas atitudinais, sendo preciso intervenção na adaptação de currículos, nos métodos e na capacitação de docentes. Uma das soluções mais pensadas é a contratação de um intérprete. Esse profissional está incluído na proposta de educação bilíngue, que estabelece que nos espaços educacionais devem transitar duas línguas, com privilégios diferentes: a Língua de Sinais, como primeira língua, e a língua da comunidade ouvinte local, como segunda língua.

De acordo com Quadros (2008), a alcunha TILS é adequada para classificar profissional que demonstre domínio da Língua de Sinais e de determinada língua falada particular à localidade na qual é designado para a função de intérprete. A presença desse profissional no ensino superior tornou-se obrigatória a partir da promulgação da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b), que definiu, em seu art. 8º, garantias de acessibilidade de comunicação às Pessoas Surdas desde o processo seletivo até os seus mais variados níveis e etapas, no ensino básico e superior, seja a instituição pública ou privada. Essa regra conferiu uma maior importância e abrangência à Libras no ensino superior, exigindo a presença de profissionais capacitados e adaptações metodológicas pensadas para este fim em particular, sustentando a permanência do Surdo no ambiente acadêmico.

Em muitos casos, o contato de docentes com a Libras ocorre apenas quando se matricula em sua disciplina um aluno Surdo. Muitas vezes, o docente não consegue perceber as dificuldades do aluno, ou ainda se esquece do aluno em sala de aula, por considerar que a permanência do intérprete é garantia da aprendizagem.

Cruz (2007) traz seu relato enquanto educador, quando teve um aluno Surdo, ilustrando o momento como o encontro de dois estrangeiros, tentando se comunicar cada um a seu jeito. O autor diz que de “nada adiantou”, pois não sabia o que fazer com o aluno Surdo e desconhecia a sua realidade. Ele relata que “Havia um abismo... Percebi que se continuasse estabelecido neste referencial, o meu papel consistiria em adequar o aluno às minhas práticas pedagógicas, a conduzi-lo a um abismo educacional.” (CRUZ, 2007, p.15).

Esse educador questionou-se sobre qual seu papel enquanto professor. Currículo e método passaram por ressignificações e concluiu que as políticas educacionais da universidade para os Surdos referem-se, inicialmente, ao direito da presença de sua língua por meio do intérprete. Esse profissional, na visão do autor, tem como função garantir ao Surdo pleno acesso aos conteúdos curriculares que lhe são destinados enquanto aluno.

Mesmo com os avanços citados, a educação básica ainda apresenta muitas falhas que ecoam, de certa forma, na universidade. As estatísticas oficiais e as pesquisas, como apontado por Ramos e Hayashi (2018) em um vasto levantamento sobre a educação de Surdos em teses e dissertações, indicam que as preocupações são mais com os desempenhos na educação básica do que com o ensino superior. Esdras e Galasso (2017), por exemplo, revelam que, apesar dos dados do INEP serem relevantes, são poucos os dados sobre a situação dos alunos com deficiência no ensino universitário, o que revela a carência de reflexões e de políticas públicas direcionadas para esse nível de ensino.

Tanto quanto na educação básica, a educação superior precisa de capacitação de docentes e técnicos (STROBEL, 2006), pois somente o conhecimento leigo da surdez e o fazer cotidiano não garantem o processo de ensino aprendizagem, nem mesmo a mediação de conhecimentos.



### **3 O MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO E OS MARCOS LEGAIS PARA AS PESSOAS SURDAS**

Quando perdemos o direito de ser diferentes, perdemos o privilégio de sermos livres.

(ANÔNIMO).

O afincamento na luta das Pessoas com deficiência pelos seus direitos contribui a cada dia para desconstruir as barreiras segregacionistas a que sempre estiveram sujeitos, além de fortalecer e incentivar a busca por condições que permitam, de maneira efetiva e em plenitude, a sua inserção na sociedade.

Neste capítulo, a discussão permeia os conceitos de “trabalho” e “emprego”. O primeiro termo relaciona-se às aspirações profissionais e objetivos dos indivíduos e o segundo restringe-se à ideia de um meio (emprego) para obtenção de um fim (renda). Nessa esteira, o ingresso no mercado de trabalho configura-se como uma meta a ser alcançada.

Pôde-se observar, no item 1.3, alguns dispositivos legais que marcaram a comunidade Surda. Logo mais, em 3.2, em adição ao supracitado, será observada uma trajetória temporal que pontua outros fatos significativos, permitindo ponderar a respeito da inserção dos Surdos no ambiente laboral.

#### **3.1 Trabalho e emprego: conceitos**

É comum a adoção das palavras “trabalho” e “emprego” como sinônimas, no entanto, apesar de possuírem algumas similaridades, em análise mais aprofundada, apresentam consideráveis distinções em sentido e significado. O primeiro termo é, originariamente, anterior ao segundo.

Com o passar dos séculos, tem sido notável a influência de fatores externos – sejam estes de ordem econômica, cultural, política ou social – nas interações do homem com o trabalho. A exemplo dessas mudanças, na Antiguidade, as relações trabalhistas davam-se por meio de um regime escravista, sendo este, aos poucos, substituído (ou adaptado), observando-se, na Idade Média, a relação servo-soberano. A Idade Moderna, por sua vez, trouxe consigo um número crescente de empresas familiares e, nestes moldes, ainda que de forma embrionária,

o termo “emprego” veio à tona, consolidando-se então, como predominante já na Idade Contemporânea (RODRIGUES, 2012).

Segundo Rodrigues (2012), baseado nos escritos de Karl Marx, o trabalho é requisito essencial para a existência social do indivíduo. Por intermédio exclusivo do trabalho, o homem é capaz de criar valores de uso, aprimorando o que está à sua disposição na natureza e aperfeiçoando a si próprio. Esta é uma habilidade inata do ser social. Já no capitalismo, há uma transformação do trabalho, que em lugar de finalidade primária do indivíduo, torna-se meramente uma forma de subsistência. Em outras palavras, a força de trabalho do homem é convertida em mercadoria.

Sob a ótica capitalista, o trabalhador pode ser considerado o vendedor da sua força de trabalho. Assim, pois, surgiram as relações de emprego conhecidas hoje. Nessa relação, temos duas figuras principais: o, já citado, trabalhador, disposto a vender a sua força de trabalho; e o empregador, disposto a comprar tal força por um valor determinado, o salário. Dito isto, e pontuando sobre a diferenciação terminológica, entende-se o emprego como uma possibilidade de relação de trabalho muito utilizada hoje em dia, enquanto o trabalho é um conceito mais amplo, podendo estar associado às relações de uso da força produtiva do indivíduo em modalidades diferentes, de maneira autônoma, em domicílio ou em cooperativas.

Carneiro e Soares (2017) estabelecem que o trabalho proporciona inserção social do indivíduo de várias maneiras e em várias relações, devendo ser incentivada e adotada também a inserção da Pessoa com deficiência, para que alcance uma participação de maneira mais efetiva na sociedade. Ainda de acordo com os autores, insta salientar que há empresas que têm cumprido a legislação<sup>20</sup> no que diz respeito à contratação de Pessoas com deficiência, através dos programas sociais por elas adotados. No entanto, muitas buscam os indivíduos que se adequem da melhor maneira à instituição, apresentando capacidade produtiva compatível com as demandas de mercado e cuja deficiência exija o mínimo de alterações no modus operandi já estabelecido. Caso a empresa não encontre um indivíduo com tais características, faz-se necessário que forneça a capacitação inicial do indivíduo, mesmo que tal atitude nem sempre seja adotada.

Conforme o ideário capitalista, o resultado final do processo produtivo se consuma em mais valia para o capital, tanto no que se refere aos produtos quanto aos serviços. Em suma, esse processo produtivo compreende a aquisição do trabalho para além do que fora comprado,

---

<sup>20</sup> Art. 93 da Lei nº 8.213/9 (BRASIL, 1991a).

sendo a privação da força produtiva de terceiros executada como a finalidade de qualquer empresa, que é o acúmulo de capital.

Contratar Pessoas com deficiência que possuam pouca ou nenhuma formação é um óbice, segundo a ótica da acumulação de capital. Conforme apontado por Lorenzo e Silva (2017), tal fato se explica pelas práticas costumeiras das empresas, que não consideram a possibilidade de fomentar o desenvolvimento do trabalhador, mas, antes, de apropriar-se de seu trabalho. Por esse prisma, a expectativa é de que o funcionário já ingresse na empresa dotado de habilidades mínimas e formação específica, salvo em casos que não exijam tais peculiaridades.

Diversas empresas têm buscado o cumprimento da sua função social através da inclusão das Pessoas com deficiência nos seus quadros de colaboradores. Na GE *Aviation*, por exemplo, empresa voltada para a manutenção de motores aeronáuticos, localizada no município de Petrópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, em 2019, do total de funcionários, 11% apresentavam alguma deficiência. De igual modo, é possível observar empiricamente que é inviável garantir qualificação técnica a essas pessoas sem que tenham acesso à complementação educacional.

Em contrapartida, algumas empresas apontam os baixos níveis de escolaridade, a carência de formação profissional e as barreiras comunicacionais dos Surdos, por exemplo, como impedimento para contratação. Sylvia Cury, superintendente da Associação para Valorização das Pessoas com deficiência (AVAPE), afirmou, em uma reportagem (AVAPE, 2011), que deve ser enfatizado o que uma pessoa com deficiência pode fazer, ou seja, suas capacidades, e não suas incapacidades. Deste último modo, a própria inclusão se torna excludente, visto que, grosso modo, as empresas querem contratar “cegos que enxergam” e “surdos que ouçam”.

O Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2009) estabelece, em relação à capacitação profissional, que as oportunidades educacionais às Pessoas com deficiência são escassas em nosso país, sendo necessário que as empresas, considerando tal cenário, para fins de empregabilidade e cumprimento da Lei de cotas (BRASIL, 1991a) reduzam o nível de exigência para essas pessoas.

[...] Devemos lembrar que a sociedade brasileira propicia oportunidades educacionais limitadíssimas para as pessoas com deficiência. Assim, ressaltamos a necessidade de as empresas baixarem o nível de exigência com relação a esses candidatos, possibilitando, assim, a geração de emprego e o cumprimento da Lei (BRASIL, 2009, p.14).

Todavia, reduzir o nível de exigência pode não ser necessário, afinal, há Pessoas com deficiência qualificadas e diminuir as exigências acarretará sempre em cargos inferiores para esse grupo de pessoas. Para além das possibilidades de contratação desse público já qualificado, a saída de qualificação dentro da própria empresa, através de cursos específicos para os cargos.

Considerando esses pressupostos, a análise da situação específica do sujeito Surdo, suscita o seguinte questionamento: de que modo se dá a inserção e permanência dos Surdos no mundo do trabalho? Em que pese a inclusão gerada pela iniciativa estatal e, também, por empresas conscientes de seu papel social, ainda existe desconfiança associada à deficiência sensorial. A considerável dificuldade no acesso à informação, seja para questões corriqueiras, seja para o ensino formal, evidenciam a competição natural do mercado de trabalho, bem como a inevitabilidade de se superar preconceitos que permitam a inclusão. Perlin (2004) defende que os Surdos são ferozmente tolhidos de sua voz, uma vez que o que se entende por objeção a estes, encontra-se ainda apartado das tradicionais práticas sociais, permanecendo seu acesso restrito, inclusive no mercado de trabalho.

### **3.2 Legislações de/para inclusão de Pessoas com deficiência em atividades laborais**

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é o ponto de partida para esta discussão. Assumindo a premissa de igualdade de direitos a todos, em seu artigo 6º, a Carta Magna estabelece como direitos sociais garantidos constitucionalmente: educação, saúde, trabalho e moradia. Enfatiza ainda que a responsabilidade em prover tais direitos é do Estado, ofertando-os a todos os cidadãos, com o objetivo de reduzir as diferenças sociais.

É pauta justa e comum a muitos grupos a luta contra o preconceito, alicerçada no inciso IV do artigo 3º, que versa sobre o objetivo fundamental da Constituição: promover o bem de todos sem discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 1988). É fato que a redação do artigo por si só não eliminou este mal da sociedade, entretanto, reverberar tal dispositivo reforça a importância do tema. Visando ao cumprimento do estabelecido em sua Constituição, o Brasil adotou leis internacionais<sup>21</sup> na temática de inclusão de Pessoas com deficiência para

---

<sup>21</sup> Convenção nº 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1983) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala (OEA, 1999).

desenvolver as ações que de fato garantissem o estipulado, sendo tais ações adaptadas à realidade do país, gozando de total credibilidade e aceitação no debate público.

Em vias legais, para que o cidadão possa usufruir dos direitos garantidos é necessária comprovação clínica, mediante a apresentação de laudo médico, da deficiência, devendo ainda o documento esclarecer se de ordem física, sensorial, intelectual ou múltipla. É necessário considerar tais ponderações, justamente para proporcionar uma reflexão acerca da eficácia de tais dispositivos legais considerando-se o atual modelo de mercado de trabalho, no qual, antes mesmo da contratação, já é imputado às Pessoas com deficiências o rótulo de deficientes, inferindo certa ineficiência/incapacidade para o serviço.

Adotar legislações internacionais, como a convenção 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1983) e a convenção de Guatemala (OEA, 1999), em uma realidade trabalhista peculiar não é exclusividade do Brasil. Carvalho-Freitas (2012) afirma que muitos países seguiram o mesmo caminho: Portugal, Espanha, França, Itália, Alemanha, Áustria, Bélgica, Holanda, Irlanda, Reino Unido, Argentina, Colômbia, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Peru, Uruguai, Venezuela, Estados Unidos da América, Japão e China. Alguns adotaram o sistema de cotas e vagas reservadas de emprego; outros deliberaram orientações visando ao favorecimento da contratação voltado para este público; e outros passaram a oferecer ainda benefícios e isenções fiscais aos empregadores.

É notório, portanto, o esforço das nações, através de políticas públicas, para a inclusão das Pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Porém, faz-se necessário discutir se, de fato, a discriminação tem sido levada em consideração, ou se – como uma consequência não premeditada de uma política pública – o que foi pensado para garantir a igualdade de direitos pode estar se configurando como um propagador do assistencialismo ou de um mero discurso beneficente, o que intensifica mais ainda as diferenças.

Se um dispositivo legal tem, em suas origens, uma concepção excludente, mediante a possibilidade de que as qualidades potenciais do indivíduo com deficiência possam ser deixadas em segundo plano, acarretando mais em exclusão do que em inclusão. Assim posto, o domínio do conhecimento e manejo da legislação correlata a esse tema são primordiais para uma análise robusta da eficiência das respectivas políticas públicas.

No Brasil, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) reafirma as obrigações do país na “Integração Social de Interesse Coletivo”, elencando as responsabilidades do governo em investir na formação profissional e garantia de vagas de empregos para as Pessoas com deficiência. Ressalta ainda que os setores públicos e privados devem apoiar a inclusão desse contingente de trabalhadores. De acordo com o artigo 2º desse dispositivo:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras<sup>22</sup> de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989, p. 18).

Conforme estabelecido no art. 93 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991a), que garante cotas de emprego para Pessoas com deficiência, é necessário que se respeitem proporções, sendo a reserva legal calculada conforme o número de empregados já contratados. Essa mesma lei determina como responsabilidade das empresas buscar como e por quem essas vagas devem ser preenchidas.

O Decreto nº 129, de 18 de maio de 1991 (BRASIL, 1991b), estabeleceu a Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1983), sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com deficiências. Em linhas gerais, o referido decreto chama à responsabilidade as organizações mundiais para a inclusão nos postos de trabalho, levando em consideração suas dificuldades e limitações em adaptarem-se às funções exigidas. Elenca sobre as adequações das políticas públicas nacionais que cada país deverá realizar no intuito de garantir a inclusão das Pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto, ressalta a necessidade de repensar legislações que considerem as dificuldades e limitações nas funções estabelecidas pelas empresas.

A partir de 1999, através da Portaria nº 772 (BRASIL, 1999c), foi possibilitado financiamento a entidades governamentais e entidades filantrópicas para a capacitação e encaminhamento de Pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) é o responsável pela fiscalização das empresas no que diz respeito à observância da garantia de vagas para esses candidatos e, em caso de descumprimento, cabe ao mesmo órgão a lavratura das multas, previstas no art. 133 da Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1981). O valor das multas é variável, de acordo com cálculo previsto no art. 2º da Portaria 1199/03 (Brasil, 2003b), partindo de R\$ 1.195,13 e podendo chegar a R\$ 119.519,33.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, e a Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência oficializaram a obrigatoriedade da reserva de vagas para esse grupo em empresas públicas e privadas. Conforme dito no art. 93 da Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991a), a partir do

---

<sup>22</sup> Nomenclatura utilizada em 1989.

número de empregados contratados pela empresa, são designados os percentuais de contratações e vagas para deficientes.

A interpretação literal da reserva de vagas para Pessoas com deficiência nas empresas segue de acordo com as resoluções do MTE, exemplificadas por Mazzota (2002, p. 53):

A empresa que possui de 100 a 200 empregados multiplicar-se-á o número de deficientes ou reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 0% à 20%; a empresa que possui de 201 a 500, multiplicar-se-á o número deficientes ou reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 20% a 30%; a empresa que possui de 501 a 1.000, multiplicar-se-á o número deficientes ou reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 30% a 50%.

Acrescenta-se que na empresa que possui de 1.001 empregados em diante multiplicar-se-á o número de Pessoas com deficiência ou reabilitados que deixaram de ser contratados pelo valor mínimo legal, acrescido de 50% (MAZZOTA, 2002). As cotas legitimam, portanto, o que as legislações anteriores já acenavam, representando uma iniciativa de repressão do Estado sobre as empresas.

Interessante que mesmo já se tendo explicitado em vários documentos oficiais sobre a responsabilidade do Estado e sociedade civil na inclusão das Pessoas com deficiência no mercado de trabalho, como também sobre o combate contra qualquer atitude de natureza discriminatória ou preconceituosa contra esse grupo, somente a partir da fiscalização efetiva dos órgãos de representação do Ministério do Trabalho e Emprego tornou-se possível, finalmente, a consolidação social dessas pessoas e, conseqüentemente, dos Surdos no mercado de trabalho. Dentre as ações afirmativas no que diz respeito à garantia do princípio da igualdade, as cotas são as mais conhecidas. Seu intuito é garantir o acesso de grupos minoritários e/ou marginalizados ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Na década de 1960, nos Estados Unidos, também foram instituídas ações afirmativas com o objetivo de criar políticas públicas de efeito imediato com a finalidade de mitigar a disparidade de oportunidades que assolavam as minorias em diversos aspectos, mas principalmente no tocante às oportunidades de emprego. O objetivo de tais ações era suprimir as leis segregacionistas e propiciar qualidade de vida às comunidades minoritárias, seja por incentivo ou imposição do Poder Público (MAZZOTA, 2002).

A implementação das cotas acarretou discussões, em especial quanto à sua legalidade, polarizando opiniões favoráveis e contrárias. Os que se posicionam de modo favorável defendem que pessoas desiguais devem ser tratadas de modo desigual, conforme sua especificidade, visto que tratar todos como iguais, sem distinção de necessidades especiais,

acarreta a inércia ou inexistência de tentativas de transcender as situações desfavoráveis que afligem essas pessoas, culminando em um processo perene de exclusão social (MAZZOTA, 2002).

Por outro lado, os contrários às cotas argumentam que elas violam o princípio da igualdade e que a adoção dessa medida acaba por punir a maioria, que sofre no presente a responsabilização por ações discriminatórias tomadas por outras pessoas no passado. Essas pessoas, obviamente, não são necessariamente culpadas por tais atos, uma vez que as cotas criam uma reserva de vagas para um grupo em detrimento de outro (MAZZOTA, 2002; MOEHLECKE, 2002).

Outra crítica que se faz é a de que, ao adotar essas medidas, atua-se na situação emergencial e não no verdadeiro problema, naquele que originou a discriminação. Ao se adotar, por exemplo, as cotas no mercado de trabalho, desvia-se a atenção e o desenvolvimento de ações direcionadas à necessidade de melhorar a capacitação das Pessoas com deficiência e de conscientizar a sociedade das reais potencialidades e capacidades desses sujeitos, no intuito de romper com preconceitos em relação à deficiência e de se superar as barreiras existentes (MOEHLECKE, 2002).

Apesar da reserva de vagas às Pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal estar prevista na legislação brasileira, aqueles que as possuem continuaram excluídos, seja pelo descrédito dos empregadores em relação ao seu potencial para o trabalho; pela própria lógica do capital, que cria contingentes de trabalhadores sem empregos; e, principalmente, sob a justificativa da falta de escolarização e capacitação profissional.

Mediante esses fatos, pode-se perguntar: a Lei de cotas garante de fato a igualdade de direitos e oportunidades de trabalho para as Pessoas com deficiência no mercado formal? Estaria a solução da exclusão desses cidadãos do mercado de trabalho na escolarização e capacitação profissional? Se todas as pessoas se capacitassem, de acordo com as exigências do mercado de trabalho, encontrariam oportunidades? Claro que o objetivo deste trabalho não se concentra na extensa discussão das políticas criadas, todavia, é importante que se reflita sobre esses pontos para (re)pensar o acesso de Pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Recentemente, há um considerável volume de disposições legais voltadas para esse público, garantindo vultosos avanços no ramo jurídico. No entanto, o aspecto prático da legislação não tem acompanhado a toada teórica, fato evidenciado pelos percalços ainda encontrados no caminho desses sujeitos, tais como: falta de acessibilidade, qualificação profissional deficitária, preconceito generalizado no ambiente de trabalho em toda a escala hierárquica.



Ao refletir sobre essa realidade, Pastore (2000) defende que a tímida frequência da Pessoa com deficiência no mercado de trabalho não se dá por ausência de atos fiscalizatórios ou de falhas na legislação. Para ele, a causa reside na carência da formação e habilitação dessas pessoas, muito por conta da falta de incentivos, ações concretas e instituições que viabilizem de fato essa necessidade.

Acrescenta-se, nesse sentido, que a Lei de cotas (BRASIL, 1991a) pode conduzir as empresas a contratar a contragosto uma Pessoa com deficiência e fornecer condições mais precárias do que a lei gostaria, tolhendo mais ainda os direitos desses cidadãos. Para os empregadores, a contratação desses sujeitos pode ser vista como custo diante da necessidade de adaptação em relação as mobílias, função, espaço físico e tempo de adaptação do funcionário, o que desperta receio, por parte dos empregadores, em abrir as vagas para este grupo. É óbvio que não se deve fazer desta terra arrasada a integralidade dos fatos, mas também não se deve ignorar esta incômoda realidade.

Valendo-se de uma visão com fortes referências clínico terapêuticas, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), outro dispositivo a ser destacado como marco, assim conceitua deficiência e termos correlatos:

- I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II- deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;
- III. incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meio ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999a, p. 42).

Tanto no referido decreto brasileiro como na Convenção de Guatemala (OEA, 1999), as definições da Pessoa com deficiência ainda carregam, implicitamente, conceitos de anormalidade, mesmo que as legislações intencionem legitimar os direitos dos deficientes a um padrão humano aceitável à sociedade.

Em dezembro de 2000, passou a vigorar a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), a chamada Lei da Acessibilidade, criada com o objetivo de estabelecer requisitos e critérios mínimos de acessibilidade em edifícios públicos e de uso coletivo, inclusive locais de trabalho. Tal acessibilidade engloba tanto as questões de mobilidade e deslocamento, quanto de comunicação e informação, mediante auxílio de tecnologias assistivas.

Uma série de Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) norteia as questões tangentes à adequação estrutural das edificações, bem como as peculiaridades de comunicação e informação, quais sejam: NBR 9050 – Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ABNT, 2005a); NBR 13994 – Elevadores de Passageiros – Elevadores para transportes de Pessoa Portadora de Deficiência – Trem de Longo Percurso (ABNT, 2000); NBR 14021 – Transporte – Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano (ABNT, 2005b); NBR 14022 – Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência em Ônibus e Trólebus para Atendimento Urbano e Intermunicipal (ABNT, 2009a); NBR 14273 – Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência no Transporte Aéreo Comercial (ABNT, 2009b); e NBR 15250 – Acessibilidade em caixa de autoatendimento bancário (ABNT, 2005c).

É válido ressaltar que, em virtude do caráter do interesse público e social dos temas que abordam, e mediante entendimento oriundo de Termo de Ajustamento de Conduta celebrado junto ao Ministério Público Federal, algumas normas técnicas foram revestidas de publicidade e facilidade de acesso, estando, portanto, disponíveis na internet, a quem interessar possa, desde cidadãos a órgãos públicos.

Em seguida, destaca-se o Decreto nº 3956, de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), quando o então Presidente da República promulgou a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas com deficiência, a famigerada “Convenção de Guatemala” (OEA, 1999). A convenção estabelece que as Pessoas com deficiência, à época ainda tratados com o termo portadores de deficiência, gozam de liberdade e direitos em absoluta isonomia aos de outras pessoas, inclusive o de não sofrerem discriminação por motivo de suas deficiências. Desses valores e princípios derivam dignidade e igualdade, atributos inerentes a todo indivíduo.

No artigo 1º da Convenção, nota-se a ressignificação conceitual de deficiência, conforme sua transcrição: “[...] significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (OEA, 1999).

Sobre o tema discriminação, o mesmo documento assevera que assim se caracteriza toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, cujos propósitos visem impedir ou anular a plenitude do gozo dos direitos e liberdades dos deficientes (OEA, 1999). A Convenção ainda afasta a possibilidade de ser considerado discriminação o fato de ser realizada diferenciação ou preferência do Estado no sentido de fomentar a integração social desse determinado grupo, bem como o seu desenvolvimento pessoal, desde que tais políticas não

limitem o direito à igualdade do público-alvo e que não o façam de modo compulsório (OEA, 1999).

No que diz respeito aos Surdos, público-alvo desta tese, o ano de 2002 se destaca por ter como marco a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002b) que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos Surdos. A partir de então, usar a Libras deixou de ser uma comunicação alternativa, tornando-se uma língua reconhecida como pertencente aos Surdos.

Em seguida, o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), que em seu art. 5º. § 1º, I, “B” traz a classificação da deficiência auditiva, tomando como parâmetro a perda bilateral, parcial ou total, de 41 (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Skliar (2006) adverte sobre essa classificação, afirmando que leva em consideração apenas padrões clínicos e patológicos, como uma doença. Também, segundo o autor, não está incutido no decreto referido a condição da identidade cultural do Surdo, que é o que realmente define as suas características.

No ano de 2005, foi regulamentada, através do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005a) a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b), que dispõe sobre a Libras. O dispositivo abrange as especificidades educacionais dos Surdos, salientando a importância da educação bilíngue para este público, além de traçar diretrizes para a capacitação e formação dos profissionais envolvidos no processo. Houve, com isso, o reconhecimento das diferenças entre as individualidades dos estudantes Surdos e as dos outros alunos, o que se sagrou como uma vultosa conquista no que se refere aos direitos linguísticos, uma vez que, a partir de então, a educação inclusiva ganhou fôlego e tornou-se um objeto de estudo mais frequente.

Cabe citar a Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) no ano seguinte, em 2006. Em todos os seus artigos o documento lança novos olhares sobre as questões referentes à Pessoa com deficiência, e conta com a contribuição de mais de 800 ativistas em defesa dos direitos humanos desses sujeitos, presentes em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Com relação aos Surdos, a Convenção da ONU (ONU, 2006) faz pequenas reformulações nos discursos de outras convenções em que as definições médicas restringem a classificação das Pessoas com deficiência, fragilizando a proposta de “escola inclusiva” e de inserção do Surdo na sociedade. Importa esclarecer, nesse sentido, que a desvalorização da Língua de Sinais se dá quando é tratada apenas como um código de comunicação entre alunos, professores e intérpretes, não sendo associada a uma função social, negando-se, mais uma vez, a identidade Surda, que é reafirmada através da Língua de Sinais. Como afirma Skliar (2010,

p. 27), a Língua de Sinais: “É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas.”

No ano de 2008, 65 anos após a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi aprovado, no Brasil, o Decreto legislativo nº 186 (BRASIL, 2008a) que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovada com status de emenda constitucional.

O ato evidenciou a sensibilidade e importância do tema, bem como o comprometimento em fomentar ações que desenvolvam e assegurem os direitos humanos da população, sobretudo dos mais vulneráveis. É notável que isto decorreu também da insistente luta e engajamento das Pessoas com deficiência na busca por igualdade e autonomia. Considere-se ainda o fato de que a sociedade brasileira como um todo, ao abraçar tais ideais, demonstra amadurecimento no entendimento da relevância do tema e em lutar pela dignidade de aproximadas 45 milhões de Pessoas com deficiência, segundo Censo realizado pelo IBGE (2010).

O artigo 27 do Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008a) dispõe sobre o trabalho e emprego, sendo reconhecido pelo poder público o direito das Pessoas com deficiência ao trabalho, além de considerar a questão da igualdade de oportunidades. Nas alíneas subsequentes, são traçadas medidas a serem adotadas pelo Estado para garantir a efetividade da premissa do caput, que engloba diversos aspectos, tais quais: a proibição da discriminação baseada na deficiência, a proteção dos direitos e a garantia de igualdade nas condições laborais (salarial, salubridade, segurança, oportunidades, proteção contra assédio, reparação de injustiças), garantia do exercício dos direitos trabalhistas e sindicais, garantia de oportunidade de treinamento e aprimoramento profissional, garantia de oportunidade à ascensão profissional, a empregabilidade nos setores público e privado e em serviços autônomos, entre outros.

Embora a diversidade de aspectos apontados na Convenção supracitada seja extensa, o dispositivo salienta dois princípios de maior impacto e relevância: a igualdade de oportunidades e a não discriminação. Adotar tais princípios por alicerce possibilita a adoção de medidas que garantam o sucesso das propostas efetivamente.

A adoção de ações afirmativas como meio de incentivar e garantir a igualdade das Pessoas com deficiência com os demais é prevista no item 4 do art. 5º do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), dispositivo que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo.

É consenso, em nível mundial, que as Pessoas com deficiência permanecem sujeitas a vários obstáculos que acabam por tolher-lhes do exercício básico de cidadania e da autonomia para decidir sobre suas próprias vidas.

No que diz respeito ao binômio trabalho-emprego, o artigo 27 do dispositivo (BRASIL, 2009a) – através das alíneas que se referem à empregar Pessoas com deficiência no setor público e promover o emprego de Pessoas com deficiência no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas –, assegura a promoção de vagas de emprego tanto no setor público quanto no setor privado, mediante medidas que se façam necessárias para tal, como a adoção das já citadas ações afirmativas e outras.

No Brasil, a reserva de vagas no funcionalismo público para Pessoas com deficiência como ação afirmativa já é uma realidade garantida pelo art. 37, VIII, da Constituição da República (BRASIL, 1988), além do art. 5º, §2º da Lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990b), bem como pelo art. 93 da Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991a). A adoção dessa medida é plausível e justificável, uma vez ser sabido que os índices de Pessoas com deficiência que ingressam e permanecem no serviço público ou privado é ínfimo.

Além de reconhecer a necessidade da igualdade de oportunidades, a Convenção (ONU, 2006) estabelece que essa garantia se estende ao fato de a Pessoa com deficiência escolher livremente qual tipo de trabalho deseja desempenhar, devendo ser aceita e ter garantia de acessibilidade e inclusão. A garantia supracitada baseia-se na ideia dos princípios inerentes à dignidade de cada indivíduo, estando englobados nesta dignidade a autonomia, a liberdade e a independência.

Em setembro de 2010, houve a regulamentação da profissão de TILS, publicada através da Lei nº 12319 (BRASIL, 2010). O art. 6º estabelece como atribuições deste profissional, no uso de suas atribuições:

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

A aprovação deste texto foi um marco para a comunidade Surda, uma vez que se concatena ao fato de a Libras ser a língua oficial do Surdo. Deste modo, a figura deste

profissional e o consequente uso da Libras contribuem para a inclusão e a acessibilidade do Surdo até mesmo no mercado de trabalho.

Em agosto de 2012, passou a vigorar a Instrução Normativa nº 98/2012 (BRASIL, 2012b), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT). A disposição versa sobre a fiscalização do cumprimento das normas vigentes no que tange à inclusão das Pessoas com deficiência no trabalho. Ela não se restringe a um mero cumprimento protocolar das normas, mas incentiva os empregadores a zelarem pela inclusão também em caráter qualitativo, oportunizando vagas de aprendizes às Pessoas com deficiência; realizando as adaptações que se façam necessárias para a plena acessibilidade dos funcionários, sejam estas de ordem estrutural, comunicacional, organizacional, ferramental etc. Além disto, há incentivo para adaptações de materiais, equipamentos e mobiliário, visando extinguir os obstáculos existentes.

Em julho de 2015, surgiu mais uma conquista legal às Pessoas com deficiência: a aprovação da Lei nº 13146 (BRASIL, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência, ou mesmo a Lei Brasileira de Inclusão. O dispositivo, que passou a vigorar 180 dias após sua publicação, portanto, já no ano seguinte, estabeleceu direitos e garantias bem abrangentes a este grupo, entre estes saúde, educação, trabalho, infraestrutura, salvaguarda de direitos, combate à discriminação e preconceito.

O novo dispositivo foi pensado visando atender efetivamente à outrora citada Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (CDPD) (ONU, 2006). Contudo, houve um novo entendimento jurídico relacionado ao termo “deficiência”, que até então era considerado um fator biológico e estático do indivíduo. Desta publicação em diante, passou-se a considerar a deficiência como o produto entre as intempéries oriundas do ambiente e as limitações naturais do indivíduo, sejam estas de ordem física, intelectual, mental ou sensorial, conforme a transcrição *ipsis litteris* do art. 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Estatuto forneceu, além da mudança conceitual acima exposta, uma gama de ferramentas que garantem o respeito aos direitos das Pessoas com deficiência, protegendo-as de todas as mazelas de exclusão, preconceito e discriminação que limitam o acesso destas aos setores da sociedade que lhes interessam e lhes são necessários.

Ainda que a LBI tenha trazido consigo um grande avanço e profundas mudanças, a “Lei de cotas” não foi alterada por ela. No entanto, em dezembro de 2016 passou a vigorar a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que estende o benefício das cotas às Pessoas com deficiência. Até então, eram contemplados pela ação afirmativa autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme a Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012a), conhecida como Lei de cotas para universidades.

Mas, o dispositivo legal (BRASIL, 2016) estabelece que o quantitativo de vagas a serem ofertadas na modalidade desta ação afirmativa será relacionado ao número total de Pessoas com deficiência na unidade federativa que sedia a instituição de Ensino pretendida pelo estudante, tomando como referência o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contribuíram para o dispositivo, além do Ministério da Educação, o Ministério da Justiça.

A Lei nº 13.409/16 (BRASIL, 2016) assegurou a extensão deste benefício às Pessoas com deficiência em equidade às classes antes contempladas. No entanto, há a previsão legal de revisão do programa em um prazo de 10 anos, a contar da data de publicação, isto é, em agosto de 2022.

No que tange à divisão das vagas oriundas das ações afirmativas, a Lei nº 12711/12 (BRASIL, 2012a) estabelece que as instituições públicas federais de ensino superior devem reservar um mínimo de 50% das vagas em seus cursos de graduação aos estudantes oriundos da rede pública de ensino, desde que estes tenham cursado o ensino médio integralmente nesta modalidade. Dentro destas vagas, respeitando um critério socioeconômico, reserva-se um percentual de 50% para os que cumprem o critério de renda familiar não superior a 1,5 vezes o salário-mínimo e, em seguida, são contemplados os demais critérios (raciais, étnicos, Pessoas com deficiência).

Traçado este panorama acerca da legislação que envolveu a temática Pessoa com deficiência no passado recente, insta destacar que os benefícios colhidos e materializados através dos avanços legais são oriundos da iniciativa e militância deste grupo, que abraça a causa e luta por avanços sociais e econômicos de seus pares. Em um Estado Democrático de Direito, as leis são uma força motriz para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. Deste modo, o afincamento na batalha por direitos iguais e pelas pautas inclusivas são fundamentais para garantir a gradativa melhora das condições de vida do grupo.

No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer quando se trata da inclusão no ambiente de trabalho. Pode-se considerar que o fato de não haver uma legislação mais específica e esmiuçada pode acarretar em problemas não premeditados, por exemplo: a Lei de

cotas (BRASIL, 1991a) não define um quantitativo em relação ao tipo de deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, etc.), o que pode fazer com que o empregador opte por contratar funcionários com deficiências menos aparentes, ou que não demande grandes adaptações estruturais, ou ainda que altere o mínimo das características e da rotina dos negócios.

Por fim, pura e simplesmente efetuar a contratação formal da Pessoa com deficiência não garante a inclusão. Para atingir tal objetivo, deve-se buscar a qualificação e a adaptação do trabalho para que o potencial do funcionário seja revertido em produção, equação na qual ambos, empregado e empregador, saem satisfeitos (REDIG, 2016).



## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao dar a voz espontaneamente aos sujeitos do estudo, a metodologia de História de Vida é particularmente profícua para a Educação Especial e outras áreas de conhecimento que lidam com grupos excluídos.

(GLAT, 2004).

Neste capítulo é exposta toda fundamentação teórica-metodológica da pesquisa. O método História de Vida, recurso escolhido, pelo fato de, conforme Glat (2004), ser um método “simples”, porém eficaz, pois trata de ouvir o que indivíduos que vivenciam ou vivenciaram algo, tem a dizer sobre sua(s) experiência(s). Trata-se então de uma abordagem que aproxima pesquisador, colaborador e leitor, já que os discursos nos envolvem com pessoalidade, gerando empatia e alteridade.

### 4.1 Trilhas da pesquisa

A abordagem deste trabalho tem caráter qualitativo, que proporciona uma perspectiva abrangente dos fatos, considerando os mais variados componentes de determinado cenário, bem como as relações e inter-relações a que está sujeito. A opção por tal enfoque se deu pelo entendimento do ser humano como um ser social, cultural, histórico e espiritual que, ao mesmo tempo em que é transformado pelo ambiente ao seu redor, também transforma o que lhe circunda. Essa abordagem propicia ainda, considerável gama de meios teórico-metodológicos visando à apuração de fenômenos sociais, tais como estudo de caso, História de Vida, pesquisa documental, entre outros. Dessa maneira, os objetivos pretendidos por parte representativa dos estudos na área da educação podem ser atingidos.

A utilização de métodos qualitativos cooperou significativamente para o progresso do conhecimento em educação, bem como um saber mais refinado acerca de variados processos em âmbito escolar. Além disso, possibilitou um melhor entendimento de relações culturais e sociais, de aprendizagem e do dia a dia nos ambientes de ensino (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A preferência pelo viés qualitativo, na pesquisa, se deu também pela oportunidade de problematização dos temas correlatos à equidade e à diversidade, sendo essa uma discussão recorrente quando se trata de inclusão social e escolar das Pessoas com deficiência, dentre elas os Surdos.

Nesse sentido, considerando o tema e os objetivos perseguidos, os princípios metodológicos da presente tese foram direcionados a partir dos alicerces da História de Vida.

Pioneira na adoção da metodologia da História de Vida na área da Educação Especial no Brasil, Glat (1989)<sup>23</sup> dedicou-se à análise das falas de mulheres com deficiência intelectual<sup>24</sup>. Na pesquisa, 35 mulheres, todas participantes de uma instituição especializada, foram entrevistadas e tiveram o seu cotidiano exposto. Ao final do estudo, a autora chegou à algumas conclusões, com destaque para o fato de que as entrevistadas tinham em comum o sofrimento causado por preconceitos e discriminação ao longo da vida. Apesar disso, o convívio social delas ia além do espaço institucional.

A metodologia de História de Vida revelou para Glat que, apesar de serem pertencentes a um grupo em comum, todas as mulheres tinham suas próprias vivências e expectativas em relação à sua própria vida e sua própria deficiência. Os resultados mostraram “[...] a falácia do mito de que todas as Pessoas com deficiência mental formam um grupo homogêneo, qualitativamente diferente do resto da população [...] apesar das constantes típicas do grupo, cada história de vida é única, pessoal e original.” (GLAT, 2004, p. 202).

Outras pesquisas na área da Educação Especial têm usufruído dessa metodologia, entre elas as que foram elaboradas por Santos (1989), Ribeiro (2001), Nogueira (2002), Glat e Duque (2003), Valle (2004), Góes (2004), Carneiro (2007), Muller e Glat (2007), Glat (2009), Caiado (2009), Antunes (2012), Eugênio (2017), Carlou (2019), Reis (2019), entre outros. Tais autores comungam da ideia de que a História de Vida considera que os relatos do indivíduo detêm uma singular fonte de informações, de modo que o pesquisador não sujeita os fatos narrados à averiguação de “veracidade”, mesmo porque o que lhe importa é o relato do entrevistado. A virtude dessa visão é, portanto, despir o pesquisador da posição de detentor do saber, uma vez que se torna mais valioso assimilar o que os sujeitos, particular e individualmente, apreendem em suas vidas (ANTUNES, 2012).

A entrevista aberta, instrumento de coleta aliado à essa metodologia, proporciona aos participantes a oportunidade de “tomarem as rédeas” do estudo, conforme as expectativas peculiares a cada um, visto que nessa modalidade há liberdade para que divirjam dos aspectos apontados como relevantes em suas experiências (GLAT, 2009).

Decerto, diversas ferramentas estão disponíveis para se entender uma realidade específica, mas a absorção do ponto de vista dos que a vivenciam proporciona uma maior proximidade com os sujeitos que compõem o objeto da pesquisa. Para o caso desta tese, os

---

<sup>23</sup> Trata-se da primeira edição, revisada em 2004, em que a autora apresenta sua pesquisa com mulheres caracterizadas como deficientes mentais [termo utilizado na época] que relatam suas histórias de vida. Tive a grande sorte de encontrar esta obra (autografada) em um sebo, no início de 2021.

<sup>24</sup> O termo utilizado na época era deficiência mental. Atualmente, a terminologia correta é deficiência intelectual.

sujeitos são pessoas Surdas, cujas falas ditam a tônica da análise. Considere-se ainda que as limitações de comunicação podem ser também a razão para que assumam um papel de protagonismo de suas próprias decisões e, em consequência, de sua própria vida. Ouvir os Surdos é, portanto, potencializar a sua voz, não sonora, mas emocional, ou seja, dar lugar de fala a estes sujeitos, outrora, silenciados.

Dessa forma, o método da História de Vida, auxiliado pelas entrevistas autobiográficas, foi utilizado nesta pesquisa para compreender todo o processo formativo dos participantes, desde a tenra idade, na escola, passando pelo ensino superior, até seu ingresso no mercado de trabalho. Afinal, se a formação é para capacitação profissional, os sujeitos deveriam cumprir o objetivo de trabalhar para o que foram formados. Mas é isso mesmo que acontece?

Esse tipo de entrevista possibilitou que os sujeitos Surdos ganhassem voz, de modo que lhes foi oportunizado dialogar com sua própria história. Em si mesma, a entrevista configura não somente a aferição de dados, mas, ainda mais importante, se perfaz em um momento de reflexão de ambas as partes, alterando a perspectiva e a compreensão do objetivo em se falar com e não apenas sobre os sujeitos, sobretudo em se tratando de grupos que carregam consigo um histórico de exclusão.

Portanto, para realizar um diálogo e uma escuta atenta a tudo o que os sujeitos Surdos relataram sobre sua vida e seu processo de escolarização, ouvir atenciosamente o outro visa absorver as singularidades do seu mundo pessoal (ANTUNES, 2012). A síntese tecida por Antunes (2012) é certa ao caracterizar os que se utilizam da metodologia da História de Vida como aqueles que ouvem diligentemente os depoimentos dos alunos, tanto sobre o processo de escolarização quanto sobre as demais áreas da vida.

Nessa toada, acima de tudo, considera-se o pesquisador um calouro em termos da verdade segundo a perspectiva do entrevistado. A disparidade entre as visões de mundo é evidente e, portanto, inegável. Surge, então, uma questão chave: de que modo se compreende a cosmovisão de outro ser, inclusive sobre este mesmo? Naturalmente, a resposta é o diálogo.

Portelli (1997) também atesta a notória importância de cada entrevista em virtude de serem originais, sempre diversas de outras. Nesse sentido, a História de Vida é considerada um método privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas. Destaca-se, pois, como um meio excepcional para a observação e compreensão do tema deste estudo, pois abrange particularidades subjetivas e sociais particulares a cada caso. Além disso, é um alicerce para a correta interpretação de fenômenos e componentes individuais e históricos, e de todos os possíveis arranjos entre estes.

#### 4.2 Os procedimentos éticos e técnicos para construção dos dados

Algumas medidas foram tomadas para o não constrangimento dos sujeitos da pesquisa, bem como para uma realização adequada da construção dos dados seguindo os seguintes critérios: adotar nomes fictícios, disponibilizar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) e deixar claro aos participantes a não obrigatoriedade da participação.

A proteção das imagens das entrevistas se torna um ponto extremamente relevante, ao considerar que foram gravadas em vídeo por se tratar de comunicação visual e, conseqüentemente, por exporem a identidade dos participantes, caso divulgados. Desta forma, os vídeos das entrevistas são de uso exclusivo da pesquisadora e foram realizadas transcrições de trechos específicos para a Língua Portuguesa, preservando a identidade dos colaboradores durante a escrita. Cabe ressaltar que as análises foram realizadas na língua fonte (Libras), preservando a riqueza de detalhes e originalidade dos discursos sinalizados.

#### 4.3 Participantes

Participaram das entrevistas 12 pessoas Surdas, usuárias de Libras, com graduação completa e que estão imersas no mercado de trabalho. Esses sujeitos foram escolhidos a partir dos meus contatos pessoais, adquiridos como participante assídua da/na comunidade Surda.

Os nomes fictícios desses sujeitos, adotados com o objetivo de facilitar a leitura deste trabalho, encontram-se no Quadro 1, seguidos de informações consideradas relevantes para a pesquisa.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa e informações relevantes

(Continua)

Participantes		Informações relevantes			
	Nome <sup>25</sup>	Formação superior	Atua na área de formação?	Estado <sup>26</sup>	Idade <sup>27</sup>
1.	Fernanda	Biologia	Não	MG	34
2.	Gláucio	Logística	Não	MG	30
3.	Edu	Letras/Libras	Sim	SC	44

<sup>25</sup> Todos os nomes dos sujeitos são fictícios, a fim de resguardar suas identidades.

<sup>26</sup> Estado que reside no momento da entrevista.

<sup>27</sup> Idade dos Sujeitos no momento da entrevista nos anos de 2019 e 2020.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa e informações relevantes

(Conclusão)

4.	Bianca	Letras/Libras	Sim	SC	29
5.	Jorge	Arquitetura	Sim	MG	33
6.	Sara	Letras/Libras	Sim	MG	27
7.	Bruno	Letras/Libras	Sim	RJ	36
8.	Simone	Letras/Libras	Sim	RJ	32
9.	Ariane	Pedagogia	Não	RJ	29
10.	Tatiane	Pedagogia	Sim	RJ	29
11.	Carlos	Ciência da Computação	Não	RJ	38
12.	Janaina	Letras/Libras	Sim	SC	32

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como esta pesquisa aborda o percurso formativo, faz-se relevante situar o processo de escolarização básica dos sujeitos entrevistados, enfocando o perfil do percurso escolar para melhor esclarecimento de suas histórias (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfil do percurso escolar dos alunos entrevistados

(Continua)

	<b>Nome</b>	<b>Escolaridade</b>
1.	Fernanda	Ensino fundamental em escola pública bilíngue (INES) e médio em escola pública, sem TILS. Aprendeu Libras na infância com amigos Surdos. Graduação com TILS, em instituição privada.
2.	Gláucio	Ensino fundamental e médio em escola pública. A mãe sempre o acompanhou para interpretar voluntariamente as aulas, inclusive na graduação, pois a instituição de ensino superior (privada) cobraria à parte a contratação de TILS. A mãe serviu de intérprete para outros Surdos da classe.
3.	Edu	Ensino fundamental e médio em escola pública. É um surdo oralizado, e por isso sempre se apoiou na leitura labial na escola. Conheceu a Libras através de amigos Surdos na adolescência, na escola. No ensino superior teve acesso à TILS, e a professores bilíngues (instituição pública).
4.	Bianca	Ensino fundamental e médio em escola particular, com acesso à TILS. No ensino superior teve acesso à TILS, e a professores bilíngues (instituição pública).
5.	Jorge	Ensino fundamental e médio em escola pública, sem intérprete. Aprendeu Libras com amigos Surdos na Associação de Surdos, ainda criança. Graduação com TILS, em instituição privada.
6.	Sara	Ensino fundamental e médio em escola pública, com acesso à TILS. Aprendeu Libras com amigos Surdos na escola. No ensino superior teve acesso à TILS, e a professores bilíngues (instituição pública).
7.	Bruno	Ensino fundamental e médio em escola pública com professores bilíngues (INES), onde aprendeu Libras. No ensino superior teve acesso à TILS, e a professores bilíngues (instituição pública).
8.	Simone	Ensino fundamental e médio em escola pública, sem intérprete. Aprendeu Libras já adulta, ao fazer amigos Surdos. No ensino superior teve acesso à TILS e a professores bilíngues (instituição pública).
9.	Ariane	Ensino fundamental e médio em escola pública, com acesso à TILS. No ensino superior (Privado) teve acesso à TILS, pagando com recursos próprios.
10.	Tatiane	Ensino fundamental e médio em escola particular, sem acesso à TILS. Aprendeu Libras com amigos Surdos, já adulta. No ensino superior teve acesso à TILS e a professores bilíngues (instituição pública).

Quadro 2 - Perfil do percurso escolar dos alunos entrevistados

(Conclusão)

11.	Carlos	Ensino fundamental e médio em escola pública com TILS. Conheceu a Libras através de amigos Surdos na escola. Ensino Superior com TILS em instituição privada.
12.	Janaina	Ensino fundamental e médio em escola pública com TILS. No ensino superior teve acesso à TILS e a professores bilíngues (instituição pública). Aprendeu Libras na escola, com amigos Surdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.4 Procedimentos de construção e análise dos dados

Após selecionados os Surdos conhecidos e que gostariam de participar da pesquisa, foi estabelecido contato por chamada de vídeo, pelo aplicativo Whatsapp<sup>28</sup>, convidando-os para colaboração. Uma vez apresentada a proposta, foi agendado um encontro (em sua maioria online<sup>29</sup>, pelo *Google Meet*<sup>30</sup>) com a finalidade de produzir um material gravado em vídeo, que posteriormente foi analisado, visando e valorizando a modalidade Visoespacial da Libras.

As entrevistas *online* vieram como uma estratégia para se evitar maiores atrasos no andamento da pesquisa, afetada pelo advento da pandemia da Covid-19<sup>31</sup>, que impôs a necessidade de isolamento e distanciamento social, impedindo a execução da primeira proposta de entrevista, que seria presencial. A utilização de plataformas virtuais que permitem chamadas de vídeo facilitou a realização de entrevistas com os Surdos de outros estados do país.

Antes de cada entrevista, os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. O projeto também foi disponibilizado para aqueles que tivessem interesse<sup>32</sup>. Todos assinaram o TCLE (Anexo A) de forma virtual antes de iniciar a entrevista, sendo informados que as entrevistas seriam realizadas em Libras, gravadas em vídeo e transcritas para a Língua Portuguesa. Sendo assim, vale enfatizar que os trechos que aparecerão como relatos/falas dos participantes, representam os seus relatos/falas das entrevistas traduzidas da Libras para o Português. Também lhes foi dito que era permitido se omitirem de assuntos que causassem desconforto e/ou terminar a entrevista quando desejassem.

As entrevistas presenciais (duas), realizadas antes da pandemia, foram usadas como piloto para análise dos dados, porém utilizamos essas entrevistas também como dados da pesquisa. As coletas seguiram a seguinte ordem (Quadro 3):

<sup>28</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

<sup>29</sup> Em virtude da pandemia da COVID-19 e da licença-maternidade.

<sup>30</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

<sup>31</sup> Trata-se da disseminação mundial de um vírus, o Coronavirus, através de um grande surto que afetou todo o mundo.

<sup>32</sup> Projeto disponibilizado somente em Língua Portuguesa.

Quadro 3 – Ordem da coleta de dados

Nome	Entrevista	Data
Fernanda	Coleta presencial gravada em vídeo	15 de julho de 2019
Gláucio	Coleta presencial gravada em vídeo	15 de julho de 2019
Edu	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	14 de abril de 2020
Bianca	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	16 de abril de 2020
Jorge	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	30 de abril de 2020
Sara	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	30 de abril de 2020
Bruno	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	4 de maio de 2020
Simone	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	20 de maio de 2020
Ariane	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	25 de maio de 2020
Tatiane	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	27 de maio de 2020
Carlos	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	1 de junho de 2020
Janaina	Coleta <i>online</i> pelo <i>Google Meet</i>	1 de junho de 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É importante ressaltar que a entrevista aberta não possui limite de tempo pré-estabelecido. Sobre o número de participantes, se dão por suficientes no “ponto de saturação”, denominação dada por Bertaux (1980). Nesse momento, o pesquisador deduz que nada do que seja colhido por novos colaboradores possa acrescentar ao tema ou objeto de estudo proposto.

Insta salientar que essas narrações autobiográficas descrevem práticas humanas. Para Ferrarotti (1993, p.50):

[...] cada narração autobiográfica conta, seja um corte horizontal ou vertical, uma prática humana... Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as transforma em desestruturação – reestruturação [...] nosso sistema social está inteiro contido em nossos atos...e a história desse sistema está inteira na história de nossa vida individual.

A construção dos dados se deu, como já dito anteriormente, mediante uma entrevista aberta. Esta, por sua vez, tem início na proposição de uma pergunta-chave, derivando da resposta o restante do diálogo, conforme o método da História de Vida. Considere-se que é facultado ao pesquisador tecer mais questionamentos visando esmiuçar temas que possam ser úteis para o trabalho e que se aproximem mais dos objetivos pretendidos na pesquisa (GLAT 2009). Nessa direção, todas as entrevistas foram iniciadas após os cordiais cumprimentos, com a seguinte fala: Como foi seu percurso escolar, da escola até a graduação, e seu ingresso no mercado de trabalho?

Analisar os dados colhidos exige uma ferramenta que possibilite uma manipulação específica e minuciosa de vídeos. Para tanto, o *software* ELAN<sup>33</sup> foi o escolhido, pois, além do exposto e da possibilidade de extrair as imagens frame a frame<sup>34</sup>, permite ainda a inserção de

<sup>33</sup> Programa EUDICO *Language Annotator*.

<sup>34</sup> Trata-se de cada uma das imagens fixas de um produto em vídeo.

anotações em frame extraído. Este software tem sido amplamente utilizado nas pesquisas com Línguas de Sinais (ANCHIETA, 2017; LEITE, 2008; MCCLEARY; QUADROS, 2010; VIOTTI, 2007).

Para exame dos dados, optamos pela análise temática. Segundo Reganhan e Manzini (2009, p. 131):

A análise de categorias é uma das técnicas mais antigas da análise de conteúdo e funciona como uma operação de desmembramento do texto em unidades segundo reagrupamentos analógicos. Dentre as várias formas de análise de categoria, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida, eficaz e pode ser aplicada sobre as significações manifestas nos discursos.

Sendo assim, a partir dos relatos, no momento da interpretação dos dados, foram identificados os pontos mais recorrentes, que se tornaram categorias temáticas de análise, sendo estas:

- a) A exigência da Língua Portuguesa padrão;
- b) O tradutor e intérprete de libras: formação e função.
- c) O material didático (in)acessível;
- d) Professor de Libras Surdo: Emprego garantido?
- e) Da formatura ao trabalho: a transição para o mercado de trabalho.
- f) Saúde emocional: o obstáculo mais constante.

Importa ressaltar que tais categorias não foram determinadas a priori. Na verdade, em um movimento natural, manifestaram-se nas atividades de análise das entrevistas e, a partir daí, apreciadas com fulcro no referencial teórico.

#### **4.5 Tradução dos discursos sinalizados para Língua Portuguesa**

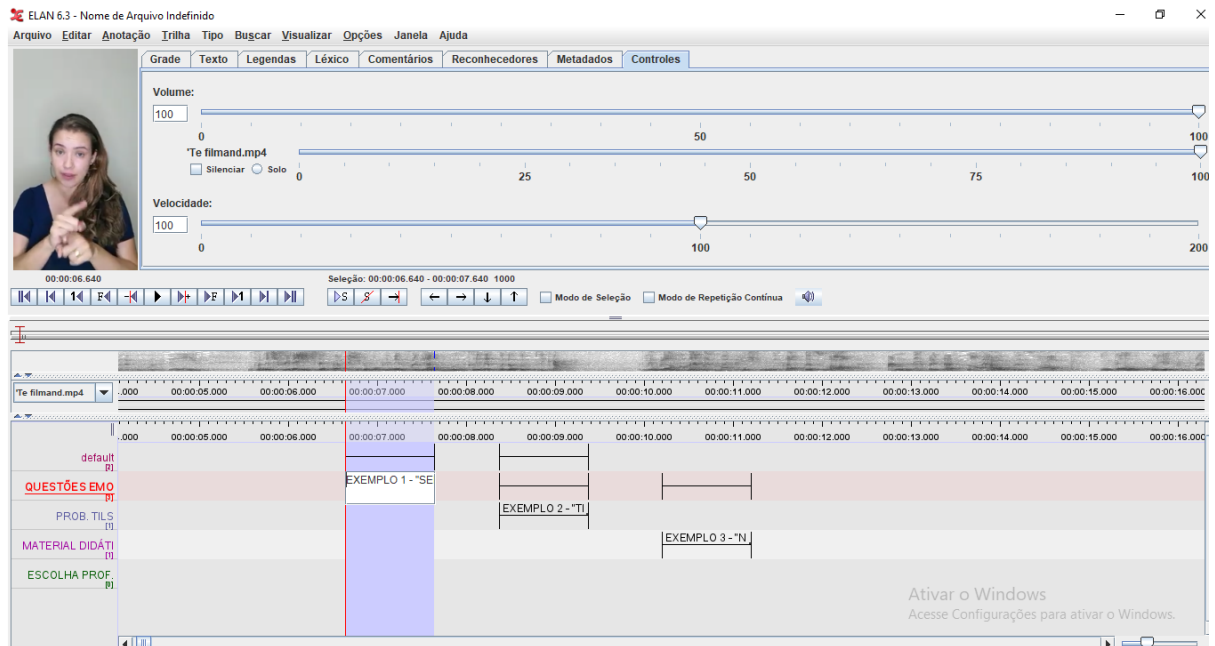
Nesta pesquisa, o par linguístico Libras x Língua Portuguesa escrita foi o tempo todo concomitante. Faz-se necessário esclarecer que são línguas de modalidades diferentes, sendo o material de análise em Libras pertencente à modalidade gesto-visual e a Língua Portuguesa uma língua oral.

Como ouvinte, minha língua materna é a Língua Portuguesa e o processo de tradução para a Libras foi algo aprendido, muito estudado e que requer esforço cognitivo. Por ser fluente na Libras, não foi necessário fazer transcrição de todos os discursos sinalizados para a Língua Portuguesa. O programa ELAN, utilizado nesta pesquisa, favorece a transcrição de vídeos, pois, permite o modo de visualização de uma *timeline* na qual se pode realizar anotações em linhas,



denominadas Trilhas.

Figura 1 - Visualização ELAN



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para exemplificar, sem expor os participantes, é possível observar nas imagens abaixo um panorama do programa, em vídeo feito pela pesquisadora para demonstração:

Nas trilhas de anotações (localizados no lado esquerdo da figura 1), os trechos transcritos estão associados a trechos dos vídeos, permitindo um número ilimitado de registros, que podem ser vistos através de uma planilha, disponibilizada pelo próprio programa (Visualizar > Planilha de anotações), permitindo uma clara visualização da quantidade de ocorrências em cada trilha e os respectivos comentários dos colaboradores:

Figura 2 - Anotações ELAN (Exemplos)

default	QUESTÕES EMOCIONAIS	PROB. TILS	MATERIAL DIDÁTICO	ESCOLHA PROF.
	FALOU AQUI SOBRE UMA QUESTÃO EMOCIO...	EXEMPLO 2 - "TILS NUNCA COLABOROU"	EXEMPLO 3 - "NUNCA VI LIVROS EM LIBRAS"	

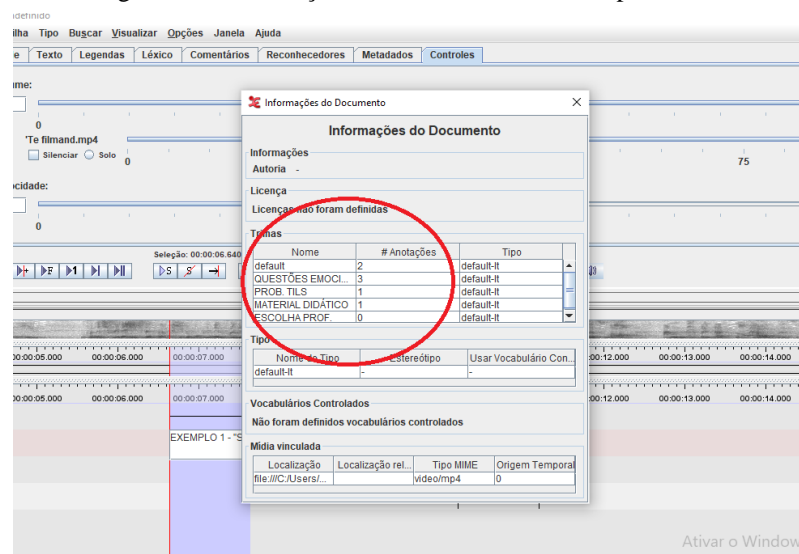
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As trilhas de anotações são criadas e nomeadas pelos pesquisadores em função dos objetivos de sua pesquisa. No caso da pesquisa com línguas de sinais podem ser utilizadas, por exemplo, linhas para anotações das glosas (anotações específicas de elementos isolados para fazer referência a outro texto), tradução para português ou outro idioma, marcações não-

manuais, sons associados à produção de sinais, descrição do contexto de interação, comentários, entre outros. Para esta pesquisa, foi escolhido já colocar a tradução para Língua Portuguesa com o intuito de facilitar a escrita do capítulo de análise (Capítulo 5).

Também é possível observar o número de ocorrências de forma clara e rápida (Visualizar > Informações do documento), permitindo uma fácil visualização de quais trilhas foram as mais comentadas pelos participantes, como abaixo:

Figura 3– Visualização ocorrências de discursos por trilha



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme as entrevistas foram sendo feitas, os vídeos dos colaboradores foram individualmente abertos no ELAN (Versão 6.3), e trilhas foram criadas conforme os assuntos surgiam. Inicialmente, foram criadas 16 trilhas.

A partir da quantidade de ocorrências de falas em cada trilha, foram selecionadas quais trilhas seriam de fato analisadas, sendo estas, as expostas no item 4.4 (6 tópicos de análise). A redução do número de trilhas para a análise final se fez necessária para evitar repetições nos assuntos e superficialidade nas análises. Algumas trilhas criadas inicialmente, foram aglutinadas à outras por permearem o mesmo assunto, e, outras trilhas foram “partidas”, tendo parte conduzida para uma nova trilha, como a trilha “Problemas com professores”, que teve parte direcionada à nova trilha “A exigência da Língua Portuguesa padrão” e parte na trilha “Saúde emocional: o obstáculo mais constante”, como exemplificado a seguir, no Quadro 4:

Quadro 4– Formação de trilhas para a análise de dados

<b>PRIMEIRAS TRILHAS CRIADAS (16 TRILHAS)</b>	<b>SELEÇÃO E AGLUTINAÇÃO DE TRILHAS (6 TRILHAS)</b>
Problemas com professores – Escola	A exigência da Língua Portuguesa padrão
Problemas com professores – Graduação	
Exigência da Língua Portuguesa	
Oralidade – Cobrança	
Problemas com TILS	O tradutor e intérprete de Libras: formação e função.
Material didático	Literatura infantil e livros didáticos (in)acessíveis
Procura Trabalho	Professor de Libras Surdo: formação e trabalho garantidos?
Prof Surdo – Imposição	
Escolha Profissão	
Letras-Libras – Refúgio	
Estágios – Graduação	Da formatura ao trabalho: a transição para o mercado de trabalho.
Empresa Inacessível	
Empresa Acessível	
Problemas com professores – escola	Saúde emocional: o obstáculo mais constante.
Problemas com professores – graduação	
Questões emocionais	
Família como aliada	
Família como barreira	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como visto, o Programa ELAN usado para a análise das entrevistas permite fazer marcações e categorias em tela, sendo a tradução completa, de todo discurso, desnecessária para esta análise. Todavia, foi preciso traduzir da Libras para a Língua Portuguesa escrita uma série de fragmentos dos discursos sinalizados. Sobre essa tradução Albres (2017) diz que as traduções são produtos materiais com formas definidas escolhidas com um objetivo específico, ou seja, tem como objetivo levar o leitor ao texto estrangeiro ou trazer este texto “original” à comunidade doméstica em questão. De qualquer forma, um será contemplado em detrimento do outro, ou vice-versa.

Face ao exposto por Albres (2017), discussões concernentes à validade, autenticidade e veracidade das traduções têm emergido. É comum que, em textos literários, definam-se um texto autoral “x” e uma tradução “y”, respectivamente, como original e imitação. O mesmo autor afirma que, por vezes, a tradução é vista como imitação, ou mesmo uma distorção, que carece de autenticidade.

De acordo com Venutti (2002), as traduções não apresentam contribuição significativa ao saber da literatura, nem doméstica, nem estrangeira. Outros autores já asseveraram que as diligências por uma interpretação ou tradução tão fidedigna quanto possível se retrata a um êxito imaginário, fictício (WEININGER, 2009; ANCHIETA, 2017). Sendo assim, por que e para que persistir nos estudos da tradução? Mais ainda, por que traduzir?

Tendo em vista a diversidade de culturas presente no mundo, é natural que, ao levar um texto de uma língua a outra, seja necessário realizar ajustes, tanto culturais quanto linguísticos.

Pensemos na dificuldade em se traduzir as expressões idiomáticas, que, sem dúvida, são os grandes desafios dos tradutores. Baker (1992) nos diz que estas traduções de expressões idiomáticas representam padrões de linguagem engessados, de pouquíssimas possibilidades de variação, cujos significados não se deduzem facilmente pela mera análise dos seus componentes.

Baseando-se no exposto por Baker (1992), deveria o autor permitir que sua obra seja adaptada considerando um eventual trânsito entre culturas? Se sim, as alterações implementadas fariam do tradutor um coautor, ou mesmo o autor da nova obra que surgiu? Consideremos ainda o que foi dito por Anchieta (2017) quanto à existência da obrigação ética e profissional emanada pela legislação de direitos autorais e pelo código correlato, estabelecendo uma espécie de hierarquia entre o autor e o tradutor da obra, de modo que é esperado que o tradutor seja coadjuvante e que esteja em segundo plano, ainda que interfira de maneira direta no texto original, especialmente no que tange à fidelidade.

É notável um ar de antagonismo no que se refere à fidelidade tradutória. Segundo Rosa (2006, p. 102-103):

Como um fenômeno transcendente: o tradutor é aquele que vai, com muita habilidade e experiência, transportar, sem, todavia, contaminar, um texto de uma língua para a outra. Como uma exata correlação entre a língua do original e a língua da tradução é quase impossível, a tradução configurar-se, neste caso, como perda, como traição. Dessa forma, esse enfoque postula que o primeiro deve ser fidelidade do tradutor é para com a obra original e coloca a tradução como atividade linguística marginal, uma cópia, remetendo o tradutor à invisibilidade (neutralidade) do seu trabalho. [...]. Neste trabalho, porém, a forma como a tradução e/ou interpretação é concebida, difere em muito da concepção estrutural, pois entendemos que, sendo um trabalhador da linguagem, o tradutor é aquele que vai transformar e produzir significados, gerar formas recriadas na língua para qual traduz. A tarefa neste caso é um refazer o texto numa outra voz; voz que faz ecoarem as significações culturais que trabalharam essa língua.

Considerando que qualquer tradução depende das escolhas tradutórias do profissional para formular um produto final, é importante citar que todas as escolhas tradutórias feitas para este trabalho foram pensadas em produzir um texto claro, que carrega, inevitavelmente, minhas interpretações enquanto tradutora, mas que não omite, nem acrescenta informações no discurso original.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDAS SURDAS

[...] é no encontro com o outro que nos descobrimos como pessoas; constituímos-nos como seres humanos na e pela alteridade.

(ANTUNES, 2012).

Neste capítulo, são apresentadas e analisadas seis categorias de análise, regatadas das histórias de vida dos doze sujeitos participantes do estudo. Por meio de uma escuta atenta e reverente aos depoimentos<sup>35</sup> de cada um, o objetivo foi assimilar um conjunto de características específicas da cosmovisão de cada um, tais quais contradições, imagens, valores, influências, entre outros aspectos. Os relatos são deveras esclarecedores quanto à surdez, às relações com o mercado de trabalho e instituições de ensino, e, também, quanto a nós mesmos como indivíduos, pois resta comprovado que, nesta interação interpessoal, descobrimo-nos e aperfeiçoamo-nos como pessoas.

### 5.1 “A educação bilíngue para Surdos foi/seria melhor”: a exigência da Língua Portuguesa padrão

*“Me formei no que sempre quis. Isso já foi uma vitória, pois meus pais duvidavam que eu conseguiria me formar por não saber Português direito e não ser oralizado.”*  
(Relato de CARLOS, em entrevista no dia 01/06/21).

O processo educacional escolar envolve uma longa e complexa trajetória, sobretudo em se tratando da alfabetização no Brasil. No que se refere à população Surda, é preciso um conhecimento ainda mais profundo acerca da sua escolarização para que se possa (re)pensar as políticas educacionais. Deve-se ponderar, principalmente, sobre as políticas relacionadas às práticas de alfabetização “[...] como um processo de ordem estritamente linguística, baseado na relação entre o sistema alfabético e o sistema fonológico das línguas naturais [...]” (SENNA, 2010, p.60), com o intuito de averiguar se interferem/contribuem para/no processo de ensino e aprendizado desses alunos, levando em conta os desafios e possibilidades de cada aprendiz. Durante todas as entrevistas realizadas para esta pesquisa, a exigência da Língua Portuguesa escrita em seu processo de escolarização foi citada pelos participantes. Alguns recortes chamam a atenção para a ausência de sensibilidade da escola e do corpo docente sobre o tema.

*“Os meus professores até entendiam que a Língua Portuguesa era difícil para mim. Sabiam que eles mesmos não sabiam me ensinar Português, nem sabiam Libras [...] Eles [professores] queriam que eu escrevesse certo o Português nas provas. No dever não precisava.”* (Relato de BIANCA, em entrevista no dia 16/04/2020).

<sup>35</sup> Todos os depoimentos foram realizados em Libras e traduzidos para a Língua Portuguesa.

*“Sou péssimo em Português até hoje. Lamento não ter estudado lá no INES [Instituto Nacional de Educação de Surdo], que é bilíngue.”* (Relato de JORGE, em entrevista no dia 30/04/2020).

*“Eu nunca tive escolha. Ou falava e escrevia, ou não me comunicava.”* (Relato de SIMONE, em entrevista no dia 20/05/2020).

*“Uma escola bilíngue seria muito melhor, mas aqui em Juiz de Fora nunca teve. Minha mãe brigava muito para os professores entenderem os defeitos no meu Português escrito.”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

Face à problemática, no que tange ao fato de o aluno Surdo apossar-se da língua escrita, considerando ainda as influências oriundas das diferenças sociais e da desigualdade, Senna (2007) retrata o contexto da educação no país ressaltando dois polos: um deles norteador pela cultura moderna, com claras influências europeias; e outro constituído via culturas orais, tendo em seus primórdios múltiplas etnias.

De fato, percebe-se uma maior dificuldade dos professores ao se depararem com o caráter escolar que se debruça na escrita alfabética com alunos de uma cultura diversa da tradicional cultura letrada observada na classe média. Assim sendo, é fundamental problematizar o modo de ensino praticado atualmente, considerando as diferenças apontadas e concretizando meios que essencialmente fomentem o conhecimento e o aprendizado.

Machado, Senna e Silva (2011) defendem que há acurada coesão entre os indivíduos (todo e qualquer sujeito, Surdo ou não) e os fundamentos do nexo da escrita alfabética, visto que esta é regida por normas estatutárias, de modo diferente ao que ocorre com a fala. Reforçam os argumentos dos autores, as falas de muitos dos entrevistados, que mostram alívio ao encontrar a Libras e, assim, ter uma fuga da exigência da Língua Portuguesa formal:

*“Quando eu cheguei na UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina] foi outro mundo! Finalmente eu pude fazer tudo em Libras: provas, atividades...Tudo! Tive que voltar pra Minas Gerais quando engravidei. Agora, voltou o pesadelo de ter que tentar oralizar, escrever [...]”* (Relato de SARA, em entrevista no dia 30/04/2020).

*“Ai...Português sempre foi meu ponto fraco. Na faculdade então... Eu queria ter feito Pedagogia bilíngue no INES, mas tinha que cuidar da minha filha e ficava longe, além de ter que trabalhar.”* (Relato de ARIANE, em entrevista no dia 25/05/2020).

*“Odeio Português. Muito chato! Ninguém soube me ensinar direito esse negócio... Libras é minha vida!”* (Relato de JANAINA, em entrevista no dia 01/06/2020).

Não obstante, Lodi (2010) apurou em seus estudos que as circunstâncias que permeiam a aquisição da língua escrita, a escolarização e/ou a alfabetização de Surdos têm sido reiteradamente assemelhadas ao vocábulo letramento. A partir dessa ótica, infere-se que os saberes oriundos da escola são os aspectos exclusivos na composição do sujeito letrado, não

levando em consideração as influências culturais e socioculturais.

Na mesma esteira, a escrita é tida meramente como a assimilação de práticas e habilidades, sendo ela, em si mesma, uma finalidade. Retirando da escrita e da leitura a variante social, estas restringem-se a mero conhecimento da gramática, trazendo a reboque interferências na identificação e decodificação vocabular no tratamento de orações fora de contexto. Além disso, traz à tona textos artificiais, confeccionados exclusivamente visando objetivos didáticos, que estão em direção diametralmente oposta aos gêneros discursivos que residem e transitam nas variadas práticas sociais.

Conforme se observa, o debate sobre a educação de Surdos no que se refere à escolarização e à alfabetização, tendo em tela os anos nos quais este tema já é pauta, evidencia as incontáveis dúvidas ainda existentes em relação ao tema. Mesmo que nos últimos tempos já se considere consenso que a educação é o principal pilar estratégico visando o desenvolvimento social, há que se considerar que o analfabetismo é um obstáculo social e pedagógico ainda muito presente em diversas sociedades, inclusive a brasileira.

Um docente sensível a essa particularidade deve, pois, interpretar a escrita de alunos Surdos não somente como uma amostra de impropriedades gramaticais. Ele deve esforçar-se em considerar as dificuldades que esses alunos apresentam ao tentar escrever o que pensam conforme as normas vigentes, bem como refletir sobre a diversidade de representação destes alunos. Isso certamente dará nova ótica ao professor, auxiliando-o na busca de meios para contornar a situação.

Aos professores que lecionam na área da surdez, ou mesmo que trabalham com alunos que também necessitam de inclusão escolar, tem sobrevivendo apreensão quando da discussão acerca da alfabetização. Muito se pondera sobre as estratégias metodológicas possíveis para a confecção de textos escritos, bem como dúvidas de que critérios devem ser adotados para a avaliação do binômio ensino-aprendizagem dos alunos.

Fernandes (2002), ao imergir nos estudos concernentes à escrita dos Surdos, expôs as peculiaridades na alfabetização de crianças Surdas que ainda não falavam em contraponto à tradição oralista, provando que também é possível tecer conjecturas sobre a escrita. Fernandes (2006) também ressalta a importância de que as crianças Surdas, ainda que sejam brasileiras, possuam uma modalidade linguística – a Libras – que lhes solucione suas necessidades visuais particulares, sobremaneira especiais nesta fase de aprendizagem. Tão logo a surdez seja detectada, o ensino de Libras deve ser iniciado de modo a preencher as lacunas que não podem ser preenchidas pela oralidade no processo individual de desenvolvimento da linguagem, da cosmovisão e do seu próprio Ser.

Diante do exposto, o arranjo que configura o bilinguismo no Brasil pode ser desta forma definido: ensino e aprendizado de Libras, como primeira língua, preferivelmente até os três anos de idade, e, em ato contínuo, o aprendizado da segunda língua, o Português. Com efeito, pensar em um método ideal para que o aluno Surdo consiga escrever seguindo as normas da Língua Portuguesa tem acendido discussões entre os estudiosos do tema. Lima (2020), no que lhe diz respeito, acrescenta que há transparente relação entre as dificuldades apresentadas por Surdos no tocante à escrita e às circunstâncias de conversação no ambiente escolar, o que se pode compreender levando em consideração a mescla e o uso indiscriminado das línguas que lhe competem, em um objetivo de estabelecer a comunicação total. Já Quadros (1997) diz que o ensino da Língua Portuguesa para Surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes e que, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso.

Lima e Senna (2018), por sua vez, salientam que a insegurança dos docentes quando se veem confrontados com a possibilidade de trabalhar com alunos Surdos é fator chave quando se fala da alfabetização, pois surgem, segundo relato dos próprios docentes, muitas incertezas em relação ao aprendizado dos alunos, se eles realmente estão absorvendo e aprendendo o que está sendo ensinado. Pode-se observar ainda, certa inclinação por parte desses profissionais à elaboração e aplicação de práticas que objetivam suprimir as dificuldades do indivíduo Surdo segundo a visão de quem leciona, quais sejam: a aprendizagem da gramática do Português escrito somada à conquista de vocabulário; a consciência e reprodução adequada de sentidos (tanto na Língua de Sinais, quanto na linguagem oral, quanto na escrita) que se concretizam no ensino bilíngue.

*“Eu dou Graças a Deus por ter estudado no INES. Lá eu sempre pude usar Libras sem medo. A Educação Bilingue foi muito melhor pra mim... No meu trabalho preciso escrever e faço isso sem medo. Se às vezes alguém não entende eu reescrevo.”* (Relato de FERNANDA, em entrevista no dia 15/07/2019).

*“Sempre usei Libras e escrever em Português, nunca foi um problema, porque sempre li muito. Meu pai dizia que pra saber escrever era preciso ler. Lá no INES e também na UFSC sempre tivemos que ler muitos textos. Hoje na UFF [Universidade Federal Fluminense] (onde trabalho), cobro dos alunos textos sinalizados<sup>36</sup> mas sempre lembro: é a segunda língua deles.”* (Relato de BRUNO, em entrevista no dia 04/05/2020).

O uso da Língua de Sinais atrelado a não obrigação do Surdo à oralização, visando atender a um parâmetro normalizador, parâmetro este inclusive rejeitado pela comunidade Surda, caracterizam o ensino bilíngue. No entanto, o bilinguismo não menospreza o oralismo, visto

---

<sup>36</sup> São produções de vídeo gravadas em Libras.



que, de acordo com Sá (1999), caracterizar a Língua de Sinais como sendo de competência plena para o sujeito Surdo não é o mais adequado.

Considerando tal sistema, o Surdo aprimora suas competências na Língua de Sinais e na escrita, sendo estas consideradas, respectivamente, suas línguas primária e secundária. Desta forma, o aluno Surdo deveria “[...] compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive” (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Para Quadros (1997), a premissa básica do ensino bilíngue é que o Surdo o receba mediante a aquisição da Língua de Sinais como língua materna (que lhe é natural) e da língua oficial de sua localidade como sua segunda língua. É nítida a diferença de abordagem sobre o sujeito Surdo quando comparados os autores afetos ao bilinguismo (CAPOVILLA *et al*, 2008; QUADROS, 1997a) com os autores oralistas (DELL’ARINGA, A. H; ADACHI; DELL’ARINGA, A. R., 2007; SACKS, 1999) e os afetos à Comunicação Total (CICCONE, 1997; KOZLOWSKI, 2000). Para os primeiros, não é necessário que o Surdo ambicione sua vida pautada em ideais e/ou perspectivas ouvintes, sendo ele encorajado a assumir sua surdez. Sabe-se que mais de 90% das crianças Surdas nascem em famílias ouvintes (SILVA, 2001 *apud* GLAT, 2007), onde o ambiente de comunicação não será nem a língua oral, nem a Língua de Sinais. É o que se chama de Surdos pós-linguísticos, que adquirem a Língua de Sinais de forma tardia, fora do ambiente familiar. Geralmente, ou quase sempre, esse contato com a Língua de Sinais será no ambiente escolar bilíngue, local em que a Libras é a língua de comunicação entre os alunos Surdos.

Edu, que sempre estudou com ouvintes na escola e não teve acesso à Libras, assim se pronunciou sobre seu processo de alfabetização:

*“Português escrito e falado sempre foi minha primeira língua. Mas, a verdade é que nunca havia tido conforto na minha comunicação até conhecer a Libras. Transito muito bem nos dois mundos (Surdos e ouvintes) hoje em dia por ser bilíngue.”* (Relato de EDU, em entrevista no dia 14/04/2020).

A discussão sobre alfabetização em se tratando de educação de Surdos, permite o entendimento de que os alunos obterão a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, possibilitando a produção dos textos grafados, mas a interação com os demais colegas de classe e com os professores se dará pela Língua de Sinais, assumindo que estes sejam bilíngues.

Quadros (2006) afirma que os mesmos métodos, materiais e a exposição à língua escrita utilizados para as crianças ouvintes são também utilizados para as crianças Surdas. Nesse

sentido, inúmeros esforços já foram depreendidos a fim de alfabetizar crianças Surdas por meio do Português, desde a adoção do idioma sinalizado até o desenvolvimento de métodos de composição da linguagem artificiais.

No Brasil, a Lei assegura esse direito ao aluno através do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005a), assinalando que a educação de Surdos no país deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Pautado nesses pressupostos legais, o Bilinguismo busca a construção de uma pedagogia que se apoie na diferença Surda dentro do processo educacional. Trata-se da desconstrução de conceitos enraizados há anos sobre a surdez e a deficiência auditiva, construídos socialmente ao longo da história.

Em que pese as particularidades elencadas nesse dispositivo, observa-se, ainda hoje, passada mais de uma década e meia, um estágio transicional no qual a educação bilíngue não se encontra operando em plenitude. Por consequência, o alunado Surdo que ingressa no ensino superior comumente apresenta dificuldades quanto ao letramento em Língua Portuguesa, sobretudo considerando o público ingressante dos anos 90, impactado pela Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002b). De acordo com Quadros (2006), essa tendência pode ser explicada se consideradas as abordagens ideológicas educacionais, frequentemente pautadas na visão clínico-terapêutica. Tal visão é:

[...] fortemente marcada pelo monolinguismo em português, que os subjugou a uma condição deficiente, immobilizando suas possibilidades de interlocução social significativas e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e disseminado pela educação escolar (MOREIRA; FERNADES, 2008, p. 2).

O pano de fundo para o debate sobre os direitos linguísticos dos discentes Surdos é permeado por assuntos delicados e envolto em polêmica, uma vez que, por um lado, há quem diga que as ações afirmativas se configuram privilégios. Por outro lado, a defesa é de que estas são, na verdade, uma reparação histórica aos Surdos.

Mediante tal argumento, o Bilinguismo veio com a proposta metodológica da educação de Surdos com a utilização das duas línguas no campo escolar, auxiliando os Surdos para a aquisição da Língua Portuguesa (escrita). Porém, a escola deverá conhecer essas necessidades e propor metodologias, capacitando também os profissionais para que possam atender de fato esse público e realizar uma educação inclusiva.

## 5.2 “Os intérpretes não sabiam sinais específicos”: quem é, e/ou quem deveria ser o TILS?

*“Na escola, os intérpretes não sabiam sinais específicos, por exemplo, de ciências... Ruim mesmo era quando o intérprete achava que podia ensinar no lugar do professor. Eu falava que não. Que o professor tinha que vir na mesa me explicar.” (Relato de BIANCA, em entrevista no dia 16/04/2020).*

Entre os profissionais que atuam na efetivação de práticas de educação de pessoas Surdas, encontra-se o TILS. Avanços legais, como, por exemplo, a Lei nº 10.098/00<sup>37</sup> (BRASIL, 2000), que dispõe sobre acessibilidade, o Decreto nº 5.626/05<sup>38</sup>, que regulamenta a Lei nº 10.436/02<sup>39</sup> (BRASIL, 2002), e, com foco direto na realidade dos sujeitos, a Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão do TILS.

A demanda por este profissional é crescente, já que tem aumentado o número de Surdos matriculados em escolas regulares em busca de conhecimento mediado pela Libras. Contudo, não se pode deixar essa responsabilidade de acessibilidade sobre os ombros desse profissional, visto que todo corpo docente e funcionários da escola devem mover esforços para a real integração e inclusão de alunos Surdos neste espaço.

O TILS tem sido historicamente constituído na informalidade das relações sociais, sem formação específica para essa atuação. Os primeiros cursos em nível superior para formação de TILS surgiram em 2005 e, com a publicação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) determinou-se oficialmente níveis de formação e atribuições a esse profissional. Posteriormente, em 2008, foi criado o primeiro bacharelado para formação de TILS pela UFSC. Diante dessas observações, faz-se necessário discutir os aspectos considerados fundamentais para a formação de TILS e sua atuação, levando em conta a demanda crescente por esse profissional em todos os níveis de ensino e seu papel na efetivação de práticas de educação inclusiva bilíngue para Pessoas Surdas, além da atuação em ambientes laborais.

As funções e especificidades inerentes ao ofício do TILS são abordadas segundo a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), onde é determinado em seu artigo 6º inciso II:

Interpretar em Língua Brasileira de Sinais – Língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

A função do TILS, então, é de se tornar responsável pela mediação linguística no

<sup>37</sup> Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

<sup>38</sup> Empresas de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas Surdas acessibilidade, por meio do uso e difusão de Libras.

<sup>39</sup> Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão de/para Surdos.

desenvolvimento das relações sociais e de aprendizado, interpretando em/para Libras as atividades didático-pedagógicas. Uma das obras publicadas pelo governo do Estado de Santa Catarina, com a intenção de orientar as práticas profissionais do TILS que atua em sala de aula, chamou este profissional de “professor-intérprete” e elencou quais são as atribuições a ele conferidas:

Estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno; Trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem; Estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares; Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico [...] (AMPESSAM; GUIMARÃES; LUCHI, 2013, p. 19 - 20).

Mediante a isto, é necessário um estreitamento da relação entre o professor e o TILS em prol de aprimorar e contribuir ao máximo para a aprendizagem de cada aluno, observando, no entanto, as limitações de conhecimento específico por parte do intérprete, uma vez que a sua formação não abrange todos os saberes de todas as áreas, limitando-se aos sinais que possam ser utilizados. Tendo em vista tal limitação, fica claro que a responsabilidade em dirimir dúvidas e tecer esclarecimentos é do professor, e não do TILS.

Ainda assim, a responsabilidade de acessibilidade não é exclusiva dos TILS ou do docente, visto que todos os profissionais do ambiente de ensino, desde diretores e demais membros do corpo docente até aos funcionários administrativos, devem envidar esforços para a inclusão dos Surdos.

Some-se ainda aos apontamentos supramencionados o fato de que os TILS, desde muito tempo e até o passado recente, eram majoritariamente concebidos de modo informal, visto que, somente em 2010 a profissão foi regulamentada. Estes profissionais eram “formados”, até então, mediante as interações sociais, não tendo, portanto, a necessária formação formal específica, histórico, este que torna mister arguir a respeito destas questões. Nos dias atuais, a partir da publicação da Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), os pré-requisitos para o exercício da função de TILS sem formação específica correspondente em nível superior, passaram a ser, além do ensino médio, cursos de educação profissional, cursos de formação continuada ou cursos de extensão universitária, cabendo ressaltar que estes devem ser devidamente reconhecidos por instituições credenciadas.

Em que pese o fato de os dispositivos legais em vigor não esmiuçarem as particularidades da atuação do TILS nos ambientes variados em que este pode ter ofício, bem como, no que diz respeito à formação acadêmica específica, é notável que a oferta de cursos de

nível superior nesta área é minguada. Em consequência, os profissionais que hoje ocupam tais lugares, não necessariamente possuem a devida formação ou a necessária proficiência linguística para um bom desempenho de sua função em determinado contexto (AMPESSAM; GUIMARÃES; LUCHI, 2013).

Sabemos então, que a relação entre professor e TILS deve ser saudável e eficaz, para que os objetivos educacionais sejam atingidos (ANCHIETA, 2019). O debate sobre as peculiaridades da formação de docentes também é conhecido de longa data. Discussões e dissensões a respeito do tema, nas perspectivas dos órgãos dos diferentes entes federativos, no que tange à autonomia, aos limites, aos deveres e obrigações são recorrentes. No entanto, é unânime a visão de que profissionais melhor preparados, tendem a ser mais eficientes na formação dos alunos. A questão, com ares de perenidade, é: como fazê-lo?

As respostas para tal questionamento, tornam-se ainda mais complexas quando consideradas as necessidades da Educação Especial sob a ótica da educação inclusiva no que se refere à formação dos docentes. Ainda que os avanços legislativos e na área acadêmica tenham mostrado algum progresso, a efetividade das medidas em si é prejudicada pelo despreparo dos profissionais de educação para lidar com as necessidades do alunado específico.

*“Ter intérprete foi uma benção. Mas as pessoas não se esforçam quando tem TILS. E na secretaria? Tinha que ficar escrevendo. Isso é acessibilidade? Não é!” (Relato de JORGE, em entrevista no dia 30/04/2020).*

*“Teve uma vez que eu precisei ir até o restaurante universitário para pedir uma nova carteirinha. O rapaz fingia que não entendia o que eu dizia e disse para eu buscar um intérprete.” (Relato de EDU, em entrevista no dia 14/04/2020).*

As falas de Jorge e Edu evidenciam a necessidade de termos o profissional TILS para além da sala de aula e, indo além da necessidade de conscientização e preparo de toda comunidade escolar e/ou universitária. É preciso expandir o leque de lugares acessíveis, contudo, precisamos também refletir sobre a sensação de pertencimento ao local de saber, necessário para toda pessoa.

Os primeiros registros formais legais a tratarem da atividade do TILS no Brasil datam do final dos anos 90, ou seja, algo muito recente, sendo estes reconhecidos e considerados os responsáveis pela acessibilidade de comunicação aos sujeitos Surdos, tanto em ambientes educacionais, quanto em espaços públicos, ainda que já fossem presentes no dia a dia das comunidades Surdas.

Com o objetivo de catalisar o suprimento da demanda por TILS, até então reprimida, o Ministério da Educação promoveu o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no

uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais, popularmente conhecido como PROLIBRAS. Através desse exame, entre 2006 a 2009, mais de 5 mil pessoas foram certificadas como TILS. Alguns cursos de nível superior ofereciam em suas grades curriculares a disciplina de Libras, entre eles Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia, mas a carga horária disciplinar da disciplina é diminuta e insuficiente para garantir a competência tradutória e comunicacional do aluno.

A demanda não correspondida fica evidenciada não só nos discursos de Jorge e Edu, mas também na fala de Gláucio, cuja mãe, não possuidora de formação correspondente, atuou como TILS em sala de aula durante sua trajetória estudantil:

*“Minha mãe era minha intérprete, né?... Já vii...Se eu tirasse nota baixa, errasse muito, ficasse conversando... tudo ela puxava minha orelha! [...]. Para pensar: minha mãe teve que ir interpretar pra mim. Era o dia todo com ela... Escola, faculdade e em casa.”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

No que diz respeito à formação profissional dos TILS, segundo Rodrigues (2010), o Brasil apresenta índices bem modestos, principalmente em contraste aos de outros países. O vislumbre do TILS como profissional ainda é confrontado pela visão de assistencialismo direcionada para o Surdo e suas necessidades, uma vez que, em muitas situações do cotidiano, esse ofício é desempenhado por pessoas de um círculo íntimo do Surdo, de forma comunitária, seja na comunicação familiar, médica ou religiosa, o que acaba por reforçar o estigma do TILS como ferramenta de apoio para as questões sociais e assistenciais.

Na visão de Reckelberg (2018), a não obrigatoriedade de formação profissional para a atuação de maneira voluntária, como ocorre em ambientes religiosos, somado à perspectiva apontada anteriormente, alargam a discussão acerca da dificuldade de profissionalização do TILS, visto que, para além das relações comunicacionais, é o profissional que deve compreender a cultura a qual os Surdos se inserem.

Em contexto educacional, é importante ressaltar que a inclusão não se dá apenas mediante a acessibilidade dos alunos à língua e ao ambiente escolar, mas, também, através da capacitação de profissionais que atuarão junto a esses alunos, aprimorando, em âmbito pedagógico e político, as atitudes que permitem a efetividade do ensino-aprendizagem. O reconhecimento profissional formal do TILS, como vimos, é relativamente recente e são igualmente embrionárias as problematizações acerca da sua atuação nos ambientes educacionais. O modo como esse serviço é desempenhado em sala de aula reverbera na visão do bilinguismo, sobre o qual também se sabe pouco. Some-se a isso a insuficiência quantitativa de profissionais formados, que pode acarretar, em alguns contextos, na participação de indivíduos não formalmente qualificados no ofício de intérprete de Libras, a depender da

disposição destes e de um saber mínimo de Libras, por vezes mal aferido.

Considerar que a mera presença do TILS no ambiente de aprendizado garante, por si só, as adaptações metodológicas necessárias para a efetividade da inclusão do aluno Surdo é um equívoco. Na verdade, tal presença pode camuflar uma “inclusão excludente”. O fato de não se dar a devida atenção a uma necessária especificidade educacional na formação desse profissional pode acarretar a errônea visão de que os processos de aprendizagem dos discentes Surdos são de sua atribuição ou responsabilidade. Os TILS, na maioria dos casos, possuem uma formação generalista e, nesse cenário de ineficácia da apreensão dos conteúdos curriculares, a aprendizagem do Surdo pode ser prejudicada.

Quadros (2006) ressalta a importância de o intérprete apreender as sutilezas e nuances que permeiam o discurso, considerando as influências oriundas dos valores emocionais e culturais enredados e concentrando esforços em fazer a correspondência para a língua alvo da maneira mais otimizada possível.

Ainda sobre a formação do TILS, é notável a importância da análise dos sentidos da mensagem a ser traduzida, não se restringindo puramente aos textos. No entanto, insta salientar o modo diverso como o fazem tradutores e intérpretes, uma vez que abordam modalidades diferentes de línguas: enquanto o tradutor esmera-se na expressão escrita da língua, o intérprete, por sua vez, deve considerar técnicas de impostação vocal e de oratória. O primeiro tem por interesse gêneros literários, análise do binômio coesão-coerência, entre outros; o segundo, por sua vez, se atém aos recursos de oralidade (ANCHIETA, 2017). Os aspectos culturais e linguísticos peculiares a cada língua são indispensáveis inclusive na formação teórica dos profissionais supracitados.

Tendo como alicerce os conceitos e relações entre língua e linguagem estabelecidos por Bakhtin (1986), pressupõe-se o caráter ideológico da linguagem, em virtude de esta trazer consigo os atributos sociais de seus emissores. O indivíduo, ao pôr em prática seu discurso, natural e inevitavelmente nele insere peculiaridades próprias, influenciadas por todos os aspectos atinentes à constituição do emissor como ser. Assim sendo, a posição social e as convicções ideológicas do emissor e dos receptores são influentes nos sentidos do discurso.

O autor também considera que a linguagem é pluridiscursiva, isto é, coexistente em um único discurso, de diferentes linguagens, gêneros e camadas sociais. Ao tecer sobre o dialogismo, Bakhtin (1986) considera que tanto o sujeito emissor como a linguagem emitida são relacionados a tal diversidade. Nesse prisma, surge uma gama de sentidos a cada palavra enunciada, como também os significados oriundos do discurso, mediante a relação social da interação verbal. Esses conceitos estabelecem que os contextos em que foram pronunciados,

em conjunto com as inúmeras possibilidades de relações sociais, determinam os sentidos da palavra.

É nesse complexo contexto de posições e relações sociais, que os tradutores/intérpretes, escolhem o que julgam serem as melhores opções tradutórias. Apesar de muito se ouvir que o intérprete deve ser neutro em sua tradução, o que se verifica, na realidade, é a necessidade de que ele seja um interlocutor capaz de eleger os sentidos corretos para, então, fornecê-las ao seu destinatário. Tais escolhas, normalmente, são feitas de modo a deixar de lado suas opiniões, mas, de fato, são as opiniões que influenciam nas escolhas dos sentidos a serem inseridos na mensagem.

Longe de ser uma simples ferramenta, na qual se insere uma palavra na língua “X”, de um lado, e automaticamente se obtém o equivalente na língua “Y”, do outro, o intérprete é um interlocutor atuante que elege os melhores sentidos do enunciado e os transporta de uma língua a outra através de seus conhecimentos, cuja vastidão expande ainda mais as possibilidades de escolha de sentidos e, por isso, deve ser buscada diligentemente.

Considerando o exposto, é evidente que realizar a interpretação de um enunciado vai além das questões linguísticas, sendo essa ação também permeada pelos fatores sociais e culturais relacionados. Interpretar não se restringe à gramática da língua, uma vez que o modo como o discurso se comporta em cada relação humana também interferem.

Desse modo, uma cosmovisão ampla contribui para uma interpretação mais aguçada, uma vez que possibilita ao intérprete uma maior gama de sentidos para compreender a mensagem e transportá-la à língua pretendida. Em se tratando de Línguas de Sinais, através da percepção sensorial, o intérprete deve buscar as melhores opções tradutórias, afastando-se das formas verbais originais, enfatizando e valendo-se das características da língua-alvo (LODI, 2007).

Contornos de complexidade se desenham ao analisar-se o fulcro do ofício do intérprete, que é manter-se fiel à mensagem original sem pôr em segundo plano a língua-alvo. Ou seja, o profissional necessita de amplo domínio, tanto da língua a ser traduzida quanto da língua de destino da mensagem, visando evitar escolhas equivocadas que acarretem prejuízos de significação e, em consequência, da mensagem.

Portanto, é mister que a formação dos TILS leve em consideração aspectos que não surgem espontaneamente, pela mera experiência prática, como o pleno conhecimento das línguas pelas quais se vai transitar, inclusive das variáveis linguísticas e gramaticais que lhes permeiam, bem como a já citada capacidade de manter-se fiel ao conteúdo original. Para esses



aspectos, é necessário debruçar-se em reflexões, estudos e discussões, a fim de que os potenciais profissionais apreendam de maneira eficaz tais nuances.

Considerando-se o interesse na formação de TILS voltada para a educação inclusiva, insta salientar a importância dos aspectos educacionais envolvidos. Desse modo, é imperioso que esses profissionais entendam os pilares da educação inclusiva e o bilinguismo com relação à educação dos Surdos. É comum o fato de instituições de ensino não saberem adaptar seu *modus operandi* de modo a tornarem-se um espaço bilíngue e inclusivo ao receberem discentes Surdos. Diante dessa fragilidade, o TILS, uma vez formado de modo adequado, é um potencial colaborador para a efetividade das medidas necessárias.

Um distinto fator que não deve ser negligenciado no que tange à formação de TILS é o bilinguismo no ambiente escolar, de sorte que esse profissional deve pautar sua conduta com o objetivo de resguardar o lugar de direito da Língua de Sinais, devendo ser atuante para que a Libras não seja relegada a um segundo plano.

É necessário afinco no escrutínio de todas as características que permeiam a formação do TILS, bem como em relação às consequências das atuações deste. Conforme defende Quadros (2006), dominar a língua não é aspecto suficiente para garantir a atuação profissional, devendo ser considerada a plena compreensão das ideias atinentes ao assunto em questão. Exemplificam outras lacunas os relatos abaixo:

*“Você conhece algum TILS, tirando você, que seja bom? Eu não conheço.”* (Relato de TATIANE, em entrevista no dia 27/05/2020).

*“Nos movimentos estudantis nunca tem intérprete. Aí escrevi um e-mail falando que precisam colocar.”* (Relato de BIANCA, em entrevista no dia 16/04/2020).

*“[...] os TILS da UFSC são maravilhosos, mas são poucos. Gosto, porque trabalham em duplas. [...] na UFSC tem muito TILS em sala. Fora, não tem não. Eu, longe da família precisava ir ao médico e queria uma mulher TILS. Pedi, mas ninguém podia [...]”* (Relatos de SIMONE, em entrevista no dia 20 de maio de 2020)

Os relatos acima nos levam à reflexão sobre a necessidade de TILS fora das salas de aula. Com efeito, sabemos que a tradução de atividades extracurriculares está prevista na Lei nº 12.319/10 todavia, Anchieta (2019) nos mostra, em um estudo sobre a relação educacional entre Professor - TILS - Aluno Surdo, que a demanda extracurricular extrapola as horas contratuais dos TILS, que suprem somente a tradução das aulas e atividades nos horários das aulas. Cabe ressaltar que muitas cidades e instituições possuem as chamadas “Centrais de Libras”, que propõem gratuitamente atender demandas médicas, jurídicas e pessoais de Surdos. Essas centrais são, majoritariamente, instituídas pelos municípios. Há também serviços

privados remotos de tradução, nos quais, através de plataformas digitais, TILS atendem Surdos e fazem a mediação linguística, além, claro, de ser possível contratar profissionais para atendimento presencial.

Todo modo, no que tange à atuação do TILS em escolas, quando a Língua de Sinais é considerada meramente em seu aspecto tradutório, a aprendizagem dos alunos Surdos pode ter seu desempenho prejudicado, sobretudo na educação básica, como apontou uma das entrevistas, ao afirmar:

*“TILS pra fazer nossa voz é difícil. A gente tenta sinalizar devagar pra ajudar, mas eles falam tudo embolado. Fico lendo os lábios... Quando eu era criança, era bem mais difícil isso lá na escola.”* (Relato de JANAINA, em entrevista no dia 01/06/2020).

O relato de Janaína não nos mostra simplesmente a necessidade do TILS saber realizar de forma técnica a tradução, mas o carecimento de representatividade através deste profissional. Observa-se, pois, que a formação do TILS deve ir além, de modo a destrinchar as particularidades dos possíveis contextos nos quais potencialmente atuará.

Decerto, todas as variáveis envolvidas no ambiente de tradução, devem ser objeto de discussão na formação do TILS, pois cada nível de ensino exigirá dele o domínio e desenvolvimento de estratégias específicas e adequadas às particularidades dos diferentes grupos. Tome-se por exemplo os Surdos de menos idade, ainda não tão habituados à figura do TILS, eles aprenderão passo a passo como se relacionarem e auferirem os conhecimentos através dessa nova relação. Considere-se que nessa troca de conhecimentos, alguns recursos visuais, como desenhos, cartazes e figuras, podem ser utilizados, mas estes não garantem, necessariamente, a compreensão dos conteúdos abordados, uma vez que a compreensão é influenciada, por exemplo, pelos conteúdos tratados e pelo nível de ensino (SANTOS, 2009).

Quando se trata de atuação no ensino superior, Gurgel (2010) nos mostra que o TILS deverá ponderar e escolher a melhor estratégia, mas que, o fator mais relevante, é o de competência tradutória. Logo, é importante que o profissional tenha afinidade com a área que trabalhará, e, preferencialmente formação na mesma área, para que tenha facilidade em traduzir com propriedade. Conforme a autora, caso o TILS não tenha formação específica, é preciso ter uma boa relação com o corpo docente para que tenha acesso aos materiais, provas e atividades previamente e, assim, possa estudar o material e ser munido de informações para sua tradução. Do contrário, a falta de competência tradutória será vista de forma negativa pelo aluno, perdendo, assim, sua confiança, como confirma no relato de Carlos:

*“Intérprete não sabe cálculo. Foi difícil na faculdade... Até porque na hora da prova é só número. O bicho pega!”* (Relato de CARLOS, em entrevista no dia 01/06/2020).

Torna-se, assim, mais do que plausível a implementação de formação continuada, tanto em relação à Libras – cuja participação cultural e social tem sido crescente junto às comunidades Surdas, acarretando mudanças significativas –, quanto em relação às metodologias, estratégias e ideias acerca de inclusão e bilinguismo, em virtude do volume crescente de estudos nessas áreas (QUADROS, 2006a, 2007, 2008).

Ademais, considera-se as áreas de saber correlatas dos TILS, dos instrutores Surdos e dos professores bilíngues uma experiência de formação em serviço, visando o estreitar dos laços entre os profissionais, o enriquecimento das discussões a respeito do tema e o fomento da educação inclusiva bilíngue. Considerando o exposto, infere-se que a tarefa do TILS em ambientes educacionais é abstrusa (LACERDA, 2007; SANTOS, 2009; MARTINS, 2008; entre outros). Tal fato deve motivar ainda mais empenho no desenvolvimento e estabelecimento de uma formação qualificada e de excelência. Elencadas, mas não esgotadas, as peculiaridades atinentes à formação dos TILS, a esperança é que tais aspectos fortaleçam as discussões e fomentem as necessárias mudanças na formação destes profissionais.

### **5.3 “Quando contavam histórias na educação infantil, contavam em Português” – Literatura infantil e livros didáticos (in)acessíveis**

*“Quando contavam histórias na educação infantil, contavam em Português e eu nunca consegui entender...Era uma rodinha de leitura excludente.”* (Relato de JORGE, em entrevista no dia 30/04/2020).

A partir da fala de Jorge, é possível refletir sobre a necessidade de adotarmos leituras que sejam acessíveis às Pessoas Surdas, seja com a presença de um TILS, seja com um professor bilíngue, materiais videogravados em Libras ou qualquer estratégia que faça com que Pessoas Surdas tenham acesso a este gênero textual. Sobretudo, como citado por Jorge, a literatura infantil; tão presente e necessária na infância.

Adotou-se como ponto de partida deste tópico a íntima ligação entre a pedagogia e a literatura infantil, cuja formação e desenvolvimento podem ser observados com o passar dos anos e as diferentes conjecturas a respeito da infância, retratadas nas mais diversas obras. Cita-se, a fim de ilustração, coadunando com os estudos de Shavit (2003), as peculiaridades de

concepções no conto de Chapeuzinho Vermelho, tanto na obra de Perrault, quanto na obra dos Irmãos Grimm.

Enquanto o desfecho da obra de Perrault é a trágica morte da protagonista e de sua avó, em uma forma de punir os descuidos demonstrados em relação ao lobo, observa-se que os irmãos Grimm apresentam um desfecho um tanto mais pedagógico, no qual a Chapeuzinho recebe uma segunda chance, sendo apresentada como alguém que aprenderá suas lições através do castigo. O desfecho traçado pelos irmãos vai ao encontro das tendências recentes de abrandamento das histórias, em uma tentativa de conservar as lições a serem assimiladas, ao mesmo tempo em que se adaptam aos anseios e necessidades dos potenciais leitores infantis, revelando assim, a intrínseca relação da literatura infantil com a infância.

É nítida a existência de um vínculo de espelhamento entre o público infantil e os personagens das histórias da literatura infantil, como o conto supracitado. Do conhecimento dessa realidade e considerando-se, ainda, o caráter instrutivo dessa literatura nas crianças, é preciso pensarmos em como acessibilizar tais obras aos leitores mirins.

Saliente-se ainda, o fato de que a produção da literatura infantil é, via de regra, unilateral, atuante no binômio adulto-criança, muitas vezes; adulto ouvinte-criança Surda. Desse modo, não há como negar a relação consistente entre os contos e a infância, ou ao menos um recorte desta. As relações entre a literatura infantil e a área pedagógica tornam-se evidentes quando as obras abordam conteúdos pertencentes ao currículo escolar.

Considerando-se a importante contribuição da literatura infantil para a formação do sujeito, na análise específica da acessibilidade desse gênero literário pelo alunado Surdo, surgiram algumas problemáticas, conforme Anchieta (2017), revelando uma real necessidade de materiais traduzidas para a Libras. Corroborar essa carência o seguinte excerto:

*“Na educação infantil foi bem difícil, porque na minha época a Libras ainda não era difundida e eu não sabia sinalizar. Tudo que liam era um esforço absurdo para eu entender. Peguei um período oralista. Depois, quando comecei a estudar Português pelos livros didáticos, tinha exercício de ditado. Nos livros de história, por exemplo, só textos [...]”* (Relato de EDU, em entrevista no dia 14/04/2020).

A fala acima leva à discussão de não só a literatura infantil ser acessível, mas também da importância de os livros didáticos serem atingíveis às Pessoas Surdas. Quanto a esse gênero, Batista (2009) define como sendo o material mediante ao qual se desenvolva um processo de ensino ou de formação. O autor ainda considera que a nomenclatura “livro didático” não é a mais acertada, uma vez que outros conteúdos presentes no ambiente escolar podem assumir e desempenhar funções didáticas sem estarem, necessariamente, compreendidas no formato de

livro. Alguns deles podem ter, inclusive, atributos mais tecnológicos. Quanto a estes, o autor estabelece que os recursos possibilitados por estas ferramentas devem objetivar auxiliar o docente, no entanto, sem substituir-lhes as funções: tanto do professor quanto do autor.

A fim de analisar o tema em questão, direcionemos a abordagem dos materiais didáticos que tem por conteúdo a Língua Portuguesa por serem os utilizados nas salas de aula do Brasil. Preliminarmente, cartilhas eram usadas no ensino da língua, além de uma seleção de textos gramaticais, retóricos e poéticos. Com o passar dos anos e com as inovações na área tecnológica, a Língua Portuguesa passou a ser considerada, além de uma forma de manifestação da cultura brasileira um instrumento de ensino prático e material voltada para a oralidade, adaptada ao mais novo público assíduo das escolas. Harmoniza-se com tais considerações o pensamento de Bunzen e Rojo (2005), ao defenderem que a educação hodierna tem por característica a flexibilidade e a diversidade, adequando-se aos desígnios de ordem social, cultural, regional e, conseqüentemente, linguísticos. Dessa maneira, ocorrem outras alterações dos materiais didáticos que vislumbram auxiliar o professor no ato de lecionar, além de nortear as atividades do docente.

Uma estratégia que tem sido amplamente utilizada para acessibilidade de livros didáticos é usar a versão em Libras através de plataformas digitais, mas isso só serve para os livros que possuem essa versão. Plataformas como *YouTube* ou até mesmo um *pendrive*, podem ser disponibilizados com a versão em Libras do material. Essa mesma estratégia pode ser utilizada para outros materiais didáticos, como a literatura infantil. Entretanto, são poucos os livros que disponibilizam versão em Libras.

Considerando as questões da acessibilidade de material didático e a acertada premissa de uma "educação para todos", proponha-se uma reflexão acerca da política educacional brasileira, bem como das atuais políticas educativas voltadas para o alunado Surdo, abordando a congruência de tais medidas e a eficiência além da letra, no serviço propriamente dito. Conforme os apontamentos de Santos (2012), existe uma brecha no que tange aos recursos didáticos direcionados aos discentes Surdos, justamente em virtude da exígua quantidade de materiais que abordem as diferentes disciplinas que tenham por fulcro a educação bilíngue para Surdos, ficando por vezes à cargo do docente a iniciativa em desenvolver tais materiais

Na busca pela existência de materiais pautados no bilinguismo, Santos (2012) aponta que o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza, através de seu sítio eletrônico, alguns exemplares voltados aos docentes, cujo tema reside no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos, a saber: "Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica", volumes 1 e 2 (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO;

RAMOS, 2004); “Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006); “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda” (SÃO PAULO, 2008); “Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos” (SÃO PAULO, 2007); “Atividades ilustradas em sinais da Libras” (ALMEIDA; DUARTE, 2004) e “Português... eu quero ler e escrever” (ALBRES, 2010).

Os recursos pedagógicos apresentados nos materiais acima citados, revelam como as instituições elaboram e implementam medidas. A inclusão do alunado Surdo no ensino regular, levanta uma gama de justas indagações acerca da estrutura que tais instituições apresentam para recebê-los com o fim de desempenharem de maneira eficaz o seu papel, desde o conhecimento apresentado pelo corpo docente e demais funcionários, até a adoção e aprimoramento das práticas pedagógicas necessárias. O ponto de partida dessa reflexão é a avaliação do sistema de ensino da instituição e a necessidade de reestruturá-lo de maneira a contemplar as novas realidades de ensino e aprendizagem. Os projetos pedagógicos oriundos da reestruturação, devem ter por fulcro o traçado das necessidades educativas do novo público, como o uso da Libras, tanto na comunicação com os docentes quanto com os demais discentes, além da utilização de TILS e da implementação de material didático próprio para esse alunado. Os trechos abaixo evidenciam os pressupostos apontados:

*“Só consegui aprender o português escrito quando chegou TILS na escola. Aí tudo fluiu, mas o TILS tinha que explicar o professor que a Língua Portuguesa era minha segunda língua.”* (Relato de ARIANE, em entrevista no dia 25/05/2020).

*“Se eu sou fluente em Língua Portuguesa escrita, leio bem, escrevo bem... É porque lá no INES eu tive uma educação bilíngue. Não significa que foi fácil, mas eu tive professores de português como segunda língua excelentes!”* (Relato de BRUNO, em entrevista no dia 04/05/2020).

A entrada da Língua de Sinais na sala de aula não caracteriza a abolição da Língua Portuguesa. Hoje, sabemos da importância da educação bilíngue, como já visto neste trabalho e reforçado por Skliar (1999), quando defende que o bilinguismo para Surdos é corretamente considerado um brado contrário às medidas oriundas da visão clínica-terapêutica<sup>40</sup>, além de hastear um pavilhão da Surdez como uma diferença, dando um caráter político ao movimento. No tocante à sala de aula, as precedências do discente Surdo não devem ser pormenorizadas. O enfoque, na verdade, deve ser garantir acessibilidade mediante materiais próprios e adaptados.

---

<sup>40</sup> Entende-se como o atendimento à Pessoa Surda aquele orientado por um modelo médico-terapêutico, que define a surdez a partir do déficit auditivo e não a partir da sua perspectiva identitária.

Ainda que exista investimento visando o fomento de publicações voltadas à metodologia com foco no alunado Surdo, é inegável o crescimento de adaptações de materiais didáticos, sobretudo no período posterior à publicação do Decreto-Lei nº 5626/2005 (BRASIL, 2005a), em que a bandeira da Surdez ganha força. Algumas editoras responsáveis por essas adaptações são Arara Azul, Positivo e Ciranda Cultural, que deram os primeiros passos a materiais bilíngues no par linguístico Português x Libras.

Inicialmente, a rede pública de ensino foi contemplada com os exemplares de materiais didáticos produzidos por essas editoras, restando aferir se através deles foi possível estabelecer, com propriedade e de maneira eficaz, as relações existentes no conjunto professor-aluno-conhecimento. Um aspecto que se deve investigar mais a fundo é: os materiais adaptados consideram as diferenças linguísticas existentes entre os alunos ouvintes e os alunos Surdos? Essa é uma questão importante, haja vista a falta de domínio da Língua Portuguesa por parte do alunado Surdo, confirmada no relato a seguir:

*“[...] não tive TILS a vida toda. Na Faculdade que fui ter... Meu Português super defasado, confesso que não domino e que passei muito aperto pra ler os artigos e livros que mandavam... Tinha que ficar buscando na internet sinônimos.” (Relato de TATIANE, em entrevista no dia 27/05/2020).*

Tatiane relata ao citar o uso da internet, algo muito importante de ser relevado: O auxílio da tecnologia nos estudos. Costa e Paes de Barros (2012) suscitaram a seguinte indagação: é possível que surja, com o advento dos ambientes digitais de aprendizado, uma espécie de letramento visual? Conforme a pesquisa por eles desenvolvida, o letramento não pode estar restrito à modalidade de binômio verbo-escrita. Na verdade, esse deve ser posicionado, levando em consideração aspectos próprios e diversos, como imagens em movimento/estáticas, som/fala. Nesta esteira, as diversas categorias presentes nos materiais didáticos devem ser alvo de detida análise e pauta de discussão, a fim de compreender a multimodalidade de gênero característica dos materiais didáticos, elencando as incontáveis possibilidades de uso. Logo, o uso da internet como auxiliar, seja para busca de sinônimos ou para busca de versões em Libras, deve ser valorado.

Considerando ainda que o ambiente escolar deve ter caráter inclusivo e democrático, insta salientar que ele tenha por alicerce a tolerância e a convivência com as diferenças, além de fomentar as interações e experiências que façam sentido para os alunos, despertando neles um interesse legítimo na aprendizagem e fortalecendo os laços dentro e fora da sala de aula, construídos através do uso da linguagem e da comunicação.

Adotando-se a ideia defendida por Lacerda e Lodi (2009), evidencia-se o atributo essencial para o benefício do aprendizado do aluno Surdo: a adoção da Língua de Sinais na comunicação dos assuntos referentes aos conteúdos pedagógicos. Por consequência, incluir o aluno Surdo no contexto do ensino regular acarreta o surgimento de novas considerações a respeito da acessibilidade desses sujeitos, garantindo a devida isonomia em relação aos demais discentes coparticipes da classe.

As particularidades necessárias para a boa composição do binômio ensino-aprendizagem voltado para o alunado Surdo pautam-se em medidas que valorizem os aspectos visuais presentes em elementos da cultura e do letramento do indivíduo. Afinal, “o surdo é um sujeito visual.” (BELAUDE; SOFIATO, 2019).

Outrossim, as informações colhidas a partir das conversas com os colaboradores deste trabalho deixam claro que os avanços nas políticas públicas voltadas para a comunidade Surda foram ínfimos, em particular na questão do desenvolvimento e criação de materiais que contemplem o bilinguismo. Apesar de tímidos, existem alguns estudos em andamento com este objetivo didático específico (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; ALMEIDA; DUARTE, 2004; ALBRES, 2010; LEITE; PLETSCHE, 2017; ANCHIETA, 2017). Ainda existe um longo caminho a ser percorrido, incentivando pesquisas que fomentem a elaboração de literatura e material didático acessível ao público Surdo, dando à cada língua envolvida no processo o seu devido lugar, ou seja, a Libras como primeira língua, e o Português como segunda língua.

#### **5.4 “No ensino médio fizeram teste vocacional com todo mundo. Só dos Surdos deu ‘professor de Libras’” - Professor de Libras Surdo: formação e trabalho garantidos?**

*“Entrar no Letras/Libras com certeza era mais tranquilo, até mesmo por eu ser Surda e ter preferência.” (Relato de BIANCA, em entrevista no dia 16/04/2020).*

O, outrora citado, Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005a) aborda, entre outros assuntos, o ingresso prioritário dos Surdos em alguns cursos de formação, dentre eles a Graduação Letras/Libras e Pedagogia bilíngue. Seja como instrutor, seja como professor, essas ações afirmativas sobre o ingresso prioritário foram implementadas visando conceder a esse público as oportunidades que por muito tempo lhes foram negadas, e não por puro e simples assistencialismo face às dificuldades vividas.

Garantir novas oportunidades de formação docente aos Surdos gera, entretanto, uma consequência não premeditada: pessoas do seu convívio acabam por orientá-los a perseguir



profissões com esse fim. Observa-se isso no relato de uma das entrevistadas, quando disse:

*“No ensino médio fizeram teste vocacional com todo mundo. Só dos Surdos deu ‘professor de Libras.’”* (Relato de SARA, em entrevista no dia 30/04/2020).

A terminologia “ações afirmativas” tem seus primeiros registros em território tupiniquim, nos anos 80, conforme Goulart (2014), sendo usada para referir-se a grupos que historicamente foram relegados à margem da sociedade, como as pessoas de etnias minoritárias, Pessoas com deficiência, mulheres e negros. O intuito era, em suma, proporcionar a essas pessoas o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho.

Os primórdios da constituição da comunidade Surda datam do século XIX, vindo a se consolidar, em seus aspectos linguísticos e culturais, apenas no século seguinte. Oliveira (2015) defende que essa formação teve por agente impulsionante as próprias relações de poder/saber entre ouvintes e Surdos.

Sendo assim, a inclinação dos Surdos para a carreira da docência em Libras, reside no enfoque dado às políticas identitárias fomentadas pela militância em favor da classe. Nesse sentido, os estudos de Oliveira (2015) permitem inferir que o ideário de alguns Surdos tem sido de que o fato de ser Surdo, por si mesmo, é suficiente para desempenhar o ofício de professor, como se vê no relato de Sara e reforçado por Simone, que disse:

*“Ser professora de Libras não era um sonho, mas de fato é o mais confortável para mim. Assim, ninguém me questiona mais o motivo de usar Libras. Pelo contrário. Me pedem para ensinar! Me sinto valorizada! Eu gosto!”* (Relato de SIMONE, em entrevista no dia 20/05/2020).

O trecho acima transcrito revela a falta de opção de Surdos que “optaram” pela docência justamente por serem Surdos, sendo a própria identidade uma espécie de “fator vocacional” determinante. Entretanto, faz-se necessário um esforço para que tal visão seja desconstruída, para que a questão da docência seja enxergada como uma possibilidade além das questões identitárias.

Segundo Oliveira (2015) a iminente carência de docentes de Libras não implica necessariamente na indução destas pessoas a suprirem as vagas de/para docentes de Libras. Corroborar seu pensamento a fala de um dos entrevistados:

*“Eu vejo que ter professores de Libras Surdos é uma necessidade. Igual ouvintes que aprendem inglês com americano. Dizem que é muito melhor[...]. A comunidade Surda é a nativa da Libras.”* (Relato de BRUNO, em entrevista no dia 04/05/2020).

O relato de Bruno reflete o que Oliveira (2015) diz ao discutir a valorização de se ter “professores nativos”, de uma língua. No caso, os Surdos ensinando Libras por ser sua língua materna. Para isso, é preciso não só cuidado para não se conduzir Surdos que almejam outras profissões à docência de Libras, mas também é necessário pensar em todo processo de formação destes Surdos para ensinarem alunos Surdos e ouvintes. Ou seja, para ensinarem a Libras como língua materna (no caso de alunos Surdos), como também como segunda Língua (para ouvintes).

Com discussões sendo fomentadas sobre a formação de professores de Libras Surdos, cabe ressaltar que a prioridade de ingresso para Surdos nos cursos de Letras/Libras (Licenciatura) e no curso de Pedagogia Bilíngue, oferecido pelo INES, passou a ser expressa em editais em 2006 e 2007. As reservas de vagas e prioridade de acesso, através de análise do relatado feito por Franco (2009), especificamente em relação ao processo seletivo para o ingresso nos cursos de Pedagogia Bilíngue do INES, mostrou que houve uma reserva de 50% das vagas para estudantes Surdos. Consequentemente, a suposição é que tal critério associado ao desempenho no certame, tenha sido o alicerce para estabelecer a prioridade de ingresso desse grupo nas várias instituições de ensino em território nacional, que começaram a fazer a reserva de vagas.

Tem-se verificado que a prática de reserva de vagas tem se tornado cada vez mais comum nos cursos superiores. Nesse prisma, em um primeiro momento, as vagas são ofertadas aos Surdos; caso não haja adesão suficiente e estas não sejam preenchidas, são direcionadas aos demais candidatos. A UFSC, por exemplo, em 2013, utilizou em seus processos seletivos o critério de que os ouvintes só poderiam concorrer às vagas nas licenciaturas caso houvesse vagas remanescentes ou vagas destinadas aos Surdos que não tivessem sido preenchidas por estes.

De acordo com Kumada (2017), o mesmo método, também foi adotado pela Universidade Federal de Goiás em 2015; pela Universidade Federal de Sergipe, em dois processos, no ano de 2014; e pelo INES em um processo específico para vagas remanescentes. Insta salientar que os demais processos seletivos do INES seguiram o critério de reserva de vagas, sendo o de vagas remanescentes o único com a exclusividade para alunos Surdos. Já os critérios adotados pela UFSC, seguiram o sistema da prioridade no ingresso, enquanto na instituição de Goiás, até o ano de 2010, não fez qualquer menção à prioridade de ingresso dos Surdos. Entre 2010 e 2013, foi adotado o critério de reserva de vagas. Já em 2015, a opção foi pelo sistema de primazia. Mediante estas ações, é preciso refletir, considerando os discursos de Surdos colhidos neste trabalho sobre a temática, como estas práticas têm induzido Surdos à escolherem a profissão

pela facilidade de acesso. Oliveira (2015) fala da importância de se pensar nas dificuldades de acesso ao ensino superior em cursos de ampla concorrência, visto que temos um histórico de educação não-bilíngue e muitas dificuldades impostas pela Língua Portuguesa durante as provas de acesso.

Por outro lado, em um estudo mais analítico e aprofundado, Kumada (2017) salientou que quatro das 24 instituições elencadas em sua pesquisa (aproximados 17%) utilizaram o critério da primazia, perfazendo um total de 13 editais seguindo essa modalidade. Em contraponto, 31 editais utilizaram-se do sistema de reserva de vagas. Outros dois editais, mencionaram o dispositivo legal de maneira genérica, sem aprofundamentos na exequibilidade da prioridade em si. Por fim, um total de 34 editais sequer fizeram menção ao direcionamento de vagas aos Surdos. Conforme o autor, a tendência para que o tópico fosse deixado ao ostracismo foi crescente com o passar dos anos, de modo que, do total de editais da pesquisa de Kumada (2017), 42,5% não consideraram a prioridade sob nenhum critério.

Kumada (2017), acredita que acessibilizar o ingresso de Surdos no ensino superior acarreta o empoderamento da comunidade Surda através da qualificação e do desenvolvimento do Ser, que passa a ter mais representatividade no ambiente acadêmico. Para a autora, deve-se considerar também o impacto positivo e o incentivo ao desenvolvimento de estudos na área da surdez e na Língua de Sinais.

Ainda para a autora, a figura do docente Surdo ofereceu aos alunos Surdos um modelo cultural a seguir; uma fonte de inspiração, e um sopro de inovação no que tange aos métodos pedagógicos de trabalho. Para Kumada (2017), fica evidenciado que as políticas de ações afirmativas foram fruto dos estudos fomentados e desenvolvidos por profissionais que se engajaram em uma busca legítima por uma atenção específica a um grupo, valendo-se de argumentos e evidências de ordem cultural, linguística, identitária, educacional e política para levar tais discussões a patamares e garantias legais.

Implementadas as ações que garantem o ingresso nos cursos específicos já citados, é necessário aprofundar os estudos no passo subsequente: a formação do docente. Nesse processo, considera-se que as experiências vivenciadas e os aspectos constituintes da cosmovisão do indivíduo em âmbito cultural, familiar, escolar, entre outros, influenciam na constituição de saberes do docente.

Segundo Kumada (2017), esses saberes são constituídos ao longo da vida pessoal e profissional, sendo mutáveis em função do tempo, tendo em sua composição natural a heterogeneidade e pluralidade. Como afirmou um dos entrevistados:

*“Eu não fiz estágio, acredita? Simplesmente me liberaram.”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

Em uma análise mais detida ao relato de Gláucio, formado em Logística, observa-se a falta de sensibilidade à necessidade de um aluno específico, por ser Surdo, “não precisar” cumprir com um requisito obrigatório. Tal fato, nos faz pensar que as peculiaridades do ambiente de trabalho, dos conhecimentos específicos e do fluxo administrativo são fatores de suma importância que vêm ao encontro do estudante e futuro profissional justamente no ensino superior. O estágio supervisionado auxilia na formação do futuro profissional e não fazer implica em defasagem no percurso formativo desse sujeito. Essa “liberação” do estágio pode ser resultado da falta de preparo da instituição de ensino em pensar estratégias para o aluno cumpra com as exigências do estágio, além de ofertar suporte adequado para a realização dessa atividade. Gláucio ainda diz:

*“Venci muitas barreiras para fazer a graduação que eu queria. Não me deixam usar os conhecimentos da faculdade, mas me pedem para ensinar Libras no trabalho.”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

O relato acima transparece insatisfação e frustração de Gláucio por, depois de tantos esforços, ter que ensinar Libras no trabalho. Tardif (2010, p.11) diz que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a história profissional”. De acordo com a autora, ‘saber’ não se restringe às capacidades cognitivas do professor, mas estende-se à capacidade de estabelecer a melhor relação entre aluno e professor. Assim posto, o docente evidencia seus saberes através da harmonia entre o caráter individual e social (TARDIF, 2010).

*“Eu sempre dei aula particular para algumas crianças Surdas, para ajudar. Eu sempre busquei textos, artigos, livros que pudessem me ajudar a conversar com eles com mais metodologia. Antes não achava quase nada. Hoje em dia já tem bastante gente, inclusive Surdos, que escrevem sobre o ensino de Surdos, né?! Existem até pós doutores Surdos e muitos se impressionam com isso. Tenho vontade seguir a carreira acadêmica, mas aqui na cidade é difícil.”* (Relato de ARIANE, em entrevista no dia 25/05/2020).

Um ponto a ser relevado a partir da fala de Ariane, é que antes da criação dos cursos de Letras/Libras, o alcance dos professores à produção acadêmica relevante em relação aos aspectos metodológicos e científicos referentes à aquisição de segunda língua, era muito limitado (KUMADA, 2017).

Existem algumas ponderações que podem justificar essa constatação, como o fato de a Libras ter sido reconhecida como língua em período relativamente recente, bem como e conseqüentemente pela falta de fomento a esse tipo de discussão, uma vez que a própria comunidade era, até então, ínfima no ambiente acadêmico e os que lá estavam se deparavam com as barreiras linguísticas e culturais impostas. Pode-se citar ainda a errônea ideia de que a fluência de determinada língua é atestado de competência para ensiná-la. Como ocorrido com Gláucio, qualquer brasileiro poderia dar aula de Português (BUSNARD; FERNANDES, 2011). Considera-se ainda a visão equivocada de que os estudos acadêmicos relacionados às línguas orais não teriam utilidade para futuros estudos e discussões acerca de Línguas de Sinais, em que pese a sua natureza comprovadamente gestual-visual (LEITE; McCLEARY, 2001; LEITE, 2004; LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

As ponderações feitas até podem nos ajudar a entender a percepção compartilhada por muitos, ouvintes ou não, de que os cursos de graduação que não abordam os temas correlatos à Libras não seriam possíveis ou indicados às Pessoas Surdas. Seguem alguns relatos com essa visão:

*“Meu sonho era ser arquiteto. Para que eu ia mudar meus planos? Confesso que não foi fácil. Até hoje me colocam para fazer serviços de autocad e não me querem em contato com os clientes. Mas exploram o meu visual, afinal, Surdos são seres visuais.”* (Relato de JORGE, em entrevista no dia 30/04/2020).

*“Veja bem... Sou bióloga e atuo como professora de Libras. Por que quero? Não! Mas tenho contas para pagar!”* (Relato de FERNANDA, em entrevista no dia 15/07/2019).

As falas de Jorge e Fernanda em entrevista, mostram a forte indução social ao pensamento capacitista sobre Pessoas Surdas, além da suposição de que ter um Surdo em contato com a sociedade trará desconforto por conta do uso da Libras, que é desconhecida pela maioria da população, como reforçado pela fala de Ariane:

*“Aqui na cidade não tem escola para Surdos. Só escola inclusiva, com TILS. Não contratam professora Surda para dar aula para ouvintes, mas contratam ouvintes para dar aula para Surdos...”* (Relato de ARIANE, em entrevista no dia 25/05/2020).

Evidencia-se, pelo tom dos discursos, que existe dificuldade na contratação de profissionais Surdos, principalmente, dos que não são professores de Libras. Os empregadores acabam por resistir à contratação, muitas vezes, por puro preconceito, cerceando o Surdo de mostrar suas habilidades e aptidões. Mesmo quando essa resistência é quebrada e esses se veem

contratados, a barreira comunicacional os impede de desenvolver relações interpessoais em plenitude no ambiente laboral, dificultando o relacionamento com os colegas de trabalho e podendo acarretar isolamento e incompreensão das dinâmicas próprias do serviço.

### 5.5 “Fiquei muito inseguro de não conseguir trabalhar na minha área”: da formatura ao trabalho

*“Quando comecei a chegar perto de formar foi me batendo um medo... confesso que pensei se escolher algo que envolvesse público ouvinte, principalmente, teria sido o melhor. Fiquei muito inseguro de não conseguir trabalhar na minha área.”* (Relato de JORGE, em entrevista no dia 30/04/2020).

Concluir um curso de nível superior gera no formando a expectativa do ingresso no mercado de trabalho em sua área de interesse/formação. Afinal, em um passado relativamente recente, um diploma universitário significava um passaporte garantido para adquirir uma posição de destaque no mercado de trabalho, com salários atrativos. Nos dias atuais, todavia, tanto Surdos quanto ouvintes não gozam dessa “garantia” ao se formarem, encontrando dificuldade de se posicionarem em conformidade com suas áreas de atuação.

Essa dificuldade aumenta, se considerarmos um indivíduo que apresente diferenças linguísticas em relação aos demais empregados e ao público em geral, que é o caso do Surdo usuário de Libras.

*“Hoje em dia querem profissionais que falem muitos idiomas. Mas esquecem da Libras! E esquecem também que nisso não há o que fazer: Minha língua é visual! Aplicativos de tradução não promovem uma comunicação eficaz.”* (Relato de ARIANE, em entrevista no dia 25/05/2020).

O relato de Ariane toca em pontos importantes relacionados à inserção no mercado de trabalho. O primeiro deles é sobre a necessidade de ser bilíngue ou plurilíngue. A cada dia que passa, mais empresas constroem relações e parcerias com outros países. Com isso, o mercado de trabalho também sofreu transformações, principalmente no que se refere às qualificações exigidas dos funcionários. Com a inserção de Surdos no mercado de trabalho, faz-se necessário a conscientização e difusão da Libras como língua e o Ser Surdo, como um sujeito de orientação visual e não oral.

Os avanços tecnológicos recentes também marcam a inserção no mercado de trabalho. No que tange à Libras, hoje temos aplicativos<sup>41</sup> de tradução, que podem causar grande impacto

---

<sup>41</sup> Temos como exemplo o Hand Talk, que é um aplicativo de tradução de conteúdos em Português para a Libras, lançado em Julho de 2013.

no mercado de trabalho. Se por um lado ampliaram sobremaneira as possibilidades de comunicação e geraram o surgimento e crescimento de algumas profissões, por outro, o contrário também aconteceu, reduzindo e abolindo para muitos, a necessidade da presença do TILS. Todavia, os aplicativos de tradução simultânea não são eficazes por não terem capacidade de produzir traduções culturais e, além disso, se restringem a tradução da Língua Portuguesa para a Libras, sem fazer o caminho contrário. Logo, o Surdo pode receber informações, mas não pode fornecê-las em Libras.

Com tudo isso, faz-se necessário também, que o funcionário apresente um leque cada vez mais amplo de habilidades e competências, além de inteligência emocional, resiliência e adaptabilidade a diferentes situações que venham à tona no ambiente laboral. No entanto, toda a responsabilidade por buscar e possuir tais atributos fica por conta do indivíduo, de modo que fica evidente que os Surdos ficam prejudicadas neste aspecto, uma vez que as barreiras que se lhes interpõem são diuturnas.

*“[...] ninguém te prepara de verdade para o mercado de trabalho. Até porque nessa vida profissional pode estar incluído ficar desempregado, montar currículo, ir atrás... ninguém nos prepara para isso. Nem mesmo em conversas informais, dentro de casa, como eu sei que acontece com ouvintes.”* (Relato de CARLOS, em entrevista no dia 01/06/21).

A verdade é que a escola ou a graduação não preparam ninguém para o mercado de trabalho, formando, muitas vezes, um abismo neste percurso e dificultando a transição de um espaço para o outro. Todavia, a fala de Carlos também toca na importância da orientação familiar, mesmo que em conversas informais.

É comum que pessoas jovens se vejam em conflito ao depararem-se com o antagonismo de um futuro socialmente esperado, marcando sua transição para a vida adulta, e com as poucas chances de executarem as expectativas desse futuro. Isso acontece pelo fato de que, muitas vezes, essa projeção futura perpassa a família e a educação, refletindo em sua inserção no mercado de trabalho. Todavia, ainda assim, parece ser a transformação em um sujeito-produtivo, inserido na lógica de produção de capital, que tem configurado para os jovens e seus pares a sua assunção à vida adulta e ao devido reconhecimento enquanto adulto.

Sair do ensino superior em direção ao mercado de trabalho, exige do formando uma postura de sondagem das possibilidades que se pronunciam, no qual este avaliará o melhor posicionamento face às habilidades adquiridas. Na verdade, para grande parte dos ingressantes

---

no ensino superior, a predileção por um curso já é, por si só, um ato de exploração da área, sem que o estudante tenha realizado grandes considerações a respeito das implicações futuras desta escolha, ou sem ter a certeza de que a área escolhida lhe é agradável e proveitosa.

Até certo período, grande parte das pesquisas sobre a transição entre os estudos e o mercado de trabalho focavam no ensino médio (SARRIERA; TEIXEIRA, 1997; SAVICKAS, 1999). Visto isso, trabalhos como os de Silva e Redig (2021); Redig e Pinheiro (2020); Redig, Mascaro e Glat (2020), entre outros, têm rompido com tal feito e revelado estudos valiosos sobre a importância da transição do ensino médio para o ensino superior e do ensino superior para o mercado de trabalho, sobretudo, em face as Pessoas com deficiência.

Os resultados dos obstáculos inerentes ao mercado de trabalho, foram percorridos por Neiva (1993; 1995; 1996), abordando concluintes de diferentes cursos de engenharia, administração de empresas, psicologia e ciências sociais. Os estudos evidenciaram o quanto as diferentes perspectivas de emprego influenciavam o modo de agir e os projetos profissionais dos formandos. As pesquisas da autora ainda abordaram a dificuldade de adultos jovens no hiato compreendido entre a conclusão do ensino superior e o mercado de trabalho, tema até então pouco discutido no país, em que pese a realidade conhecida.

*“Precisamos pensar positivo! Uma hora alguém reconhece meu potencial.”* (Relato de FERNANDA, em entrevista no dia 15/07/2019).

*“Surdo concorrendo com Surdo também existe! Não há vaga para todo mundo não.”* (Relato de SIMONE, em entrevista no dia 20/05/2020).

Apesar de certa apreensão ao considerarem a ideia de, após formados, terem de procurar por um emprego, ou mesmo trabalhar de maneira autônoma, os entrevistados salientaram boas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho. Alguns fatores apontados como negativos residem na aceitação de que as oportunidades são escassas, bem como na incerteza de que um investimento feito vai dar o retorno esperado. Um alento para tais anseios, poderia ser o apoio emocional e financeiro do núcleo familiar, mas que, infelizmente, não veio para Edu:

*“Minha família já não gostava de Libras. Pensa, se eu ficasse dependendo deles financeiramente? Iam jogar na minha cara que quis ser professor de Libras e que era azar meu.”* (Relato de EDU, em entrevista no dia 14/04/2020).

O relato de Edu, bem como o de Carlos, evidenciam, mais uma vez, a necessidade de apoio em todos os âmbitos para que esta transição seja mais leve, gerando menos ansiedade. Os



relatos dos entrevistados manifestaram que a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho ficou reservada, ao menos mais intensamente, para os últimos períodos do curso. Alguns destes, no entanto, buscaram alternativas que lhes auferissem ganhos profissionais e pessoais mesmo antes do período de maior preocupação, conforme se vê nas falas que se seguem:

*“Comecei a dar aula de Libras no ensino médio...”* (Relato de SARA, em entrevista no dia 30/04/2020).

*“Com 13 anos eu ensinava Libras na igreja, e me pagavam”.* (Relato de JANAINA, em entrevista no dia 01/06/2020).

*“Durante a graduação já comecei a fazer concurso pensando em como seria ao me formar.”* (Relato de FERNANDA, em entrevista no dia 15/07/2019).

Em que pese a certa parcela de otimismo manifestada pelos entrevistados, em se tratando de curto prazo, não havia exatidão. Pronunciaram mais comumente o desejo de buscar emprego, seja na iniciativa privada ou pela prestação de concursos públicos e o prosseguimento dos estudos. Também foram citadas, mas com menor frequência, a possibilidade de trabalhar de maneira autônoma, de prestar serviços na modalidade de educação à distância, a mentoria voltada para o público Surdo e mesmo a reserva de um período para viajar.

As aspirações profissionais dos sujeitos participantes demonstram um futuro bastante idealizado, como uma ocupação que se enquadre perfeitamente em suas expectativas, ou mesmo mergulhar no ramo do ensino por meio de uma instituição própria, embora os entrevistados assumam que estes pensamentos sejam de difícil realização em curto prazo. Por conseguinte, admitem a real possibilidade de traçar um caminho mais longo até os objetivos declarados, estando abertos a trabalhar em empregos de pouca atratividade, a fim de auferir renda, bem como em ocupações alternativas, lecionando ou prestando serviços de monitoria de modo particular.

Em relação à incorporação ao mercado de trabalho, os participantes do estudo elencaram alguns obstáculos, desde os aspectos mais simples, como a dificuldade na elaboração do próprio currículo, as noções de valor a cobrar nos serviços prestados de maneira autônoma, até os mais complexos, como as minguadas oportunidades. Cabe ressaltar que os entrevistados desejosos de seguir a carreira acadêmica e ingressar no mestrado, relataram a superficialidade dos próprios currículos no tangente ao gênero científico.

A percepção dos entrevistados não foge à regra geral: concluir um curso de nível superior é um momento ímpar e de grande deleite. Decerto, o período antecedente a esse marco

na vida do sujeito, causa uma mescla de sentimentos. A sensação do dever cumprido mistura-se à apreensão causada por não saber os próximos passos. Frente a esse misto de sensações e sabedores das surpresas que o futuro pode reservar, o sentimento dos entrevistados se traduz como seguir em frente, sempre avante e, se preciso, “dar a cara a tapa”.

Observa-se, através dos relatos, que o período transicional entre o término do curso e o ingresso no mercado de trabalho, não são abordados na grade curricular dos cursos do ensino superior. Portanto, os formandos ficam defasados em relação à gradação de suas carreiras estudantis e profissionais, que repercutem no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades primordiais para seu pleno desenvolvimento. Em alguns casos, é comum que professores orientadores de projetos, pesquisas e afins prestem um serviço de orientação voltado para a carreira dos discentes ainda que informal e involuntariamente, o que resulta em um maior envolvimento do aluno com os conteúdos, com o curso e com a administração de sua carreira. Esse exemplo, poderia ser implementado e adaptado de forma a abranger todos os estudantes.

As entrevistas concedidas a este estudo permitem afirmar que a vivência no ambiente universitário se manifestou em transformações de diferentes naturezas nos indivíduos participantes. Os estudantes, que, de antemão, se comportavam de modo mais ativo e eclético nos anos preliminares aos da universidade, mantiveram essa conduta no que tange às atividades sociais e acadêmicas. No entanto, tal comportamento não se refletiu em grandes alterações nas características identitárias do sujeito. Na realidade, as mudanças observadas concentram-se muito mais na apropriação de atitudes do que nas influências identitárias.

O momento transicional é caracterizado pela tenuidade de uma curva limítrofe no âmbito da autopercepção, quando já não se reconhecem como estudantes, nem como profissionais, de fato. De modo análogo, já não se percebem como adolescentes, tampouco como adultos. Um deles, por exemplo, declarou:

*“É uma responsabilidade grande estar formando depois de tanta luta. A verdade é que a luta continua, mas agora, parece que sou obrigada a enfrentar [risos].”* (Relato de SARA, em entrevista no dia 30/04/2020).

O momento da transição da universidade para o mercado de trabalho ilustra a condição dialógica em que se constitui a identidade humana. O “eu” vai se construindo como um contraponto de vozes que estabelecem relações bilaterais, mas sem perder a capacidade transformadora de sentido inerente ao ser humano, que possibilita a ampliação de horizontes e permite a contínua transformação de si.

### 5.6 “Eu sempre precisei de psicólogo”: saúde emocional, o obstáculo mais constante

*“Ouvintes tem uma rede de amigos e contatos muito maior que Surdos... Eu sempre precisei de psicólogo e nunca encontrei um que soubesse Libras, por exemplo.”*  
(Relato de JANAINA, em entrevista no dia 01/06/2020).

É fato incontestável que a audição apresenta potenciais benefícios em relação à ambientação do indivíduo no local em que este está inserido, bem como contribui para a manutenção das interações sociais e para o desenvolvimento da comunicação e da identificação com o mundo (LIMA; SENNA, 2018). Por conseguinte, a ausência desta, pode ser vista como um obstáculo para o aproveitamento dos atributos supracitados, podendo acarretar, segundo os autores, disfunções educacionais, emocionais e sociais, que podem ser, em parte, abrandadas em caso de abordagens ainda na infância, com o fito de adaptação da criança ao mundo ao redor.

Todavia, a fala de Janaína não nos revela somente a “falta” que a audição faz em um mundo ouvintista, mas a falta de profissionais que prestem serviços em Libras, limitando o acesso do Surdo aos serviços existentes, acarretando prejuízos nos atributos citados por Lima e Senna (2018).

Anchieta (2020), em “suicídio e surdez: a saúde mental não acessível”, buscou averiguar a incidência e prevalência do comportamento suicida, bem como supostos fatores de risco, dentro da comunidade Surda. Sua pesquisa mostra a inacessibilidade do SUS para o público Surdo, sendo este um bloqueio à saúde mental para este grupo. Todavia, somados a este fator, tem-se a escassez de profissionais capacitados, como psicólogos e psiquiatras, que dominem a Libras e a ausência de TILS em contextos de saúde, o que agrava a falta de assistência a esse público.

*“Eu sou oralizada, e quando criança ainda tinha resquício de audição, mas, quando minhas possibilidades de comunicação foram reduzindo, fiquei emocionalmente muito abalada. Não conseguia me enxergar como diferente da maioria.”* (Relato de SIMONE, em entrevista no dia 20 de maio de 2020).

O grau de surdez também parece ter grande influência sobre a experiência de vida em meio a sociedades oralizadas. Baseando-se nisto, pode-se destacar duas frações: a dos que são deficientes auditivos e a dos Surdos. O primeiro grupo, mesmo com as dificuldades óbvias, é capaz de transitar no “mundo verbal”, comunicar-se minimamente segundo as regras oralistas. Já as pessoas Surdas têm como melhor expectativa para a capacidade de comunicação e

autodesenvolvimento, a aquisição de Língua de Sinais ainda nos primeiros anos de vida, mas não excluem a possibilidade de serem oralizados, como se denota nesta fala:

*“Eu tenho sorte de saber Libras e minha família também. Meus problemas emocionais são relacionados aos ambientes que frequento, como no meu trabalho. Me sinto um peixe fora d’água.”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

O seio familiar acolhedor, que recebe não só o Surdo, mas a cultura Surda, tende a ser um espaço de representatividade. A comunidade Surda que pode se formar em uma família que tenha pelo menos um indivíduo Surdo, conta com características culturais que são essenciais para a criação de uma identidade Surda através do uso da Libras e das ações diárias que requerem um respaldo visual. Por exemplo, a campanha que em uma família só de ouvintes tende a ser sonora, em uma residência com Pessoa Surda, pode passar a ser também luminosa. Porém, sobretudo, Quadros (2006) cita que a lisura na comunicação é o maior ganho por ter influência direta no desenvolvimento das Pessoas Surdas.

Contraponto, o relato de Gláucio aponta uma não-identificação com pessoas externas à família. Os percalços ocasionados pela dificuldade em estabelecer a comunicação adequadamente acarretam, além dos prejuízos emocionais e cognitivos, em prejuízos de médio e longo prazo, como a superproteção dos familiares e responsáveis, a dependência para frequentar lugares públicos etc. Esses obstáculos são prejudiciais ao pleno desenvolvimento das Pessoas Surdas, sobretudo nos aspectos psicossociais e demais variantes da saúde mental, como reforça Gláucio:

*“Eu já me senti muito mal quando não tinha ninguém fluente em Libras comigo, em alguns espaços. As vezes eu tremia, tinha palpitação...”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

De fato, as difíceis experiências vivenciadas pelos Surdos durante a vida interferem negativamente na saúde mental. Imagine, por exemplo, os efeitos imediatos e mediatos causados em crianças e adolescentes pertencentes aos grupos, face aos estereótipos e preconceitos existentes na sociedade como um todo, que se manifestam principalmente no ambiente escolar, como relatam:

*“Na escola era muito difícil. Eu estava em processo de oralização, então eu precisava ler os lábios com atenção. As meninas da minha classe tampavam a boca para falar no ouvido das outras e eu não entender. Eu, criança, ficava abalada.”* (Relato de SIMONE, em entrevista no dia 20/05/2020).

*“Eu estuava no INES. Mas teve um período que minha mãe cismou que eu precisava aprender inglês em cursinho. Aquilo me fez tão mal... Eu comecei a faltar aula. Os meninos que estudavam lá implicavam muito comigo! Foi horrível.”* (Relato de BRUNO, em entrevista no dia 04/05/2020).

Carmen e Uran (2002), revelam que a prática do *bullying* está diretamente ligada ao desenvolvimento do Transtorno da Ansiedade Generalizada (TAG). A ansiedade é entendida pelos autores como uma manifestação natural, esperada em qualquer pessoa, sendo normalmente desencadeada quando o indivíduo é submetido a eventos singulares ou fatores específicos, apresentando evidências fisiológicas e comportamentais de sua ocorrência. Os níveis destas reações esperadas podem ser mais elevados em determinados indivíduos, a ponto de serem considerados, seja pela intensidade ou seja pela frequência com que ocorre, em grau patológico, cuja intervenção pode e deve ser acompanhada por profissionais devidamente habilitados.

Conforme discorrido anteriormente, a ocorrência do fenômeno é considerada intrínseca ao ser humano. Apesar disso, em virtude das imposições de um comportamento social adequado em alguns ambientes, as pessoas tendem a tentar driblar a manifestação da ansiedade, usando de mecanismos que visem mitigar, evitar e mesmo fugir de situações potencialmente desencadeadoras de quaisquer fatores que possam acarretar nestes episódios (CARMEN; URAN, 2002). Reforçam essa constatação dos autores o seguinte relato:

*“Sou extremamente ansiosa. Eu sei que minha ansiedade é pela soma de muitas coisas, mas principalmente por situações que terei que me explicar ou me comunicar sem Libras. Fujo dessas situações que são embaraçosas para mim.”* (Relato de BIANCA, em entrevista no dia 16/04/2020).

O relato de Bianca revela as consequências do desencorajamento causado pelos aspectos sociais e culturais. Além disso, de acordo com Carmen e Uran (2002), a ansiedade não entendida, discutida e tratada pode se desdobrar em prejuízos na saúde física e psicológica, afetando tanto a vida social quanto o bem-estar mental do indivíduo. As ações para mitigar tais prejuízos devem ser norteadas em práticas preventivas e medidas que incentivem as pessoas a não sofrerem perdas em sua qualidade de vida em virtude da ansiedade.

Sobre a questão da manifestação do fenômeno em Pessoas Surdas, podemos citar algumas poucas pesquisas realizadas pelo mundo: (KVAM *et al.*, 2007; BIZJAK, 2009; SANCHEZ, 2013; KARADEMIR, 2015; ARIAPOORAN, 2016; ANCHIETA, 2020; entre outros). Ainda que a literatura a respeito do tema seja limitada, os estudos evidenciaram que a ausência sensorial é um fator de muita influência nos patamares de ansiedade característicos a

um indivíduo. No que tange à surdez, baseando-se nos estudos, existiria uma propensão maior a níveis de ansiedade elevados por ocasião das dificuldades de comunicação encontradas ao longo da vida, bem como pelo ineditismo das variadas situações vivenciadas.

A manifestação da ansiedade, em níveis saudáveis ou patológicos, pode ser desencadeada por fatores diversos, sejam estes de ordem cultural, psicológica, social ou individual. Mesmo situações cotidianas, para a maioria podem ser vislumbradas por outra ótica: pensemos no estresse potencialmente gerado no sujeito Surdo ao deparar-se diariamente com um ambiente predominantemente oralizado, bem como o fato de ter de se portar em conformidade com as características impostas por ele. Segundo uma das entrevistadas:

*“É muito ruim precisar de algo e a pessoa não se esforçar para te atender. Direto acontece...”* (Relato de SARA, em entrevista no dia 30/04/2020).

Mesmo o núcleo familiar pode desencadear fatores de aumento do estresse, como vimos em outros relatos durante este trabalho, e, conseqüentemente, gerar ansiedade, como o fato de os pais não saberem como se portar face ao comportamento dos filhos pequenos, cuja Surdez ainda não tenha sido identificada. Tal fato foi citado por Simone:

*“Meus pais descobriram que sou Surda tarde. Antes pensavam que era um atraso comum na fala. Quando eu comecei a entender que era pela boca que eles se comunicavam, comecei a tentar emitir sons, mas eles ficavam chateados porque eu gritava.”* (Relato de SIMONE, em entrevista no dia 20/05/2020).

Os estigmas e preconceitos em relação aos Surdos são vivenciados em todos os espaços que desconhecem as peculiaridades comunicacionais e culturais e, face a esta incompreensão, há uma chance maior da manifestação de situações emocionais mais delicadas. Na tentativa de poupar os filhos desta amarga realidade, Fernanda relata que os pais acabaram por privá-la do convívio social desde a tenra idade, o que pode ocasionar uma constante sensação de medo com o passar do tempo:

*“Meus pais são ouvintes e não sabem Libras. Eu tentava me comunicar por gestos, mas sempre foi difícil. Eles me prendiam muito... tinham medo de alguém fazer maldade comigo e eu não saber me defender por ser Surda.”* (Relato de FERNANDA, em entrevista no dia 15/07/2019).

*“No ensino médio começaram a contratar TILS na escola, porque tinham outros Surdos chegando. Minha mãe escolhia ficar na minha sala com medo de me oferecerem drogas, bebidas... [risos]. Foi minha intérprete a vida toda. Não é fácil ter que lidar com a mãe o tempo inteiro. Muitas vezes eu queria ser somente eu, e ela estava lá.”* (Relato de GLÁUCIO, em entrevista no dia 15/07/2019).

*“Eu fui poder ir na padaria sozinho com uns 15 anos. Minha mãe achava que eu não ia saber pedir pão, contar o troco...”* (Relato de CARLOS em entrevista no dia 01/06/2020).

Os relatos acima evidenciam as barreiras de convívio social ocasionadas pela escolha dos familiares em proteger estes Surdos. Atitudes de superproteção, que podem também despertar um sentimento de desconfiança generalizada e más interpretações por parte do Surdo. As barreiras impostas pela dificuldade de comunicação certamente contribuem para o surgimento de intempéries de ordem social e comportamental, elevando o risco do desenvolvimento de transtornos de ansiedade nas Pessoas Surdas. Um desfecho comum em relação à comunicação prejudicada é o isolamento do Surdo que, pela falta de contato, acaba enxergando-se como um ser alheio e à parte à realidade que lhe cerca.

As entrevistas ainda transpareceram que os Surdos, antes de conhecer e aprender a Libras, tendiam a apresentar mais lamentações a respeito da ansiedade e de outras questões relacionadas à saúde mental, revelando posteriormente forte identificação com a língua, como reforçado por Edu:

*“Eu só me senti bem mesmo ao aprender Libras. Antes, não conseguia estabelecer uma comunicação plena nem com ouvintes, nem com Surdos”.* (Relato de EDU, em entrevista no dia 14/04/2020).

Além das consequências sociais e comportamentais relatadas antes da aquisição da Libras, a ineficiência comunicacional também pode interferir na quantidade e qualidade de informações relevantes disponíveis ao indivíduo Surdo, constituindo-se mais um fator potencial para a ansiedade, como relatado por Fernanda:

*“Eu via as pessoas mostrando figuras de Jesus, mas eu não sabia quem era aquele homem. Depois, quando entendi a importância de Jesus para as pessoas, fiquei chocada como eu não sabia antes.”* (Relato de FERNANDA, em entrevista no dia 15/07/2019).

Anchieta (2020) defende que a ansiedade encontra na comunicação a sua terapia natural, sua válvula de escape ideal. No entanto, como vimos anteriormente, a adoção dessa medida é extremamente mais dispendiosa ao sujeito Surdo, que enfrenta, diariamente, incontáveis barreiras para se comunicar, como relatado por Ariane:

*“Todo mundo pode sofrer com ansiedade. Mas tudo é mais simples para quem ouve. Até a questão de ser mais rápido enviar áudio no Whatsapp do que gravar vídeo. Vivemos em um mundo que demanda velocidade de informação né?”* (Relato de ARIANE, em entrevista no dia 25/05/2020).

Apesar de toda a sociedade estar sujeita a episódios ou transtornos de ansiedade, é notável que os Surdos são expostos a fatores extrínsecos que muito podem lhes atrapalhar, desencadeando sentimentos que culminem na deterioração da saúde mental destes indivíduos. Os relatos evidenciaram a necessidade de ampliar e aprofundar as pesquisas a respeito das barreiras comunicacionais e a relação destas com a saúde mental dos sujeitos envolvidos. Saliente-se a discrepância entre o considerável número de Pessoas Surdas e o número de indivíduos ouvintes, capazes de estabelecer uma comunicação minimamente inteligível com o primeiro grupo. Tal fato, certamente explica os sentimentos de angústia e ansiedade despertados ao vivenciarem esta situação, além de nos ajudar a compreender a eventual fobia de reações alheias que resultam na abstenção dos Surdos do convívio social. Diante disso, é necessário desenvolver estratégias alternativas para a integração e interação entre Surdos e ouvintes, de modo a melhorar as condições de saúde emocional e bem-estar social de todos.

Com os relatos, é possível observar também que os desafios emocionais foram citados mais vezes (mais trilha) nos discursos de Surdas mulheres, revelando suas propensões a maiores níveis de ansiedade do que os homens, conforme já apontado nos estudos de Carmen e Uran (2002). Nesta análise, observa-se então, por fim, a necessidade de profissionais sensíveis à causa Surda e que mantenham envolvimento com a comunidade Surda, desempenhando ações na melhoria da qualidade de vida destas pessoas, bem como a necessidade de pesquisadores que se dedicam aos estudos desta temática. Na relação entre profissionais acessíveis e Pessoas Surdas, Anchieta (2020) relata que existe uma retroalimentação muito positiva, uma vez que os profissionais, munidos de informações obtidas junto à comunidade, progredem em seus estudos e que a comunidade é, então, beneficiada através dos resultados obtidos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito estudo não ensina compreensão.

(HERÁCLITO DE ÉFESO).

Com foco na convivência salutar entre indivíduos de culturas distintas e que compartilham a mesma sociedade, neste caso, Surdos e ouvintes, este estudo buscou analisar a perspectiva dos Surdos em relação ao seu percurso formativo. Para isso, usou-se a metodologia de História de Vida, que permitiu relacionar as experiências compartilhadas aos pensamentos de autores que são considerados referências sobre o tema proposto.

Da análise dos relatos dos indivíduos entrevistados depreendeu-se o reconhecimento da imperiosa necessidade de aprimoramento profissional dos que compartilham o ambiente de trabalho ou de estudo com as Pessoas Surdas. Outro ponto crucial observado, foi a necessidade de apoio, compreensão e incentivo das famílias dos Surdos para que tenham maiores chances de possuírem boa saúde mental e terem garantido o acesso à educação de qualidade, tendo a Libras valorizada desde o seio familiar e, conforme as suas necessidades particulares e possibilidades, possam qualificar-se e se tornarem-se competitivos no mercado de trabalho futuro.

Torna-se irrefutável o fato de que a família deve buscar conscientização e aprendizado da cultura Surda, inclusive da Libras. Através de uma comunicação fluida e inequívoca, é possível construir o elo de confiança necessário para se fazer presente de maneira positiva na vida do Surdo, principalmente no enfrentamento dos obstáculos ainda impostos pela sociedade.

Ao mesmo tempo, ficou notável a insuficiência de profissionais capacitados, seja na área da saúde, como na área educacional. Desde TILS sem formação e/ou competência tradutória à ausência de materiais bilíngues acessíveis aos sujeitos Surdos. Através dos relatos também é transparecido descaso com este público em muitos seguimentos, sendo o exemplo mais claro, a não contratação de TILS e falta de propagação da Libras.

Em apuração às percepções dos colaboradores Surdos, especificamente em relação à inclusão no mercado de trabalho, o panorama é de reconhecimento do grande avanço recente em relação à temática, sobretudo considerando as condições históricas dessa classe. Entretanto, transparece a sensação de que a legislação não é suficiente para gerar compreensão da sociedade ou das organizações em relação à existência e importância de uma cultura Surda, permanecendo estas na inércia do desinteresse social, estagnando também as expectativas de inclusão plena.

Nessa esteira discursiva, é mister promover a conscientização da importância de se lutar por

uma sociedade verdadeiramente inclusiva, desconstruindo-se os preconceitos e tabus, eliminando todo tipo de discriminação e promovendo a efetividade das leis que garantem ao Surdo a igualdade de oportunidade, que deve abranger a todos. Como implicações acadêmicas, observa-se a necessidade de desenvolver temáticas, discussões, palestras e estudos de caso sobre o assunto, ampliando-se o leque de conhecimento e favorecendo o surgimento de pesquisas na área.

Em nível gerencial, evidencia-se a necessidade de aprimoramento no processo de contratação do Surdo no que tange ao aprendizado da Libras, principalmente, mas não exclusivamente, pelos profissionais que ocupam setores específicos nas empresas, como Gestão de Pessoas/Recursos Humanos e similares. Nestes mesmos setores, seria de grande valia a presença de psicólogos que trabalhassem em prol da diminuição do impacto das diferenças culturais e da promoção da integração e inclusão do Surdo em programas de capacitação e treinamento.

A análise dos relatos revelou ainda que as deficiências sociais se configuram como desvantagens cruciais, visto que os tabus, preconceitos, paradigmas, estereótipos e discriminações dificultam que a Pessoa Surda desfrute da igualdade que lhe é garantida por direito na sociedade. Os avanços jurídicos recentes não se mostraram suficientes para a transformação sociocultural da sociedade, que, sendo alcançada, perfar-se-á em ações concretas da parte dos empregadores e colegas de trabalho em relação à Pessoa Surda.

Nesse sentido, infere-se que o esquecimento causa a repetição dos erros. Ao observar a história da humanidade, conclui-se que sempre houve um trato diferenciado, uma abordagem peculiar às Pessoas com deficiência. Muito embora seja possível verificar o aumento dos esforços objetivando a melhoria das condições de vida deste grupo, há um abismo entre as intenções e ideais pretendidos e as ações propriamente ditas. Embora se perceba o empenho e a dedicação na implementação de políticas sociais que promovam condições de igualdade de oportunidades para esse segmento populacional, os caminhos percorridos entre o que foi idealizado nos dispositivos oficiais e as ações praticadas ainda trazem muitas divergências.

No que se diz a respeito à escolarização, nota-se que a educação apoiada em uma concepção inclusiva prioriza a diversidade do alunado e suas especificidades, mas é preciso ressaltar que esse processo só se efetivará a partir do desenvolvimento de ações que possibilitem a inclusão da maior diversidade de estudantes, considerando-se suas características individuais e peculiares. Entende-se que a educação inclusiva denota uma práxis educacional crítica e comprometida com a ética, equidade e justiça e, pelo exposto, concordamos com Bueno (1999, p. 9) no sentido de que:

[O] estabelecimento de diretrizes e ações, nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente), quer nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

As reflexões de Bueno (1999) revelam a necessidade de ressignificação das propostas educacionais, uma vez que os modelos tradicionais que construíram a história da educação no país não foram capazes de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. No entanto, é preciso ficar claro que educação inclusiva para Surdos demanda que as transformações aconteçam de forma efetiva no cotidiano escolar, a partir da ruptura dos processos mais rígidos de educação, da consolidação de uma gestão democrática e da construção de propostas pedagógicas que privilegiem a diversidade e a diferenciação no ensino. Dentro desse contexto, a escola deve estar comprometida com o meio social de forma que as possibilidades de diálogo sejam ampliadas, visando definir uma prática pedagógica com legitimidade junto àqueles que constroem o processo educativo: estudantes, professores, equipe pedagógica e familiares. A esse respeito, Senna (2007, p.167-168) afirma:

[a] perspectiva de uma abordagem de Educação Inclusiva a partir de sua dimensão conceitual no imaginário social permite que se possam alargar as possibilidades de diálogo com os pares da comunidade escolar no processo da educação, notadamente, os responsáveis, os gestores de políticas públicas e a sociedade civil, de modo a instalar-se a cultura da inclusão – dentro e fora da escola – como consequência de novas ideologias que dão sustentação a um projeto de sociedade em que o direito à diversidade não se compreenda como concessão episódica e restritiva, mas, sim, como direito, inalienável, de todo e qualquer ser humano. Desse modo – e somente assim – as práticas de inclusão desenvolvidas no interior da escola serão legitimadas como um bem universal, permitindo-se vislumbrar um futuro em que o conceito público de aluno deixará discriminar sujeitos incluídos de outros sujeitos, ditos normais, um conceito, portanto, no qual o sentido de agregação prepondere sobre o de exclusão.

Em suma, para ser de fato inclusiva e superar o desafio multifatorial de oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive para os que têm alguma deficiência, a escola contemporânea tem que remontar sua estrutura física e organizacional. Porém, mais importante é a transformação das concepções e valores que fundamentam sua prática pedagógica.

A verdade é que aqueles que chegam ao fim do ensino médio em algum momento se perguntam: “e agora?”. A indecisão e as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e/ou no ensino superior entram em xeque e promovem, sem dúvidas, preocupações e aflições. Uma complexidade de processos de adaptação e transição são latentes quando se fala em ingresso no mercado de trabalho e em uma instituição de ensino superior, sem considerar as questões de

ordem pessoal, que, eventualmente, apresentam-se face à iminente mudança, desencadeadas tanto pelas cobranças comuns nestes dois ambientes distintos, quanto por expectativas também pessoais em relação a estes.

É elemento chave dessas variáveis pessoais, a autonomia necessária ao desenvolvimento das atividades, precipuamente quando o sujeito se depara com um ambiente de estrutura inferior ao que ele estava acostumado no ensino médio, por exemplo, além de ser um grande indicativo de ingresso na vida adulta e de todas as expectativas que rodeiam esse fato. Desenvolver outras competências também é um fator pessoal que se configura na nova conjuntura em que o indivíduo está inserido. Dessa maneira, a conquista da independência, a aquisição da habilidade de melhor gerenciar as emoções, o fortalecimento e a maturação dos laços interpessoais e a autoafirmação de uma identidade autêntica são constituintes da trajetória rumo ao mercado de trabalho e ao ambiente acadêmico, sendo ainda o alicerce para os passos posteriores e desses dois derivados.

A luta para a melhoria das condições de vida da comunidade Surda, tem um longo caminho a ser percorrido, tanto no que se relaciona à educação, à sociedade, quanto à inserção no mercado de trabalho. Lamentavelmente, hoje, as Pessoas com surdez ainda dependem muito do interesse por partes de todos os envolvidos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a barreira comunicacional é de fato um grande desafio, já que todo processo de trabalho que envolve pessoal, depende da comunicação, entrevista de emprego, treinamentos para capacitação, reuniões, solicitações de serviço. Enfim, há necessidade de se comunicar, e se o empregador ou responsável não souber falar a mesma língua do funcionário Surdo, a Libras, como se dará a comunicação?

Nos dados do INEP não há nenhuma informação que reflita o quantitativo de ingresso de Surdos no mercado de trabalho, seja de nível médio ou superior, usuário de Libras ou não. Encontra-se hoje, pela Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991a), em seu art. 93, apenas a obrigatoriedade das empresas em aplicar e entender o funcionamento da Reserva Legal de Cargos de acordo o quadro de funcionários. Sem dados concretos, não se pode mensurar o quanto tem sido difícil para esses sujeitos escolherem a respectiva formação e posto de trabalho. Com efeito, é notável que a forma de comunicação sinalizada é uma barreira a ser vencida pelos Surdos.

Para estudos futuros, já se pode sugerir temas relevantes, como: o processo de contratação dos Surdos; o desenvolvimento dos trabalhadores Surdos nas empresas; e, ainda, as empresas e o cumprimento das leis que amparam as Pessoas com deficiência em uma perspectiva moral. Esses temas possuem alta relevância, oferecendo também grande amplitude no que se refere a abordagens práticas na educação e áreas correlacionadas à de Gestão de Pessoas.

Este trabalho possibilitou que eu, enquanto pesquisadora, utilizando da metodologia homônima, debruçasse-me sobre a História de Vida de pessoas que, em muitas situações de seus cotidianos, não possuem a voz e o lugar de fala que deveriam possuir, relegando ao ostracismo as suas aspirações e necessidades. Ainda que já carregue comigo a experiência e a vivência junto à comunidade Surda, participar desse processo a partir dessa nova perspectiva abriu meus olhos para necessidades antes não valorizadas, como as questões relacionadas à acessibilidade de saúde mental. Deste modo, este trabalho me aprimorou como pesquisadora e como ser humano, fazendo-me mais sensível às necessidades alheias da comunidade Surda.

Os colaboradores participantes deste trabalho têm muitas características em comum e, de igual modo, também têm muitas outras diferentes. Independente das implicações de cada uma destas características, em comum ou não, de natureza comportamental, cultural, social, ou da que natureza for, todos têm o direito de gozar de igualdade em todos os aspectos da vida, cujo estabelecimento se dá pela qualidade na acessibilidade.

Sendo assim, o presente trabalho possibilitou um vislumbre das necessidades dos Surdos entrevistados, bem como permitiu apurar a eficiência da acessibilidade segundo a perspectiva de quem usufrui destas. Além disso, quando observados os relatos dos participantes, podemos inferir algumas proposições adotadas como métodos para driblar e superar os obstáculos com os quais se deparam diuturnamente.

Indiscutivelmente, esta pesquisa mostrou-me que a confiabilidade e assertividade de qualquer levantamento de dados e pesquisa mais específica devem ser lastreados por intermédio da participação do público mais envolvido no problema a ser discutido, no caso, os próprios Surdos.

A maior dificuldade encontrada durante este trabalho, sem dúvidas, concentrou-se na interpretação e compreensão dos relatos, visto que tais análises evidenciam uma perspectiva específica, no caso, a minha como pesquisadora. Afinal, sempre se pode falar mais, explorar mais e discutir mais sobre os discursos colhidos. Assim sendo, interromper fortuitamente as discussões possíveis a partir dos trechos foi o maior desafio.

Nota-se que o mesmo movimento de manifestação identitária e singular(es) que se encontra nos colaboradores acontece no lado do investigador, tendo suas próprias perspectivas aplicadas às falas, sendo assim, tanto os discursos, quanto as análises, são carregados de perspectivas pessoais sobre os temas e os ocorridos. Logo, é isso que deve ser enfatizado: apesar de os sujeitos manifestarem identidade sobre um vasto número de características, também diferem uns dos outros em relação a inúmeras outras.

Por fim, cabe ressaltar que o método de História de Vida, neste contexto, tornou-se mais que

uma ferramenta de pesquisa, um poderoso instrumento de avaliação e encaminhamento de propostas inovadoras ligadas diretamente aos interesses de Surdos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.110. p. 125-142, 2000.

ALARCÃO, M. *(Des) Equilíbrios familiares: uma revisão Sistémica*. Coimbra: Quarteto, 2006.

ALBRES, Neiva de Aquino. *Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias*. Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017, 244p.

ALBRES, Neiva de Aquino. Os espaços da Libras em contextos artístico-culturais e literários e a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. *Linguagem & Ensino* (UCPEL. Impresso), v. 23, p. 1248-1273, 2020.

ALMEIDA, L. S. et al. *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000. ISBN 972-8098-70-7. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12088>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*. Braga: Associação Portuguesa de Psicologia, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. ISSN 0874-2049. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12069>. Acesso em: 20 set. 2019.

AMARAL, Ligia Assumpção. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*. [S.l.], n, 1, p. 3-12, 1996.

AMPESSAM, João Paulo; GUIMARÃES, Juliana Souza Pereira; LUCHI, Marcos. *Intérpretes educacionais de LIBRAS: orientações para a prática profissional*. Florianópolis: DIOESC, 2013.

ANCHIETA, Ester Vitória Basílio. *Incorporação e partição do corpo: o espaço sub-rogado no discurso narrativo de uma tradução de literatura infantil do português para a libras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183235/351484.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANCHIETA, Ester Vitória Basílio. Bastidores da inclusão: a relação educacional professor – aluno Surdo – intérprete de Libras. *Revista Aleph*, n. 32, p. 99-116, jul. 2019. ISSN 1807-6211. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox?projector=1>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANCHIETA, Ester Vitória Basílio. Suicídio e Surdez: A Saúde mental não acessível: <https://doi.org/10.29327/211653.6.6-1>. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, n.6, v. 6, p. 01–13, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/108>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANSAY, N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/20933/Dissertacao%20Noemi%20Ansay.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANTÔNIO, Severino. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10330>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.), *Educação Especial: Temas Atuais*. Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000, p. 1-09.

ARAÚJO, Susana Lima de Queiroz Pontes de; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Thema*, v. 20, p. 17-36, 2021. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGmvLZIMLnVSIBFRDhvwFkWWQX?projector=1&messagePartId=0.1> Acesso em: 20 set. 2021.

ARCOVERDE. Rossana Delmar de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 26, n. 69, p. 251-267, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

ARIAPOORAN, S. (2016). Mathematics motivation, anxiety, and performance in female deaf/hard-of-hearing and hearing students. *Communication Disorders Quarterly*, v. 38, n. 3, p.172-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1525740116681271>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Pietro Nasseti. (Coleção Obra-Prima de cada autor). São Paulo: Martin-Claret, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 13994:1999. *Elevadores de passageiros – elevadores de transporte de pessoa portadora de deficiência*. Rio de Janeiro: ABNT, 2000. Disponível em: <https://www.crea-sc.org.br/portar/arquivosSGC/NBR%2013994.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.



ASSOCIAÇÃO DO JOVEM APRENDIZ (AJA). *Língua de sinais, direito das pessoas surdas*. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.aja.org.br/surdos/apostilaSURDOS.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050:2005: *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2005a. Disponível em: [http://accessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://accessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14021:2005 *Transporte -Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano*. Rio de Janeiro: ABNT, 2005b. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=61473>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 15250:2005: *Acessibilidade em caixa auto-atendimento bancário*. Brasil: ABNT, 2005c. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=134>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14022: 2009 *Acessibilidade em veículos de características urbanas para o transporte coletivo de passageiros*. Rio de Janeiro: ABNT, 2009a. Disponível em: [https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Comissoes/DireitosFundamentais/Acessibilidade/NBR\\_14022-2011\\_Onibus\\_Ed4.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Comissoes/DireitosFundamentais/Acessibilidade/NBR_14022-2011_Onibus_Ed4.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14273: 2009 *Acessibilidade da pessoa portadora de deficiência no transporte aéreo comercial*. Rio de Janeiro: ABNT, 2009b. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=5039>. Acesso em: 20 nov.2020.

AVAPE promove a capacitação e a inclusão de deficientes físicos. *GI*. (Ação). 27 de ago. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/acao/noticia/2011/08/avape-promove-capacitacao-e-inclusao-de-deficientes-fisicos.html>. Acesso em: 5 ago. 2019.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M., (org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-107.

BACHION, M. M.; PERES, A. S.; BELISÁRIO, V. L.; CARVALHO, E. C. Estresse, ansiedade e coping: Uma revisão dos conceitos, medidas e estratégias de intervenção voltadas para a prática de enfermagem. *Reme: Revista Mineira de Enfermagem*, v.2, n.1, 33-39, 1998.

BAKER, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 3. ed. Londres: Routledge, 1992 (impressão de 2018).

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p

BARROS, Josibel Pereira; HORA, Mariana Marques. *Pessoas Surdas: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social*. Monografia (Graduação em Serviço Social) – UFPE. Recife, PE, 2009. Disponível em:  
[http://www.editoraararaazul.com.br/cadernoacademico/012\\_anexos\\_pessoas\\_surdas\\_direitos\\_politicas\\_sociais\\_e\\_servico\\_social\\_barros\\_hora.pdf](http://www.editoraararaazul.com.br/cadernoacademico/012_anexos_pessoas_surdas_direitos_politicas_sociais_e_servico_social_barros_hora.pdf). Acesso em: 04 de ago. 2021.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BASTOS, E. R. O. *Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?* 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Bahia, 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18165/1/UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20DA%20BAHIA%20-%20tese%20totalmente%20corrigida%20com%20abstract.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BATISTA, A. A. O conceito do livro didático. In: BATISTA, A. M. de O.; GALVÃO, A. A. G. *Livros Escolares de Leitura no Brasil – elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de Surdo. *Revista Espaço*, n. 52, p. 67-84, 2019. ISSN Imp. 0103766. Disponível em:  
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox?projector=1>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BECKER, H. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BILAC, Olavo. *Poesias*. Livraria Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1964.

BISOL, C. Valentini C; SIMIONI, J.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Caderno de pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BISOL, C.; SPERT, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26 n. 1, p. 7-13, jan-mar. 2010.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BÓZOLI, D. M. F. *Educação bilíngue de surdos: o uso da escrita de sinais SignWriting na aprendizagem do português como segunda língua*. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227006?show=full> Acesso em: 05 jun. 2021.

BRAFF, Menalton. *Que enchente me carrega?* São Paulo: Palavra Mágica, 2000.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Revogada pela Lei nº 10.406, de 2002, que institui o Código Civil Brasileiro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1º jan.1916. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm). Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: [www.senado.gov.br/sf/legislacao/const](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const). Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 out. de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 1990a. Disponível em: [https://200.181.15.9/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](https://200.181.15.9/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 dez. 1990b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Regulamento Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 jul.1991a. Disponível em: [http://www.trt02.gov.br/Geral/tribunal2/Legis/Leis/8213\\_91.html](http://www.trt02.gov.br/Geral/tribunal2/Legis/Leis/8213_91.html). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 maio 1991b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0129.htm). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dez de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez.1999a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a>, Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 772 de 26 de agosto de 1999. Disciplina a contratação de portadores de deficiência, sem que fique caracterizado o vínculo empregatício. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 ago. 1999c. Disponível em: <https://www.contabeis.com.br/legislacao/5543/portaria-mte-772-1999/>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm) Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF, 9 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3956, 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 out. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm) Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 10406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o *Código Civil Brasileiro*. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: [http://trtapl3.trt12.gov.br/cmdg/img\\_legis/2002/01100610406.htm](http://trtapl3.trt12.gov.br/cmdg/img_legis/2002/01100610406.htm). Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 abr. 2002b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, DF, 1º out. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Portaria nº 1.199, de 28 de outubro de 2003*. Aprova normas para a imposição da multa administrativa variável prevista no art. 133 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, pela infração ao art. 93 da mesma lei, que determina às empresas o preenchimento de cargos com pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados. Brasília, DF: MTE, 28 out. 2003b. Disponível em: <http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2003/mteport1199.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dão prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 dez. 2004a. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei. Versão preliminar. 6 de dezembro de 2004*. Estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://www.forumgrad.ufc.br/arquivos/2004.12.6.16.20.53.pdf> Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2005a. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC investe na inclusão de alunos especiais em universidades*. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=1348&FlagNoticias=1&Itemid=1464>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de*

alunos surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial no Brasil. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Números da Educação Especial no BRASIL – Janeiro de 2006*. Brasília, DF, 2006c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dadosedespecial.zip>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Brasília, DF: MTE, SIT, DEFIT, 2007a. Disponível em: [http://www.anamt.org.br/site/upload\\_arquivos/sugestoes\\_de\\_leitura\\_17122013112940533424.pdf](http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/sugestoes_de_leitura_17122013112940533424.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 640 (Texto inicial), de 2007*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/83057>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 186, de 9 de julho de 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jul. 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008b. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, DF, 2 out. 2009b. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Programa de inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho*. Brasília: MTE, SIT, DEFIT, 2009c. Disponível em:

<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=12&idart=299>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, DF, 1º set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades; Lei de Cotas nas Universidades; Lei de Cotas Sociais. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, DF, 29 ago. 2012a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.htm><sup>1</sup>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Instrução normativa nº 98 de 15 de agosto de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/instrucao-normativa-98-2012.htm>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 22 out. 2019.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação especial, [S.l.]*, v. 03, n. 05, p. 07-25, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, *In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, V. B. (org.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 73-117.

BUSNARDI, B.; FERNANDES, A. M. A proficiência do professor de língua estrangeira: avaliação e implicações. *Revista Vertentes*, vol. 19, no 1. São João del-Rei: UFSJ, jan./jun. 2011, p. 141-152.

CAIADO, K. R. M. *Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CAMARGO, A. Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. *Dados - Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.27, n.1, p.5-28, 1984.

CAMAROTTI, Adriana Tonato; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Escola e surdez: alunos surdos de um município do interior paulista. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA FCL/car-UNESP, Araraquara, 2006; CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO - GEPFEC - FCLAr - UNESP – Araraquara, SP, 2006. Necessidades emergentes do conhecimento para a formação do educador: mitos e desafios*. Araraquara, SP 2006.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CANDAU, Vera Maria. *Interculturalidade e educação escolar*. [S.l.: s.n., 200-?]. Disponível em:  
[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veraCANDAU/CANDAU\\_interculturalidade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veraCANDAU/CANDAU_interculturalidade.html)  
. Acesso em: 28 jan. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, [s.l], v. 79, p. 15-38, p. 125-161, 2002.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s.l], v. 26, p. 85-108, 2020.  
Disponível em:  
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGmvLZIMLnVSIBFRDhvwFkWWQX?projector=1&messagePartId=0.2>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista brasileira de educação especial*, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.  
Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.



CAPOVILLA, F. C. *et al.* Avaliando a habilidade de leitura orofacial em surdos do ensino fundamental e comparando a eficácia relativa de modelos de legibilidade orofacial fonético-articulatório e de Dória. *In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (org.). Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação.* São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008. p. 207-220.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico.* São Paulo: Memnon, 2004.

CARBONI, Florence.; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada.* Língua, história, poder e luta de classes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CARLOU, Amanda. *Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual: relatos pessoais.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019 (Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Rosana Glat). Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/dissertacoes-e-teses/>. Acesso em: 20 maio 2020.

CARMEN, R.; URAM, S. Perda auditiva e ansiedade em adultos. *The Hearing Journal*, 55 (4), 48-54, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/01.HJ.0000293358.79452.49>. Acesso em: 20 maio 2020.

CARNEIRO, M. S. C. *Adultos com síndrome de down: deficiência mental como produção social.* Campinas: Papyrus, 2008.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; SOARES, Beatriz Ignatius Nogueira. As pessoas surdas e o mercado de trabalho. *Revista Virtual de Cultura Surda*, [s.l], n. 20, p. 1-29, 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C2%BA%20Artigo%20de%20M%20Carneiro%20%26%20B%20Soares.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG; Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura* v. 10, n. 4, 2018. ISSN 1984-6576 Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6215>. Acesso em: 24 maio 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. Avaliação na perspectiva das diferenças. *In: 2º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO*, 2004, Pinhais-PR Futuro Congresso e Eventos, 2004. v. 1. p. 167-173. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191533/CRUZ%20Jos%C3%A9%20II don%20Gon%C3%A7alves%20da%202007%20\(disserta%C3%A7%C3%A3o\)%20CUML.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191533/CRUZ%20Jos%C3%A9%20II don%20Gon%C3%A7alves%20da%202007%20(disserta%C3%A7%C3%A3o)%20CUML.pdf?sequence=1). Acesso em: 28 jan. 2020.

CARVALHO-FREITAS, M. D. *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho.* Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Econômicas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/CSPO-72UKVU>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CASTRO, Maria Helena GUIMARÃES de. Políticas governamentais para o ensino superior, objetivos do PNE e o papel das IES privadas. III FÓRUM NACIONAL: ENSINO SUPERIOR PARTICULAR BRASILEIRO: OS DESAFIOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Consultor, 2002.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. *A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - PA*. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2687>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAVALCANTE, Thayana Cristhina. *Há surdos e surdos: corpo e controvérsias no caso do implante coclear*. 2011. 82 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2096>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1989.

CELESTINO, Mônica; BENEVIDES, Sílvia. *Violência & Sexualidade, Jornalismo, direitos humanos e terceiro setor*. [S.l.], 2005. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/cadernos/cid160920033.htm>. Acesso em: 09 out. 2019.

CICCONI, Marta. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CLÁUDIO, Maria Cecília M.; DIAS, Tércia Regina d Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. A produção escrita de surdos com a mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma escola estadual. In: LIMA, Rita de Cássia Pereira; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org.). *Sujeito, Escola, Representações*. Florianópolis: Insular, 2006.

COLAÇO, C.; SANCHES, I. Gerir a diversidade: Contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 1, p. 307-347, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994>. Acesso em: 09 out. 2019.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (org). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. *Psicologia Evolutiva*, Porto Alegre, Artes Médicas, v. 1. 1995. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/41>. Acesso em: 09 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CONADE). Parecer nº 50/CONADE/SG/PR/2005. Assunto: Ofício da Assembleia do Ceará sobre a manifestação de alunos portadores de deficiência auditiva quanto às condições de trabalho dos intérpretes e instrutores do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/Documentos/Parecer%20n%2050-2005%20-%20Intérprete%20de%20Libras.doc>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CONADE). CONADE. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/index.asp>. Acesso em 12 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). *Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996*. Documenta, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>. Acesso em: 03 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

CORAZZA, Sandra.; SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CÔRTEZ, Marcos. Meningite e rubéola são vilãs da surdez. *Folha Uol*, 30 abr. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/5sentidos/te3004200321.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2020.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdel Abdalah. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. 1. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos - Edufscar, 2005.

COSTA, E. P. M.; PAES DE BARROS, C. G. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605/9323>. Acesso em: 14 nov. 2021.

COULOURIS, Daniella Georges. Gênero e discurso jurídico: possibilidade para uma análise sociológica. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 61-79.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 24, p. 68-77, 2004. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGmvLZIMLlnVSIBFRDhwvFkWWQX?projector=1&messagePartId=0.3>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. Oralização ou sinalização? [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por cpt@barretos.com.br em 25 de novembro de 2005, disponível na Internet via lista surdos-ce@yahoogrupos.com.br, 2005.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. *Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior*. 2007. 178 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191533/CRUZ%20Jos%c3%a9%20Ildon%20Gon%c3%a7alves%20da%202007%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20CUML.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. O Surdo no Ensino Superior. *In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES*, 2005, São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) São Carlos - SP: Suprema - Gráfica e Editora, 2005a. p. 39-39 e 312-312.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. *O Surdo no Ensino superior*. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, 2005. 1 (CD ROOM). Resumo disponível na base de dados Docs, 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F4nkqf6XTyzkhVkJ7RcLPfS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. As possibilidades da surdez no Ensino Superior. *In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO - DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Anais [...]*. Vitória - ES: UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: Condições e possibilidades. *Revista Brasileira Educação Especial*, v.15, n.1, p. 65-80, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F4nkqf6XTyzkhVkJ7RcLPfS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2020.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. O Surdo no Ensino Superior. *In: VII SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E V SEMINÁRIO DE ENSINO*, 2018.

DAROQUE, S. *Alunos surdos no ensino superior: Uma discussão necessária*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188275/DAROQUE%20Samantha%20Camargo%202011%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 12 maio 2020.

DELL'ARINGA, A. H. B.; ADACHI, E. S.; DELL'ARINGA, A. R. A importância da leitura orofacial no processo de adaptação de AASI. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, São Paulo: ABORL, v. 73, n. 1, p. 101-105, 2007.

DENZIM, N. K. Interpretando as Vidas das Pessoas Comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. *Dados- Revista de Ciências Sociais UERJ*. Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p.29-43, 1984. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

DERDIC. *Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/parceiros/DERDIC.html>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DESCARTES, René. *Discurso do Método e Regras para a direção do espírito*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DIAS, Tércia Regina da Silveira *et al.* A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, nº 11, 1999, p. 29-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B3q6wWMmr7dHVzxf53LdZv/>. Acesso em: 13 out. 2020.

DIAS, Tércia Regina Silveira *et al.* Educação bilíngüe de surdos: grupos de familiares. *In: ANPED - 24ª Reunião Anual*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: Acesso em: 01 mar. 2020.

DIAS, Tércia Regina Silveira *et al.* Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe. *In: GONÇALVES, M F C (org.) Educação Escolar: identidade e diversidade*. Florianópolis: Insular, 2003.

DICIONÁRIO LATIM PORTUGUÊS. Porto Editora, 2000, p.129.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DORZIAT, Ana. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. *Revista Integração, [s.l.]*, n. 18, 1997, p. 8-13.

DORZIAT, Ana. *Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais*. *In: 26ª Reunião Anual*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em [www.anped.org.br/26/trabalhos/anaDORZIAT.rtf](http://www.anped.org.br/26/trabalhos/anaDORZIAT.rtf). Acesso em: 03 set. 2021.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Revista de Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Departamento de Educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc). Santa Maria., n. 24, p. 77-85, 2004. Disponível em: Acesso em: 05 set. 2021.

DORZIAT, Ana. *Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DUARTE, M. *Percepções, Sentimentos e Receios de Famílias de Crianças com Deficiência - Um Estudo de Casos Múltiplos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15579/3/Percep%C3%A7%C3%B5es%20e%20sentimentos%20e%20receios%20de%20fam%C3%ADlias.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In: LARROSA Jorge; SKLIAR Carlos (org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

E PESQUISA. *A Práxis Científica na Sociedade Contemporânea*. Lins, SP, 2005. p. 128-148.

EAGLETON, Terry. *As Ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENS\_LOMBARDIA. Prima lingua. Disponível em [http://www.enslombardia.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=259&Itemid=2](http://www.enslombardia.it/index.php?option=com_content&task=view&id=259&Itemid=2), Acesso em: 28 jul. 2020

ESDRAS, Dirceu; GALASSO, Bruno. *Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino superior*. Instituto Nacional de Educação de Surdos (org.). Rio de Janeiro: INES, 2017. Disponível em: [https://neo.ines.gov.br/neo/panorama/Panorama\\_Final.pdf](https://neo.ines.gov.br/neo/panorama/Panorama_Final.pdf). Acesso em: 28 jul. 2020

EUGÊNIO, N. *Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: [https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Nathalia.pdf](https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Nathalia.pdf). Acesso em: 28 jul. 2020.

FARIAS, I. C. Um troupiernapolítica: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M.M. (coord.). *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FARIÑA, Mercedes Formigo. *Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

FAVORITO, Wilma. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos*. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. 256f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. (FENEIS). *Relatório anual de atividades 2001*. Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em <http://www.FENEIS.com.br/FENEIS/relatorios/2001.doc>, acesso em 18/01/2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. (FENEIS). *Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul, 2005*. Rio grande do Sul, 2005. Disponível em [http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf), acesso em 6 jul. 2019.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS (FEBRABAN). *Federação Brasileira de Bancos que desenvolve Programa de Capacitação Profissional e Inclusão de Pessoas com Deficiência no Setor Bancário*. São Paulo, 2009. Disponível em: [http://www.febraban.org.br/p5a\\_52gt34++5cv8\\_4466+ff145afbb52ffrtg33fe36455li5411pp+e/sitefebraban/pessoas\\_deficiencia.pdf](http://www.febraban.org.br/p5a_52gt34++5cv8_4466+ff145afbb52ffrtg33fe36455li5411pp+e/sitefebraban/pessoas_deficiencia.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos dos Surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989

FERNANDES, Sueli. *Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos*. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php). Acesso em: 5 maio 2019.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para Surdos. In: BERBERIAN, A. et al. (Org.). *Letramento*. Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (org). *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Lucinda. *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: FB Consultoria e Publicações, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Sérgio. *A construção da identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: [https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/143639\\_a625132056c2477a924ada5f2e107866.pdf](https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/143639_a625132056c2477a924ada5f2e107866.pdf) pag 292. Acesso em: 5 maio 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 9-15.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Monique. Proposta de reformulação curricular do ensino de surdos em uma perspectiva multicultural e bilíngüe. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Foz do Iguaçu, Brasil, 1998.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngüe para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n. 1, p. 15-30, jan. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, E. C. *O que todo pedagogo precisa saber sobre LIBRAS: Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLE, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GESSER, Audrei. *"Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua de sinais*. 2006. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271029>. Acesso em: 6 ago. 2019.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Campinas: UNICAMP, 1998. 162 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Só conversinha de moça virgem - para Sérgio e outros* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por joseild@ig.com.br em 16 de agosto de 2006, disponível na Internet via lista portal\_brasileiro\_da\_filosofia@yahoogrupos.com.br, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *A lógica sem lógica do pensamento conservador(os casos Neumann e Janine)* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por cptjoseildo@yahoo.com.br em 27 de abril de 2007, disponível na Internet via filosofia\_americana@yahoogrupos.com.br, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Haverá arco-íris para todos?* Disponível em: [http://www.ghiraldelli.pro.br/Havera\\_Arco\\_Iris\\_Para\\_Todos.htm](http://www.ghiraldelli.pro.br/Havera_Arco_Iris_Para_Todos.htm), acesso em 23 dez. 2019.

GLAT, Rosana. Um enfoque educacional para a Educação Especial. In: FÓRUM EDUCACIONAL. [S.l.], 1985. p. 88-100. Disponível em: Acesso em: 23 junho. 2019

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Prefácio: Monique Augras. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.



GLAT, Rosana. *Somos iguais a você*. 2 ed. Rio de Janeiro:7 letras, 2009.

GLAT, Rosana *et al.* O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 2, p. 235-250, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-2-8.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, UFSM. Santa Maria, RS, v.22. n.34. p. 139-54. mai-ago, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268>. Acesso em: 2 maio 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GÓES, F. de P. S. *A história de vida do menino de rua: desconstruindo o estigma*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: Acesso em: 23 dez. 2019.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996

GÓES, M. C. R. Prefácio. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem*. São Paulo:Plexus Editora, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDFELD M. *A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, p. 58-62, 2002. GOLDFELD, M. *Comunidade total e bilinguismo*. São Paulo: Pexus, 1997.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

GONÇALVES, H; Festa, P. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaio Pedagógico*. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, v. 6, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf> Acesso em: 23 maio 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto C; SILVA, Petronilha Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Apresentação. In: GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org.) *Educação Escolar: identidade e diversidade*. Florianópolis: Insular, 2003.

GOULART, A. C. *Experimental, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR*. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GOY, J. Histoire Orale. *In: Encyclopaedia Universalis*, suppl. p.743, 1980.

GUADALUPE, Sônia. “A Família de pessoas com necessidades especiais e Redes Sociais”. *Revista Diversidades*, [S.l.], v. 32, 2011. Disponível em: [http://www.academia.edu/763247/A\\_Familia\\_de\\_Pessoas\\_com\\_Necessidades\\_Especiais\\_e\\_Redes\\_Sociais](http://www.academia.edu/763247/A_Familia_de_Pessoas_com_Necessidades_Especiais_e_Redes_Sociais). Acesso em: 23 maio 2019.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, PIRACICABA, SP 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185113/GURGEL%20Ta%20c3%20ads%20Margutti%20do%20Amaral%202006%20%28tese%29%20UNIMEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2019.

HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira; DIAS, Tércia Regina da Silveira. História em Libras recontada por crianças surdas: um modelo de análise. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA FCL/CAR-UNESP, 2006, Araraquara; CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO - GEPFEC - FCLAr - UNESP - Araraquara - SP – Necessidades emergentes do conhecimento para a formação do educador: mitos e desafios, 2006.*

HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. *O recontar de histórias por crianças surdas*. 2006. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4 ed., p.103-133.

HAHN, Ana Karina *et al.* Inclusão social de pessoas com deficiência por empresas na região da grande Florianópolis/SC. *Revista Metropolitana de Sustentabilidade* (ISSN 2318-3233), v. 8, n. 2, p. 102-118, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/1242/html>. Acesso em: 22 ago. 2019.

HERÁCLITO. *In: Pré-Socráticos*. Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. *In: SKLIAR, Carlos (org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HÖLDERLIN, Johann Christian Friedrich. *Poemas*. Seleção, tradução e introdução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOPKINS, Gerard Manley. *Poemas*. Seleção, tradução e introdução de Aíla de Oliveira Gomes. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo*. 2000. Disponível em <http://www.IBGE.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>, acesso em: 26 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2012*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Formas de acesso*. Disponível em: [http://www.educacaosuperior.INEP.gov.br/formas\\_acesso.stm](http://www.educacaosuperior.INEP.gov.br/formas_acesso.stm). Acesso em: 08 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). O Universal nas Línguas. [200-]. Disponível em [http://www.ines.org.br/ines\\_livros/37/37\\_001.HTM](http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_001.HTM), Acesso em: 03 set. 2019. INSTITUTO DE PLANEJAMENTO URBANO DE FLORIANÓPOLIS (IPUF) - *Moções aprovadas em plenária na 2ª conferência das cidades - Florianópolis 2005*. Disponível em <http://www.IPUF.sc.gov.br/conf/resultados/mocoos.PDF>. Acesso em: 29 set. 2019.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Alex Dias. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret. 1781/2003.

KARADEMIR, T. Fear of negative evaluation of deaf athletes. *Anthropologist*, v. 19, n. 2, p. 517-523, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891686>. Acesso em: 29 set. 2019.

KAUCHAKJE, Samira. Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: Carlos SKLIAR (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. *Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - USP. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2017/07/KATE\\_MAMHY\\_OLIVEIRA\\_KUMADA\\_rev.pdf](http://flacso.org.br/files/2017/07/KATE_MAMHY_OLIVEIRA_KUMADA_rev.pdf). Acesso em: 29 set. 2019.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KVAM, M. H; LOEB, M; TAMBS, K. Mental health in deaf adults: Symptoms of anxiety and depression among hearing and deaf individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 1-7, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enl015>. Acesso em: 29 set. 2019.

LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. (Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*. v. 19, 1998. DOI:10.1590/S0101-32621998000300007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26356697>. Acesso em: 13 maio 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (org.). *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório Final. FAPESP. Proc. 00443-3/05.2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, A. C. B. *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas*. Uma escola, duas línguas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. In: *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível: Acesso em: 25 dez. 2021.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed & Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

LEITE, F. T. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

LEITE, Tarcísio de Arantes.; MCCLEARY, Leland Emerson. Aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua: Estudo em diário. In: XLIX SEMINÁRIO DO GEL, 2001. Marília, São Paulo. Seminário do GEL - Programação e Resumos. Assis, SP, 2001. p. 208-208.

LEITE, Tarcísio de Arantes. *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP. 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde22082006-102110/pt-br.php>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LEITE, Lúcia Pereira; PLETSCHE, Márcia Denise. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro 1. *Educar em Revista*, p. 87-106, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbFY4WGCBsKPBrJgww3R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 24, p. 217-234, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6647>. Acesso em: 13 maio 2019.

LIMA, Ezer Wellington Gomes. *O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos*. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, M. C. M. P.; BOECHAT, Heloisa A.; TEGA, Ligia M. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilingüismo e inclusão: Entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. 271 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

LIMA, Marisa Dias. *Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os surdos*. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018.

LOBATO, Beatriz Cardoso. *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas*. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 409-424, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a05v2669.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a05v2669.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO, 2007. São Paulo. *Anais [...]*. Unibero, São Paulo, 2007. 1CD-ROOM.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *Uma escola, duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2. ed., 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 49-63, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

LOPES, Maura Corsini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: Carlos SKLIAR (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LORENZO, Suelen Moraes; SILVA, Nilson Rogério. Contratação de pessoas com deficiência nas empresas na perspectiva dos profissionais de recursos humanos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 345-360, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300003>. Acesso em: 24 maio 2020.

LORENZONI, Ionice. Alunos surdos terão novo vestibular. *Portal MEC*. 20 abr. 2006 15h50. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do\\_pdf=1&id=4725&banco=1](http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=4725&banco=1). Acesso em: 24 maio 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUNARDI, Márcia Lise; SKLIAR, Carlos Bernardo. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F. de.; GÓES, M. C. R. de. (org). *Surdez. Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise Ed. 2000.

MACHADO, M.L.C.M; SENNA, L. A. G; SILVA, P.S. Entre a articulação e a representação gráfica: questões acerca das especificidades e vínculos entre a oralidade e a escrita. In: 10 ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2011, Rio de

Janeiro. Atas do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste. Rio de Janeiro: UFRJ. ISBN: 9788560316168. p.1 - 12, 2011.

MARCON, A. O papel do tradutor/intérprete de LIBRAS na compreensão de conceitos pelo surdo. *ReVEL*, v. 10, n.19, p. 233-249, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf> Acesso em: 5 maio 2019.

MARIN, Carla Regina; GÓES, Maria Cecília Rafael de. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. *Cad. CEDES.*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a07v2669.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a07v2669.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.

MARQUES, Carlos Alberto. *A construção do anormal: uma estratégia de poder*. Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 24, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T1553129810195.doc>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

MARX, Karl. *A Miséria da filosofia*. 2. ed., São Paulo, Global, 1847 (Impressão de 1985).

MARX, Karl. *O capital. Livro 4 – Teorias da mais valia*. Volume I. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, n. 7, p. 15-24, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001274097>. Acesso em: 5 maio 2020.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. de C. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. In: *Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia: Cênome Editorial, 2007. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001697317>. Acesso em: 20 out. 2019.

MÉLO, A.D.B. de. "Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula." 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, SP, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPFR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2019.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.117, p.197-217, nov. 2002. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc\\_artigo\\_2002\\_SMoehlecke.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.



MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.279-289, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810>. Acesso em: 14 maio 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Apresentação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DCRHT3VNVDs4h8CDWLdnavbM/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, v. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

MOREIRA, Sandra Zanetti. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In SKLIAR, Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: SEMINÁRIOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE SURDO, 1., 2008, Londrina. *Anais[...]* Ed. UEL. Londrina, PR. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/propostas.php>. Acesso em 01.jul.2021.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEIVA, K. M. C. Effets psychologiques des contraintes du marché de l’emploi sur la motivation et l’anxiété des étudiants brésiliens en fin d’études universitaires. *L’orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 22, n. 3, p. 273-282, 1993.

NEIVA, K. M. C. Le comportement des étudiants brésiliens en fin d’études universitaires selon leurs débouchés professionnels: Une application du modèle Lisrel. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, v. 45, n. 2, p. 103-108, 1995.

NEIVA, K. M. C. Fim dos estudos universitários: Efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional e no estabelecimento de projetos pós-universitários dos estudantes. *Psicologia USP*, v. 7, n. 1/2, p. 203-224, 1996.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 24, n. 1, p. 82-93, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JHkcSPfBDSwtzWxXf4xV5Kv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2020.

NICOLUCCI, Denise. *Educação de surdos: uma proposta de intervenção na escola pública*. 2006. 98 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP:CUML, 2006

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Vontade de potência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Pietro Nasseti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret, 2001 (Primeira impressão de 1883).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia ciência*. Tradução de Pietro Jean Melvillei. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret, 2003a (Primeira impressão de 1882).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo*. Tradução de Pietro Nasseti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret, 2003b (Primeira impressão de 1888).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Anticristo*. Tradução de Pietro Nasseti. Coleção Obra-Prima de cada autor. São Paulo: Martin-Claret, 2003c (Primeira impressão de 1888).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Martin Claret, 2003d (Primeira impressão de 1886).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2005 (Primeira impressão de 1887).

NUNES, Márcia Vidal; PORTELA, Marina Gomes. As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 11, n. 1, p. 88-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9813>. Acesso em: 3 abr. 2020.

Nunes, M. V.; Portela, M. G. As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento. *Revista Mídia E Cotidiano*, v. 11, n. 1, p. 88-105, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/ppgmc.v11i1.9813https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9813>. Acesso em: 3 abr. 2020.

OEA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999. OEA, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guate-mala.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

OLIVEIRA, Sandra. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. Índice cultural de gênero: o caso de Porto Alegre. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Convenção nº 159 sobre Reabilitação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência*. Genebra: International Labour Office (OIT), 1983.

OROFINO, Maria Isabel. Mídia e Educação: contribuições dos Estudos da Mídia e Comunicação para uma pedagogia dos meios na escola. In: FLEURI, R.M. (org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-124.

ORWELL, George. 1984. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

PABLO; MARCOS. *Passagens Aéreas-DESCONTO 50% para portador de deficiência. Alguem sabe?* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por cptjoseildo@yahoo.com.br em 5 de julho de 2007, disponível na Internet via lista surdos- ce@yahoogrupos.com.br, 2007.

PAPALIA, D. E.; Olds, S. W. *Desenvolvimento Humano*. Tradução de D. Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2000 (Trabalho original publicado em 1998).

PASTORE, J. *Oportunidade de trabalho para portadores de deficiência*. São Paulo: LTR, 2000.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. *Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização*. 2001. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP:UFSCAR, 2001.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete*. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP:UNESP, 2006.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES.*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jan 2020. doi: 10.1590/S0101-32622006000200006.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. Porto, Livraria do Apostolado da Imprensa, 1990, 814p.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Bilinguismo e aquisição da linguagem por crianças surdas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M. Amélia; WILLIAMS, Lucia C. de A. (org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos, SP, 2004, p. 43-48.

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

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

PERLIN, G. T.; STROBEL, K. *Teorias da Educação e Estudos Surdos*. Florianópolis: UFSC/CCE-CE, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaEducaoEstudosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria\\_da\\_Educao\\_e\\_Estudos\\_Surdos\\_pronta.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaEducaoEstudosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educao_e_Estudos_Surdos_pronta.pdf). 20 nov. 2019.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Lisboa: Europa-América, 1986.

PLATÃO. *A República*. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PLATÃO. *Crátilo*. Local: Editora, ano. Disponível em: [http://www.librodot.com/searchresult\\_author.php?authorName=Plat%F3n](http://www.librodot.com/searchresult_author.php?authorName=Plat%F3n). Acesso em: 10 jun. 2019.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. *Cultura e Representação*. São Paulo: Projeto História, n. 14. Educ, 1997.

QUADROS, Ana Luiza. *et al.* A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de Química da UFMG. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p.103-114, 2010. doi: 10.1590/S1516-73132010000100006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 nov. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, 1994, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre, 1997a.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997b

QUADROS, Ronice Müller de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. [S.l.]*, 2003. Disponível em <http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. *Um capítulo da história do SignWriting. [S.l.]*, 2004a. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M. Amélia; WILLIAMS, Lucia C. de A. (org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos, SP, 2004b, p. 55-60.

QUADROS, Ronice Müller. *Políticas lingüísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil*. [s.l, s.n], 2005 Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=382>, acesso em 03 set. 2021.

QUADROS, Ronice Muller (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006a.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES.*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 Jan 2020.

QUADROS, Ronice Muller de (org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de (org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, L. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.) *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTANA, Mario. *Do Caderno H*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. O Lugar da Educação de Surdos nas Dissertações e Teses2. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 247-260, 2018.

ROBERT, A.; BOUILLAGUET, A. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZKQq5SXBjRdXPFWp6sNmqrR/abstract/?format=html&lang=pt> Acesso em: 04 jul. 2020.

RAY, Julie A.; PEWITT-KINDER, Julia; GEORGE, Suzanne. Partnering with families of children with special needs. *YC Young Children*, v. 64, n. 5, p. 16, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234706683\\_Partnering\\_with\\_Families\\_of\\_Children\\_with\\_Special\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/234706683_Partnering_with_Families_of_Children_with_Special_Needs). Acesso em: 22 maio 2020.

RECKELBERG, Saimon et al. *Intérpretes de Libras-Português no Contexto Jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação oferecidos na Grande Florianópolis*. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188391/TCC%20P%C3%93S%20BANCA\\_18.07\\_Saimon\\_Reckelberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188391/TCC%20P%C3%93S%20BANCA_18.07_Saimon_Reckelberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 maio 2020.

REDIG, Annie Gomes. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

REDIG, Annie Gomes; DE CARVALHO MASCARO, Cristina Angélica Aquino; GLAT, Rosana. A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1824-1835, 2020.

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, V. C. S. Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. *APAE Ciência*, v. 8, p. 44-57, 2020

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Edurardo José. Percepções de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Educação Especial*, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 09 jun 2021.

REIS, Joab Grana. *Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019 (Orientadora: Profa. Dra. Rosana Glat).

RELVAS, A. *O ciclo Vital e a Família, Perspectiva Sistêmica*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

RESENDE, Otto Lara. *Bom dia para nascer: crônicas*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras, 1993.

ROCHA, Juliana Cardoso de Melo. *Ouvindo familiares de surdos sobre um atendimento educacional bilíngüe*. 2002. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFSCAR, 2002

ROCHA, Solange Maria da. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e Permanência do aluno com deficiência em uma Instituição de Ensino Superior. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2007. *Anais [...]*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/229.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

RODRIGUES, Carlos. Da interpretação comunitária à interpretação de referência: os desafios para a formação de intérpretes de línguas de sinais. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010. *Anais [...]*. Disponível em:

<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf>  
Acesso em: 27 fev. 2022.

RODRIGUES, R. L. Transformação social, educação emancipatória e escola pública. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 4, p. 101-110, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9408>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ROSA, Andréa da Silva. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira. (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p.10.

ROSA, Andréa da Silva. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da Língua Brasileira de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.123-134, jun. 2006. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191533/CRUZ%20Jos%C3%A9%20II%20don%20Gon%C3%A7alves%20da%202007%20\(disserta%C3%A7%C3%A3o\)%20CUMML.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191533/CRUZ%20Jos%C3%A9%20II%20don%20Gon%C3%A7alves%20da%202007%20(disserta%C3%A7%C3%A3o)%20CUMML.pdf?sequence=1). Acesso em: 04 jul. 2020.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão veredas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

SANCHEZ, C. N. M. *Adaptação da escala de ansiedade de Beck para avaliação de surdos e cegos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil, 2013.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: As práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, v. 19, p.135-156, 2011a. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5822/3625>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SANCHES, I. *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011b.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/803>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SANTAMARÍA, Enrique. Lugares comuns e estranhamento social: a problematização sociológica das mobilidades migratórias. In: LARROSA Jorge; SKLIAR Carlos (org). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, maio-agosto-USP-SãoPaulo, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, E. R. *O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Uma Análise de Estratégias e Materiais Didáticos*. In: SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012. *Anais [...]*. Uberlândia, 2012.

SANTOS, Maria Francisca Colella dos; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SANTOS, P. T. *Analisando a atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

SARRIERA, J. C.; TEIXEIRA, R. P. Itinerários descritivos e diferenciais de transição da escola ao trabalho dos jovens de Porto Alegre. *Psico*, v. 28, n. 2, p. 117-137, 1997.

SASSAKI, R. K. título do capítulo de sassaki. In: MOTA, Letizia de Oliveira. *Envelhecimento e inclusão social: o projeto agente experiente*. Rio de Janeiro: PUC, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-io.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11420@1>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAVICKAS, ML. A transição da escola para o trabalho: uma perspectiva desenvolvimentista. *Career Development Quarterly*, n. 47, p. 326-336, 1999.

SENNA, L. A. G. Representação gramatical e sistemas metafóricos. Assunto: formação de professores, [S.l, s.n], 2010.

SENNA, L A G. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. In: IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2010, Porto. ISBN: 9789728746902. 3587-3598.



SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação inclusiva. In: SENNA, Luiz Antonio. (org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 149- 170.

SENNA, L. A. G. *Fundamentos da linguagem na educação*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

SHAVIT, Zohar. *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma Língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2005.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cad. CEDES.*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf), Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M, (org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.17-52.

SILVA, Ivani Rodrigues. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da ‘deficiência’*. (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Educação Bilíngüe). Campinas: UNICAMP, 2005.

SILVA, Iury Fagundes; REDIG, Annie Gomes. Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 58, p. 97-115, 2021.

SILVA, M. Inclusão e formação docente. *Eccos Revista Científica*, v.10, n. 2, p. 479-498, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71511645011.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, P. *A inclusão do estudante surdo no ensino superior: Das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso* (Dissertação de mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2015. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6904/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Polliana.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6904/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Polliana.pdf?sequence=1). Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e sociedade*. Dossiê diferença. Ano XXIII, nº 79, p. 65-66, agosto de 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. 21ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998. Disponível em:

[http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_poetica\\_e\\_a\\_politica.asp?f\\_id\\_artigo=329](http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp?f_id_artigo=329). Acesso em: 31 ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4 ed., p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Felipa Pacífico Ribeiro de Assis. A aprendizagem significativa na formação de professores de biologia: o uso de mapas conceituais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 3, 2004. Disponível em: [www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v4n3a3.pdf](http://www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v4n3a3.pdf). Acesso em: 24 maio 2019;

SIRWERDT, Maurício José; FLEURI, Reinaldo Matias. Mídia e mediações culturais na escola. *In: FLEURI, R.M. (org). Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 125-149.

SKLIAR, Carlos(org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação,1997a.

SKLIAR, Carlos. Educação para os Surdos: entre a pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. *In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, INES (org.)*. Local? Ed. Littera Maciel,1997b.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngüe para surdos: *Processos e Projetos Pedagógicos*. v.1. Porto Alegre: Mediação.1999.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

SKLIAR, Carlos. Prefácio: A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. *In: LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S.; TESKE, O. (org). Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Meditação,2003b.

SKLIAR, Carlos. *Educação & Exclusão: Abordagem sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, L.E. *O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUSA, M.; CAPECCHI, M. C. V. D. M.; GARCIA, M. I. D. S. Abordagem Comunicativa no Intercurso das Interações Discursivas em Salas de Aula Bilíngue para Surdos. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E XIII JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2016, Marília - SP. I CIEEI & XIII JEE. Marília - SP, 2016.

SOUSA, Oziel Francisco de. *As ações afirmativas como instrumento de concretização da igualdade material*. 2006. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp009449.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SOUZA, Maria Isabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: a educação na perspectiva intercultural. *In: FLEURI, R. M, (org.). Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

SOUZA, Regina Maria de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. *In: Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.). Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

SOUZA, Rosemeri Bernieri de. *Direitos linguísticos e institucionalização das práticas sociais dos surdos nas normas brasileiras*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219233?show=full> acesso em 24 maio 2021.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. *Gestão educacional na era da informação: novas competências e competências reconfiguradas*. Disponível em: [www.elton.com.br/FSDB/TI-FSDB-Esp-Texto5-SOUZA.pdf](http://www.elton.com.br/FSDB/TI-FSDB-Esp-Texto5-SOUZA.pdf), acesso em 24/05/2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STELLING, Esmeralda Peçanha. A relação da pessoa surda com sua família. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 11, 1999, p. 44-47. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2019.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M.; RODRIGUES, David. *Os Lugares de Exclusão Social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

STROBEL STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315998001\\_A\\_visao\\_historica\\_da\\_inexclusao\\_dos\\_surdos\\_nas\\_escolas](https://www.researchgate.net/publication/315998001_A_visao_historica_da_inexclusao_dos_surdos_nas_escolas). Acesso em: 22 ago. 2019.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. *O Surdo e a universidade: o intérprete em sala de aula garantindo a verdadeira integração*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: [http://www.FENEIS.org.br/Educacao/artigos\\_pesquisas/surdo\\_universidade.htm](http://www.FENEIS.org.br/Educacao/artigos_pesquisas/surdo_universidade.htm), acesso em 28 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010

TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, v. 29, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br/25/duceriaTARTUCI15.rtf](http://www.anped.org.br/25/duceriaTARTUCI15.rtf). Acesso em: 27 nov. 2021.

TAYLOR, Willian Carey. *Dicionário do Novo Testamento Grego*. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1986.

TEGA, Ligia Maria; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; BOECHAT, Heloisa Arruda. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira. (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem*. São Paulo:Plexus Editora, 2003, p. 41-53.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TESKE, Ottmar. O Processo de Interpretação na Formação e Qualificação dos Surdos no Ensino Superior. In: CONGRESSO: SURDEZ E ESCOLARIDADE DESAFIOS E REFLEXÕES. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: INES, 2003.

THOMA, Adriana. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 123-138. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/educacao/70>. Acesso em: 15 maio 2019.

TORRES, Elisabeth Fátima. *As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial*. 2002. 197 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2002.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário português-latino*, 2.ed., Porto: Editorial Domingos Barreiro, 1939.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. 4. ed. Petrópolis:Vozes, 1997.

TRENCHÉ, M.C.B. "A criança surda e a linguagem no contexto escolar." São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. In: Conferência de Jomtien – 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 ago. 2019.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1997. Disponível em: [http://www.lerparaver.com/legislacao/internacional\\_salamanca.html](http://www.lerparaver.com/legislacao/internacional_salamanca.html). Acesso em: 27 ago. 2019.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica II*, São Paulo: Loyola, 1992.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica I*. 5. ed., São Paulo: Loyola, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA Jorge; SKLIAR Carlos (org). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 25.

VERNON, M. Fifty years of research on the intelligence of deaf and hard-of-hearing children: A review of literature and discussion of implications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 10, p. 225-231, 2005. (Trabalho original publicado em 1965).

VENUTTI, L. *Escândalos da Tradução: por uma ética da diferença*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

VILELA, Eugénia. Dar a palavra. Corpos Inabitáveis. Errância, filosofia e Memória. In: LARROSA, J.; SKLIAR, Carlos. (org.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 233-253.

WEININGER, Markus J. “Estrela guia ou utopia inalcançável: uma breve reflexão sobre a equivalência na tradução”. In: WEININGER, Markus J. et al. (ed.). *A escola tradutológica de Leipzig*. Frankfurt: Peter Lang, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4. ed., p. 7-72.

ZANCANARO JÚNIOR, Luiz Antônio. *Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198459?show=full>. Acesso em: 27 ago. 2019.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e Diversidade Cultural*. São Paulo: Cortez. 2003.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Ciências e Humanidades**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

De acordo com a RESOLUÇÃO 466\2012 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

---

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar, voluntariamente da pesquisa de doutorado intitulada “**Histórias de vidas Surdas: Percurso formativo e a inserção no mercado de trabalho**”. O estudo está sendo desenvolvido pela **doutoranda Ester Vitória Basilio Anchieta**, no curso de Doutorado em Educação da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**, localizada no seguinte endereço: R. São Francisco Xavier, 524 - 12º andar - Sala 12037 bloco F – Bairro Maracanã, Rio de Janeiro/RJ. Esse trabalho segue sob orientação da **Profa. Dra. Annie Redig Gomes**.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

A pesquisa tem como objetivo analisar e compreender o percurso formativo e a inserção/ingresso de Surdos no mercado de trabalho.

Ao participar deste estudo, estarei contribuindo para fornecer dados importantes com relação a metodologias e políticas públicas, colaborando para repensar a construção significativa de políticas institucionais, que garantam o processo de escolarização de alunos Surdos, de forma a contribuir para uma feliz e bem-sucedida inserção no mercado de trabalho. Durante a entrevista será utilizada uma câmera de vídeo, a fim de garantir a preservação da íntegra das entrevistas.

Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo, poderei deixar de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado, assim, a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados desta pesquisa.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

A utilização dos resultados será para fins exclusivamente científicos/acadêmicos. A guarda da entrevista registrada por escrito será de inteira responsabilidade do pesquisador e será destruída após cinco anos do presente estudo. Ressaltamos que sua participação não inclui **nenhuma forma de pagamento**.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, poderei entrar em contato com a pesquisadora Ester V. Basílio Anchieta, e-mail: estervbasilio@gmail.com - tel.: (24) 99849-9702.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo, na qualidade de voluntário(a) na pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura do Voluntário(a)



## ANEXO B - TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

ProPEd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Programa de Pós- Graduação em Educação  
 Centro de Ciências e Humanidades



## TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

De acordo com a RESOLUÇÃO 466\2012 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

\_\_\_\_\_  
 Pelo presente instrumento de cessão de imagem, eu

\_\_\_\_\_  
 com número de identidade \_\_\_\_\_, de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autorizo a utilização da minha voz no projeto de pesquisa intitulado “**Histórias de vidas Surdas: Percurso formativo e a inserção no mercado de trabalho**”. O estudo está sendo desenvolvido pela **doutoranda Ester Vitória Basilio Anchieta**, e-mail [estervbasilio@gmail.com](mailto:estervbasilio@gmail.com), número de telefone 24 998499702, no curso de Doutorado em Educação da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**, localizada no seguinte endereço: R. São Francisco Xavier, 524 - 12º andar - Sala 12037 bloco F – Bairro Maracanã, Rio de Janeiro/RJ. Este trabalho segue sob orientação da **Profa. Dra. Annie Redig Gomes** e tem como objetivo analisar e compreender o percurso formativo e a inserção/ingresso de Surdos no mercado de trabalho.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do participante