

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIOLOGIA**

DENISE FABIANA TAKARADA

**ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE
LETRAS-LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA**

Dourados/MS

2022

DENISE FABIANA TAKARADA

**ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE
LETRAS-LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia (PPGS), nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia. Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar.

Dourados/MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T136a	<p>Takarada, Denise Fabiana.</p> <p>Análise sociológica da inserção político-social do curso de letras-libras da UFGD pela política inclusiva. / Denise Fabiana Takarada. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Márcio Mucedula Aguiar.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Surdez. 2. Diferença. 3. Inclusão. 4. Letras-Libras. 5. Poder-saber. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

DENISE FABIANA TAKARADA

**ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE
LETRAS-LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, da Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFGD
Orientador/Presidente



Prof. Dr. André Luiz Faisting
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFGD
Membro Titular



Prof.ª Dr.ª Vanessa Regina de Oliveira Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar
Membra Titular Externa

APROVADO EM: 17 / 05 / 2022

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, Amanda e Natália, minhas razões de viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento de cada dia em que me dediquei a este trabalho, fortalecendo-me durante a trajetória. Sou grata por me capacitar e conceder mais esta conquista. Agradeço, grandemente, o Seu amor imensurável de todos os dias.

À minha família: especialmente às minhas filhas, Amanda e Natália, pela compreensão para com a minha ausência mesmo que presente, pelo amor genuíno; aos meus pais, Hiroko e Paulo, pela dedicação incondicional, por serem meu porto seguro; ao meu irmão, Gustavo, e ao meu sobrinho, Nicolas, por fazerem parte da minha vida.

Ao meu orientador, professor Márcio, que acreditou em mim, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação.

Aos membros da banca examinadora, professora Vanessa e professor André, que tão gentilmente aceitaram participar e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa. À professora Vanessa, agradeço, também, por me mostrar um novo olhar no campo da surdez.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDI), coordenado pela professora Vanessa, que muito contribuiu com o meu crescimento na área da surdez.

Aos docentes da Faculdade de Educação a Distância da UFGD, expresso minha gratidão por todo o apoio dado ao longo da realização do meu trabalho. E aos técnicos administrativos dessa faculdade, por todos os dias de trabalho juntos.

Aos amigos de toda uma vida, por trazerem sorrisos em dias difíceis e pela paciência durante minha jornada de mestrado. Àqueles a quem este agradecimento se dirige sabê-lo-ão, desde já gratidão sempre.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, por todos os momentos em que passamos juntos, dividindo angústias e conquistas, agradeço de coração.

A todos os surdos e a todos os pesquisadores na área da surdez, a minha verdadeira admiração.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos ...

... Obrigada!

[...] 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 a diferença, nos difira.

(Carlos Skliar)

RESUMO

Propõe-se a construção de um diálogo entre a filosofia da diferença de Michel Foucault e os Estudos Surdos, a fim de articular um novo olhar para a educação de surdos, por meio da inscrição da surdez na lógica da diferença surda. Objetiva-se problematizar a inserção político-social do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pela política inclusiva, analisando-a num contexto mais amplo no país. Pesquisa-se o curso em questão, criado e desenvolvido para priorizar os surdos pelo princípio da não exclusão pela Língua Portuguesa no ensino superior, visando a compreender quais estratégias esse curso oferece, a fim de ampliar o direito de inclusão dos surdos e, se, de fato, busca proporcionar um ensino pautado na diferença, afastando-se do discurso do corpo surdo deficiente, muito propagado pelas relações de poder e saber na história da educação dos surdos. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-filosófico, sob fontes documentais e bibliográficas, com inserção de narrativas que foram coletadas com dois docentes do referido curso com aplicação de questionário, de forma estratégica e pontual para a ilustração das questões teóricas deste trabalho; portanto, o questionário não terá fim conclusivo. Observa-se que a maior parte das práticas educacionais, que recebem o *status* de inclusivas, no ensino superior, não possui mecanismos específicos que alcancem efetivamente a singularidade da pessoa surda para recebê-la de forma adequada e constituir um ensino/aprendizado significativo pelo uso adequado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que proporciona uma inclusão perversa. Constata-se que, mais que o curso de Letras-Libras da UFGD, o projeto de criação desse curso está submerso na racionalidade inclusiva normatizada de um corpo ouvinte e da lógica da língua oral, expressando os seus limites. Conclui-se que o projeto do Curso de Letras-Libras constitui-se sob o efeito da relação de poder-saber dessa racionalidade, que opera nas legislações e nas máquinas institucionais.

Palavras-chave: Surdez; Diferença; Inclusão; Letras-Libras; Poder-Saber.

ABSTRACT

The construction of a dialogue between Michel Foucault's philosophy of difference and Deaf Studies is proposed, in order to articulate a new look at the education of the deaf, through the inscription of deafness in the logic of deaf difference. The objective is to problematize the political-social insertion of the Licentiate Course of Language-Libras at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) by the inclusive policy, analyzing it in a broader context in the country. The course in question, created and developed to prioritize the deaf based on the principle of non-exclusion by the Portuguese language in higher education, is researched, aiming to understand which strategies this course offers, in order to expand the right of inclusion of the deaf and, if, in fact, it seeks to provide a teaching based on difference, moving away from the discourse of the deficient deaf body, widely propagated by the relations of power and knowledge in the history of the education of the deaf. It is characterized as a qualitative research, of a theoretical-philosophical nature, based on documentary and bibliographic sources, with the insertion of narratives that were collected with two professors of the aforementioned course with the application of a questionnaire, in a strategic and punctual way to illustrate the theoretical issues of this job; therefore, the questionnaire will not have a conclusive end. It is observed that most part of the educational practices that receive the status of inclusive in higher education do not have specific mechanisms that effectively reach the uniqueness of the deaf person to receive it properly and constitute a significant teaching/learning through the proper use of the language Brasileira de Sinais (Libras), which provides a perverse inclusion. It appears that, more than the Language-Libras course at UFGD, the course creation project is submerged in the normatized inclusive rationality of a listening body and the logic of the oral language, expressing its limits. It is concluded that the project of the Course of Letters-Libras is constituted under the effect of the power-knowledge relationship of this rationality, which operates in legislation and in institutional machines.

Key words: Deafness; Difference; Inclusion; Language-LIBRAS; Power-knowledge,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O abade Charles Michel L'Epée ensinando uma criança surda pelo sistema de sinais metódicos	30
Figura 2 – Oralismo: treinamento da fala com os surdos	32
Figura 3 – Oralismo: treinamento de leitura labial com os surdos.....	32
Figura 4 – Treino da escrita da língua portuguesa através de ditado por um aluno surdo do INES - 1960/1980.....	34
Figura 5 – Trabalho produzido em 1989 pelo INES sobre a língua de sinais.....	35
Figura 6 – Mobilização do Movimento Surdo a favor da educação bilíngue	60
Figura 7 – Intérprete de sinais traduzindo a explicação do professor	69
Figura 8 – Questionário da pesquisa realizado pelo Google Forms.....	79
Figura 9 – Vídeo introdutório da pesquisa traduzido pelo intérprete de língua de sinais	80
Figura 10 – Pergunta de aceite do questionário.....	80
Figura 11 – Videoaula realizada em Libras	103
Figura 12 – Materiais didáticos do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE ...	104
Figura 13 – Modelo das atividades avaliativas e das avaliações dispostas no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE com vídeos interpretados em Libras.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da história da educação de surdos.....	29
Quadro 2 – Significado da língua de sinais para os surdos.....	45
Quadro 3 – Relação de matriculados/concluintes declarados com surdez no ensino superior.....	64
Quadro 4 – Categorização dos participantes da pesquisa.....	78
Quadro 5 – Sumário do PPC do curso Letras-Libras.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- BTD** – Banco de Teses e Dissertações da Capes
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEUD – UFMS** – Centro Universitário de Dourados da UFMS
- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- EAD** – Faculdade de Educação a Distância
- FAED** – Faculdade de Educação
- 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 Nacional
- LETRAS-LIBRAS** – Licenciatura em Letras-Libras da UFGD
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MS** – Mato Grosso do Sul
- MEC** – Ministério da Educação
- NUMIAC** – Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso
- UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I	
SURDEZ: DISCURSOS HISTÓRICOS, SUBJETIVIDADES E PERSPECTIVAS.....	20
1.1 Para além da história da educação de surdos: uma relação de forças.....	23
1.2 Grande máquina de invenção e fabricação de subjetividades surdas.....	38
1.3 Perspectivas da surdez: normatividades dos campos de saber.....	43
CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS DE AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA SURDA NO ENSINO SUPERIOR.....	53
2.1 Políticas Públicas inclusivas para surdos.....	53
2.1.1 Políticas Públicas de reconhecimento e valorização da diferença surda e os impactos de sua inserção no ensino superior.....	58
2.2 Cenário atual no Ensino Superior Brasileiro para surdos.....	63
2.3 Reflexos da Política Pública inclusiva para surdos no Ensino Superior.....	67
CAPÍTULO III	
ANÁLISE SOCIOLÓGICA ATRAVÉS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	76
3.1 Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos.....	76
3.2 Os sujeitos da coleta de dados.....	78
3.3 Instrumento utilizado para a coleta.....	78
CAPÍTULO IV	
INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA.....	82
Eixo 1: Curso de Letras-Libras diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.....	83
Eixo 2: Política de trabalho dos professores de Libras, formados no curso de Letras-Libras, diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.....	86
Eixo 3: Práticas de inclusão para surdos no curso de Letras-Libras da UFGD a partir do Projeto Pedagógico do curso.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115

METAMORFOSEANDO-ME NA SURDEZ: DOS ENCONTROS AOS DESENCONTROS

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(Michel Foucault)

Minha caminhada ainda está apenas começando... é tudo o que posso afirmar! Sendo eu uma ouvinte, como cheguei ao tema Surdez? O que me afetou para pesquisar essa temática? Essas duas perguntas são fundamentais para compreender minha posição como pesquisadora nesse campo.

Até poucos anos atrás, a Surdez era um mundo totalmente desconhecido por mim. Passei a conhecê-lo e a ter contato com os surdos a partir do início do curso de Letras-Libras, na Faculdade de Educação a Distância da UFGD, onde exerço minhas atividades como técnica administrativa. No começo, foi de total estranhamento para mim; porém, passei a observar cada surdo que por ali adentrava, ficando intrigada com esse novo mundo que a mim se apresentava.

Pouco a pouco, algumas descobertas foram acontecendo... Uma das minhas primeiras percepções é que os surdos gostam de estar sempre juntos. Tão grande a felicidade ao se encontrarem que não param de “falar”, utilizando a língua de sinais, com suas mãos eufóricas a gesticularem. Dificilmente, encontramos dois ou mais surdos juntos sem se comunicarem. Em vários momentos, ainda marcada pelo estranhamento, impressionei-me pelo fato de até mesmo durante a aula eles “conversarem” entre si. As pessoas surdas não são nem um pouco quietas, como imaginamos, comunicam-se até com outro surdo que está do outro lado da sala, sem o professor perceber, pela facilidade do uso de uma língua visual.

Outra coisa perceptível é que a conversa por meio da língua de sinais mesmo sendo realizada através de “gestos” acaba fazendo certo “barulho”, em vista de que alguns surdos emitem ruídos pela boca, não se constituindo uma fala, mas apenas sons que saem da boca sem formar qualquer tipo de palavra, ou seja, um ambiente constituído por surdos não é silencioso, como eu pensara.

No entanto, a primeira vez que fiquei deslumbrada pela língua de sinais foi em um teatro em que havia intérprete para realizar a tradução e a interpretação da peça para os surdos presentes. Nunca havia ido a um teatro que tivesse esse tipo de

interpretação! Ah! Essa coisa de intérprete deve ser alguma invenção... Mas, hoje, sei que, em qualquer evento, essa forma de inclusão é mais que necessária, é vital.

Entretanto, mesmo com essa relevância sociopolítica, constato que os intérpretes ficam praticamente escondidos em pequenos espaços de tal forma escamoteados onde não conseguem se movimentar adequadamente. Na mencionada peça, não foi diferente, a intérprete estava quase desaparecida num canto do palco e se avançasse dois passos para a frente ou o lado despencava palco abaixo. Ao mesmo tempo em que eu queria ver a encenação teatral, meu olhar não se desviava da intérprete de sinais escondida lá no canto, ficando com um olho nos atores e outro na intérprete. Mesmo sem compreender a Língua Brasileira de Sinais (Libras), fascinara-me com a interpretação realizada nessa língua através de expressões faciais e corporais, que transmitiam os sentimentos e as ações dos atores do teatro com os mesmos entusiasmo e emoção encenados por eles.

Outra vez em que fiquei maravilhada, foi quando assisti à interpretação em Libras de músicas em um evento do curso de licenciatura em Letras-Libras. A abertura do evento foi realizada por um cantor tocando violão. Dessa feita, meu olhar foi direcionado somente para a intérprete, e o cantor, a atração principal, foi ofuscado pelo encantamento que a interpretação me proporcionara; imóvel, eu não conseguia parar de contemplar. Mesmo sem entender aquele emaranhado de sinais, conseguia sentir perfeitamente o embalo e a emoção de uma música de ritmo calmo e relaxante, com a mesma intensidade através de movimentos de leve balanço corporal, expressões faciais serenas e a perfeita harmonia da sinalização com a música.

Esses dois momentos foram cruciais para que eu ficasse em êxtase com a Libras, por ver sua completude como língua e o poder de transmissão da comunicação, que até há pouco tempo era totalmente desconhecida por mim e a considerava simples gestos aleatórios que não faziam sentido algum. Contudo, mesmo diante de todo encantamento com a surdez, enfrentei muitos obstáculos e decepções por não conhecer a cultura, a diferença proporcionada pela surdez e, principalmente, a língua de sinais.

Saliento que um dos primeiros fatos aconteceu na Faculdade de Educação a Distância (EaD) onde tem uma única professora com a qual consigo me comunicar, porque é oralizada, isto é, comunica-se de forma oral, e faz uma ótima leitura labial. Nossa comunicação passou a ser tranquila quando aprendi que devo falar devagar e de frente para a ela. Ela era a minha referência de pessoa surda, pois pela facilidade

de comunicação era a pessoa mais próxima com essa condição. Porém, algumas vezes me esqueci de que era surda e a chamava pelo nome. E quando ela não me olhava eu aumentava o tom da minha voz na segunda chamada, mas nunca obtive resposta com a forma de comunicação oral e, então, lembrava-me de sua condição. Fui aprendendo que, casos como esse, são muito comuns no relacionamento entre surdos e ouvintes.

Em outra ocasião, lembro-me de que sentei ao lado de outra professora surda, a qual eu nunca havia conversado por ela ser recém-chegada na faculdade. Todas as pessoas conversavam e diante de seu “silêncio” eu tentei iniciar um diálogo. Falei a primeira frase de forma oral e ela sinalizou que não entendeu; tentei falar novamente de forma clara, devagar e de frente para ela, porém ela sinalizou novamente que não entendera. Nesse momento, impotente, aprendi que nem todos os surdos fazem leitura labial, ou seja, nem todos os surdos são iguais. Senti-me muito triste e decepcionada em não poder me comunicar e esse fato me distanciou dos surdos, causando impedimento de ter uma aproximação real.

Mas ao longo da caminhada eu não desisti, aprendi poucos sinais e consegui ter uma breve interação com uma surda certa vez quando parei o carro no sinal vermelho. Ela estava vendendo o alfabeto surdo e, então, ao perceber que era surda, sinalizei um “oi”, toda feliz, e ela se demonstrou mais feliz ainda e, rapidamente, fez alguns sinais que foram indecifráveis para mim. Tive de sinalizar que não sou surda, sinal que por sorte eu também conhecia. Todavia, foi grande a tristeza que se estampou em seu rosto após um rápido momento de euforia e da possibilidade de uma breve comunicação com uma estranha.

Foi um pequeno avanço em minha caminhada, porém compreendi que somente esses poucos sinais não tornam uma comunicação e uma interação efetivas. Compreendi, também, que somente quando passamos a conhecer e a ter contato com culturas diferentes é que podemos percebê-las, entendê-las, aceitá-las, valorizá-las e/ou questioná-las. Essas culturas marginalizadas são desconhecidas pela sociedade e então fonte de criação de estereótipos e estigmas impedindo de conhecer sua verdadeira história.

Esses breves momentos que vivenciei se tornaram grandiosas experiências e me fizeram refletir e questionar constantemente sobre como tem sido realizada a educação de surdos no contexto brasileiro, composto majoritariamente por ouvintes, sob uma cultura predominantemente monolíngue. E de que forma a educação para

surdos propicia outro saber para a surdez a partir do reconhecimento da existência da diferença linguística e como a língua de sinais circula nesses espaços.

Atualmente, afirmo vivenciar uma metamorfose no campo da surdez, ter algumas questões que me atormentavam respondidas, sendo estas apresentadas ao longo deste trabalho; contudo, outras ainda continuam incomodando os meus pensamentos. Deixo nas considerações finais, um pouco do que me tornei durante e ao fim desta pesquisa, após muitos conhecimentos e descobertas adquiridos nessa área, no entanto, tenho a certeza de que não estão finalizados, estando eu apenas no começo de tudo!

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é formada por diversos grupos minoritários marcados por diferenças culturais invisibilizadas, dentre eles as pessoas surdas. Nas experiências culturais surdas, existem diferentes formas de narrar-se como surdo, sendo duas as principais vias: por uma condição patológica de não ouvir ou através de uma diferença linguística e cultural.

Historicamente, a surdez foi classificada pelo poder e saber como uma deficiência, discurso muito difundido ainda em nossa sociedade majoritariamente ouvinte. No entanto, compreender a surdez por uma perspectiva cultural significa retirar a condição deficiente e compreendê-la a partir da característica principal que marca o corpo surdo – a não audição – pela experiência da construção subjetiva através da visão, ou seja, pela compreensão de mundo pela experiência visual. A partir dessa diferença linguística e cultural – os surdos – este é o termo com que se nomeiam e de afirmação da diferença; utilizam uma língua visual, a língua de sinais, sendo a partir dela constituídas subjetividades em torno de si próprio, dos outros e de mundo. Essa questão é ponto crucial para compreensão da surdez como diferença, perspectiva à qual este trabalho é filiado, como também para o contexto educacional em que se inserem esses sujeitos, a fim de compreendê-los para além do olhar patológico.

A persistência da categorização dos surdos por uma ordem ontológica traz raízes arraigadas no contexto educacional e nas políticas públicas, influenciando fortemente a educação dos surdos. A inclusão dos surdos pela perspectiva atual – inserção de diferentes sujeitos no mesmo espaço –, contradiz com a ideia da inclusão para todos. O resultado desse discurso dominante na prática educacional dos sujeitos surdos, em sua maioria, tem ocasionado realidades segregacionistas baseadas em uma inclusão excludente (SKLIAR, 1998; FABRIS; LOPES, 2013). Ao longo deste trabalho, serão mostradas as dificuldades históricas e a extrema necessidade que os surdos enfrentam ainda, nos dias atuais, para uma inclusão que acolha suas diferenças pelo reconhecimento da Libras como língua de instrução.

Diante do cenário brasileiro, surge a idealização do curso de Letras-Libras, objeto deste estudo, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o objetivo de inverter a lógica de exclusão dos surdos no ensino superior pela Língua Portuguesa. A partir de então se manifesta o problema desta pesquisa: Quais

estratégias o curso de Letras-Libras da UFGD oferece internamente no processo formativo para ampliar o direito de acesso aos conteúdos e, conseqüentemente, de inclusão dos surdos?

Colocados alguns pontos introdutórios fundamentais para a compreensão da organização do trabalho, descrevem-se os capítulos que compõem esta dissertação.

No capítulo 1 *Surdez: discursos históricos, subjetividades e perspectivas*, é apresentada a concepção teórica que norteia este estudo, isto é, a filosofia francesa a partir das composições de Michel Foucault. Por meio desse autor, compreende-se que, ao longo da história, o sujeito foi inventado e criado como efeito de poder e saber, a fim de discipliná-los no mundo moderno. É nesse sentido que se problematiza a surdez, a fim de analisar como se constituíram as relações de poder sobre os surdos e a formação de suas subjetividades que, por consequência, refletiram no contexto educacional desses sujeitos. Historicamente, a partir das principais subjetivações surdas, foram construídas perspectivas pautadas na condição patológica e na diferença linguística e cultural, apresentando-se a perspectiva socioantropológica, escolhida aqui, para abordar a surdez a partir da diferença.

No capítulo 2 *Educação inclusiva e políticas de afirmação da diferença surda no ensino superior*, tem-se como interesse analisar os saberes sobre o sujeito surdo no contexto educacional, com foco no ensino superior, sob perspectivas inclusivas. Portanto, foi problematizada a inclusão dos nesse nível de ensino sob a lógica de busca da reprodução do surdo em formas que tomam o corpo ouvinte, inviabilizando suas diferenças. Essa problemática foi abordada sob os discursos presentes pela invenção dos poderes e saberes na contemporaneidade sobre os surdos e a surdez, a fim de se entender as relações construídas pelas políticas públicas de inclusão dentro dos espaços educacionais com foco no ensino superior.

No capítulo 3 *Análise sociológica através da pesquisa documental*, foram apresentados os caminhos percorridos, metodologias, balizas teóricas que fundamentaram o trabalho, sendo constituído por uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-filosófico, com a inserção de narrativas sob fontes documentais e bibliográficas, a partir das balizas teóricas de Michel Foucault e dos Estudos Surdos.

No capítulo 4 *Inserção político-social do curso de Letras-Libras da UFGD pela política inclusiva*, foi problematizada a inserção político-social do curso de Letras-Libras da Universidade Federal da Grande Dourados pela política inclusiva, com base em documentos legais, a partir de três eixos de análise:

- O primeiro eixo foi produzido pela problematização da inserção do curso de Letras-Libras diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.
- O segundo eixo foi baseado na política de trabalho dos professores de Libras, formados no referido curso, diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.
- O terceiro eixo foi analisado considerando o modo com o qual são oferecidas práticas de inclusão para surdos no curso de Letras-Libras da UFGD através do Projeto Pedagógico do Curso. E, ainda, buscou-se verificar se a política inclusiva para surdos, nesse curso, atende a perspectiva da diferença.

Com base na contextualização dos capítulos, depreende-se que se pode compreender como os surdos foram inventados e criados pelo poder e como essa invenção impacta até os dias atuais por meio da educação desses sujeitos. A partir da criação de novos processos de subjetivação pelos surdos, que não estão ligados a essa verdade imposta como natural de acesso às práticas culturais pela língua oral, compreende-se porque a surdez impôs um problema no contexto educacional moderno: como o poder opera a “exclusão” dos surdos nas políticas ditas inclusivas.

CAPÍTULO I

SURDEZ: DISCURSOS HISTÓRICOS, SUBJETIVIDADES E PERSPECTIVAS

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente.
(Michel Foucault)

Para se analisar a inserção do curso de Letras-Libras para formação de surdos, a partir de novas práticas de ensino, torna-se necessário fazer um resgate histórico dos discursos e das práticas (discursivas) que permearam a construção desses sujeitos ao longo da história, emergindo em outros modos de ser surdo. Tais registros históricos mostram como as relações de poder atravessaram esses sujeitos, subjetivando-os segundo saberes de cada época e, conseqüentemente, diferentes práticas de ensino se fizeram exteriorizar a partir dessa relação.

O presente trabalho fundamenta-se no filósofo francês Michel Foucault (1984, 1988, 1997, 1999, 2005, 2004, 2006, 2010, 2014, 2016), que traz as ferramentas teóricas necessárias para se analisar o saber como construção histórica, possibilitando a compreensão de como são produzidos os regimes de verdades sobre sujeitos. Para o filósofo, as verdades sobre o sujeito moderno são produzidas no interior desses saberes, verdades estas que refletem e se fixam nas práticas que perduram até os dias atuais (VEIGA-NETO, 2016). E o poder como uma “situação estratégica complexa numa determinada sociedade”, conforme diz Foucault (p. 89, 1988). E também, como aponta o filósofo, uma ferramenta capaz de explicar como são produzidos os saberes e como nos constituímos nessa relação de poder-saber (VEIGA-NETO, 2016). Na perspectiva foucaultiana, todos os processos históricos estão relacionados com as relações de poder e saber, daí entende-se a importância da história para compreender certas ações ocorridas no passado e que permanecem influenciando o presente:

[...] parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, p. 88-89, 1988).

A partir desse estudo aprofundado deixado pelo filósofo francês alguns autores fizeram uso de suas teorias para compreenderem a surdez como invenção de um saber e os efeitos das relações de forças nas sociedades, conseqüentemente a produção de sujeitamentos aos padrões normativos de saberes impostos como verdade, é que se filia esta pesquisa à perspectiva foucaultiana (LOPES, 2007; MARTINS, 2008). O legado foucaultiano contribui para desvendar as relações históricas de poder e saber pelo assujeitamento do outro e pelo atravessamento de práticas arbitrárias, bem como pela possibilidade de reinvenção de outras experiências que façam sentido no modo de ser do sujeito.

Ao compreender como se deram as relações históricas dos sujeitos surdos no passado, pode-se alcançar outras formas de pensar sobre os surdos, deslocando o que se acredita ao apreender os discursos de verdade. Assim, pode-se ter novas formas de concepção sobre a problematização desta pesquisa. Segundo Foucault: “Não tento descobrir um outro sentido que estaria dissimulado nas coisas ou nos discursos. Não, tento simplesmente fazer aparecer o que está muito imediatamente presente e ao mesmo tempo invisível” (Foucault, 2016, p. 69).

O sujeito surdo que por uma questão audiológica de falta, impossibilitado de ouvir e ser enquadrado fora do padrão, o “normal” ouvinte, torna-se um objeto do poder e saber numa relação histórica e atinge o significado dado por Foucault (2010, p. 235): “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

Partindo desse princípio de sujeito constituído a partir de poderes e saberes, é que, ao longo da história, os surdos foram inventados e criados histórica e socialmente (WITCHES; LOPES, 2015), para dar conta da sua aceitação no mundo moderno, o que se torna necessária a compreensão das relações de poder sobre sujeitos.

Foucault estudou as articulações entre poder e saber em suas obras: *História da loucura*, *Vigiar e punir*, no primeiro volume da *História da sexualidade*. Para o filósofo francês, os saberes são organizados e construídos a partir de uma vontade de poder e funcionam para manter esse próprio poder. Foucault acredita que não existe sociedade sem relações de poder, como também entende que o poder não está somente em uma instituição determinada ou no Estado. Foucault defende que esse poder está em todas as relações, nas quais existam indivíduos sendo manifestados por práticas sociais (VEIGA-NETO, 2016), ou seja, o poder é sempre produzido socialmente na busca de satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades.

Para Foucault, poder é a ação de sujeitos sobre ação de outros sujeitos, na qual essa ação funciona como uma máquina que os divide internamente, como também divide sujeitos na relação com outros sujeitos (FOUCAULT, 2010), ou seja, esse poder atua diretamente sobre nossos próprios corpos (VEIGA-NETO, 2016).

De acordo com Veiga-Neto (2016, p.116), esse poder atua no sentido de “conduzir as condutas’: - de si mesmo – do próprio corpo, suas atitudes, gestos, comportamentos, vontades, etc.; e - dos outros – ‘dirigir as condutas’ de indivíduos ou pequenos grupos humanos”. Esse poder atua se propagando nos vários contextos sociais de modo a governá-los. Veiga-Neto mostra essa propagação do poder na sociedade ao longo dos anos:

Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades (VEIGA-NETO, 2016, p. 93).

E Foucault complementa que “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo a que seja possível para alguns agir sobre a ação dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 291). Na compreensão do filósofo, o poder atua da seguinte forma: “o exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, 2010, p. 292), ou seja, o poder se inventa e reinventa, quando necessário.

Assim, poder e saber se unem numa relação mútua e atravessam o sujeito por meio do discurso articulando poder e saber no seu produto concreto que é o próprio sujeito produzindo subjetividades.

A surdez é construída por toda uma lógica de saberes que circulam nesse corpo incompleto, como consequência se difunde de outras formas em vários espaços, como no contexto educacional, foco do nosso trabalho. Dessa forma, as instituições de ensino se tornam espaços de normalização¹ e correção de um corpo desviado.

Esses dispositivos de poder e saber vão gerando formas de subjetivação em corpos surdos com as quais os sujeitos são inventados, produzidos e moldados nessa

¹ Foucault utilizou o termo normalização para se referir à construção de uma norma idealizada de conduta que depois, baseado nessa norma, recompensaria ou puniria indivíduos por se conformar ou se desviar desse ideal (FOUCAULT, 1988).

trama de poder, e, para isso, alicerçam-se na perspectiva foucaultiana para melhor compreensão desses sujeitos, suas singularidades e diferenças, ou seja, de suas subjetividades. A perspectiva foucaultiana possibilita questionar como os surdos chegaram a ser o que são agora, a partir de discursos históricos, a fim de compreenderem o que são e como são inventados os discursos em torno da surdez.

1.1 Para além da história da educação de surdos: uma relação de forças

Empreender a história do que foi dito é refazer, em outro sentido, o trabalho da expressão: retomar enunciados conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço, em direção ao segredo interior que os precedeu, neles se depositou e aí se encontra (em todos os sentidos do termo) traído.
(Michel Foucault)

Para compreender como se deu a invenção da surdez pela relação de poder-saber influenciando as práticas de sujeitos surdos, será resgatado de forma breve um pouco da história da educação desses sujeitos, de forma não linear, para que seja possível assimilar os discursos e as práticas que circulam no contexto educacional, determinando as condições presentes. São nesses recortes, muitas vezes desprezados, é que se pode compreender como os saberes se impuseram e transformaram as práticas sociais, culturais, a relação do sujeito consigo mesmo e com outros sujeitos.

E a educação de surdos foi pensada como a forma histórica de subjetivação da surdez, a partir de normatividades inventadas os sujeitos surdos passaram a assumir alguns modos de ser (WITCHES; LOPES, 2015). Dessa maneira, não se pretende fazer uma análise, mas mostrar como os saberes sobre a surdez e os surdos, como também a normatividade do poder, influenciaram e influenciam modos de ser surdo e as formas de ensino de surdos. Deve ficar claro que essas transformações são dadas a partir de verdades que estão ligadas a interesses políticos e a condições de efetivação de acordo com os discursos vigentes de cada época (MARTINS, 2013).

Para tanto, foram resgatados alguns recortes da história de atravessamentos nos sujeitos surdos ao inventarem a surdez e com isso foram produzidos sujeitos e processos de subjetivações surdas, a fim de mostrar como a surdez é produzida em muitos espaços como igrejas, clínicas e escolas, contribuindo para diferentes formas de pensar esses sujeitos a partir das relações de poder que configuram essas instituições. Nesses espaços, dependendo dos interesses e da compreensão da

surdez, os surdos passaram por ações de correção de seus corpos a partir do discurso da deficiência ou ações educativas pelo olhar da diferença linguística e cultural. Todo esse trajeto do trabalho é importante para se entender as novas práticas de ensino para surdos que se fazem presentes nos dias de hoje.

Para melhor clareza da história da educação de surdos, é preciso resgatar alguns fragmentos dela, mas não de forma detalhada e linear, e sim o período anterior ao início do ensino para esses sujeitos, para que possam ser compreendidas subjetivações surdas e mudanças ocorridas na concepção de surdos, a partir de novos discursos sobre a surdez. Ao longo da história, várias concepções sobre a surdez fizeram com que fossem realizadas diferentes práticas sobre o corpo surdo.

Para avançar nessa compreensão, retomam-se conceitos e estudos foucaultianos. Na obra *Vigiar e Punir* de Foucault (2014), compreendem-se as diversas formas de manifestações do poder e suas transformações na sociedade, através de suas análises nas instituições como a penitenciária, a escola, a família. Nesses espaços, o filósofo mostra o uso de dispositivos de poder para a disciplina e a correção do corpo. Nesse trabalho, Foucault (2014) desenvolve o conceito de disciplina com o objetivo de corrigir e consertar as anormalidades.

Segundo Foucault (2014), nos séculos XVII e XVIII, os sujeitos de corpos incompletos eram punidos de forma cruel através de castigos e violências corporais até chegarem à morte, sendo de grande interesse da época exibir coletivamente a desgraça alheia em praça pública. Essa exposição era a forma de punir e disciplinar corpos condenados, com o objetivo de exercer controle sobre esses sujeitos. Essa época ficou marcada pelo poder disciplinar sobre o corpo, corpo do indivíduo desviado, inventando então a distinção entre sujeitos ditos “normais” dos sujeitos que não se encaixam nesse padrão de normalidade criado pela época, ocasionando a exclusão de certos sujeitos da sociedade.

Essa não aceitação de corpos incompletos pela invenção de certa “normalidade” marcou a história dos surdos e que pela falta de desenvolvimento da linguagem não eram reconhecidos na sociedade como seres humanos. Os sujeitos surdos sofreram inúmeras atrocidades e mortes cruéis, de acordo com as crenças de cada lugar e cada povo; os que sobreviviam eram marginalizados, escondendo a própria surdez. Na época, esses atos eram considerados práticas normais, a fim de eliminar pessoas defeituosas e inferiores da sociedade como controle da raça

humana. Esse período da história dos surdos ficou marcado pelos castigos brutais, violências corporais e mortes desumanas.

Após esse período de não aceitação de corpos incompletos e de descrença na surdez, delineia-se uma nova forma de se pensar a condição surda influenciada a partir dos estudos foucaultianos. Ao mesmo tempo, a história dos surdos foi marcada por outra perspectiva, a de cunho assistencialista social e religioso, devido à hegemonia dominante da época ser a Igreja. Nessa nova fase, os surdos passaram a ser reconhecidos como seres humanos e a ter o direito à vida. Esse momento ficou marcado a partir de uma perspectiva salvacionista pela relação de poder da Igreja que realizava a caridade e a assistência aos sujeitos surdos com a missão de salvá-los, curá-los e tirá-los do pecado (STROBEL, 2008).

Apoiada na perspectiva salvacionista, a catequização desse grupo se torna um elemento importante nessa missão, surgindo a necessidade de comunicação com as pessoas surdas. Então, a Igreja, com o objetivo de catequizar, passa a ser um espaço de formação e aprendizado da língua de sinais por meio da oralidade para conseguir um objetivo, a “fala”, e, assim, a religião foi fundamental para o estabelecimento da comunicação entre ouvintes e surdos (REILY, 2004).

Pode-se dizer que a história da educação de surdos teve início no âmbito religioso e que, no período entre os séculos XVII ao XX, a educação de surdos esteve intimamente ligada com algumas práticas e movimentos religiosos (MARTINS, 2013). A partir dessa perspectiva salvacionista, as pessoas surdas passaram a ser notadas como passíveis de serem educadas e a educação passa a ser firmada nessa relação de assistencialismo. Essa ligação no contexto religioso deixou marcas de uma relação salvacionista entre ouvintes e surdos que perduram nas relações atuais (REILY, 2004), principalmente nas práticas educacionais.

No final da Idade Média e começo do Renascimento, houve um avanço de saberes pelas ciências médicas em busca de uma verdade fundamentada em verdadeiro interesse político, e os discursos salvacionistas da Igreja perpassam por outras instituições, como no campo educacional. “O ascetismo cristão, tal como a filosofia antiga, coloca-se sob o signo do cuidado de si e faz da obrigação de ter de se conhecer um dos elementos dessa preocupação essencial” (FOUCAULT, 1997, p. 120).

Os saberes, as práticas e as estratégias de condução que perpassam as instituições religiosas são formas que não se prendem em um espaço único, mas condiz a modos de direcionamento e de subjetivação em que se configura determinado período histórico. Sendo assim, passa a ter relação direta com a formação de educadores ou com uma educação que pensa ter em si a salvação da humanidade, uma educação que reflete um modo missionário de ensino e que toma forma desde a relação de ensino aplicada na pastoral (MARTINS, 2013, p. 165).

A partir do entendimento de que esses sujeitos excluídos eram considerados seres humanos, possuíam o direito de conviver em sociedade e podiam ser educados, surge uma nova estratégia de poder, e é por isso que, no final do século XVIII e começo do XIX, a punição realizada como um espetáculo em praça pública passa para espaços fechados, como denomina Foucault, nas chamadas instituições de sequestro, por exemplo, a prisão, a escola, o hospital, o asilo (VEIGA-NETO, 2016). Essas instituições capturam corpos por tempo variável, de acordo com a instituição, submetendo-os a determinadas tecnologias de poder (VEIGA-NETO, 2016). E o discurso jurídico-religioso vai se transformando em um novo saber pelo discurso biológico através de laudos científicos de hospitais e clínicas, passando os regimes de verdades para o campo médico (MARTINS, 2013).

Essa época ficou marcada pela compreensão de que era preciso abandonar as práticas caritativas das instituições de assistência para se pensar na educação desses sujeitos a partir de novos saberes. Segundo Foucault (1999), tal processo apresentado historicamente aos surdos é consequência do poder disciplinar que pelas tecnologias de controle dos corpos teve a intensificação do desejo pela verdade através do surgimento desses saberes, como: pedagogia, psiquiatria, medicina e biologia. Esses discursos de verdade no campo da medicina surgem para afirmar a invenção do sujeito moderno.

Essa mudança do discurso que Foucault (1999) apresenta em seu estudo pode ser analisado na ação da ciência médica. Na busca por verdades científicas, para se descobrir as possíveis causas da surdez, esses sujeitos foram levados a passarem por inúmeras e inusitadas experiências científicas totalmente invasivas e cruéis, que provocavam dores lacerantes e sem a mínima chance de sucesso na descoberta de uma cura. Tal saber constituído da época ficou marcado por práticas interventivas realizadas no corpo, afastando qualquer possibilidade de serem educados, assim passou-se a reconhecer os surdos através de uma condição patologizante instaurando um novo campo de saber sobre a surdez.

Essa padronização no modo de ser do sujeito fortaleceu a criação de um padrão de corpo ideal, a partir do modelo ouvinte como norma, estabelecendo o que fica dentro e o que fica fora da norma. O objetivo pela homogeneização justifica os discursos corretivos em torno do corpo surdo e a busca incessante para se atingir a norma.

A norma ouvinte passa a reinventar a surdez como deficiência. Esse sujeito moderno passa a ser examinado pelo outro, materializado pelo Aparelho de Estado. “Portanto, não existe algo assim como deficiente ou a deficiência. Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma. Existe, sim, a fabricação da deficiência” (SKLIAR, 2003, p. 168). Assim, a surdez definida pelos saberes passa a existir como um discurso de verdade sobre o corpo surdo com o foco na padronização da sociedade e homogeneização do indivíduo.

O padrão ou a norma social são espacialidades classificatórias distintas que fizeram surgir, de um lado, os “normais” e, de outro, os “anormais” ou as “anormalidades” orgânicas, no bojo das produções de verdades, das quantificações, separações e classificações sociais em parceria com os saberes estatísticos. Se antes os discursos e os poderes sociais eram engendrados para a reclusão ou o extermínio do sujeito, agora são destinados à normalização (MARTINS, 2008, p. 25).

Através dessa invenção interventiva no corpo surdo, o discurso médico se difunde em outros espaços propagando a surdez como deficiência, principalmente nos espaços educacionais. E, então, é conduzida a crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende completamente do déficit auditivo, atribuindo à surdez toda a responsabilidade pelas dificuldades em seu desenvolvimento. Igualmente, o foco do ensino para as pessoas surdas se concentra em um corpo que se torna objeto de correção, habilitação e reabilitação com o objetivo de adquirir a fala, ou seja, ter uma linguagem compatível com a dos ouvintes para homogeneização de uma única linguagem nacional meramente por interesses de ordem política. Nessa perspectiva, uma série de tratamentos ortopédicos passa a fazer parte de espaços para a educação de surdos.

Das punições e violências corporais uma nova forma é construída nesses espaços, de modo a criar corpos dóceis através da disciplina (FOUCAULT, 2014). Nesses espaços disciplinares, os surdos sofreram inúmeras proibições em seu modo de ser para atingir a normalidade.

Nesse cenário, os surdos sofrem efeitos distintos: disciplinamento individual do corpo surdo e, posteriormente, o controle das línguas surdas, das culturas surdas e a padronização do modo de ser do surdo na sociedade. Desse processo, disciplinar e de controle, temos a criação das identidades deficientes, o outro em reabilitação constante para atingir a homogeneidade ouvinte (MARTINS, 2008, p. 31).

Com base nos estudos de Foucault (2005, 2014), essa foi uma fase marcada pelo poder disciplinar sobre corpos de indivíduos nos séculos XVII e XVIII, que posteriormente passa do foco do indivíduo ao controle de toda população no século XIX, um tipo de poder mais abrangente, um poder coletivo sobre a vida, o que Foucault denominou de biopoder, e, então, nessa época, a surdez surge como uma invenção social do sujeito moderno (MARTINS, 2008).

E Foucault mostra que a partir do século XVII essas novas técnicas de poder através da disciplina e controle centrados no corpo dos indivíduos acarretaram práticas, que se estabeleceram de forma profunda e duradoura em nossa sociedade e no âmbito político (VEIGA-NETO, 2016). Destarte, o filósofo francês mostra que a docilização do corpo se utilizando da disciplina e do controle gera mais efeitos do que os castigos cruéis e a violência corporal, enquanto o terror destrói, a disciplina produz (VEIGA-NETO, 2016). E todo esse poder disciplinar sobre corpos surdos gera um processo de saber de normalização, a partir da construção de normas sociais a serem aplicadas nos sujeitos, para que sejam reparados para atingir a norma e serem aceitos na sociedade moderna.

[...] era de se esperar, então, o surgimento de instituições voltadas à homogeneização e à padronização hegemônica dos desviantes, tais como os surdos. Ainda mais na surdez que as práticas educacionais se viram fortemente atreladas às práticas religiosas (MARTINS, 2013, p. 120).

Marcado pela disciplina e pela correção de corpos como estratégia de poder disseminado em instituições outras, percorrer-se-á de forma breve a história da educação de surdos a partir de recortes importantes para se traçar essa relação de poder-saber. Veiga-Neto (2001, p. 13) afirma que “[...] a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade”.

E é por causa disso que ela [a escola] é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social (VEIGA-NETO, 2001, p. 13-14).

A história da educação de surdos é marcada por três fases, as quais demonstram-se a seguir.

Quadro 1 – Fases da história da educação de surdos

FASES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS		
Primeira	Segunda	Terceira
Conhecimento científico de uma língua visual para os sujeitos surdos. Despertar da possibilidade de os surdos receberem instrução. Início do estabelecimento de escolas para surdos, com a combinação do uso da língua de sinais, com metodologias orais.	Proibição do uso da língua de sinais por discursos filosóficos e religiosos, determinando que a educação de surdos fosse realizada a partir do oralismo, com a imposição do uso somente da linguagem oral.	Novos estudos sobre as línguas de sinais como prática de instrução para surdos, marcando uma fase de reconhecimento da importância da língua gestual para o aprendizado surdo. Porém, com a combinação ainda de métodos oralistas.

Fonte: Elaboração da autora.

Após muitos séculos de marginalização e segregação, a primeira fase na história da educação dos surdos se caracteriza com o reconhecimento desses sujeitos como sendo possíveis de receber educação; no entanto, percebe-se nesse início a forte presença religiosa. Sendo assim, o primeiro professor de surdos, frei Ponce de León (1520-1584), tinha como objetivo alcançar a linguagem dos surdos através do ensino da leitura e da escrita, associado ao uso do alfabeto manual, usado pelos monges por conta do voto do silêncio nos mosteiros.

Foi na França que outro religioso, o missionário abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), pesquisou a fundo sobre a língua de sinais, tratando-a com reverência e criando uma metodologia de ensino para surdos pela combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais, conhecida como sistema de sinais metódicos (SACKS, 2010). Por esse método, foi constatado que os surdos poderiam receber educação, pelo desenvolvimento da escrita e da leitura por mediação de gestos.

Figura 1 – O abade Charles Michel L'Épée ensinando uma criança surda pelo sistema de sinais metódicos



Fonte: Site *El país*².

No entanto, o reconhecimento científico da língua de sinais só se deu através do pesquisador norte-americano Willian Stokoe (1919-2000). Stokoe provou cientificamente que a língua de sinais satisfazia todos os critérios linguísticos de uma verdadeira língua com o mesmo *status* que a língua oral-auditiva (SACKS, 2010).

A partir de então, os surdos tiveram a oportunidade de conhecer e aprender a língua de sinais, mesmo que esta não fosse a língua principal de instrução, pois era combinada com outras metodologias pautadas no objetivo para se alcançar a oralidade.

No Brasil, a história da educação dos surdos teve início com Eduard Huet (1822-1882), francês surdo com conhecimentos da metodologia de ensino voltada a práticas singulares às pessoas surdas. Convidado pelo imperador D. Pedro II, veio para o Brasil e no dia 26 de setembro de 1857 fundou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos – que, posteriormente, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (STROBEL, 2008). Embora usasse a língua de sinais, esta era utilizada como facilitadora da aprendizagem tendo também como pauta uma filosofia oralista. Ainda não enxergavam a língua de sinais como uma língua autônoma. (SOUZA, 1998; ROCHA 2007)

² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html. Acesso em: 08 fev. 2021.

Essa primeira fase de reconhecimento da língua de sinais, muito importante para os surdos, sofreu modificações em nível mundial a partir de discursos da época de cunhos filosófico e religioso, deixando de lado os interesses educativos das pessoas surdas a partir do banimento da língua de sinais e da valorização da língua oral como forma de instrução e inserção social.

Essa supressão da língua de sinais se deu a partir dos seguintes motivos: a) presença histórica do saber Estado-Nação-Língua; b) projeto de alfabetização que ocorria na Itália e fez com que a língua de sinais fosse eliminada para que somente a língua nacional fosse usada por todos; c) ocorrência do chamado Congresso de Milão, que legitimou a concepção aristotélica dominante a favor do uso da linguagem contra o uso de gestos; e, por último, d) educadores religiosos favoráveis ao uso da linguagem oral para uma possível utilização na confissão (SKLIAR, 1997).

Esses fatores decididos por pessoas ouvintes de acordo com os saberes da época foram determinantes para a segunda fase da educação de surdos, que durou noventa e seis (96) anos, sendo marcada pela imposição do método oral, o chamado oralismo, como metodologia na educação de surdos (SACKS, 2010).

No entanto, o Congresso de Milão é apontado na história como o fator que mais se sobressaiu no marco da imposição do oralismo, ocorrido em 1880 – século XIX –, na Itália, pois teve grande repercussão na vida social e nas práticas educacionais de pessoas surdas. Esse Congresso foi organizado e conduzido por muitos especialistas com interesse no desenvolvimento da oralidade e por defensores do oralismo puro, que negaram a participação de representantes do povo surdo, colocando em votação a importância dos três métodos concorrentes utilizados na educação de surdos: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral).

Fundamentados pelos discursos e saberes da época e diante da afirmação de uso de uma língua nacional, o método oral foi eleito pela maioria, que ganhou força na educação de surdos, prevalecendo até os dias de hoje como metodologia para instrução de surdos; por isso, pode-se dizer que o congresso produziu práticas legitimadoras de poder e transformadoras de discursos no século XIX (SKLIAR, 1997). Nota-se que o congresso de Milão produziu um discurso em prol do oralismo a partir dos saberes da época que influenciaram as práticas com surdos após seu acontecimento baseado em um modelo corretor e disciplinar do corpo surdo.

E, a partir do Congresso de Milão, as práticas oralistas – ideologia dominante – ficaram marcadas não por seu início, mas apenas por sua legitimação oficial, uma

vez que essa decisão já era aceita na maior parte do mundo contando com o consentimento e a cumplicidade da medicina, de profissionais da saúde e da maioria dos professores. No entanto, cabe ressaltar que tal congresso foi marcado verdadeiramente por interesses políticos. Então, a partir do século XIX surgiram novas propostas de correção do corpo surdo no ambiente educacional, ancorado em estratégias e saberes clínicos (SKLIAR, 1997).

Figura 2 – Oralismo: treinamento da fala com os surdos



Fonte: Site *Cultura surda*³.

Figura 3 – Oralismo: treinamento de leitura labial com os surdos



Fonte: Site *Abreusurdos*⁴.

³ Disponível em: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

⁴ Disponível em: <https://abreusurdos.wordpress.com/2013/12/31/alemanha-oralismo-leitura-labial-educacao-de-surdos/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem. [...] “Fazer o surdo falar e ler os lábios permitirá o acesso à linguagem”, frase repetida ao longo da história e que tem garantido o desenvolvimento de técnicas e metodologia altamente especializadas (QUADROS, 2003, p. 17).

Sacks afirma (2010, p. 35) que o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.

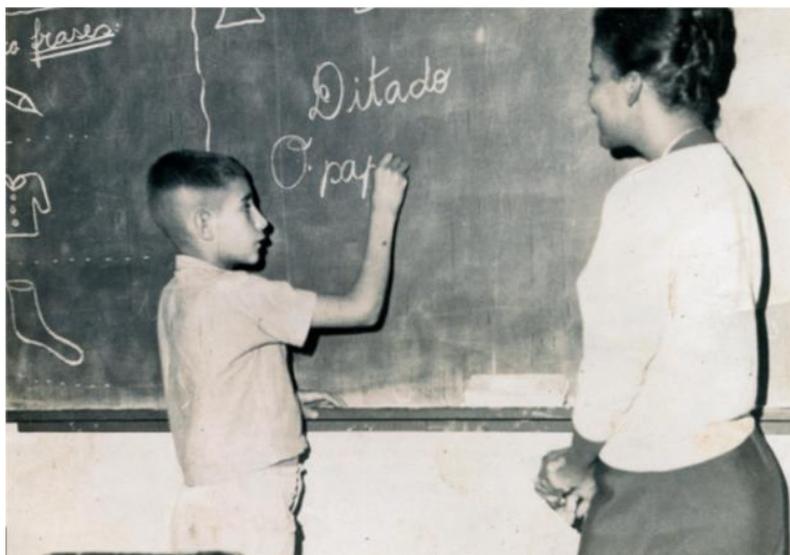
Entretanto, apesar de todo esse empenho [preocupação com o desenvolvimento da linguagem], os resultados que advêm de tal esforço foram drásticos. A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir a linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 2003, p. 17).

O descontentamento e os rumores de fracasso do oralismo, como método de ensino para surdos, impulsionaram novamente os estudos sobre as línguas de sinais, como prática de instrução para surdos, marcando a terceira fase da história da educação de surdos. Essa fase ficou marcada pela criação dos Estudos Surdos, organizados pelos movimentos surdos⁵, em oposição à interpretação da surdez como deficiência através do reconhecimento social e político da surdez como diferença linguística e cultural.

No entanto, no período dos anos sessenta até a segunda metade dos anos noventa do século XX, as instituições voltadas para a educação de surdos, mesmo com o uso da língua de sinais, ainda estavam voltadas para a normalização dos surdos, denominando-se de educação especial.

⁵ O movimento surdo assume uma caminhada política em prejuízo de atividades e discursos que possuem limites da participação política do povo surdo. O movimento surdo defende a influência cultural e a diferença linguística necessárias à sobrevivência do grupo enquanto grupo cultural e político. O movimento, atualmente, participa da luta pelos direitos humanos e se refere a quatro grandes temas que envolvem a vida surda: cultura, educação, trabalho e desenvolvimento urbano. É através do movimento surdo que se tem maior conhecimento do sujeito surdo cultural e político, em que surge uma proximidade com o conceito de identidade surda.

Figura 4 – Treino da escrita da língua portuguesa através de ditado por um aluno surdo do INES - 1960/1980



Fonte: Acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

A concepção ainda era a de que se deveria ensinar esses sujeitos a obterem uma comunicação via oral, treinando sua fala e a leitura labial, entendendo que a comunicação com surdos somente poderia ser realizada de forma oral, como também treinando muito a escrita desses sujeitos para homogeneização de metodologias a serem aplicadas.

Mesmo com essas pesquisas, novas concepções foram discutidas a partir do uso da língua de sinais, porém cabe ressaltar que as práticas oralistas ainda influenciaram fortemente as práticas educacionais e, ainda, mantêm seu poder nos dias atuais na maioria das instituições, mesmo que de forma camuflada, promovendo o entendimento de que o sujeito surdo terá seu corpo corrigido quando atingir bons níveis de oralidade (ALBRES, 2010). Com efeito, mesmo que algumas instituições fizessem o uso da língua de sinais, a oralidade ainda possuía uma predominância nas práticas educacionais (MARTINS, 2013, p. 60).

As novas abordagens que mascaram a identidade e a diferença no contexto brasileiro são constantemente repetidas sem o devido reconhecimento, mantendo-as apenas para reafirmação de seu *status quo*. São pautadas somente em aspectos sociais, econômicos e políticos, ou seja, fazendo com que os grupos culturais permaneçam marginalizados, ocasionando a busca por reconhecimento impulsionada por experiências de desrespeito que os sujeitos surdos têm vivenciado ao longo da história.

Após diversos estudos, passou-se a visualizar uma nova forma de enxergar os surdos a partir de suas singularidades, isto é, como sujeitos que possuem uma diferença e não uma deficiência. Assim, reconhecem-se os gestos realizados com movimentos das mãos como geradores de uma língua, passando a língua de sinais a ter um valor para os surdos.

Por isso, tal língua [a língua de sinais] é apropriada mais fácil ou naturalmente pelos surdos, assim como a língua oral-auditiva é apropriada pelos ouvintes. A língua de sinais não tem a finalidade de auxiliar a aprendizagem da fala. A aquisição do Português pelo aluno surdo é dada como o ensino de uma segunda língua e pode ser feita na modalidade escrita e/ou oral, entendendo, agora, que o surdo tem o direito de ser educado e materno em sua língua nativa como primeira língua (MARTINS, 2013, p. 76-77).

Figura 5 – Trabalho produzido em 1989 pelo INES sobre a língua de sinais



Fonte: Acervo do INES.

Posteriormente, a legalização da língua de sinais como a língua de uso das comunidades surdas, instituída pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que será contextualizada no segundo capítulo, foi um grande marco de prestígio para o povo surdo, iniciando um processo de reconhecimento e novas possibilidades no campo educacional.

No âmbito educacional, os surdos buscam o reconhecimento pelas diferenças nas práticas de ensino. Atualmente, a língua de sinais, como um instrumento de comunicação com os sujeitos surdos, tem sido usada na maioria das vezes não em sua totalidade, mas sim de forma a suprir as carências de comunicação, não alcançando as especificidades dos surdos através da experiência visual, o que se constitui numa estrutura oferecida pelo campo educacional, que não se mostra adequada às condições linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Contudo, a partir da segunda metade dos anos noventa do século XX, novos discursos surgem para a educação de surdos. A educação que vinha sendo realizada a partir de uma perspectiva da educação especial (em espaços segregados muitas vezes em escolas de surdos) passou a ser pautada a partir da educação inclusiva, em que os surdos deviam frequentar as escolas regulares onde todos os demais cidadãos frequentavam.

Entretanto, em espaços frequentados por pessoas surdas e a maioria ouvinte, pergunta-se qual será a língua prioritária de instrução? Como será constituída as variadas identidades surdas que se produzem na relação com outro produzida pela linguagem? Como é pensada a diferença cultural na escola regular? Esses são questionamentos para se pensar a inclusão de surdos em espaços que imperam a instrução pela língua majoritária e que são compostos pela maioria ouvinte, sendo esse item detalhado no capítulo II.

Ao serem encaminhados para as inclusivas, os surdos ficaram sem nenhum respaldo, sentiram-se isolados, pois as especiais tinham uma estrutura menor e mais acolhedora, onde a língua de sinais circulava entre os alunos, mesmo que a filosofia da escola fosse oralista, e mantivessem sistemas de “correção corporal” via treinamento de fala, havia uma maior atenção a esses sujeitos. Houve um sentimento de abandono dentro da proposta inclusiva (MARTINS, 2013, p. 61).

Para além da escola como *locus* de formação para a vida, a escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer dos corpos o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2000, p. 17).

[...] o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis. [...] tal fabricação se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO, 2016, p. 63-64).

Dessa forma, compreende-se como a instituição escolar produziu a disciplina no corpo surdo através do poder disciplinar, fabricando novas subjetividades moldadas em torno da deficiência, juntando-se a outras subjetividades para a constituição da sociedade moderna.

Contra a naturalização de verdades sobre a surdez, as pesquisas têm mostrado que esta pode ser produzida de forma diferente das inventadas pelos discursos clínicos. Esses estudos mostram que:

[...] os efeitos negativos que a imposição da língua oral tem acarretado na construção psíquica dos sujeitos surdos, a importância da língua de sinais na constituição linguística, identitária e cultural dos surdos, e a mudança de ensino na lógica da diferença linguística (MARTINS, 2008, p. 39).

Diante do exposto, a metodologia mais almejada para a educação de surdos tem sido, para as comunidades surdas, a educação bilíngue, tendo como base da instrução a língua de sinais e a língua portuguesa sendo ensinada como segunda língua a partir da modalidade escrita para a interação de surdos com ouvintes (FERREIRA BRITO, 1993; QUADROS & KARNNOP, 2004). Essa nova concepção de ensino para surdos é baseada em novos saberes a partir de uma concepção cultural da surdez como sendo fundamental e na qual a língua de sinais esteja presente e as metodologias baseadas em experiências visuais transformando todo discurso de que o ensino de surdos deva ser baseado na oralidade.

As lutas dos movimentos surdos no Brasil têm como principais objetivos a conquista de um verdadeiro ensino bilíngue para surdos, que valorize a diferença linguística e cultural em detrimento das atuais propostas de educação inclusiva baseada em práticas normalizadoras. Mesmo que muitas escolas utilizem a língua de sinais e afirmam ter uma proposta de ensino bilíngue, na maioria das vezes, acabam utilizando a língua gestual como fachada, imperando ainda na contemporaneidade práticas em sua maior parte oralistas para correção do corpo surdo.

Essa história desprezada, construída pelo poder-saber através de um conjunto de verdades sobre educação de surdos, descreve como foi inventada e imposta uma

verdade sobre a surdez por meio de práticas pedagógicas arbitrárias (VEIGA-NETO, 2016) e sem possibilidade de alcançar um aprendizado efetivo nesses sujeitos. Com base em Foucault, entende-se como pela história pode-se perceber toda relação de poder-saber sobre sujeitos, fabricando subjetivações de acordo com cada saber da época.

Essa retrospectiva histórica possibilita a compreensão da trajetória da educação de surdos não só pela dicotomização entre língua oral e língua de sinais, mas por todo um processo que acontece por meio de discursos, poderes e saberes diversos que influenciam na vida desses sujeitos pela consolidação de práticas impostas como verdades.

Essa trajetória da educação de surdos mostra como as formas de poder-saber, que marcam períodos e interesses políticos, podem operar em indivíduos através da disciplina, inventando, fabricando e moldando segundo a sua vontade ou os interesses políticos e econômicos para além da valorização da vida na singularidade. Porém, segundo Foucault (2010), todos devem-se libertar das formas de controle do Estado e recusar-se à individualização imposta por vários séculos, estimulando novas formas de subjetividades. Deve ser superada essa forma de poder-saber através de novas construções de verdades em novas e plurais formas de vida.

1.2 Grande máquina de invenção e fabricação de subjetividades surdas

Talvez hoje o objetivo não seja descobrir quem somos, mas rejeitá-lo.
(Michel Foucault)

Percebe-se na história da educação de surdos toda uma relação de poder-saber operando nas produções de sujeitos, conseqüentemente transformações são sofridas em determinadas épocas da história pela fabricação de subjetividades surdas. É através da história que se percebe a invenção de determinadas formas de ser a partir de subjetividades. E Foucault, mesmo não estudando especificamente a educação, deixou teorias que permitem compreender que a educação também é responsável pela fabricação de sujeitos.

Essa relação histórica de subjetivação surda constitui sujeitos que através da falta da audição marca uma experiência formada pelo canal de comunicação visual, e não audível e oral como dos ouvintes, um modo singular de ser e de se relacionar com

outros sujeitos através da imposição de normas hegemônicas ouvintes (WITCHES; LOPES, 2015). A subjetivação, nesse sentido, é pensada por Foucault como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que [...] não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, p. 262). Ao rejeitar a ideia de universalidade do sujeito, Foucault analisa as subjetividades dos sujeitos, ou seja, o próprio sujeito em si.

No grupo formado pelas pessoas surdas – a comunidade surda –, não se tem somente um tipo de surdo, não existe uma única forma de ser surdo, pois a surdez pode proporcionar diversas experiências nos sujeitos e constituir alguns modos diferentes de existência a partir da própria surdez. É a história que revela como os surdos sofreram transformações em seu modo de ser em cada época expondo que a surdez não abarca uma única forma de ser surdo, mas que existem subjetividades surdas que se inscrevem para além dos discursos mostrados no histórico da educação de surdos. Sendo assim, compreende-se que existem diversas formas de subjetividades sobre o corpo surdo (LOPES, THOMA, 2013).

Essa relação histórica com os surdos movida por saberes e normas ouvintes contribuiu com a possibilidade de a surdez produzir diferentes modos como os surdos, historicamente, foram e são vistos pelos outros e por si mesmos, ou seja, foram construídos historicamente e são caracterizados socialmente. Esse era o objetivo de Foucault, criar a história dos diferentes modos de como os seres humanos se tornaram sujeitos, ou seja, trouxe o conhecimento fundamental da formação de subjetividades (FOUCAULT, 2010, p. 231).

As subjetividades surdas são fundamentadas em dois discursos que se destacam: o primeiro, baseado em uma perspectiva clínica de correção e normalização do corpo surdo, muito propagado nos espaços médicos e no contexto escolar a partir de um corpo que possui uma deficiência e, então, encontra-se incompleto pelos discursos normativos; e o segundo surge para anular essa invenção da deficiência, de incompletude, trazendo um discurso de diferença linguística e cultural, em que a surdez é tida como uma experiência de alteridade através de diferenças e singularidades a partir de uma forma diferente de comunicação e de sentir o mundo. E saindo dessa visão de deficiência, é possível visualizar outra forma singular e potencialmente capaz de se expressar e de viver pela produção de

diferentes discursos de poder em outro campo de saber a partir de outra forma de enxergar a surdez, na qual a falta de audição não é o problema.

Essa perspectiva de cunho culturalista (socioantropológica ou sócio-histórica), sem dúvida, passou a ser divisora de águas nas narrativas surdas que se solidificavam e construía-se no enfoque da deficiência (MARTINS, 2013, p. 102).

O presente trabalho é fundamentado a partir da língua de sinais como constituidora da subjetividade surda em que se adota a experiência da surdez pelo discurso da diferença linguística e cultural, acreditando-se ser uma forma possível de encarar potencialmente a surdez e de transformá-la em um modo de expressar e sentir o mundo totalmente capaz e possível, transformando a surdez em uma nova e forma de vida. O discurso da diferença segue uma direção oposta aos discursos clínicos que encaram a surdez como uma falta do canal auditivo e seguem-se daí incansáveis e inatingíveis processos para habilitar esse canal faltoso, e essa subjetividade deficiente está sempre a normalizar para ficar em par de igualdades com os ouvintes, vivendo experiências de ouvintes que não se pode dizer que estão inclusos verdadeiramente e, portanto, vivenciando sempre a exclusão dos processos.

Nesse sentido, nos interessa tomar a questão biológica não como forma de aplicação de tecnologias normalizadoras, ancorada nos discursos patologizantes, postas pela ação do biopoder, mas como efeito de afirmação de uma existência que escapa e que insiste em se fazer presente (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 6).

A falta de audição obrigou esses sujeitos a aprenderem e a procurarem outra forma de viver, potencializando a surdez através da diferença linguística. Ao trazerem essa forma outra de ser surdo, estão resistindo contra o que são através da construção de sujeitos pelos discursos normativos e estão em luta por outras formas possíveis de ser.

Isso não significa que essas subjetivações sejam fechadas em si e que cada sujeito só terá um modo de ser, mas que podem ser sobrepostas entre si e existir em um mesmo tempo e espaço (WITCHES; LOPES, 2015).

Essas subjetividades surdas baseadas no discurso de diferença cultural formam espaço para a aparição de vidas surdas que é reconhecida como produtora das culturas surdas e que nela se inscrevem sujeitos que se nomeiam como Surdo (com letra maiúscula). Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de

uma identidade que utiliza a língua de sinais e que não compreende a surdez como uma perda (BISOL; SPERB, 2010), mas sim como outra lógica de vida por ter uma linguagem específica. A surdez vista a partir da diferença linguística produz discursos e legítimas práticas conferindo-lhes um valor de verdade.

A subjetividade surda a partir da diferença confere ao surdo outra possibilidade de ser, outra forma de tornar-se um sujeito transformado, outro sujeito sem a ideia de homogeneização. Há outra relação entre esse sujeito e a língua, a língua de sinais, que passa a ser valorizada quando assumida a perspectiva cultural.

A construção da subjetividade surda pautada na diferença surge a partir da emergência do fortalecimento da identidade surda. Essa emergência da identidade surda é histórica por meio de apelo a antecedentes históricos. O reconhecimento da identidade afirma o sentimento de separação e distinção da identidade no presente sobre os acontecimentos do passado, como uma forma de reivindicação do passado na qual a história é representada como uma verdade imutável. E o grande objetivo do reconhecimento da identidade surda está vinculado às condições sociais e materiais no presente (SILVA, 2014).

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Torna-se necessário o reconhecimento a partir da afirmação da identidade e diferença surda, a fim de romper paradigmas pautados em um padrão de homogeneidade nos âmbitos social e educacional. Padrão este baseado no fortalecimento de identidades, com a elaboração e a sedimentação de valores igualitários e emancipadores contra a disseminação de discursos de poder, que conduzem instrumentos normativos disciplinados sob a normalização da identidade e da diferença como criações sociais e culturais.

Torna-se fundamental questionar os sistemas de representação para conceber a identidade e a diferença como construção histórica, cultural e social, ampliando-se

a relação no âmbito político ao invés de estreitá-lo (SILVA, 2014), essa é uma das lutas do movimento surdo.

A formação da identidade surda surge pelo objetivo de uma luta comum a todos os que formam esse grupo, mas dentro desse mesmo grupo existem diversas subjetividades. Deve-se ressaltar que dentro da cultura surda, entre os próprios surdos, existem tipos de sujeitos com singularidades e diferenças múltiplas formando a identidade surda, não os constituindo em uma essência única, pois cada experiência, mesmo sendo realizados pelo canal visual, é singular, ou seja, não acontece igual para todos os sujeitos. Então, esses sujeitos constroem experiências singulares em relação à surdez a partir do uso ou não da língua de sinais, porém a singularidade da pessoa surda baseada na experiência visual o faz ter uma cultura distinta da dos ouvintes, mas que não é constituída por uma única cultura surda e isolada, e sim uma cultura que se relaciona com a cultura ouvinte e estão no mesmo patamar de igualdade. Requer cuidado para não essencializar o surdo através da cultura surda como um padrão único imposto pela surdez.

[...] a armadilha de tratar “A Cultura” como bloco homogêneo, essencializada e articulada à noção “Da identidade” única. Ação esta nada revolucionária quando se pensa na luta pela pluralidade e multiplicidade de formas de vidas surdas, mas parte do movimento surdo insiste nela e reivindica a constituição da “identidade surda”, tomando como pauta a diferença linguística e, por assim dizer, a diferença cultural entre as pessoas surdas e os ouvintes (MARTINS, 2020, p. 86).

No entanto, mesmo diante do discurso da surdez concebida como diferença, deve-se ressaltar que o discurso pautado no corpo deficiente continua sendo bastante difundido atualmente e presente na sociedade. Esse discurso de reparação da falta de audição se espalha nos espaços clínicos e no contexto educacional, difundindo a normalização do corpo surdo pela defesa da fala e da escrita da língua portuguesa através do assujeitamento. Essa normalização no corpo surdo, por um poder disciplinar, também é realizada através de técnicas e tecnologias para a correção da falta de audição, como a correção cirúrgica através da inserção de implante coclear (REZENDE, 2010). Tal fato mostra que a surdez pode ser vista como uma produção social fabricada. “Portanto, não existe algo assim como deficiente ou a deficiência. Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma. Existe, sim, a fabricação da deficiência” (SKLIAR, 2003, p. 168). Assim, entende-se a surdez como a fabricação por saberes em um campo disciplinar e nota-se também que o controle,

colocado por Foucault, ainda existe na contemporaneidade e, portanto, tem-se um apagamento das diferenças e a não possibilidade de viver a diferença pela produção de subjetividades através dos discursos de verdade.

Existem vários tipos de subjetivações surdas dentro da própria subjetividade deficiente vivenciando diversas experiências por desconhecimento da língua materna, por não se acreditar na possibilidade de outra forma de viver a partir da surdez, por encarar como uma forma natural ser normalizado, entre outros. E ao longo da vida essas subjetividades podem ou não ser transformadas na subjetividade pautada na diferença linguística e cultural ou até mesmo conviver com as duas formas ao mesmo tempo.

[...] o maior desafio é não se deixar levar pelo essencialismo redutor e romântico do uso do singular – “sujeito surdo” de um lado e “sujeito ouvinte” de outro – e insistir no plural, ou seja, na experiência, mesmo que angustiante, da multiplicidade aberta de um conjunto composto por diferenças que não fazem par – um conjunto aberto e infinito de diferenças. Nessa ótica, a diferença em si mesma é sempre algo irreduzível, mesmo dentro de um grupo que pensa ser “uno” (MARTINS, 2008, p. 47).

Essas práticas de sujeitamento surdo por poderes e saberes devem ser reveladas, sendo dada a devida importância, pois, é “preciso promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposta durante séculos” (FOUCAULT, 2010, p. 283). E é diante dessa recusa do assujeitamento surdo que foi afirmado que a surdez é visualizada pela diferença linguística e cultural, mesmo que esses atravessamentos no contexto educacional sejam presentes e que, desse modo, o surdo possa viver da forma que mais potencializa suas aprendizagens pelo uso de uma língua que lhe seja mais favorável. Por isso, a subjetividade surda decorrente da perspectiva Foucaultiana, a partir da diferença, é a subjetivação que potencializa o corpo surdo a explorar da melhor forma sua compreensão do mundo.

1.3 Perspectivas da surdez: normatividades dos campos de saber

Não existe relação de poder sem uma constituição correlativa de um campo do conhecimento, nem de saber que ele não supõe e não constitui ao mesmo tempo relações de poder.

(Michel Foucault)

Antes de se adentrar nas perspectivas da surdez, torna-se importante trazer um pouco, mesmo que de forma breve, o que a língua de sinais representa para os surdos e qual o diferencial que o uso e o aceite dessa língua trazem para esses sujeitos.

A ausência de uma língua ou uma comunicação autêntica na vida do povo surdo ocasionou problemas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, até mesmo na área intelectual como afirma Sacks (2010, p. 44): “um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito ao alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”.

A aquisição da língua determina um desenvolvimento único e qualitativo em todo ser humano, servindo de apoio para a estruturação do pensamento, produzindo novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, personificando a visão e a compreensão do mundo. Transformando um indivíduo para ser capaz de trocar experiências de vida com seus semelhantes, deixando para trás a incapacidade e o isolamento que a falta de linguagem produz.

Há alguns anos, a língua de sinais era desacreditada por muitos profissionais da área da surdez, professores de surdos e até mesmo os próprios surdos. Era comumente ridicularizada como uma forma primitiva e, vulgarmente, chamada de “linguagem dos macacos”, como se configurasse uma regressão a algum tipo de condição arcaica pré-humana pela realização de gestos.

No entanto, a língua de sinais é tão completa em si mesma, possuindo sintaxe, gramática e semântica, satisfazendo todos os critérios linguísticos fazendo dela uma verdadeira língua. Mesmo que diferente de todas as línguas faladas, a língua de sinais é uma alternativa ímpar para os sujeitos surdos. Essa forma de linguagem visual é potencialmente exitosa, pois é capaz de transmitir uma comunicação de forma vívida, real, animada como as línguas faladas.

Quadros (2003, p. 13) mostra o que a língua de sinais significa para os surdos e apresenta a exteriorização de vários surdos através das seguintes expressões em forma de palavras sobre a possibilidade de se usar a língua de sinais.

Quadro 2 – Significado da língua de sinais para os surdos

ALÍVIO	POSSÍVEL	PERFEITA
TRANQUILIDADE	COMPLETA	SUAVE
FÁCIL	EXPRESSIVA	LEVE

Fonte: Quadros (2003, p. 13).

A língua de sinais é uma adaptação única à ausência de audição, como também é igualmente a corporificação das formas de identificação pelas identidades através da diferença linguística e cultural dos surdos, sendo considerada intensamente íntima e indissociável de suas vidas, e totalmente dependentes da língua de sinais (SACKS, 2010).

A falsa crença dos desconhecedores de que a língua de sinais é um conjunto de simples gestos e sem estrutura gramatical leva ao pensamento de que esta deve ser substituída pela língua oral, completa e hegemônica, conduzindo a política educacional a rumos destruidores da cultura surda.

A privação do uso da língua de sinais pelos surdos traz consequências como a apresentação de problemas cognitivos, sociais e educacionais (GOLDFELD, 1997). Também, a privação da língua de sinais é a privação da produção e da transmissão da cultura surda entre os sujeitos surdos (STROBEL, 2008). A luta do povo surdo, na defesa de sua língua, tornou-se parte de uma herança cultural muito rica juntamente com a cultura surda, constituindo sua identidade e diferença.

No contexto educacional para surdos, é a língua de sinais, usada de forma adequada, que possibilita o aprendizado desses sujeitos.

Anunciada a importância da língua de sinais, passa-se a analisar como ocorrem as experiências nos corpos surdos pela invenção de jogos de correlação de forças e o surgimento de outros discursos possíveis.

A alteridade surda é representada pela cultura ouvinte, sob a condição patológica através do discurso da deficiência, por meio das práticas ouvintistas do poder e do saber.

O termo deficiente, produzido pelo poder-saber, é defendido por Skliar (2003) como a interpretação a partir da insistência da norma, da normalidade e da normalização pelo poder, criando no que é diferente uma “alteridade deficiente”. Nesse discurso equivocado, os surdos são equiparados como todos os classificados com deficiência: seja física, sensorial, intelectual ou até mental.

Essa norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal na qual é definida a norma e depois os sujeitos são identificados baseados na mesma, sempre de forma dicotômica, provocando ações de homogeneização e exaltação das diferenças a partir dos referenciais da norma. Os sujeitos que se enquadram na norma são os ditos “normais” e os que não se enquadram são categorizados como anormais por diversas classificações. Os anormais passam pelo processo de normalização a partir da categorização dicotômica do normal e do anormal, e suas características mais desfavoráveis são comparadas com os normais, a fim de serem corrigidas para que se assemelhem às mais favoráveis dos normais através de práticas disciplinares e de regulação (FOUCAULT, 2006).

O discurso da deficiência tem como forma de controle do sujeito deficiente a norma disciplinar através da ideia de tratar, corrigir e normalizar para que possam ser integrados efetivamente na sociedade ouvinte e isso é feito por meio da língua, ou seja, a regulação da vida surda por meio do acesso exclusivo à língua oral. A alteridade deficiente induz ao erro e, conseqüentemente, à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos sujeitos surdos depende totalmente da surdez.

Essa invenção é permanentemente obscurecida pelo discurso da deficiência; discurso que oculta, atrás de seu aparente cientificismo e neutralidade, o problema da identidade, a alteridade e, em síntese, a questão do outro, da sua existência, da sua complexidade, dos seus matizes (SKLIAR, 2017, p. 12).

Na sociedade contemporânea, a construção da deficiência pelos poderes através do mundo politicamente correto (SKLIAR, 2003) tomou outros rumos mascarando a diferença, sendo representada pela diversidade ou pelo multiculturalismo, por meio de práticas normalizadoras. Essas práticas fazem um apelo à postura benevolente de tolerância e respeito ao diverso gerando uma contradição da não totalização da diferença pela negação camuflada (SKLIAR, 2017).

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (SILVA, 2014, p. 73).

A diferença é representada pelos aspectos culturais e de identidade, são social e historicamente produzidas, portanto a diversidade e o multiculturalismo divergem da diferença quando colocam uma norma que detém e contém a diferença cultural, supondo um falso consenso de igualdade a todos os sujeitos (SKLIAR, 2003).

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica" (BHABHA, 1998, p. 20).

Segundo Silva (2000), através da política de identidade e dos movimentos multiculturais é que a diferença cultural passou a ser considerada, devendo ser respeitada como parte da vida social.

A alteridade deficiente, a diversidade e o multiculturalismo são categorizações do poder que constroem a imagem do sujeito diferente, como portador de falhas sociais e que diverge da maioria, portanto é incluído, mas não faz parte da maioria permanecendo excluído, porque sua categorização está aprisionada à representação da hegemonia.

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. [...] a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 2006, p. 374).

Em decorrência desse conjunto de representações, práticas de significação que abordam o surdo sob percepções biológicas atreladas à noção de deficiência, imperaram por muito tempo, na educação dos surdos, práticas pautadas na normalização e na reabilitação dos sujeitos surdos. Isso se deu através de práticas oralistas que transformaram a língua de sinais em um instrumento de repressão física

e psicológica, condicionando a educação de surdos ao improvável e impossível saber da língua oral, refletindo a representação implícita que a sociedade ouvinte construiu dos sujeitos surdos (SKLIAR, 2013).

Essas práticas do poder geram a exclusão dos sujeitos surdos não possibilitando uma educação que respeitem as especificidades, dissolvendo a subjetividade e apagando sua identidade e diferença, constituindo-se em um mecanismo de poder centralizador, através de intervenções, puramente clínica, proibindo pertencimentos e atributos desse grupo minoritário (SKLIAR, 2003).

A exclusão [...] é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma - muitas das vezes explicitamente legal - que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não-mesmidade; o direito irreduzível da/ a diferença (SKLIAR, 2003, p. 91).

O discurso da deficiência mascara e apaga o discurso político da diferença, transformando a representação da alteridade surda em novos significados pelo poder e saber da hegemonia ouvinte, recaindo nas fronteiras de exclusão sob todas as formas a partir da “incapacidade” da surdez. O estigma da “incapacidade” surge pela restrição de acessos aos surdos pelo diferente canal de potencialidade, a língua de sinais, não tendo relação direta com a deficiência, como é apontado.

Tem-se um processo de representação e poder que não pode ser distinguido ou separado, muito pelo contrário, aproxima-se e se funde indissolúvelmente (SKLIAR, 2003), controlando os sujeitos e suas diferenças.

Em repúdio ao determinismo biológico imbricado em discursos patriarcais, é preciso resgatar os discursos produzidos sobre bases essencialistas para além das relações patriarcais, pois a natureza humana não é essencial, mas socialmente construída (BRAH, 2006). Por meio desses discursos patriarcais, torna-se necessário articular a questão da identidade e da diferença a que estão conectados com a política de exclusão, pois emergem através do poder como produto da marcação da diferença e da exclusão (HALL, 2014).

Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. [...] E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeito de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora - o exterior que a constitui (HALL, 2014).

As identidades são construídas no interior do jogo do poder e da exclusão, por meio do que não se tem diante da relação com o outro a construção de um fechamento daquilo que lhe falta, ou seja, a sua diferença (BHABHA, 1992; HALL, 1993). “Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos (WRIGLEY, 1996, p. 13)”.

Em contraposição ao discurso da deficiência, aborda-se a necessidade de concepção da diferença como significação política, sendo esta construída histórica e socialmente. Essa construção parte das lutas dos movimentos sociais contra as resistências do poder e do saber que representam a alteridade sob uma interpretação divergente, pautada na construção de significado dos grupos marginalizados no discurso dominante (SKLIAR, 1998).

A união das comunidades surdas, para mostrar sua diferença em ser surdo baseado na diferença linguística e cultural, torna-se de grande importância como uma unidade política contra o discurso da deficiência. Essa prática é definida como meio de afirmar a diferença, aliando-se às subjetividades fragmentadas e em constante processo social de construção (BRAH, 2006) contrapondo-se aos mecanismos de práticas excludentes e discriminatórias, que fazem parte do discurso da deficiência. O discurso da diferença deve ser construído sem a legitimação da dominação e da desigualdade, mostrando as diferenças específicas a partir da construção cultural (BRAH, 2006).

Atualmente, não se tem uma hospitalidade para a diferença, tem-se uma contínua, repetitiva e intensa inscrição e nomeação do outro que acaba por tornar a subjetividade refém de si mesmo, no caso dos surdos, da norma ouvinte, apagando a diferença. Tal fato recai também no ambiente educacional, quando os surdos são nomeados singularmente e homogeneamente pela eliminação da diferença pelo discurso da igualdade e do politicamente correto.

Diante disso, os campos de saber que perpassam as narrativas surdas e que se destacam no campo da surdez, como mencionado, são as perspectivas clínica e a

socioantropológica. Cada perspectiva produz experiências singulares, subjetividades surdas, deficientes auditivos ou surdos de acordo com cada perspectiva, respectivamente. Cada produção subjetiva desse campo de saber da surdez é um tipo de subjetivação a partir de uma normatividade.

Na perspectiva clínica, o sujeito surdo é definido pelo grau da surdez através de exames realizados nas audiometrias, sendo classificada a perda de audição em medidas de decibéis em leve, moderada, severa ou profunda. Por conseguinte, essa forma de subjetivação clínica faz com que esses sujeitos encarem e vivam a falta de audição como deficiência, buscando incessantemente a cura da surdez através do aprendizado da leitura labial e da fala pelos saberes médicos. Nas instituições educacionais, também se segue o mesmo caminho de “medicalização da surdez” na tentativa de correção e normalização da surdez por métodos oralistas, predominando a língua oral da comunidade ouvinte, ou seja, a língua nacional.

A partir desse discurso do sujeito surdo deficiente, representado por uma patologia, o surdo passa a ser visto como um sujeito inferior e incompleto que deve ser tratado para se parecer com a normatividade do corpo ouvinte. E os surdos que não atingem a oralidade acabam sendo “excluídos” dos espaços sociais, ficando às margens dos processos, pois não se habilitaram para se relacionar com a norma ouvinte com a linguagem oral.

A não capacitação da linguagem oral traz grandes prejuízos na vida desse sujeito surdo quando se trata da educação. Ele se vê obrigado a narrar-se como ouvinte diante da predominância do saber clínico nas instituições e, através de incansáveis lutas tanto por esse aluno como talvez por parte dos professores, vê-se em uma situação lastimável, de derrota. Poucos são os surdos que conseguem verdadeiramente alcançar o aprendizado. Entretanto, não deve ser encarado como um problema o surdo que se subjetiva na perspectiva clínica, é um tipo de subjetivação surda, uma normativa.

Contrário à perspectiva clínica, os sujeitos surdos que narram a surdez como uma diferença linguística e cultural, opondo-se a essa prática que visa ao apagamento da diferença surda (THOMA, 2012), filiam-se à perspectiva socioantropológica pela compreensão de que pertencem a um grupo cultural e linguístico minoritário, possuindo uma subjetivação mais ativista, de militância pela imposição de narrativas patológicas da surdez.

Esse grupo compreende o termo Surdo como mais adequado para fazer referência a esses sujeitos, sendo preferido pela comunidade surda. A característica principal dos sujeitos que se definem como Surdos é a utilização da língua de sinais. Defendem a utilização ativa dessa língua na educação para a garantia e fortalecimento das identidades surdas e de um espaço para o aprendizado da língua de sinais.

Por conseguinte, a língua e a cultura surda não são as únicas características que definem os surdos, pois cada sujeito possui suas subjetividades; no entanto, essas são as características predominantes, quando as comunidades surdas se articulam politicamente em defesa de seus direitos (THOMA, 2012).

As duas perspectivas aqui apresentadas estiveram presentes na história da educação de surdos e permanecem até os dias de hoje. Deve-se ressaltar que também existem sujeitos surdos que são avessos às duas perspectivas. Portanto, não se pode afirmar que diante do surgimento da perspectiva socioantropológica a representação clínica tenha sido superada, mas que os surdos são definidos exatamente a partir de uma dessas duas perspectivas, como coloca Skliar (2017, p.10):

A surdez configura-se atualmente como um território de representações que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em modelos conceituais opostos, tais como clínicos ou socioantropológicos. Trata-se, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam.

A experiência da surdez no campo discursivo da diferença não acabou nem impediu a fabricação dos discursos clínicos que continuam fortemente difundidos e presentes na sociedade contemporânea. Porém, Skliar afirma que a surdez constitui uma diferença que deve ser politicamente reconhecida (SKLIAR, 1998).

[...] existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção socioantropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção socioantropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de "VER") o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a "correta" (QUADROS, 2003, p. 8 apud SKLIAR, 1997).

Isto posto, compreende-se que não há uma regra para os processos de subjetivação das pessoas surdas nas duas perspectivas, cada surdo pode se subjetivar tanto na perspectiva clínica quanto na socioantropológica, ou um pouco de cada. No entanto, a militância surda defende os saberes trazidos na perspectiva socioantropológica, a qual compreende o sujeito surdo em sua diferença linguística e cultural e esta é a perspectiva que se assume neste trabalho.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS DE AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA SURDA NO ENSINO SUPERIOR

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michel Foucault)

Novamente, antes de iniciar o capítulo II, justifica-se em poucas palavras a necessidade de se abordar a invenção da surdez e as perspectivas produzidas no corpo surdo a partir do capítulo I. Tal percurso é fundamental para a compreensão da emergência de um novo saber sobre a surdez que rompesse com o discurso patológico, no caso, o discurso da diferença.

Ao problematizar a inserção do surdo na perspectiva de um ensino inclusivo, no capítulo II problematiza-se a política educacional inclusiva para surdos, apresentando como a realidade tem sido posta na atualidade por normativas construídas. A invenção da surdez marca relação com as propostas inclusivas quando se torna uma grande máquina homogeneizadora de sujeitos para encaixá-los somente em um espaço, um espaço para todos, como tem sido difundido na inclusão.

Assim sendo, serão apresentadas as políticas públicas para inclusão de surdos no ensino superior, como também as políticas específicas para a surdez que possibilitam um novo olhar sobre esta. Nesse item, serão apresentadas as principais lutas do movimento surdo.

Dando sequência, será exposto o cenário atual da educação de surdos no ensino superior com os números de surdos nesse nível e, por fim, serão demonstradas a prática inclusiva adotada pelos poderes para o ensino de surdos como está posta e as pistas para alguns dos motivos do fracasso educacional de surdos.

2.1 Políticas Públicas inclusivas para surdos

Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.

(Boaventura de Souza Santos)

O sujeito surdo passou a ser considerado sujeito de direito, no contexto educacional, pela legislação brasileira somente a partir da Constituição Federal de

1988. Portanto, pelo viés da deficiência, categoria na qual os surdos se enquadram pela legislação brasileira, ou seja, pela perspectiva patológica, na lógica da normalização e, conseqüentemente, dentro de um paradigma de exclusão.

Visto que a educação de surdos no Brasil é regulamentada pela perspectiva inclusiva, abordar-se-ão brevemente as legislações para melhor contextualizar o estudo. Ressalta-se que a maioria das legislações é construída com enfoque na educação básica⁶ (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), então analisar-se-ão os textos normativos para verificar o que é aplicado no ensino superior, como também as voltadas especificamente para o ensino superior, foco de nosso trabalho.

Foi a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que representou o marco histórico do reconhecimento do direito dos grupos minoritários. A CF/1988 culminou em uma importante conquista para as pessoas com deficiência, no contexto educacional, trazendo apontamentos a favor do diálogo em respeito às diferenças.

A CF/1988 acrescentou a “inclusão” das pessoas com deficiência na educação por meio de atendimento educacional especializado⁷ (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208). Ou seja, em se tratando de rede regular de ensino é a que engloba apenas alunos da educação básica. E a responsabilidade única da Educação Especial somente se efetiva quando as crianças não são capazes de se relacionarem socialmente e, à vista disso, de aprenderem na rede regular. Assim, o AEE deve ser oferecido como um complemento, no contraturno, e, preferencialmente, nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Esse AEE, no contraturno, impedia que o aluno aprendesse os conteúdos, no caso dos surdos, como deveriam aprender em Libras⁸, caracterizando-se somente como um apoio de um instrutor de Libras, muitos inclusive, sem conhecimento

⁶ Segundo o artigo 208, inciso I da CF/88, fica assegurado que a educação básica é obrigatória e gratuita para alunos com idade dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, como também ofertará gratuitamente para todos que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, Art. 208, Inciso I).

⁷ O Decreto Nº 7.611 de 2011 dispõe sobre o AEE em seu artigo 2º, § 2º: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, Art. 2º, Inciso 2º). Ressalta-se que o AEE tem um foco maior na educação básica, no entanto, a Educação Especial é uma modalidade transversal de educação.

⁸ A Libras é considerada para alguns surdos sua língua materna, pelo seu aprendizado ser mais natural por uma língua de modalidade visuo-espacial, devido ao impedimento orgânico da não audição.

suficiente da língua de sinais para ajudá-los nas atividades. Essa forma de atendimento complementar gerava a segregação dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, corroborou com o entendimento da CF/1988, explicitando que o atendimento educacional especializado deve atender às necessidades específicas do aluno, em todos os níveis de ensino, tendo o apoio especializado quando necessário, ou seja, um reforço para o aluno com deficiência em horário diverso das aulas em salas de recursos (BRASIL, 1996, Art. 4º, Inciso III).

O programa do AEE acaba criando uma prática transcendente de não funcionamento da própria sala de aula regular, já que o programa dimensiona toda a Libras para o contraturno (sic), deixando o turno a cargo do professor com pouca ou nenhuma capacitação para atuar com esse estudante Surdo, e, muito menos, com domínio da Libras. Neste ponto, se reforça a percepção de que o estudante Surdo continua sendo excluído de todo o processo educativo dentro da política educacional (LIMA, 2018, p. 185).

Deve-se ressaltar que o AEE se fundamenta na perspectiva clínica através da prática de normalização das pessoas caracterizadas com “deficiência”, predominando práticas corretivas sobre a ação pedagógica. Dessa forma, o AEE constitui-se em um processo educacional substitutivo ao ensino comum, no caso dos surdos, para que se atinja a normalidade do padrão ouvinte. Assim, a educação especial

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 11).

Dando continuidade à afirmação das diferenças, o Brasil foi signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Referência para a elaboração de outros documentos, como a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na Salamanca – Espanha em 1994, que ficou conhecida como Declaração do Salamanca e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999, conhecida como Convenção da Guatemala.

A Declaração Mundial de Educação para Todos enfatizou que as pessoas com deficiência precisam de “atenção especial”, atentando-se para medidas que garantam a integração no sistema educativo (UNESCO, 1990).

A Convenção da Guatemala definiu: “o termo ‘deficiência’ 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” (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, Art. 1º). Através da condição de deficientes a partir da categorização de restrição sensorial é que foram baseadas as legislações subsequentes para os surdos. Como resultado dessa Convenção, no Brasil, promulgou-se o Decreto nº 3.956/2001. Esse decreto trouxe o entendimento de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que os demais cidadãos e não devem ser discriminadas em razão da deficiência (BRASIL, 2001).

Esses documentos – Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração do Salamanca e Convenção da Guatemala – reinterpretam a Educação Especial no entendimento que deveria ser superada a lógica da exclusão de grupos minoritários com deficiência que ainda permaneciam em sistemas de ensino segregados, incluindo-os junto com os demais no ensino regular na promessa de uma educação para todos.

A inclusão foi baseada no entendimento de que as pessoas com deficiência deveriam aprender juntas com os demais alunos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais baseadas em suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611 de 2011 revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o público-alvo da Educação Especial. Dentre elas, a determinação de que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e que a Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011, Art. 1º, Inciso VII). A educação especial passa a ser oferecida através do sistema de inclusão pela promessa de uma educação para todos e, assim, a defender que o sistema inclusivo impeça a exclusão dos alunos sob a alegação de deficiência, incluindo-os também nos processos educacionais.

No entanto, a legislação deixa uma brecha quando diz que a Educação Especial deve ser realizada “preferencialmente” na rede regular, constituindo-se um

entreve para a inclusão, possibilitando a contínua permanência das pessoas com deficiência apenas nas escolas especiais.

Com relação aos direitos específicos para as pessoas surdas, a Declaração do Salamanca, em seu Item nº 19, acrescentou um importante apontamento para a educação de surdos, inserindo pela primeira vez a importância da presença da língua de sinais (UNESCO, 1994):

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

E o Decreto nº 7.611/2011, em seu Art. 1º, Inciso VIII, § 2º, estabelece que para os estudantes surdos serão observadas as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011, Art. 1º, Inciso VIII, § 2º). O referido decreto, detalhado no próximo tópico, dispõe sobre a língua de sinais e reconhece que a inclusão da pessoa surda se dá através da educação bilíngue, com o uso da Libras como primeira língua e/ou língua de instrução, e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2005). No entanto, diante da escassez de escolas bilíngues para surdos, a inclusão das pessoas surdas ainda acontece em salas de aulas regulares com a presença de intérprete de sinais que traduz o conteúdo passado pelo professor em Língua Portuguesa.

Claramente, a postura política adotada para as pessoas com deficiência é contrária ao posicionamento da comunidade surda cujos integrantes se afirmam como sujeitos possuidores de uma língua diferente da língua majoritária, com direito a uma política linguística que reconheça e valorize sua diferença cultural. Essa concepção de ensino dicotomiza os “normais” que seguem o padrão de aprendizado dos “especiais/anormais/deficientes” por apresentarem necessidades educacionais específicas, ou, no caso dos surdos, por possuírem um canal diferente de comunicação.

A reivindicação da comunidade surda é de que estudantes surdos aprendam conteúdos em sua língua materna por meio da educação bilíngue, não em momentos exclusivos e segregacionistas como os criados pelo AEE (LIMA, 2018).

Mesmo após duas décadas da criação da LDB, ações concretas continuam sendo implantadas, ainda que as condições de possibilidade de execução e de efetivação de uma nova realidade sejam, de fato, estabelecidas.

No caso dos surdos, a educação inclusiva é pautada na lógica hegemônica que apaga a diferença surda, tornando-se um sistema de ensino insuficiente e precário para alcançar a surdez, item a ser detalhado no tópico 2.3. A prática educacional para surdos, no ensino superior, é realizada por meio da língua portuguesa como língua de instrução, e não em sua língua materna, com a presença de intérpretes para tradução para a Libras garantida por meio de legislação (BRASIL, 2005, Art. 14, inciso I, “c”; inciso III, “b”).

Percebe-se que a perspectiva clínica está presente na maior parte das políticas públicas brasileiras para os surdos, seja na educação básica ou no ensino superior, através da ideologia dominante ouvinte. Essa prática da inclusão dos alunos surdos pelo discurso da deficiência tem sido realizada através da patologização da surdez, não garantindo um ambiente que acolha e valorize as diferenças, favorecendo uma inclusão excludente (SKLIAR, 1998).

[...] todas essas ações trazem à cena uma série de enfrentamentos. Se, por um lado, podem representar um esforço na luta do processo de inclusão educacional e social desse segmento minoritário linguístico, podem revelar, também, elementos ainda vinculados a uma educação assimilacionista dos padrões dominantes, distante do efetivo exercício da alteridade necessária à prática da diferença, já que sua prática se distancia dos discursos propalados. Pior, podem indicar a expressão de uma política inclusiva homogeneizante [...] (FRANCO, 2009).

A atual luta da comunidade surda é a de inverter lógicas universalizantes, com o objetivo de avançar o diálogo das diferenças no contexto educacional para alcançar uma educação que valorize sua singularidade linguística.

2.1.1 Políticas Públicas de reconhecimento e valorização da diferença surda e os impactos de sua inserção no ensino superior

Ser surdo de Direito é ser “ouvido”... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades.
Se você, Ouvinte, me representa, leve os meus ensejos e as minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa como deve ser.
No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser Surdo. Entenda somente isso!
(Pesquisadora surda Shirley Vilhalva)

O silenciamento vivenciado pelos surdos pelo reflexo da domesticação de corpos revela uma vida traumática, silenciosa, que está em constante luta pela afirmação de seus direitos. Sujeitos que não desistem de lutar pela inscrição de seus anseios no quadro das políticas sociais e educacionais.

Atualmente, torna-se possível a identificação de um processo de crescente visibilidade de sujeitos que antes eram marginalizados. Objeto de políticas públicas, mesmo diante de inúmeros enfrentamentos que se fazem necessários para a inclusão social e educacional ser efetiva.

Neste tópico, serão descritas as principais lutas do movimento surdo e as legislações específicas mais importantes para a valorização da diferença surda. Tais legislações serão analisadas no capítulo III.

Na década de 1990, houve a mobilização e o fortalecimento dos movimentos surdos⁹ no Brasil. Esses movimentos foram organizados a partir da inquietação e do descontentamento sobre o lugar que a surdez ocupava na sociedade e, principalmente, com o fracasso na educação de surdos que vinha sendo conduzida por mais de um século sem produzir resultados significativos.

Assim, a década de 1990 foi o marco do movimento surdo na participação de lutas, passeatas, reivindicações junto à Justiça, como também em organizações nacionais e internacionais, debates e manifestações. Outra forma de fortalecimento do movimento surdo foi a participação de intelectuais nos estudos surdos para esclarecimento da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos (GAVALDÃO, 2017).

O movimento surdo teve como principal pauta política a necessidade do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos, como também a sua oficialização. O reconhecimento da língua de sinais teve início em 1993, por um projeto de lei da senadora Benedita da Silva, sendo essa língua aprovada como meio

⁹ O movimento surdo luta contra a coesão ouvinte, pela política da identidade surda. Busca o direito de o sujeito surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (Perlin, 1998).

de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005 (DALLALBA, 2013). Essa conquista para o movimento surdo se deu a partir do estudo científico da língua de sinais, possibilitando a abertura do discurso da surdez pautada na perspectiva socioantropológica (MARTINS, 2013).

Em 1999, foi organizado o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdo, que resultou no documento intitulado *A educação que nós surdos queremos*. Esse documento tornou pública, como principal pauta, a reivindicação da comunidade surda pela educação bilíngue em contraposição à realidade posta do modelo inclusivo imposto pelos poderes à modalidade atual, que traz prejuízos à cultura, à língua e às identidades surdas (FENEIS, 1999, nº 22).

Passada mais de uma década da elaboração do documento *A educação que nós surdos queremos* e dez anos após a regulamentação legal desse meio de expressão linguística, no ano de 2012, foi organizada uma grande manifestação do movimento surdo a favor do ensino bilíngue, objetivando alavancar a implantação de escolas bilíngues para surdos no Brasil (DALLALBA, 2013). Ressalta-se que todo esse movimento a favor de escolas bilíngues é mais voltado para a educação básica de surdos; no entanto, têm-se ações e implicações dessa luta no ensino superior, principalmente na entrada da atuação do intérprete de língua de sinais.

Figura 6 – Mobilização do Movimento Surdo a favor da educação bilíngue



Fonte: Site *Contextualizando a Libras*¹⁰

¹⁰ Disponível em: <http://contextualizandoalibras.blogspot.com/2013/07/movimento-surdo-em-favor-da-educacao-e.html>. Acesso em: 07 mai. 2021.

Para além das lutas do movimento surdo, as pesquisadoras surdas Campello e Rezende (2014) se manifestam a favor de uma escola que possibilite a inclusão da diferença surda:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72-73).

Após muitas mobilizações e manifestações do movimento surdo, é que, ao longo dos anos, os surdos tiveram pequenos avanços na afirmação de seus direitos pela diferença linguística e cultural.

A aprovação da Libras como expressão e comunicação das pessoas surdas, pela Lei nº 10.436/2002, possibilitou o reconhecimento como um grupo minoritário possuidor de singularidade linguística e cultural (BRASIL, 2002), possibilitando a abertura de oportunidades para a comunidade surda fora do contexto da deficiência, principalmente no campo educacional. Essa legislação foi importante para abertura de novos caminhos, possibilitando a instauração de um novo campo de saber sobre a surdez nas relações sociais, culturais e educacionais.

A Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que fundamentou para a educação de surdos a tão almejada educação bilíngue. O referido decreto objetiva a inclusão social do surdo, através da educação bilíngue, reconhecendo a Libras como primeira língua e/ou língua de instrução e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (BRASIL, 2005).

Visto que a implementação de escolas bilíngues ainda é escassa, o referido decreto menciona que a educação de surdos deve ser realizada por meio do AEE, do atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos nas salas de aula, como também no contraturno em salas de recursos (BRASIL, 2005, Art. 14, Inciso IV). Tal artigo mostra que o Decreto nº 5.626/2005 continua corroborando com o discurso pautado na lógica deficiente, ou seja, com marcas da perspectiva clínica, conferindo uma educação ainda pautada em relações de poder por discursos universalizantes.

Seguindo as demandas da comunidade surda e da sua principal organização representativa – a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos –, para alcançar a educação que almejam, foi aprovado pelo Senado Federal recentemente, no mês de maio de 2021, o projeto de Lei nº 4.909 de 2020, do senador Flávio Arns (BRASIL, 2020). E, em agosto do mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, inserindo a educação bilíngue de surdos na LDB como uma modalidade de ensino independentemente da educação especial (BRASIL, 2021). O objetivo dessa Lei é que a educação bilíngue seja desvinculada da educação especial, o que vem ocorrendo por muitos anos, mesmo já existindo científica, pedagógica e culturalmente razão suficiente para que seja considerada uma modalidade de ensino independente (BRASIL, 2021).

De acordo com a Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos que deverá ser iniciada na educação¹¹ infantil e deve se estender em todos os níveis, como também prevê a oferta de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior (BRASIL, 2021).

E ficará a cargo da União conceder apoio técnico e financeiro para esses programas que serão planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos surdos (BRASIL, 2021).

Essa Lei faz parte das lutas da comunidade surda em concretizar a afirmação de seus direitos, garantindo um ensino na sua língua materna e desvinculando-o das amarras do poder que homogeneiza e discrimina a educação de surdos através da educação especial. Aguarda-se, agora, sua efetivação na prática e, por enquanto, fica-se na análise do que se tem posto atualmente.

Para a educação de surdos no ensino superior, o Decreto nº 5.626/2005 coloca que as instituições devem viabilizar serviços de intérprete de sinais para que os surdos tenham acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, Art. 23).

¹¹ Essa divisão e espaços de ações bilíngues já estavam implementados no PNE (Plano Nacional de Educação) na meta 4.7. Ou seja, a LDB apenas integra o que já estava posto, mas, sendo uma lei que interfere na política educacional, tem uma implicação positiva na proposta de alteração dessa lei e inserção da modalidade bilíngue.

A discussão sobre a presença de intérpretes de língua de sinais na educação de surdos, possibilitando a acessibilidade para os surdos, será detalhada no tópico 2.3.

2.2 Cenário atual no Ensino Superior Brasileiro para surdos

[...] a pedagogia tradicional para surdos, que ainda hoje se arrasta, não considerou sua diferença, língua, sua cultura e suas identidades; por supervalorizar a voz, lhes negou a vez.

(Nídia Regina de Sá)

A educação dos surdos esteve por muito tempo ligada ao fracasso educacional imposto pela estigmatização do surdo narrado pela lógica da deficiência. As políticas públicas instituídas para os surdos mostram como ainda prevalece esse pensamento, ocasionando a carência de projetos e práticas que sejam significativos para se alcançar a singularidade surda, deixando à margem um processo de ensino capaz de promover o seu desenvolvimento e aprendizado.

Antes da década de 1990, ainda perdurava mecanismos excludentes de acesso ao ensino superior pelos grupos minoritários em razão da raça, etnia, deficiência, gênero dentre outros. Mas, ao longo dos anos 1990, é posto em questão o acesso a esses grupos por um processo de democratização nas universidades federais (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

A educação bilíngue de surdos passou a ser mencionada em legislação somente a partir da constituição do Decreto nº 5.626/2005. O processo de constituição do primeiro curso bilíngue de graduação voltado especificamente para surdos, Letras-Libras, aconteceu no ano de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina, em uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (QUADROS; STUMPF, 2009).

Os demais cursos de Letras-Libras foram implantados pela adesão ao Programa Viver sem Limite do Governo Federal, instituído em 2011, com o objetivo de intensificar as ações já desenvolvidas para as pessoas com “deficiência”, como é citado no próprio programa. Foram pactuados 27 novos cursos de Letras-Libras, um por unidade da federação. E foram criadas 600 vagas para professores e 690 para tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2012), incentivando a propagação da Libras em nosso país.

Dados do Ministério da Educação mostram o crescimento da quantidade de surdos no ensino superior. Em 2003, antes da implantação do Decreto nº 5.626/2005,

havia 665 surdos no ensino superior. Em 2005, essa quantidade aumentou para 2.428 surdos (BRASIL, 2006), mediante as ações desenvolvidas, a fim de possibilitar a inclusão de surdos, pela disponibilização de serviços de intérpretes de língua de sinais em sala de aula.

Com a criação do Programa Viver Sem Limite e do Programa de Acessibilidade na Educação Superior esse número cresceu significativamente. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, último divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2.556 alunos surdos, 6.569 deficientes auditivos¹² e 157 alunos surdo-cegos, perfazendo um total de 9.282 alunos surdos no ensino superior (BRASIL, 2021). Fica evidenciado um grande aumento de ingresso de surdos, no ensino superior, pela implementação de políticas públicas na educação, como a inclusão, a partir do Decreto nº 5.626/2005.

Não obstante, outro item a se analisar é a continuidade nos estudos por esses acadêmicos, diante dos enfrentamentos da prioridade da Língua Portuguesa nos processos educativos. Mesmo diante do aumento da taxa de ingresso de alunos surdos no ensino superior, o Censo da Educação Superior de 2016 mostra a relação de matriculados/concluintes das pessoas declaradas surdas, observando-se muitas evasões, constatando uma alta taxa de desistência (BRASIL, 2018), como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 3 – Relação de matriculados/concluintes declarados com surdez no ensino superior

	Deficientes Auditivos	Surdez	Surdo Cegueira	Total
MATRICULADOS	5.051	1.738	96	6.885
CONCLUINTES	775	228	8	1.011

Fonte: Elaborado pela autora.

Questionamentos surgem, quando se visualiza um quadro com disparidades gritantes em relação à taxa de matriculados e a de concluintes. Qual o motivo para que se tenha uma alta taxa de evasão de surdos no ensino superior? Não se têm

¹² Deficiente auditivo é o termo utilizado pelas políticas quando o sujeito tem uma perda menor do que o considerado para o nível de uma surdez profunda. No entanto, a comunidade surda utiliza o termo surdo para todas as pessoas que compreendem e interagem com o mundo por meio das experiências visuais, principalmente pelo uso da língua de sinais como comunicação, independentemente do grau de perda.

dispositivos para assegurar a permanência destes alunos? Os serviços de intérpretes de língua de sinais têm sido eficientes e suficientes para garantir o aprendizado? E a diferença linguística tem sido pauta de políticas afirmativas no ensino superior?

Evidencia-se uma escassez de produções científicas que envolva a presença dos surdos no ensino superior. Mas de forma geral, os estudos demonstram que os surdos vivenciam uma série de enfrentamentos quanto à diferença linguística e ao desconhecimento de suas especificidades na universidade, conforme levantamento da produção disponível sobre a inclusão e a acessibilidade de estudantes surdos no ensino superior, no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD), a partir da pesquisa intitulada *Implicações para os surdos no ensino superior* (GAVALDÃO, MARTINS; 2016). Gavalvão e Martins (2016) ainda mencionam que a inclusão de surdos é pautada em um discurso de normalização do sujeito por uma política padronizante.

Viana e Gomes (2020) citam a partir do estudo *Desafios dos alunos surdos no ensino superior* que, apesar dos ganhos que o Movimento Surdo teve e da possibilidade de ingresso no ensino superior com a presença de intérpretes de língua de sinais, esses acadêmicos ainda enfrentam a dificuldade de compreensão dos conteúdos. Freitas e Eulálio (2020) mencionam em seu estudo *Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão* que os docentes não estão preparados para receberem alunos surdos. E Daroque (2011), em sua pesquisa *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*, complementa que as instituições de ensino superior, em sua maioria, estão despreparadas para atender esse sujeito, oferecendo conteúdos e práticas educacionais impróprias para singularidades surdas.

[...] o que acontece nas instituições de Ensino Superior é que o processo educacional não é desenvolvido ou trabalhado para incluir as pessoas surdas, pois nessas falta o reconhecimento da diferença e da cultura Surda. As metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes, são direcionados aos ouvintes (VIANA, GOMES; 2020).

Diante dessa problemática, evidencia-se que o ingresso na universidade onde a cultura ouvinte é o parâmetro, torna-se um grande desafio a ser enfrentado pelo acadêmico surdo. Esses fatores demonstram os motivos da alta taxa de evasão e da desistência de pessoas surdas no ensino superior e que a inclusão, subsidiada de forma democrática e acessível a todos, independentemente das diferenças, contradiz-

se ao fazer o uso da língua nacional de forma prioritária, evidenciando o marcador de falta para o corpo surdo ao não se ter acesso por essa língua.

Com relação ao ingresso, Goularte (2014) afirma que da mesma forma que a Libras surge como forma de captura do surdo nos processos seletivos para inclusão destes nas universidades, respeitando-se a diferença linguística, esse surdo, em sua maior parte, ingressa na universidade por meio de reserva de vagas para pessoas com deficiência, constituindo uma contradição para com a aceitação da diferença. Goularte (2014) afirma que no lugar do discurso da diferença circula um discurso travestido da diversidade.

Essas discussões sobre a contradição da inclusão de surdos no ensino superior e, conseqüentemente, seu insucesso serão detalhadas no tópico a seguir.

Conclui-se que o ensino superior, em sua maioria, continua reproduzindo diferentes experiências de um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda a partir da normalização. São recentes e escassas as experiências de educação bilíngue para surdos no ensino superior no contexto brasileiro.

Obviamente que as questões linguísticas (sic) são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas (QUADROS, 2003, p. 94).

O grande aumento de surdos no ensino superior mostra a necessidade de promover um ensino que possibilite atender a singularidade da pessoa surda. Percebe-se que há muito para se fazer ainda nesse contexto em relação às condições linguísticas, de ensino/aprendizagem, de inserção da identidade e cultura surda, a fim de oferecer uma educação que atenda as reais necessidades dos surdos.

2.3 Reflexos da Política Pública inclusiva para surdos no Ensino Superior

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvinte?

Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando suas ideias no lugar.

Quantas vezes levantei a mão para expor minhas ideias e você não viu?

Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da "Inclusão".

Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento...

(Pesquisadora surda Shirley Vilhalva)

A educação de surdos no ensino superior é fundamentada pela política inclusiva, ancorada em uma educação para todos, na qual os acadêmicos surdos frequentam aulas com a maioria das pessoas ouvintes. Conseqüentemente, o ensino é formulado metodologicamente para ouvintes, baseado em métodos que envolvem o uso da oralidade.

Nessa perspectiva, surgem os seguintes questionamentos: Essa prática inclusiva considera a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos? Possuem instrumentos específicos para a acessibilidade linguística desse acadêmico?

Então, o Decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 23, Inciso VI, trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Por meio desse artigo fica estabelecido que as pessoas surdas têm direito aos serviços de tradutor e intérprete de Libras nas instituições federais de educação superior. E nesse mesmo inciso, no § 2º, são inseridas as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, para estas assegurarem também esses serviços aos surdos (BRASIL, 2005, Art. 23, Inciso VI, § 2º).

A partir dessa legislação, o ensino para surdos no sistema inclusivo é transmitido pelos docentes através da Língua Portuguesa como língua de instrução e a inclusão dos surdos é realizada pela presença de intérpretes de língua de sinais, que fazem a tradução para a Libras simultaneamente. Ou seja, o surdo não tem acesso ao conteúdo diretamente pela língua de sinais, sua língua natural, o conteúdo

é acessado pelo surdo através de intérpretes de língua de sinais que fazem a ponte entre professor e aluno surdo.

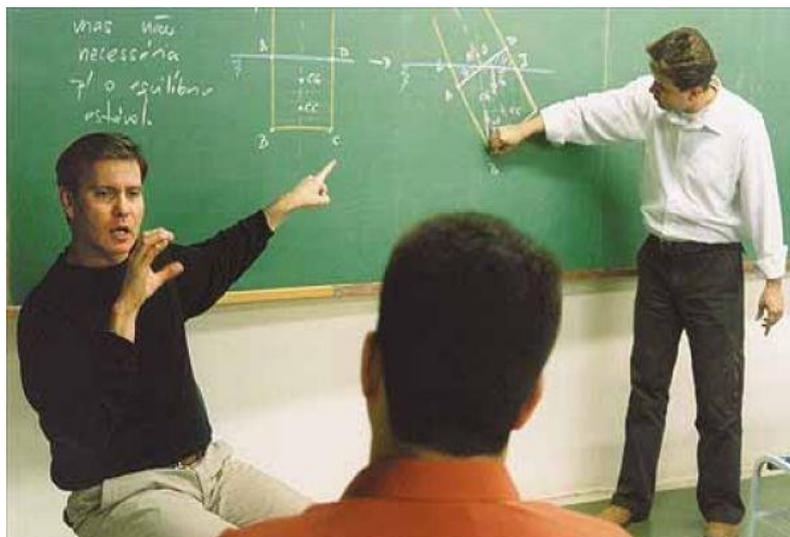
Então, questiona-se novamente: Esse acadêmico surdo, que vem de trajetórias escolares diversas, tem conhecimento da língua de sinais para que o ensino transmitido por intérpretes de sinais seja válido? Os conteúdos são repassados na íntegra pelos intérpretes de sinais? A aula dada com o serviço do intérprete de sinais garante que ocorra um aprendizado efetivo pelo acadêmico surdo?

Autores como Bisol *et al.* (2010), Fabris; Lopes (2013), Foster, Long e Snell (1999), Lima (2018), Martins (2008) e Nantes (2012), Skliar (1998), Witkoski (2012) mostram que a educação de surdos sob políticas de inclusão não garante o efetivo ensino/aprendizado, pois somente a inserção de intérprete de língua de sinais nas aulas não favorece o aprendizado efetivo, causando ainda o enfrentamento de vários obstáculos. Um deles é a falta de conhecimento dos professores para lidarem com as especificidades da surdez, adotando metodologias que não favorecem a experiência visual, em sua maioria com aulas teóricas faladas (LIMA, 2018). Isso mostra que a estratégia de aula para surdos deve ser diferente da dos ouvintes.

Outra questão importante orbita em torno dos intérpretes de língua de sinais que precisam ter um bom conhecimento teórico dessa língua, como também os conhecimentos acerca da disciplina para realizar uma interpretação que favoreça o conhecimento. Contudo, Nantes (2012) afirma que ainda são ineficientes as terminologias específicas dos diferentes cursos de graduação, que não possuem sinais correspondentes para uma interpretação direta. Witkoski (2012), por sua vez, levanta outros problemas enfrentados pelos acadêmicos surdos em relação aos intérpretes de língua de sinais: negligenciamento das instituições de ensino superior ao oferecer o intérprete apenas em algumas disciplinas ou pelo alocamento desse profissional sem a formação necessária, não se obtendo uma atuação com qualidade.

Foster, Long e Snell (1999) expõem outros problemas enfrentados pelos acadêmicos surdos no que se refere aos intérpretes de língua de sinais: as informações interpretadas chegam em tempos diferentes – atrasado – do tempo falado pelo professor e ao prestar atenção no intérprete perdem o contato visual, enquanto o professor escreve no quadro ou apresenta um *slide*, ficando prejudicados em um ou outro.

Figura 7 – Intérprete de sinais traduzindo a explicação do professor



Fonte: Revista *Educação Pública* (2017)¹³.

Percebe-se que a presença do intérprete de língua de sinais, embora seja um grande ganho, como também essencial para os surdos, não é suficiente para um efetivo aprendizado que atenda às suas necessidades visuais. Não garantindo uma acessibilidade aos surdos comparável à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente (BISOL *et al.*, 2010). A simples presença do intérprete não resolve todas as dificuldades enfrentadas pelos surdos.

Nessa citação, percebe-se que somente com a presença do intérprete de sinais a inclusão não se efetiva de forma significativa. Desse modo, nota-se que a atuação do intérprete de língua de sinais pode manter a lógica da língua de sinais não como constitutiva do ensino, mas como um instrumento para reabilitação desse sujeito, caracterizando ainda um ensino baseado sob a perspectiva clínica.

Martins (2008) afirma que a inclusão de surdos, mediada pela presença de intérprete de língua de sinais, é um processo relacional complexo e que a aprendizagem decorre de um processo de ensino em que há certa “erótica do ensino”, ainda pouco estudada e afirmada.

O ILS (intérprete de língua de sinais) acredita que o surdo está entendendo o que ele traduz, o surdo acredita que o ILS tem o saber que lhe falta e que este se apropria das minúcias da fala do professor ao traduzir e, para completar este ciclo, o professor acredita que o ILS e o aluno surdo estão

¹³ Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/7/desafios-e-possibilidades-no-processo-de-avaliacao-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso em: 07 mai. 2021.

em consonância com as suas explicações. Essa é a erótica de ensino criada na inclusão educacional de surdos mediada pelo ILS (MARTINS, 2008, p. 116).

Martins (2008) ainda complementa que o grande problema está na falta de preparo das instituições para atender os surdos de forma que seja considerada sua diferença, acreditando que o serviço do intérprete de língua de sinais em si e de forma isolada garante a inclusão e soluciona a falta de audição das pessoas surdas, gerando a segregação desses alunos dentro da própria sala de aula. A prática inclusiva faz com que as diferenças sejam as menos diferentes possíveis, eliminando as singularidades surdas e os tornando iguais aos demais, ou seja, pela normalização do surdo em um quase ouvinte.

Outra situação recorrente é que muitas instituições ainda não contam com a presença de intérpretes de língua de sinais, apesar de se ter legislação em vigor, sob a alegação de que os custos de intérpretes são muito altos ou pela dificuldade de contratá-los¹⁴ (WITKOSKI, 2012). Quando os intérpretes faltam, os alunos surdos precisam fazer leitura labial, isso quando eles têm domínio, para acompanharem as aulas, causando um desgaste físico e emocional e um fraco rendimento acadêmico.

Outra questão a ser considerada é que a maioria dos surdos cresceu em ambientes limitados linguisticamente, ingressando no ensino superior sem as mesmas competências linguísticas que os ouvintes para escrita e leitura da Língua Portuguesa, atrapalhando a leitura de materiais das aulas como também das avaliações (BISOL *et al.*, 2010).

No que concerne à comunicação surdo/ouvinte, os surdos sentem-se também prejudicados diante das interações informais, sendo raramente incluídos, perdendo conversas importantes relacionadas com a disciplina ou a trabalhos e avaliações (BISOL *et al.*, 2010).

Outro ponto que os surdos consideram fundamental é a falta de espaço de apropriação de múltiplas identidades pela diferença surda, ou seja, um ambiente despreparado para as diferenças, por estarem em um espaço majoritariamente ouvinte, o que causa ausência de relações afetivas e comunicacionais significativas

¹⁴ Witkoski (2012, p. 73) destaca que a precariedade ou a falta de intérpretes de língua de sinais acontece tanto em instituições de ensino superior privadas quanto públicas. No caso das públicas, muitas não possuem intérpretes, pois não solucionam a demanda realizando concursos públicos para a contratação desses profissionais. E, muitas vezes, existe uma resistência dentro do próprio corpo docente que não compreende a importância dos intérpretes.

com seus pares, tornando o aprendizado uma prova de resiliência pessoal, como relatado a seguir.

Fui uma adolescente revoltada e vivia isolada porque a escola oralista orientou a minha família para que eu não tivesse contato com outros sujeitos surdos adultos. Havia muitos estereótipos em relação à língua de sinais e, conseqüentemente, eu não tinha amigos surdos e nem ouvintes. Os adolescentes ouvintes me achavam chata por eu ter comunicação limitada e sem graça e se afastavam. Então me isolava, me fechava no quarto e chorava todos os dias dizendo que Deus ter me feito surda era um castigo e eu queria morrer, já que na vida não tinha espaço para mim. Isto é inclusão? É inclusão a pessoa ouvinte resolver o que é melhor para o sujeito surdo sem “sentir na própria pele” as dificuldades e os sofrimentos dos surdos? (STROBEL, 2015, p. 125).

A inclusão torna-se uma experiência que sobrecarrega o acadêmico nas áreas cognitiva, emocional e social (BISOL *et al.*, 2010), o que acarreta um imenso sofrimento para o sujeito surdo que, diante dessas situações no campo educacional, fica em uma constante luta pelo desejo de dar prosseguimento aos estudos e a enorme vontade de desistir pelas dificuldades enfrentadas (WITKOSKI, 2012).

Vários são os desafios para a consecução de uma educação que seja efetiva para os surdos. De forma resumida, Lima (2018) afirma que a inclusão para surdos deve assegurar:

[...] um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, aos estudantes Surdos, sem margens para a simplificação, que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos sem deixar de considerar a situação de bilinguismo dos mesmos e as implicações decorrentes dela [...] (LIMA, 2018, p. 30).

Dessa forma, é importante ressaltar que a inclusão pode ser favorável para o ensino de surdos e não significa que estes são contra a inclusão, mas que a forma como ela é conduzida produz resistências em sua conduta a partir da resignificação das práticas de exclusão e de reclusão na lógica dominante da inclusão (FABRIS; LOPES, 2013). Fabris e Lopes (2013) afirmam que a inclusão passou a ser a “grande potência moderna e contemporânea” que incorpora e resignifica práticas do passado vivenciadas pelos surdos, carregando heranças do século XVIII, bem como os sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX (LOPES; RECH, 2013, p. 211).

Nos sistemas inclusivos, ainda prevalece a noção de normalização de forma ressignificada e fortalecida como afirma Fabris e Lopes (2013):

[...] a noção de normalização, antes assentada na compreensão de sociedade disciplinar moderna, que investia na correção disciplinar daqueles que eram “os” diferentes, “os anormais”, não é mais a única baliza para sinalizar os movimentos dos indivíduos. Normalização, como já colocamos, passa a ser compreendida, na sociedade contemporânea, fortemente marcada pelas ações de seguridade, pelos investimentos biopolíticos sobre a população. Normalização pode ser pensada como um investimento do Estado para o controle e a regulação dos indivíduos (FABRIS; LOPES, 2013, p. 50 – aspas dos autores).

A lógica da inclusão, que parece incluir todos pelo esforço do Estado para a diminuição dos marginalizados, mostra que muitos desses grupos estão incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos; no entanto, uma boa parte ainda sofre com práticas de inclusão excludentes (FABRIS; LOPES, 2013), o que revela que a inclusão não é ocupar o mesmo espaço físico, não sendo suficiente para que a inclusão de fato se efetive. Isso mostra que o poder disciplinar, o controle de Michel Foucault, descritos no capítulo I, ainda existe na contemporaneidade, mesmo que de forma mascarada.

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Assim, o processo inclusivo, que se mantém na política de inclusão, traz o apagamento da diferença surda. Este é o grande desafio desses processos: tratar a surdez como uma diferença e não como deficiência, sem universalizá-la e torná-la única, normalizada ao padrão ouvinte.

Se a inclusão é efeito do processo de exclusão altamente formulado na sociedade capitalista que opera em uma maquinaria eficiente, por meio da categorização e nomeação de qualquer forma de diferença, sempre haverá, desta maneira, a captura por um sistema normativo e voraz. Parece-nos que a surdez ainda é prescrita, classificada e, portanto, nomeada na educação pela inscrição, ou lógica, **patológica**. O reparo para o surdo e seu corpo se faz na mesmidade de oferta de um ensino por uma língua que **biologicamente**, pela condição de não ouvinte, o surdo **não** pode ter acesso: a inclusão aqui opera verdadeiramente pela promoção da **exclusão** (MARTINS, 2016, p. 4, grifos nossos).

De igual modo, entende-se a inclusão como um sistema que permite a entrada do outro, mas que depois é mantida em uma lógica que o classifica como inferior, segregando-o e apagando sua diferença para o processo de normalização, a fim de alcançar a homogeneização do outro e, conseqüentemente, a universalização de todos. A inclusão como promoção de uma educação para todos acaba contribuindo com um processo cujo objetivo é garantir a vida, como uma economia biopolítica da existência (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 560).

Diante dessa inclusão excludente que os surdos vivenciam através de práticas inclusivas, vê-se um fracasso educacional das pessoas surdas. Diante de toda essa problemática na vida dos surdos, pergunta-se: É a surdez a responsável de todo esse quadro de prejuízo que os surdos vivenciam atualmente no campo educacional?

Conforme Skliar (1998), o fracasso educacional é justificado impropriamente por três motivos: primeiramente, a atribuição se volta para os próprios surdos devido à surdez; em segundo lugar, fica a responsabilidade para os professores ouvintes e, por último, impõe-se que o insucesso é devido à limitação dos métodos de ensino que sejam adequados à realidade da surdez baseados em uma forma de apresentação do conteúdo que seja compreensível a eles.

Skliar (1998) complementa que o fracasso educacional dos surdos nunca é referido em virtude das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. No entanto, Skliar (1998, p. 19) faz a seguinte afirmação: “[...] a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais”. E complementa:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 1998, p. 18).

Concluindo, Skliar (1998) assegura que esse fracasso se deve pelos poderes e saberes das políticas ouvintistas que ainda insistem em definir o sujeito surdo a partir de um modelo de deficiência, pela imposição inapropriada da linguagem oral para educação dos surdos e pela falta de práticas pedagógicas ancoradas na experiência visual. De acordo com Lopes *et al.*, 2010, baseados em Foucault (2014), essa inclusão é um mecanismo de poder disciplinar que substitui as subjetividades surdas pela

subjetividade deficiente, tornando-se um mecanismo de controle com objetivo de domesticar e dominar.

Sendo assim, as políticas inclusivas têm como regra a não exclusão, assegurando o acesso e a participação de todos no contexto educacional (Lopes *et al.*, 2010, p. 17), independentemente de sua “deficiência”. Ao incluir todos os sujeitos na educação, estes são submetidos a um conjunto de práticas que busca conduzir suas condutas, gerenciar suas vidas e submetê-los à lógica do Estado (Lopes *et al.*, 2010, p. 10).

A partir do momento em que todos estão incluídos no sistema educacional são criadas estratégias para normalização dos sujeitos (KRAEMER; THOMA, 2018) com base na norma ouvinte. Dessa forma, tem-se um apagamento da surdez nas práticas ditas inclusivas.

Em uma sociedade na qual os discursos do poder controlam práticas pedagógicas, é preciso desconstruir a representação criada para deficiência em que o problema cai somente sobre o sujeito deficiente, deslocando o problema para a norma, a normalidade e o normal, estes sim são problemas a serem problematizados (SKLIAR, 2003).

Fica evidenciado que a prática da inclusão de surdos permanece influenciada pelo poder e saber ouvinte, não se mostrando adequada para o atendimento dos surdos. Como afirma Witkoski (2012), o discurso possui uma “distância quilométrica” da prática inclusiva no ensino superior. Ainda é necessário que as instituições mudem a visão dos surdos e da Língua de Sinais, ainda extremamente influenciada pela perspectiva clínica, a fim de garantir aos sujeitos surdos uma formação universitária prazerosa e de qualidade.

Assim, a inclusão caracteriza-se em um processo perverso de uma inclusão excludente ao possuir uma norma que acolhe a diferença e ao mesmo tempo a exclui por práticas homogeneizantes e universalizantes. A prática inclusiva pode anular a surdez e pode destruir corpos surdos potencialmente capazes de aprender em um movimento de tolerância ao outro pela lógica patológica, com essa perspectiva, a inclusão opera para a exclusão.

Para alcançar mudanças na inclusão como esta tem sido posta, deve-se pensar em novos discursos e um novo saber sobre estas práticas, a fim de romper com verdades enraizadas que não se efetivam em um ensino significativo para surdos. Pensar em uma inclusão que seja significativa para os surdos é retirá-los desses

espaços segregativos e trazê-los para espaços com iguais para que sua singularidade não seja apagada, e sim endossada com o uso de sua língua natural.

No entanto, não adianta focar na importância da língua de sinais, ou nas singularidades educacionais surdas pautadas em metodologias baseadas na experiência visual, se não for retirada a base fundamentada na prática educativa para “todos” sob a lógica da diversidade e não da diferença (GALLO, 2017).

E essa é a principal luta do movimento surdo, deslocar os discursos patológicos baseados na perspectiva clínica, para se romper com a concepção opressora de surdez fixada à deficiência, na possibilidade de constituir sujeitos surdos com subjetividades a partir da diferença.

Analisar-se-á, no próximo capítulo, a inserção política do curso de Letras-Libras para a inclusão de surdos no ensino superior. Um curso solicitado pela militância surda e pelo ativismo acadêmico, com o objetivo de se avançar na proposta de inserção dos surdos nesse nível de ensino, uma vez que esse curso traz os conteúdos curriculares na Libras.

CAPÍTULO III

ANÁLISE SOCIOLÓGICA ATRAVÉS DA PESQUISA DOCUMENTAL

3.1 Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos

Ao longo deste trabalho, foram abordadas questões que incidem sobre a problemática da inclusão dos surdos, com foco no ensino superior. Constatou-se que a inclusão para esses sujeitos, nesse nível de ensino, ainda não se mostra favorável às singularidades do corpo surdo a partir da diferença linguística.

A proposta do curso de Letras-Libras segue um possível caminho para o ensino pautado na diferença surda, pela tentativa de implantação de um novo saber na educação de surdos para o ensino superior, de forma a inverter a lógica da exclusão. Esse novo saber visa à reinvenção da educação de surdos a partir da lógica da surdez como diferença, na tentativa de eliminar discursos que têm promovido a ilusão da inclusão para surdos.

Em consideração a isso, é trazida a problemática deste trabalho a partir de inquietações da proposta desse curso para inverter a lógica de exclusão dos surdos no ensino superior pela Língua Portuguesa: quais estratégias o curso de Letras-Libras da UFGD oferece para ampliar os direitos de inclusão dos surdos?

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo principal realizar uma análise sociológica da inserção político-social do curso de Letras-Libras da UFGD pela política inclusiva, que toma a centralidade do ensino pela Libras. O intuito foi problematizar de que modo é inserido o direito de inclusão dos surdos, nos documentos legais que embasam a constituição do Letras-Libras: o Decreto nº 5.626/2005 e o próprio PPC do curso da UFGD, e se de fato atende às demandas da perspectiva da diferença.

Como objetivos específicos foram propostos:

- Problematizar e descrever a emergência social da proposta de criação do curso de Letras-Libras para surdos.
- Problematizar os processos normativos de tratamento do curso de Letras-Libras da UFGD para a inclusão e a formação de surdos.
- Descrever o(s) diferencial(is) promovido(s) pelo curso que amplia(m) o direito de inclusão do surdo.

Quanto à problematização deste trabalho, esta é formada por uma pesquisa teórico-qualitativa e documental, pautada na filosofia da diferença com base nos estudos do filósofo francês Michel Foucault em diálogo com o campo dos Estudos Surdos.

Os Estudos Surdos são pautados em pesquisas educacionais na área da surdez a partir do posicionamento político pela perspectiva socioantropológica que aborda a surdez a partir da diferença e não da deficiência.

As balizas teóricas de Michel Foucault, fundamentadas na filosofia da diferença, auxiliam a compreender as relações históricas de poder e a desvendar as invenções normativas do saber por um novo olhar dos sujeitos surdos, a partir de novos saberes. A teoria foucaultiana também auxilia a problematizar a inclusão dos surdos no ensino superior pelo olhar de outras possibilidades, além do que se tem imposto como verdade natural.

A proposta do trabalho tem um cunho filosófico que traz o caminho para reflexões sobre a educação de surdos como um problema, pela lógica da diferença, com base na crítica da inclusão pelo paradigma atual, que soluciona o corpo surdo pela disciplina por meio da ação corretiva. Teorizar a inclusão dos surdos no ensino superior pela inserção político social do curso de Letras-Libras pelas leituras filosóficas foucaultianas significa problematizar os discursos homogeneizantes que mascaram a inclusão de surdos a partir da subjetividade deficiente, com base em um trabalho filosófico de questionamento das verdades imutáveis, para possibilidade de se pensar a educação de surdos por novos saberes, considerando a diferença e não a inclusão perversa como muitas vezes se vê.

Para esse fim, este trabalho é sustentado na pesquisa bibliográfica e documental, na qual serão revisitadas produções que discutem a problemática da educação de surdos, sob perspectivas inclusivas, e os documentos legais que embasam a constituição do curso de Letras-Libras, o Decreto nº 5.626/2005 e o PPC do curso em questão.

3.2 Os sujeitos da coleta de dados

Foram sujeitos da coleta de dados dois docentes surdos do curso de Letras-Libras.

Quadro 4 – Categorização dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Você é surda(o)?	Você se comunica através da Libras?	Como você considera seu nível de comunicação pela língua de sinais?
Docente 1	41	a) Sim	a) Sim	b) Satisfatório
Docente 2	34	a) Sim	a) Sim	a) Ótimo

Fonte: Elaboração da autora

A coleta de dados ocorreu na modalidade totalmente remota, sendo realizada de forma virtual pela aplicação de questionário via Google Forms, devido ao período pandêmico da Covid-19, que exigia o isolamento social em todo o mundo pelo alto índice de contaminação social.

3.3 Instrumento utilizado para a coleta

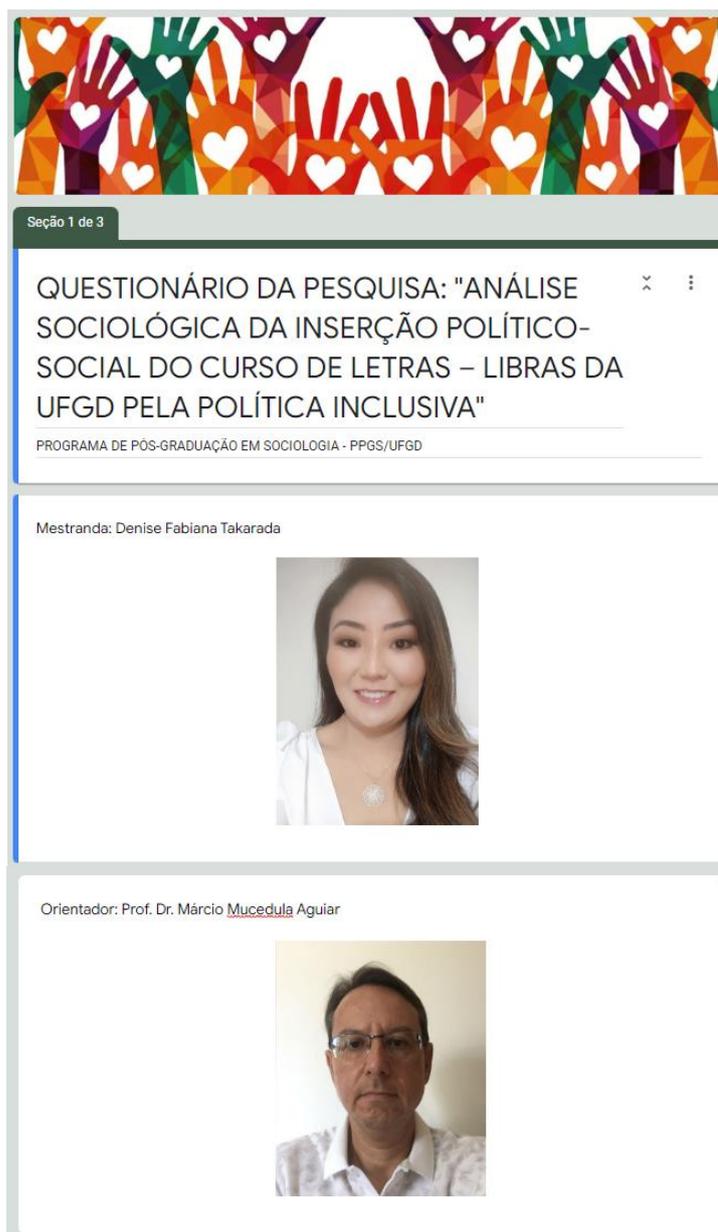
Por ser uma pesquisa teórica complementar, utilizar-se-ão, de forma estratégica e pontual, narrativas que foram coletadas com dois docentes do referido curso pela aplicação de questionário, via Google Forms.

O primeiro contato com os docentes foi realizado por meio do aplicativo WhatsApp, convidando-os através de vídeo em Libras a participarem da pesquisa, como também explicando sobre a temática da pesquisa e a aplicação do questionário.

Após o aceite dos docentes, foi enviado o questionário, via Google Forms, pelo aplicativo Whatsapp, para facilitar o recebimento das respostas, caso optassem por responderem através de vídeos em Libras, visto que o Google Forms não possui a inserção de vídeos nas respostas. Os docentes participantes optaram por responder, de forma escrita na Língua Portuguesa, no próprio questionário.

No questionário, foi inserida primeiramente uma foto da pesquisadora e do orientador e, depois, um curto vídeo introdutório em Libras explicando de forma geral a pesquisa, o sigilo das informações e contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Figura 8 – Questionário da pesquisa realizado pelo Google Forms



Seção 1 de 3

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: "ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE LETRAS – LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA"

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - PPGS/UFGD

Mestranda: Denise Fabiana Takarada



Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar



Fonte: Questionário do Google Forms

Figura 9 – Vídeo introdutório da pesquisa traduzido em Libras pelo intérprete de língua de sinais



Fonte: Questionário do Google Forms

Após essa breve explicação sobre a pesquisa e repassadas todas as informações necessárias, o participante deveria responder se aceitaria ou não participar da pesquisa e responder o questionário.

Figura 10 – Pergunta de aceite do questionário

A screenshot of a Google Forms question. The text of the question is: 'Você aceita participar da pesquisa "ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE LETRAS – LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA" respondendo ao questionário?'. To the right of the question text is a red asterisk. Below the question, there are two radio button options: 'a) Sim' and 'b) Não'. The entire question area is enclosed in a light gray border.

Fonte: Questionário do Google Forms

Foi questionado aos participantes sobre a necessidade de interpretação do questionário, porém diante da negatividade as questões não foram interpretadas.

O questionário foi composto por onze (11) perguntas que abordaram informações pessoais sobre a trajetória com a Libras e de docência, e treze (13) questões abertas para a compreensão das estratégias adotadas pelo curso de Letras-Libras. As narrativas dos docentes entrevistados, coletadas por meio do

questionário, foram inseridas por escrito e utilizadas somente para ilustrar algumas questões teóricas do trabalho. Ressalta-se que as declarações dos professores não tiveram fins conclusivos para a análise deste trabalho, todavia tiveram o objetivo de clarificar algumas questões que não foram detalhadas no PPC.

Feita a exposição dos caminhos metodológicos, conclui-se que esta é uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-filosófico, com a inserção de narrativas, sob fontes documentais e bibliográficas, a partir das balizas teóricas de Michel Foucault e dos Estudos Surdos para a problematização da inserção político-social do curso de Letras-Libras da UFGD pela política inclusiva.

CAPÍTULO IV

INSERÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFGD PELA POLÍTICA INCLUSIVA

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

(Michel Foucault)

No capítulo I, realizou-se uma desconstrução da história da educação de surdos sob as balizas teóricas de Michel Foucault, que possibilitaram a compreensão da relação de forças que envolvem esses sujeitos por meio de discursos patologizantes e de anormalidade. A partir da compreensão da existência do poder e saber na história dos surdos, foi possível desnaturalizar verdades no capítulo II, pelo conhecimento de práticas arbitrárias que homogeneízam as diferenças surdas através das políticas inclusivas brasileiras, favorecendo um cenário de insucesso no ensino superior.

Nesse sentido, fica evidenciado que a inclusão dos surdos pelo paradigma atual – inserção de diferentes sujeitos no mesmo espaço – contribui com uma inclusão perversa desses sujeitos pelo uso da Língua Portuguesa como língua principal, contradizendo a ideia da inclusão para todos. Ao longo deste trabalho, mostram-se as dificuldades históricas e a extrema necessidade que os surdos enfrentam, ainda nos dias atuais, para obterem uma inclusão que acolha suas diferenças pelo reconhecimento da Libras como língua de instrução.

Muitos são os anseios da militância surda por uma educação outra, uma educação que não esteja inscrita na reprodução do mesmo pelas políticas públicas, uma educação que acolha as experiências singulares proporcionadas pela diferença da surdez pelo uso da Libras como língua de instrução.

O curso de Letras-Libras foi idealizado com este objetivo: inverter a lógica de exclusão pela Língua Portuguesa no ensino superior. Questiona-se: como esse curso tem contribuído com a política de inversão da exclusão de surdos no ensino superior?

A partir desse questionamento, foi problematizada a inserção político-social do curso de Letras-Libras da Universidade Federal da Grande Dourados pela política inclusiva, com base nos documentos legais, a partir de três eixos de análise:

- O primeiro eixo foi produzido pela problematização da inserção do curso de Letras-Libras diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.
- O segundo eixo foi baseado na política de trabalho dos professores de Libras, formados no referido curso, diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.
- O terceiro eixo foi analisado de qual modo o Letras-Libras da UFGD oferece práticas de inclusão para surdos a partir do Projeto Pedagógico do curso. E, ainda, buscou-se verificar se a política inclusiva para surdos nesse curso atende a perspectiva da diferença.

Eixo 1: Curso de Letras-Libras diante da política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.

O Decreto nº 5.626/2005 dispõe sobre a Libras, principalmente na educação, de forma que regulamenta a inclusão das pessoas surdas nesse campo estabelecendo pontos necessários para sua efetivação. Por isso, tornou-se referência em legislação para a inclusão de surdos, no contexto educacional. Sua criação se deu pela defesa da militância surda por uma educação pautada na diferença, tendo a língua de sinais como parte constitutiva de todo o processo de instrução. Dessa forma, o referido decreto reflete diretamente na prática da educação desses sujeitos e será problematizado neste trabalho, a fim de se analisar o que repercute de forma direta ou indireta na inclusão dos surdos no curso de Letras-Libras.

A partir do exposto, fica a pergunta: como o referido decreto regulamenta a inclusão de surdos no curso de Letras-Libras? Pode-se dizer que o curso em questão é referenciado de forma direta no Decreto nº 5.626/2005 apenas no seu Capítulo III – Da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, estabelecendo a formação dos profissionais que atuarão no ensino de surdos. O que fica evidenciado nesse capítulo é que o curso de Letras-Libras tem como objetivo formar professores principalmente para o ensino de Libras como primeira língua, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos deve ser aprendida, mas de

forma secundária, ou seja, formará professores habilitados para atuar no ensino dessas duas línguas para surdos (BRASIL, 2005, Arts. 4º e 13).

Perante isso, depreende-se que todo o processo de ensino/aprendizado deve ser realizado na Libras, ou seja, deve ser priorizada como língua principal de instrução, de maneira que esse processo aconteça sem depender do domínio da Língua Portuguesa. Com essa proposta linguística, o curso em questão segue um caminho que possibilita a inclusão dos surdos no ensino superior.

O referido decreto aborda de forma direta o curso de Letras-Libras somente em seus artigos 4º e 11. O artigo 4º trata da formação do professor de Libras e, em seu parágrafo único, dispõe que as vagas dos cursos de Letras-Libras são prioritárias para as pessoas surdas (BRASIL, 2005). O artigo 11 menciona que fica a cargo do Ministério da Educação a criação desse curso. Isso posto, evidencia-se uma enorme lacuna no Decreto nº 5.626/2005, a partir da falta de normativas claras e objetivas para a organização de um curso específico, como o Letras-Libras, que deve acontecer de forma diferenciada dos cursos regidos pela Língua Portuguesa.

Nesse sentido, percebe-se que para a construção de uma política linguística almejada pela militância surda, faz-se necessária a escuta da “voz” dos surdos que tem sido silenciada e apagada no próprio documento com o qual seriam os favorecidos. Favorecidos não no sentido de que estejam ganhando algo a mais ou sendo privilegiados, mas sim que estão na luta por igualdade na educação, igualdade de direitos, igualdade por uma educação na sua própria língua, já que a outra lhes é inacessível biologicamente. Os surdos estão apenas reivindicando a igualdade perante a homogeneidade para que não continuem nas margens dos processos, seja linguístico, cultural, educacional, profissional, entre outros, sempre às margens.

Escutar os surdos seria inverter verdades inventadas e fabricadas por um poder ouvinte, esquecendo e apagando de vez discursos ultrapassados e ardilosos. Discursos estes que contribuem para a propagação da Libras como uma língua sem valor para o exercício da cidadania mediante a valorização da Língua Portuguesa como a única língua de expressão da identidade nacional. Torna-se necessário construir novos saberes, novos discursos pautados na escuta do corpo surdo a partir da diferença, pois são os próprios surdos que sabem o que é necessário para as singularidades surdas, para vencer o velho discurso de sujeitos fracassados. Isso sim seria um verdadeiro avanço; avanço pela e para a comunidade surda em respeito à sua singularidade linguística.

Embora se tenha a criação do curso de Letras-Libras como um ganho para os surdos no ensino superior, a falta de regulamentação para esse curso pode reafirmar o ensino que vem sendo realizado para a homogeneidade, deixando margens para as instituições implementarem de acordo com a conveniência e entendimento. Pela base teórica de Foucault, apreende-se que os saberes sobre a surdez e os surdos e a normatividade do poder influenciam ainda a educação de surdos. E, conforme Martins (2013), essas influências do poder estão ligadas a interesses políticos e por condições de efetivação de acordo com os discursos vigentes de cada época.

O Letras-Libras foi mais um ganho para a comunidade surda que pode “vir por água abaixo” caso tenha distorcido sua finalidade principal. Isso mostra que, mais uma vez na história dos surdos, esses sujeitos não foram ouvidos em suas petições e as decisões para esse ensino ficaram por conta dos ouvintes, dentre os quais poucos compreendem sobre as especificidades surdas.

Na presença disso, apesar das regulamentações ocorridas na educação de surdos nas últimas duas décadas, mesmo sendo reconhecidas como sendo um grande passo, com sua extrema importância para a comunidade surda, o Decreto nº 5.626/2005 continua corroborando o discurso deficiente pautado na perspectiva clínica, conferindo uma educação ainda pautada em relações de poder por discursos universalizantes. E o ensino de surdos continua em segundo plano ou de fachada. Talvez esse seja mesmo o interesse!

O que fica evidenciado é que o reconhecimento político das diferenças linguísticas e culturais dos surdos brasileiros envolvem em sua maior parte ações normativas que estão restringidas ao cenário jurídico em detrimento das mudanças concretas na prática social. Reconhecendo que isso já é considerado um avanço para a política linguística e cultural das pessoas surdas, mas não se deve ser ingênuo a ponto de aceitar que a igualdade de direitos pode ficar somente no papel. Que a lei que está escrita no papel e permanece no papel, sem práticas efetivas ou que reflete somente discursos de poder e saber majoritários, sem a necessária escuta dos protagonistas, deve ser constantemente questionada para ser ajustada, a fim de alcançar o almejado, uma luta incessante para um ensino ético na diferença nunca acaba. Ensino na diferença, essa é a meta, essa é a luta!

Eixo 2: Política de trabalho dos professores de Libras, formados no curso de Letras-Libras, frente a política inclusiva do país a partir do Decreto nº 5.626/2005.

O Decreto nº 5.626/2005 evidencia que o curso de Letras-Libras objetiva a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005, Art. 4º). Deve-se ressaltar que o mencionado decreto (BRASIL, 2005, Art. 4º) passou a exigir que a formação necessária para o ensino de Libras deve ser realizada em nível superior.

Aqui se abrem uns parênteses, para problematizar a realidade desses futuros professores de Libras, formados nesse curso.

Para garantir a oferta da disciplina de Libras e a inclusão de pessoas surdas, o referido Decreto coloca que deve ser ofertado, obrigatoriamente, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, esta como segunda língua para surdos, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2005, Art. 14, Inciso II), como disciplinas curriculares nas séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior (BRASIL, 2005, Art. 15, Inciso II). No entanto, diante de todo o exposto, o dispositivo não dialoga com a prática quando não se tem regulamentada ainda a oferta da disciplina de Libras para os ensinos fundamental e médio.

Ressalta-se que foi criado o Projeto de Lei nº 5.961/2019, proposto pela senadora Zenaide Maia, que inclui conteúdos relativos à Libras para os ensinos fundamental e médio; entretanto, encontra-se ainda em tramitação até o presente momento. No mesmo sentido, foi criado o Projeto de Lei nº 6.284/2019, pelo senador Romário, que inclui a disciplina de Libras para estudantes surdos em todos os níveis e modalidades da educação básica, mas também se encontra ainda em tramitação. Também, há o Projeto de Lei nº 3.986/2020, da deputada Greyce Elias, que altera a LDB para inclusão do ensino da Libras como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental; contudo, esse Projeto se encontra, atualmente, arquivado.

Nessa conjuntura, a situação em que se encontram tais projetos mostram o assujeitamento das pessoas surdas pelo atravessamento de práticas arbitrárias. Assim, os acadêmicos não possuem a garantia para exercerem sua profissão nos ensinos fundamental e médio, já que a Libras não consta como componente disciplinar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, resta ao futuro professor de Libras, formado pelo curso de Letras-Libras, atuar na educação superior, regulamentado pelo próprio Decreto nº

5.626/2005. No entanto, a disciplina de Libras é obrigatória somente para os cursos de licenciatura, pedagogia, curso normal de níveis médio e superior (formação para o magistério), curso de educação especial e fonoaudiologia (BRASIL, 2005, Art. 3º), sendo disciplina optativa nos demais cursos (BRASIL, 2005, Art. 3º, § 2º), diminuindo assim as possibilidades de atuação nesse nível de ensino.

Além dos poucos cursos em que os professores de Libras formados pelo curso de Letras-Libras podem atuar, ainda há outra divergência: os professores formados na graduação de Letras-Libras não estão ainda habilitados para atuarem no ensino superior, pois esse profissional deverá, a depender da instituição, ter o título de mestre e/ou doutor, o que implica se submeter a outra formação para efetivar sua atuação na graduação. Assim sendo, por falta de regulamentações e implementações necessárias, cria-se uma expectativa no formando do curso de Letras-Libras para o almejado mercado de trabalho, evidenciando na legislação certa distância da prática, e, por conseguinte, um descaso com esses profissionais.

Entretanto o curso de Letras-Libras cumpre seu objetivo, na formação de professores para surdos, quando há práticas de escolas bilíngues de surdos, necessitando desse professor bilíngue para dar aulas para esses sujeitos. Recentemente, a educação bilíngue para surdos foi inserida na LDB, pela Lei nº 14.191/2021, e deverá ser aplicada em escolas e classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, na educação infantil, nos ensinos básico e superior (BRASIL, 2021). Resta, então, aguardar sua efetivação para se ampliarem as possibilidades dos futuros professores de Libras.

Visto que a implementação de escolas bilíngues ainda é escassa – e mesmo sendo aprovada pela Lei nº 14.191/2021, sua efetivação ainda deve levar certo tempo para ser viabilizada na prática –, o referido decreto menciona que a educação de surdos pode ser realizada por meio do AEE, do atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos nas salas de aula, como também no contraturno em salas de recursos (BRASIL, 2005, Art. 14, Inciso IV).

É importante ressaltar que a presença do AEE na educação inclusiva oferecida aos alunos surdos e aos futuros profissionais que atuarão nesses espaços, proposta no Decreto nº 5.626/2005, não é compatível com a proposta de educação bilíngue idealizada pelas reivindicações e lutas surdas, pois a língua oficial é a Língua Portuguesa e a Libras fica secundarizada. A presença do intérprete de língua de sinais não efetiva o ensino bilíngue, pois a disciplina de Libras ocorre de forma isolada das

demais disciplinas e descontextualizada da realidade escolar. Dessa forma, é negado aos surdos o direito de serem educados pela sua língua natural, assim a educação bilíngue, da forma como está posta, distancia-se das necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos que necessitam aprender na sua língua natural, ocasionando também a falta de interações significativas e socialização com sinalizadores fluentes.

Martins (2006) aponta que essa inclusão pode levar a uma ilusão perversa de ensino, quando são oferecidas mínimas condições para o surdo acreditando ser tudo o que eles precisam, ocasionando a normalização e apagando a diferença da surdez.

Conclui-se que a política de trabalho de professores de Libras, formados no curso de Letras-Libras, interpretada a partir do pensamento de Foucault (1988) se expressa pela relação de poder-saber através de estratégias que se concretizam nas legislações, como também nas práticas sociais.

Eixo 3: Práticas de inclusão para surdos no curso de Letras-Libras da UFGD a partir do Projeto Pedagógico do Curso.

Antes de iniciar a análise do curso em questão pelos documentos que regem sua constituição e organização, contextualizar-se-á de forma breve o cenário político social da Universidade – UFGD e da Faculdade EaD – que acolhe e promove o Letras-Libras.

Pautada no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior implementado pelo governo federal, no ano de 2005, é que foram criadas 18 novas universidades federais brasileiras, dentre elas, a UFGD. Cumpre destacar que a UFGD se tornou uma universidade a partir do desmembramento do *campus* de Dourados da antiga Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) pela emancipação do Centro Universitário de Dourados da UFMS (CEUD-UFMS).

Essa nova universidade foi instalada num território com contexto socioambiental diverso, constituído de múltiplos grupos sociais, dentre eles: indígenas, quilombolas e assentados, sendo a UFGD demandada para ações direcionadas a esses grupos. No entanto, em seus primeiros anos, a UFGD não possuía essas políticas institucionais definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008-2012 (UFGD, 2008).

A partir do PDI elaborado em 2013 com vigência até 2021, a UFGD instituiu em seu plano de ação essa realidade, voltada a atender os diferentes grupos sociais da região da grande Dourados, que já vinha sendo colocada em prática. Passando a compor seu plano, acrescentando nele um eixo norteador, o desenvolvimento social, inovação e inclusão. Uma das finalidades desse eixo foi expandir o atendimento específico para grupos historicamente marginalizados do ensino superior, a fim de proporcionar acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuarem com grupos que até então eram invisibilizados (UFGD, 2013).

Nessas ações, e com a institucionalização destas, a UFGD consolidava a intenção em atender ao multiculturalismo intercultural, ou seja, investir em ações junto aos diferentes grupos, organizadas por meio de um ensino que reconhecesse as diferenças desses grupos sociais. Com isso, garantiu meios para o acesso de maior número de pessoas, das diferentes classes sociais, sem negar as diferenças.

Assim, o PDI 2013-2021 inseriu as populações do campo e indígenas no plano, como também incluiu um novo grupo, os deficientes, através do: a) desenvolvimento de currículos diferenciados de acordo com as especificidades culturais; b) consolidação de práticas pedagógicas baseadas nas singularidades acadêmicas; e c) fortalecimento de política de criação de cursos específicos, bem como processos seletivos desenvolvidos para proporcionar acessibilidade (UFGD, 2013).

Percebe-se a preocupação da UFGD na construção de políticas e práticas institucionais que visam à inclusão dos grupos que foram excluídos do ensino, possibilitando transformações da cultura universitária pela inserção de novas identidades culturais. Além da inserção na universidade, cabe destacar o reconhecimento da identidade dos grupos, construindo currículos diferenciais, que atendessem suas identidades. Com essa ação, a UFGD não só incluiu, mas criou meios para o acesso à universidade de pessoas socialmente distantes do ensino superior. E, ao criar cursos com currículos diferenciados, reconheceu as diferenças multiculturais, viabilizando meios para a interculturalidade, conceito destacado anteriormente.

Dentre as ações que foram desenvolvidas pela Universidade, ressalta-se a criação da Faculdade de Educação a Distância, com o objetivo da expansão da Educação Superior Pública, nas cidades estratégicas do estado de Mato Grosso do Sul (MS), a partir do oferecimento de cursos a distância para as populações que possuem dificuldades de acesso ao ensino presencial. Em razão de seu notável

crescimento, a educação a distância constituiu-se em uma alternativa de grande eficácia para ampliar o acesso ao ensino superior, proporcionando a universalização e a democratização da educação superior pública, na modalidade a distância.

A educação a distância se torna, sobremaneira, uma política pública com garantia de acesso e continuidade, possibilitando a educação dos grupos antes excluídos do ensino, caracterizando-se como uma política aliada ao ensino presencial, relevante para a expansão da educação superior no contexto brasileiro.

Atualmente, a EaD/UFGD conta com 9 (nove) cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) distribuídos em 10 (dez) polos de apoio presencial em cidades de MS. Dentre essas cidades, destaca-se o município de Japorã cujo polo está localizado dentro de uma Reserva Indígena, sendo destinadas em torno de 50% de cotas de vagas para a comunidade indígena; destacando-se também o curso de Letras-Libras, objeto de estudo deste trabalho, destinado prioritariamente para pessoas surdas. Esse curso visa à inclusão e ao reconhecimento social dos sujeitos surdos na educação superior, assim como objetiva a formação de profissionais para atuarem com esse mesmo grupo específico.

Fazendo um recorte para o quantitativo de surdos matriculados no ano de 2021 na UFGD, tem-se o seguinte desenho: no curso de Letras-Libras, com vagas prioritárias para surdos, constam cinquenta e três (53) acadêmicos surdos, e nos trinta e sete (37) cursos presenciais da universidade, não destinados prioritariamente para esses sujeitos, de acordo com o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NUMIAC), somente doze (12) acadêmicos declarados surdos. Essa proporção desigual de acadêmicos surdos nos cursos da UFGD, ressaltando-se um número maior de surdos em um único curso, o Letras-Libras, faz-se questionar essa adesão desproporcional. Por que se tem um acesso maior de surdos nesse curso? Existe uma política inclusiva voltada para surdos nesse curso?

O primeiro passo para compreender a constituição do curso é pelo reconhecimento legal da Libras como primeira língua das pessoas surdas brasileiras, pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. O reconhecimento da Libras como língua das pessoas surdas está ligado ao reconhecimento da diferença linguística, refletindo diretamente na educação, ao ser reconhecido o direito de serem educadas na sua língua materna.

Esse mesmo decreto que reconheceu a Libras, como língua das pessoas surdas, criou emergencialmente uma proposta de grande necessidade para esse

grupo que ainda se encontrava marginalizado no campo educacional: o curso de licenciatura em Letras-Libras. O referido decreto estabeleceu que ficará a cargo do Ministério da Educação, a partir de sua publicação, a criação dos cursos de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos (BRASIL, 2005, Art. 11, Inciso II).

O curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade a distância, foi instituído e oferecido primeiramente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2009, por meio da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial (QUADROS; STUMPF, 2014). Esse curso surgiu emergencialmente em virtude da reivindicação da militância surda e de pesquisadores da área com uma dupla finalidade: por uma política de inversão da exclusão na educação dos surdos pela Língua Portuguesa no ensino superior e com implicação à educação básica, ao investir na formação de educadores em Libras, com uma formação adequada de professores de Libras, a fim de suprir a falta de profissionais habilitados, para a disseminação da Libras no ensino básico.

A proposta da Licenciatura em Letras-Libras¹⁵ da UFSC foi a de oferecer um curso específico com o objetivo de implementar um curso “surdo”, voltado para as especificidades das pessoas surdas, ou seja, organizado para que a Libras fosse a língua de instrução, em sua maior parte, com a captação de formas de ensino para surdos, para que a assimilação ocorresse através da experiência visual (QUADROS, 2009), como também de um currículo surdo que rompesse com os currículos tradicionais procurando de forma produtiva tecer as especificidades do universo surdo ao longo das disciplinas propostas.

A proposição idealizada pela UFSC foi a de inverter a lógica das relações, pensando em uma educação possível para surdos, baseada na singularidade linguística da experiência visual a partir do reconhecimento da diferença do sujeito surdo bilíngue pelo uso da língua de sinais como língua de instrução. Sem dúvida, um grande desafio, já que esse foi o primeiro curso sob uma perspectiva oficialmente bilíngue para surdos, sem haver nenhuma outra experiência no âmbito nacional.

¹⁵ A UFSC também oferece o curso de Bacharelado em Letras-Libras, que visa à formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português, no entanto, esse curso não será apresentado aqui por não ser o objeto de estudo.

Primeiramente, a UFGD por meio da Faculdade de Educação (FAED), participou desse convênio com a UFSC para o oferecimento do curso de Licenciatura em Letras-Libras¹⁶, no ano de 2008. E, no ano de 2012, a partir do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – ‘Viver sem Limite’¹⁷, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, cujo intuito era o de impulsionar a formação de profissionais de Libras em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005, o curso passou a ser ofertado na modalidade de Educação a Distância (UFGD, 2020). Portanto, desvinculou-se da FAED e do convênio com a UFSC para se tornar um curso próprio da UFGD, agora na Faculdade de Educação a Distância (EaD).

A UFGD realizou seu primeiro vestibular na modalidade a distância em 2013, passando a oferecer no estado de MS o curso de Letras-Libras, ofertando 40 vagas nas cidades de Dourados e Rio Brilhante. Nos demais vestibulares, o Letras-Libras passou a ofertar 40 vagas somente em Dourados (UFGD, 2020). Até o ano de 2021, o referido curso possuía 53 acadêmicos surdos e 59 ouvintes, contando com vários acadêmicos de outros municípios de MS, como também de outros estados do país.

Cabe ressaltar que o vestibular do Letras-Libras da UFGD oferta 30 (trinta) vagas, que são prioritárias para pessoas surdas, no entanto, havendo vagas remanescentes, a oferta se dará conforme disposição da Lei nº 12.711/2012 e suas alterações (UFGD, 2021). A prova do certame é ofertada em Libras aos candidatos às vagas prioritárias, gravada em vídeo, e a correção das redações dos candidatos surdos é realizada por profissionais qualificados, com base em mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) (UFGD, 2021).

Realizada a contextualização da universidade e da faculdade que acolhem o curso em questão, passa-se a analisar documento do curso, o PPC do Letras-Libras da UFGD.

¹⁶ Quando o curso foi criado na UFGD, inicialmente foi chamado de Letras - Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – Libras – Licenciatura, por exigência do MEC, sendo que no percurso temporal de 2014-2020 constatou-se a necessidade de ajuste do nome do curso para Letras-Libras em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005 (UFGD, 2020).

¹⁷ O Programa Viver sem Limite que incentivou a criação de novos cursos de licenciatura em Letras-Libras, dentre eles, o da UFGD, visa à efetivação da educação bilíngue no país como uma estratégia pedagógica para a garantia do direito à educação das pessoas surdas. O programa propôs a ampliação da educação bilíngue no país por meio da criação de vinte e sete (27) cursos de licenciatura em Letras-Libras (BRASIL, 2014).

Até o momento, o cenário político social de educação das pessoas surdas teve um significativo avanço na legislação, pelo reconhecimento da Libras como língua desses sujeitos, como também pelo reconhecimento de que essa língua e essas pessoas devem ser incluídas no contexto educacional, deixando de ser invisibilizadas pelas políticas públicas.

Ao longo dos anos, por conta das políticas inclusivas, houve um aumento de alunos surdos matriculados no contexto educacional, principalmente no ensino superior. Contudo, são poucas as ações educativas voltadas para o ensino de pessoas surdas através de uma inclusão pautada na diferença surda. De igual forma, o ensino para surdos continua sendo reproduzido em sua maior parte pela Língua Portuguesa oral conjuntamente com o serviço de intérprete de sinais, ocasionando uma inclusão excludente.

Com isso, tem-se o insucesso dos surdos no contexto educacional por falta de um ensino que seja adequado à sua singularidade. Assim, continua-se propagando os discursos de fracasso educacional por incapacidade das pessoas surdas. Esse é o cenário político-social brasileiro que se encontra atualmente para a implantação de um curso reivindicado pela militância surda, a fim de romper com a inclusão que se tem posta.

O referido curso foi solicitado pela militância surda, pela inserção de várias pautas que possibilitaram o saber social da surdez e mediante a visibilidade adquirida pela Libras, para que essa língua tivesse presença ativa no cotidiano educacional. No entanto, cabe ressaltar que existe uma defesa homérica de que esse curso é o modelo ideal para os surdos no ensino superior. Como já foi dito no primeiro capítulo, cada surdo se subjetiva de uma maneira diferente, não tendo como generalizar que todos os surdos utilizam e/ou preferem a língua de sinais, como língua de instrução.

Diante da proposta idealizada pelo curso, questiona-se: qual o cenário social atual possibilitou esse curso emergir e quais os saberes locais este 'tipo' de curso traz? De que forma esse curso está contribuindo com a formação de surdos? Qual tipo de inclusão o Letras-Libras oferece? Uma inclusão pautada na diferença surda? Ou, ainda, repercute uma inclusão excludente pautada na perspectiva clínica do corpo deficiente? Assim, analisa-se se o curso em questão oferece transformações nos saberes sobre a reprodução do que é ser surdo, a partir de um viés cultural, refletindo uma inclusão pautada na diferença.

Observa-se que a única legislação existente em nível nacional na qual consta a constituição do curso de Letras-Libras é deficitária, não aborda pontos necessários para sua efetivação, podendo culminar em diferentes formas de efetivação da legislação sobre a educação de surdos pelas instituições, acarretando uma distorção da finalidade principal do curso. Seguindo essa lógica de falta de regulamentação para sua constituição, seguem-se os princípios de sua idealização pela UFSC, de uma educação bilíngue pautada na diferença surda para análise de nossa proposta do PPC do Letras-Libras da UFGD, que se tornou um curso próprio da UFGD, buscando compreender esse processo, em sua singularidade.

O curso de Letras-Libras proposto pela UFSC foi idealizado e desenvolvido para inverter a lógica de exclusão dos surdos nos ensinamentos que predominam a Língua Portuguesa oral, de forma a possibilitar uma educação possível para surdos pela Libras como língua de instrução para a formação bilíngue de surdos, a partir do reconhecimento da diferença (QUADROS; STUMPF, 2014).

A proposta do Letras-Libras surgiu de forma emergencial para a inclusão dos surdos na educação, sendo contrária ao ensino oferecido pelos demais cursos do ensino superior que cumprem seu papel de inclusão com a presença do intérprete de sinais que interpreta e traduz a aula ministrada na Língua Portuguesa de forma oral. Essa inclusão dos surdos, na condição de deficientes, oferecida pelos demais cursos de ensino superior pelas políticas públicas não reflete a inclusão proposta pelo Movimento Surdo a partir do reconhecimento da diferença.

Diante do exposto, analisa-se o PPC do curso em questão, a fim de se compreender o que o curso oferece para ampliar os direitos de inclusão dos surdos no ensino superior. Visto que ainda se está em um período de transição das práticas monolíngues para as bilíngues e que estas, ainda, estão no início do processo, não se focará nas questões metodológicas do curso, pois olhar nesse enfoque seria romantizar o curso de Letras-Libras, que ainda não possui todos os instrumentos necessários para promover a inclusão de surdos. Desse modo, focar-se-á na análise das estratégias adotadas pelo curso para ampliar o direito de inclusão dos surdos no ensino superior.

O PPC é o documento norteador das ações do próprio curso, no que diz respeito a sua constituição e organização. Por isso, a análise do PPC será feita com base em recortes dos tópicos que podem trazer meios para compreensão da política inclusiva desse curso, abordando quais estratégias o PPC traz para ampliar o direito

de inclusão dos surdos. E se de fato o PPC é pautado na diferença surda, conforme proposta de idealização de criação do curso.

Sendo assim, os tópicos a serem analisados serão: 2. Apresentação e justificativa; 2.2 Histórico do curso; 2.4 Necessidade social do curso; 4. Concepção do curso – 4.1 Fundamentação Teórico Metodológico e 4.2 Fundamentação Legal; 6. Objetivos; 8.4 Eixos norteadores – V. Realização das aulas e seus momentos síncronos e assíncronos e VI. Materiais didáticos e 10. Avaliação da aprendizagem.

O PPC do Letras-Libras da UFGD foi revisto e organizado no ano de 2020 por comissão formada pelos seguintes professores do curso (UFGD, 2020):

Profª Me. Ana Paula Oliveira e Fernandes

Prof. Dr. Ednei Nunes de Oliveira

Profª Me. Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto

Profª Drª Elizabeth Matos Rocha

Profª Me. Fernanda Martins de Brito

Profª Drª Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Profª Me. Janete de Melo Nantes

Profª Drª Juliana Maria da Silva Lima

Profª Drª Mariana Dézinho

Profª Me. Rosana de Fátima Janes Constâncio

O documento totaliza oitenta e três (83) páginas, contando com um sumário de dezessete (17) tópicos, que abordam:

Quadro 5 – Sumário do PPC do curso Letras-Libras

<p>1. DADOS DA UNIVERSIDADE E DO CURSO</p> <p>2. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA</p> <p>2.1. Histórico da UFGD</p> <p>2.2. Histórico do Curso</p> <p>2.3. Histórico da EaD na UFGD</p> <p>2.4. Necessidade social do curso</p> <p>3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO</p> <p>4. CONCEPÇÃO DO CURSO</p> <p>4.1. Fundamentação Teórico Metodológico</p> <p>4.2. Fundamentação Legal</p> <p>4.3. Adequação do Projeto Pedagógico ao Projeto Político Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).</p> <p>4.4. Adequação do Curso às Diretrizes Curriculares Nacionais</p> <p>4.5. A Interação da EaD/UFGD com a Base Nacional Comum Curricular BNCC 4.6 Política de Atendimento e Acessibilidade às Pessoas com Deficiência</p> <p>5. ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA: COORDENAÇÃO DO CURSO</p> <p>5.1. Atuação do Coordenador(a)</p> <p>5.2. Formação do(a) Coordenador(a)</p> <p>5.3. Dedicção do(a) Coordenador(a) à Administração e Condução do Curso</p> <p>5.4. Comissão Permanente de Apoio às Atividades de Curso do Curso</p> <p>5.5. Comissão Permanente de Apoio às Atividades de Curso do Curso</p> <p>5.6. Integração com as redes Públicas de Ensino</p> <p>5.6. Apoio ao discente</p> <p>6. OBJETIVOS</p> <p>7. PERFIL DESEJADO DO EGRESSO</p> <p>8. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO</p> <p>8.1. Estrutura curricular</p> <p>8.2. Semestralização ideal</p> <p>8.3. A modalidade EAD para o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Letras – Libras</p>	<p>8.4. Eixos norteadores do curso</p> <p>I – Docência: profissional docente e suas atribuições</p> <p>II – Suficiência e adequação do corpo docente</p> <p>III – Design e Realização das disciplinas</p> <p>IV – Planejamento e elaboração das disciplinas</p> <p>V – Realização das aulas e seus momentos síncronos e assíncronos</p> <p>VI – Materiais didáticos</p> <p>8.5. Flexibilização Curricular</p> <p>9. EMENTÁRIO</p> <p>10. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>11. AUTOAVALIAÇÃO DO CURSO</p> <p>11.1. Avaliação Externa</p> <p>11.2. Avaliação Interna</p> <p>11.3. Participação do Corpo Docente e Docente na Avaliação do Curso</p> <p>12. ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO</p> <p>12.1. Estágio Supervisionado Obrigatório</p> <p>12.2. Atividades Complementares</p> <p>12.3. Prática Componente Curricular</p> <p>13. INSTALAÇÕES FÍSICAS</p> <p>13.1. Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso</p> <p>13.2. Condições de acessibilidade aos espaços físicos e virtuais</p> <p>13.3. Instalações especiais e laboratórios específicos</p> <p>14. CORPO DOCENTE</p> <p>14.1. Relação de Docentes</p> <p>15. CORPO TECNICO-ADMINISTRATIVO</p> <p>16. CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>17. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>
---	---

Fonte: PPC do curso Letras-Libras do ano de 2020

Inicia-se a análise do PPC do Letras-Libras da UFGD pelo tópico 2. Apresentação e justificativa para iniciar a compreensão de sua proposta e a intenção da instituição no oferecimento deste. Esse tópico menciona o entendimento da UFGD

para a construção de um projeto pedagógico: deve-se enfrentar o desafio da mudança e da transformação na gestão dos programas originados das políticas públicas, por meio da adequação de suas formas pedagógicas (UFGD, 2020). Esse trecho corrobora com o PDI (2013-2021) da UFGD, demonstrando o interesse da universidade no oferecimento de propostas das políticas públicas de cursos diferenciados e que objetivam a inclusão de alunos antes excluídos.

Nessa mesma lógica, no tópico 4.2 Fundamentação legal, confirma-se que a EaD visa a oferecer um ensino que possibilite a inclusão dos surdos pelo oferecimento do Letras-Libras, conforme excerto 1:

Excerto 1

A Faculdade de Educação a Distância da UFGD oferece o Curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade de Educação a Distância, no âmbito do Plano Nacional Viver sem Limites da pessoa com deficiência criado pelo governo federal, por meio do Decreto nº 7.612/2011, com o **objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações** que, atualmente, já são desenvolvidas pelo governo em **benefício das pessoas surdas** no que se refere à **educação bilíngue, à acessibilidade e à inclusão**.

No tópico 2.2 Histórico do curso, é mencionada a participação da UFGD no convênio com a UFSC para o oferecimento do Letras-Libras pela Faculdade de Educação (FAED). Posteriormente, aponta-se que é por meio da proposta do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite¹⁸, que a UFGD demonstrou interesse na oferta deste como um curso próprio da universidade, institucionalizando-o no ano de 2012, dessa vez, na modalidade de Educação a Distância, cujo primeiro vestibular ocorreu em 2013 (UFGD, 2020). Nesse tópico, depreende-se que ao ofertar esse curso, a UFGD visa a oferecer o curso na Libras, como língua de instrução principal, conforme proposta da UFSC, objetivando a formação acadêmica dos surdos no ensino superior e corroborando com a proposta de inverter a lógica de exclusão dos surdos pela Língua Portuguesa.

Como também visa a ofertar um curso específico para a formação qualificada de professores de Libras, como primeira língua, e Língua Portuguesa, como segunda, a fim de possibilitar a inclusão social dos surdos em outros níveis de ensino, por meio da educação bilíngue, pela adesão ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com

¹⁸ Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

Deficiência – Plano Viver sem Limite (UFGD, 2020). Essa é a proposta emergencial do referido curso: possibilitar a inclusão dos surdos no ensino superior, como também capacitá-los como professores de Libras e de Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, para inclusão de outros surdos no ensino básico.

Percebe-se, no tópico 2. Apresentação e justificativa, que se evidencia a modalidade a ser oferecida pelo curso – a distância – citando sua necessidade diante das transformações sociais do mundo contemporâneo decorrentes das inovações do campo da ciência e da tecnologia (UFGD, 2020). O PPC estabelece, também, que a elaboração do documento é pautada nos preceitos da LDB. E os princípios do Decreto nº 5.626/2005? Contando que o curso é oferecido na modalidade de educação a distância, entende-se sua importância na apresentação e na justificativa do PPC, no entanto, nessa parte não fica evidenciado o objetivo principal do curso que é o de oferecer um ensino prioritariamente para surdos.

Seguindo essa mesma lógica, ainda nesse mesmo tópico, questiona-se no excerto 2, no que se refere à construção do PPC de um curso de Letras-Libras, a omissão dos preceitos do ensino para surdos, evidenciando somente a educação a distância.

Excerto 2

Este projeto pedagógico, portanto, resulta do esforço e compromisso da construção coletiva de uma equipe multidisciplinar de professores da Faculdade de Educação a Distância da UFGD e **reflete o pensamento educacional contemporâneo** acerca dos **potenciais da educação a distância** como **estratégia de democratização do saber** em nosso país.

Nessa perspectiva de ilusão perversa do ensino de surdos, mencionada por Martins (2006), aborda-se o tópico 2.4 Necessidade social do curso por meio do excerto 3:

Excerto 3

Pode-se pensar na importância desse Curso para a concretização da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e na **transformação da Educação Superior Brasileira** para responder a necessidade de formação de professores para o **atendimento educacional especializado**, para apoio na inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais, e, principalmente, para a **efetivação** da Educação Bilíngue no Brasil.

Nesse tópico, percebe-se uma romantização da importância do curso de Letras-Libras, como se fosse a salvação homérica para a educação de surdos no

ensino superior. Ao mesmo tempo em que o curso se mostra como salvação para o ensino da Libras, encontra-se a contradição em dizer que a formação de professores nesse curso se dará para o AEE, corroborando no entendimento da surdez como deficiência.

Abre-se um parêntese nesse trecho, quando é citada que a importância do curso ocorre principalmente para a “efetivação” da Educação Bilíngue no Brasil, sendo que um único curso não possibilitará a transformação da educação bilíngue em nosso país, pois a transformação efetiva depende, como já foi visto ao longo deste trabalho, de mudanças também nos discursos de poder e saber ouvintes que predominam em nossa sociedade, como muito mais ainda de interesses políticos. Deve-se evitar a romantização de forma geral de uma educação que, ainda, segue um caminho estreito para ser chamada de bilíngue em nosso país, devido à captura biopolítica. No entanto, ressalta-se que o curso com certeza tem contribuído para o estabelecimento de novos saberes na educação de surdos, constituindo uma proposta que possibilita um novo olhar para a educação de surdos.

É importante ressaltar que a realidade da educação bilíngue em nosso país ainda se encontra em desenvolvimento, por isso as instituições até então não possuem todos os instrumentos necessários para que o ensino bilíngue seja efetivo. Esse reducionismo da educação bilíngue, muito presente na contemporaneidade, mostra como se configuram os discursos de poder e saber ouvintes na educação de surdos, mesmo nos processos ditos inclusivos.

Essa reflexão se faz importante para não deixar que as propostas tenham apenas uma fachada bilíngue, mas embasados em princípios da surdez como deficiência, pelo entendimento de que a utilização da Libras, de forma instrumental, já se configura um ensino bilíngue.

Em contradição ao tópico anterior, no tópico 2.4 Necessidade social do curso – excerto 4, foi mencionado que o curso possibilitará aos futuros professores o domínio da Libras e de suas culturas (UFGD, 2020), e a partir desse trecho é depreendido que conhecimentos da cultura surda fazem parte do processo de formação desses acadêmicos, partindo do reconhecimento de que a Libras e a cultura surda são aspectos constitutivos importantes para o ensino dos surdos.

Excerto 4

A criação do Curso [...] na modalidade de Educação a Distância, pela UFGD, visou a ampliar, em médio prazo, em Dourados e cidades circunvizinhas, de 2014 a 2020, o quantitativo de profissionais com uma formação sólida, **domínio da Libras e suas culturas**, para atuarem como **professores de Libras** na modalidade de ensino dessa língua como primeira e segunda línguas nas escolas e nas instituições das comunidades em que atuam.

Nesse mesmo sentido, seguindo para o tópico 6. Objetivos, é citado no PPC pelo excerto 5:

Excerto 5

O Curso de Licenciatura em Letras-Libras busca formar profissionais competentes para atuarem no ensino da **língua de sinais, como primeira e segunda línguas, e da Língua Portuguesa, como segunda língua, para o sujeito surdo** e que sejam capazes de:

- Examinar o **desenvolvimento histórico e cultural da comunidade surda brasileira** e da **educação de surdos no Brasil**.
- Considerar a importância do **domínio da linguagem** (em suas várias formas de manifestação e registro) como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua **formação como agente produtor** e não mero transmissor do conhecimento.
- Compreender o processo de aquisição da linguagem.
- Relacionar o processo de aquisição da linguagem com o **ensino de primeira e segunda língua**.
- Analisar os aspectos linguísticos relacionados à **Língua Brasileira de Sinais**.
- Desenvolver **propostas metodológicas** para o **ensino da Língua Brasileira de Sinais, como primeira e segunda línguas, e para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua**, explorando as atuais tecnologias de comunicação.

Diante dos objetivos que constam do PPC, antes elencados, percebe-se a intenção de se oferecer um ensino para que o futuro professor de Libras adquira o domínio das línguas estudadas (Libras e Língua Portuguesa, como segunda língua), fazendo uma relação dessa língua com o aprendizado do aluno através de propostas metodológicas para o ensino dessas línguas, conjuntamente com as tecnologias de informação. Ou seja, depreende-se que o curso objetiva que o acadêmico adquira o conhecimento e tenha o domínio da Libras e da Língua Portuguesa, a fim de formar profissionais competentes para ensinar essas línguas, bem como suas culturas, através de propostas metodológicas capazes de atender ao ensino dessas línguas. Fica claro que o curso objetiva formar professores de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

No tópico 4. Concepção do curso, em seu item 4.1 Fundamentação teórico-metodológica, menciona que o curso fundamenta sua metodologia para:

Excerto 6

[...] proporcionar aos futuros profissionais condições para que adquiram e desenvolvam conhecimentos de forma autônoma e sejam capazes de utilizá-los e reelaborá-los em situações da prática em toda sua vida profissional.

Por ser um curso realizado na modalidade a distância, tem-se a realização de encontros presenciais mensais, no formato de aulas e/ou aplicação de provas (UFGD, 2020). Os momentos on-line acontecem por meio do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE ou Webconferência no qual são disponibilizados materiais didáticos, atividades e avaliações, organizados pelo docente da disciplina (UFGD, 2020). No MOODLE e na Webconferência, também é realizada a interação entre docentes e discentes através de ferramentas de comunicação disponibilizadas por esses ambientes (UFGD, 2020).

E o PPC menciona, no excerto 6, que o curso tem como objetivo promover condições para que o acadêmico aprenda de forma autônoma – refere-se à parte on-line do curso – e possa aplicar os conhecimentos adquiridos em sua vida profissional. No entanto, considerando que são em sua maioria acadêmicos surdos, o que não fica claro no PPC é de qual forma esses sujeitos teriam condições de aprender de forma autônoma, ou seja, de qual maneira a Libras seria usada no referido curso para possibilitar aos surdos essa autonomia.

Dessa forma, evidencia-se que no excerto 6, trecho específico que trata da metodologia do curso como o tópico 4.1, que se refere à fundamentação teórico-metodológica, não cita de forma específica a metodologia a ser adotada. A proposta desse curso é que sejam adotadas metodologias visuais, tendo a Libras como língua de instrução.

A metodologia de um curso deve estar clara no PPC, ainda mais em um curso específico como o Letras-Libras, a fim de que os docentes possam se orientar, evitando improvisos, como também os discentes possam estar cientes do uso de uma metodologia diferenciada. Sabe-se que existem surdos, como também ouvintes, que não são sinalizados, ou seja, não sabem a língua de sinais. Deixar claro que o futuro acadêmico tenha domínio na língua de sinais e que esta será a língua de instrução

predominante no curso e que as metodologias serão baseadas nessa língua, evitaria a falta de aprendizagem e possíveis evasões. A descrição das estratégias metodológicas para surdos no PPC fundamentaria a intenção de o curso exercer o ensino voltado prioritariamente para surdos.

Nesse mesmo direcionamento, no tópico 8.4 Eixos norteadores do curso, dois itens são fundamentais para a análise das estratégias utilizadas pelo curso, o V – Realização das aulas e seus momentos síncronos e assíncronos e o VI – Materiais didáticos. Vejam o que dizem essas partes.

No item V, não consta do PPC uma descrição detalhada da realização das aulas, tanto em momentos presenciais como on-line quanto ao modo como será utilizada a Libras. Questionam-se: os encontros presenciais acontecem por meio da Libras ou pela Língua Portuguesa, de forma oral com a presença de intérpretes de língua de sinais? Cabe ressaltar que a opção que garante a acessibilidade aos surdos baseada na diferença é a realização pela Libras, como língua principal. E nos encontros on-line realizados pelos ambientes virtuais, como a Libras é inserida?

Diante da falta de detalhamento no PPC com relação ao uso da Libras, complementa-se a problematização com algumas narrativas realizadas por meio de questionário com dois docentes do curso para ilustrar o que não ficou claro no documento analisado. O Docente 1 diz sobre o referido curso:

A grande diferença está no professor bilíngue, no qual as aulas são inteiramente em Libras. O professor bilíngue é a GRANDE DIFERENÇA, esta é a diferença de um ensino de qualidade realizado na própria língua de sinais. Quantos surdos ainda não tiveram esta oportunidade de ter um professor bilíngue???? Já percebi que teve aluno surdo que só está na faculdade não pela carreira, mas pela "oportunidade " de aprender verdadeiramente na sua própria Língua de Sinais (Docente 1 do curso de Letras-Libras da UFGD, questionário realizado em 2021).

No mesmo sentido, o Docente 2 afirma:

Na minha aula, uso a Libras como primeira língua e não tem intérprete na sala de aula (Docente 2 do curso de Letras-Libras da UFGD, questionário realizado em 2021).

Pelas narrativas dos docentes do curso, vê-se que as aulas deste são realizadas em Libras. A imagem a seguir mostra uma disciplina do curso em que um docente está

apresentando o conteúdo da disciplina com o auxílio do *powerpoint* e ministrando sua aula na língua de sinais.

Figura 11 – Videoaula realizada na Libras



Fonte: MOODLE da EaD/UFGD

Com relação ao tópico VI. Materiais didáticos, consta do PPC o que segue demonstrado pelo excerto 7:

Excerto 7

[...] serão compostos pela **mídia texto**, contendo o conteúdo, conforme ementa registrada no Plano de Ensino da disciplina, no **formato PDF**; [...] **livro ou capítulo de livro** de repositórios de domínio Público ou EDUCAPES, por meio do Sistema da UAB, ou da Biblioteca Virtual, quando da aquisição de direitos autorais por meio de contratação desse serviço pela UFGD ou pela EaD/UFGD; **livro, capítulo de livro ou artigos** vindos de outras fontes, desde que sob expressa autorização do autor. A ordem de importância dos materiais em suas mídias segue a seguinte hierarquia: material bilíngue disponibilizado no AVA-Moodle, com aulas devidamente diagramadas, inclusive com postagens de vídeos, **desde que confirmada a matrícula de estudantes surdos nas disciplinas.**

A partir do excerto 7, fica claro que o material didático será disponibilizado em formato de texto, conforme figura 12. E que esses materiais serão disponibilizados de forma bilíngue através de postagens de vídeos, apenas quando confirmada a matrícula de estudantes surdos nas disciplinas. Isso faz com que os surdos se sintam em um curso destinado prioritariamente para ouvintes com adaptações para os surdos, quando este não é o objetivo, mas sim o de proporcionar aos surdos um curso adequado às suas especificidades.

Figura 12 – Materiais didáticos do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE

The image shows a Moodle course interface. At the top, there are four navigation tabs: 'Apresentação' (purple), 'Conteúdo Interativo' (blue), 'Biblioteca' (orange), and 'Avaliações Online' (dark blue). Below the tabs, the course title 'Aula 4' is displayed in the top right. The main content area is titled 'Aula 04 - Planejamento, elaboração de materiais didáticos e possibilidades' and includes several sections: 'Meu Livro' with a link to 'Capítulo 7 (ensino da Libras) e ideias para ensinar português para alunos surdos'; 'Minha Videoaula' with a link 'Acesse aqui'; 'Hiperlink' with a link 'Acesse aqui'; and 'Aprofundando o Tema (06/06 a 15/06)' with a link 'Fórum da Aula 04'.

Fonte: MOODLE da EaD/UFGD

Visto que predomina a modalidade a distância nesse curso, sendo o ensino realizado através do material didático disponibilizado de forma on-line no ambiente virtual, ressalta-se a importância desse material didático ser acessível aos surdos, já que é nessa modalidade que será repassada a maior parte do aprendizado do acadêmico. Por ser um curso prioritário para surdos, a acessibilidade linguística do material é uma estratégia de inclusão desses sujeitos.

Sendo assim, segue a indagação: na prática, como fica a logística para disponibilização desse material bilíngue após a matrícula dos estudantes surdos na disciplina? Sendo um curso desenvolvido prioritariamente para surdos, por qual motivo todos os materiais não são traduzidos? Veja o que diz o Docente 2:

Os materiais didáticos não têm tradução em Libras. Impossível interpretar e traduzir, pois tem três intérpretes de Libras, muito pouco e, fica supercarregado pela quantidade de trabalho dos outros setores também, como reuniões e traduções das atividades (Docente 2 do curso de Letras-Libras da UFGD, questionário realizado em 2021).

Quanto às atividades avaliativas ou avaliações, no tópico 10. Avaliação da aprendizagem, menciona-se que será aplicada de forma geral em todos os cursos da EaD, na Língua Portuguesa em sua forma escrita, não constando especificamente como será a avaliação do curso de Letras-Libras. Dessa forma, fica uma lacuna a ser preenchida, de como a Libras será usada na avaliação desse curso. No entanto, um único ponto aborda a faculdade para o uso da Libras, como segue o excerto 8, em que fica facultado ao professor usar a mídia de vídeo nas questões avaliativas. Assim, compreende-se que há a predominância da Língua Portuguesa escrita nas avaliações, ficando a Libras em segundo plano.

Excerto 8

Nos cursos com oferta de Libras, fica **facultado** ao(à) Professor(a) Formador(a) utilizar a mídia vídeo nas questões avaliativas.

No entanto, o docente 2 afirma que as atividades e as avaliações são disponibilizadas nas duas línguas, não sendo uma faculdade o uso da Libras, como mencionado no PPC, conforme a figura 13 e narrativa a seguir.

As avaliações e as atividades são bilíngues. As atividades são escritas em português com o vídeo traduzido em Libras e as avaliações também (Docente 2 do curso de Letras-Libras da UFGD, questionário realizado em 2021).

Figura 13 – Modelo das atividades avaliativas e das avaliações dispostas no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE com vídeos interpretados na Libras

The image displays a Moodle quiz interface. On the left, a sidebar shows 'Questão 2', 'Correto', 'Atingiu 1,0 de 1,0', and 'Marcar questão'. The main area contains three questions, each with a video player and a 'Assistir no YouTube' button. The video player shows the text 'EAD FGD' with a play button icon. The questions are:

Conforme o entendimento sobre o conceito de iconicidade, considere as afirmações e selecione a alternativa incorreta:

Pergunta 2

Assistir no YouTube

Escolha uma opção:

a. característica exclusiva das línguas de modalidade visuoespacial

2 - A

Assistir no YouTube

b. a onomatopeia, uma figura de linguagem que limita sons reproduzida por fonemas ou palavras, é um exemplo de iconicidade das línguas de modalidade oral-auditiva

2 - B

Assistir no YouTube

c. a Libras não é uma língua exclusivamente icônica

2 - C

Assistir no YouTube

Fonte: MOODLE da EaD/UFGD

Diante de toda análise e problematização do PPC do Letras-Libras da UFGD, outros questionamentos se fazem presentes. Por exemplo, como analisar a constituição de um curso específico para surdos, organizado em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que vivencia ainda nos dias atuais o atravessamento das relações de poder e saber? Como se constitui um curso envolvido por um cenário político-social recente de reconhecimento da Libras, como língua das pessoas surdas, determinado historicamente por condições políticas, ideológicas e culturais que

predominam a instrumentalização da Libras? É possível pensar em um curso que possa atender de forma prioritária às especificidades das pessoas surdas? Resumindo: a que conclusão se chega com a análise do PPC?

Pois bem, ao longo de todo o trabalho, foi destacado que quando se pensa na inclusão de surdos, no contexto educacional, é preciso o uso de uma língua visual, perpassando a língua majoritária oral, e muitos são os enfrentamentos em uma sociedade historicamente influenciada pelo saber e poder ouvintes. Nota-se que priorizar a Libras nos processos de ensino ainda é um desafio, pois a cultura oral e escrita é predominante em nossa sociedade, dificultando a transformação para o uso da língua visuogestual mesmo em um curso prioritário para surdos.

Constata-se que ainda se tem uma grande resistência para a produção de novos saberes quando esta está voltada para as minorias linguísticas e culturais, como os sujeitos surdos. Esses sujeitos possuem o reconhecimento da Libras como língua das pessoas surdas, no entanto essa língua não tem o mesmo prestígio e reconhecimento como a língua nacional do nosso país, caracterizando verdadeiramente o “pertencimento” à nação. Mesmo tendo a regulamentação sobre o uso da Libras na educação para as pessoas surdas brasileiras, a norma ainda não oferece um pertencimento digno, encontrando-se exilados no próprio país em vários contextos, seja educacional, social, cultural, entre outros.

A criação do Letras-Libras surge nesse contexto de resistência e de luta da militância surda a partir de verdades históricas inventadas e fabricadas no corpo deficiente surdo, por um ensino que envolva suas especificidades, sua diferença linguística e cultural, a fim de inverter essa lógica da inclusão homogeneizadora e perversa do paradigma de inclusão atual. Embora a constituição desse curso esteja afetada pelo poder e saber ouvintes, essa peleja se mostra mais uma luta para o desenvolvimento de um espaço de produção de novos saberes, para utilização de uma língua visuogestual.

Diante disso e decorrente da análise do PPC, fica evidenciada, nos tópicos 2.2 Histórico do curso, 2.4 Necessidade social do curso e 6. Objetivos, a intenção de se ofertar um curso com o objetivo de formar professores de Libras, conforme proposta idealizada para implementação deste pela UFSC e com base no Decreto nº 5.626/2005. No entanto, foram constatadas algumas contradições, quando se menciona que o PPC é pautado nos preceitos da LDB, porém não cita também o Decreto nº 5.626/2005. E que o próprio PPC reflete o pensamento contemporâneo em

relação aos potenciais da educação a distância, todavia, esquece-se dos fundamentos da educação de surdos.

Pensando em um curso que tem como objetivo inverter a lógica de exclusão de surdos pela Língua Portuguesa, foram encontradas fragilidades sobre o uso da Libras. Segundo o documento, a Libras fica em segundo plano, nos seguintes tópicos do documento: 8.4. VI – Materiais didáticos e 10. Avaliação de aprendizagem. Sendo também constatada a omissão do uso da Libras nos tópicos a seguir: 4.1. Fundamentação teórico-metodológica e 8.4. V – Realização das aulas e seus momentos síncronos e assíncronos. Não obstante, pelo questionário realizado com os docentes do curso, descobriu-se que as aulas presenciais desses docentes são realizadas na Libras e as atividades avaliativas e as avaliações são traduzidas na Libras. Portanto, como o objetivo deste trabalho foi o de analisar os documentos legais, a análise baseou-se nesses documentos e não no questionário.

Isto posto, percebe-se no PPC a instrumentalização da língua de sinais mediante a centralidade da Língua Portuguesa nos processos, e isso significa manter a mesma lógica de controle dos corpos pela normativa ouvinte (CARVALHO, 2016).

Seguindo essa mesma lógica, fica evidenciada, no tópico 2.4. Necessidade social do curso, a presença do pensamento pautado na perspectiva clínica, quando menciona: os surdos possuem “necessidades educacionais especiais”, o curso forma professores para o “atendimento educacional especializado”, como também para “apoio” na inclusão das pessoas surdas. Essas frases corroboram com o entendimento do Decreto nº 5.626/2005 de que a surdez ainda é vista como uma deficiência, mediante a necessidade de normalização para alcançar a normatividade ouvinte.

De acordo com Martins (2006), os diversos procedimentos realizados no contexto educacional para surdos, que apagam a diferença surda, transformam a inclusão – de forma perversa – em exclusão.

Diante do exposto, quais são os diferenciais promovidos pelo referido curso que ampliam o direito de inclusão dos surdos?

Pela análise do PPC, fica evidenciada a intenção de oferecer um curso com o objetivo de formar professores de Libras, conforme proposta idealizada para implementação deste pela UFSC e pelo Decreto nº 5.626/2005. Fica também evidenciado que o curso tem o objetivo de inverter a lógica de exclusão de surdos pela Língua Portuguesa, pelo uso da Libras no processo educacional. Entretanto, fica

constatada a dificuldade em priorizar a Libras, como língua de instrução, tornando-a secundarizada por falta de normativas claras e objetivas no PPC.

Constatam-se alguns entraves na efetivação dos processos educacionais, ao longo do curso, pela falta de detalhamento adequado para sua viabilização na prática, como também pela não compreensão da surdez como diferença. Percebe-se que mais que o projeto individual do Letras-Libras da UFGD, o projeto de criação do Letras-Libras em si está submerso na racionalidade inclusiva normatizada da lógica da língua oral e de um corpo ouvinte, mesmo sendo uma reivindicação da militância surda contra padrões estabelecidos dessa normatividade. Fica ratificado que os discursos ouvintes ainda estão arraigados, disseminando o monolinguismo nacional pela relação de poder-saber da normatividade ouvinte. Tudo isso vem corroborar que a transição de políticas monolíngues para as bilíngues de fato, ainda, encontra-se às avessas.

Observa-se que, ainda, há a necessidade de mudança nos discursos produzidos no contexto educacional para a entrada da diferença surda. Há ainda também um caminho a ser percorrido para a consolidação de políticas educacionais e a inclusão de surdos na educação, a partir de outra modalidade de construção de conhecimento, de novas formas de saberes, para que o aluno surdo esteja verdadeiramente incluído nesse espaço sem o apagamento de suas diferenças pela lógica de sua afirmação, ou seja, conforme Carvalho e Gallo (2020) apontam, pela afirmação das diferenças.

É com Foucault que se finaliza este capítulo ao fornecer os subsídios para compreender as relações sociais permeadas pelo poder e saber, nas quais são produzidos discursos e dispositivos normativos de poderes, articulados politicamente nas sociedades modernas instaurando o controle e a disciplina de corpos (FOUCAULT, 2005).

Nessa lógica foucaultiana em que se pensa a inclusão de surdos no contexto brasileiro, como resultado desse jogo discursivo e de dispositivos normativos, o sujeito surdo passa a ter o direito de ser incluído através dos dispositivos normativos, passando a ser vigiado pelos jogos discursivos que serão os responsáveis por seu controle e disciplina pela classificação de sua diferença e, posteriormente, a homogeneização de sua diferença. Por fim, e sem a intenção de encerrar o tema, finaliza-se este capítulo com outro questionamento: Que saberes são esses que “promovem” a INCLUSÃO para os surdos, mas que se tornam uma ILUSÃO ao

secundarizar suas diferenças, produzindo a EXCLUSÃO, não contribuindo com a formação desses sujeitos e de suas subjetividades surdas? Que saber as políticas proporcionam, afinal?

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão a distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

(Michel Foucault)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.
(Michel Foucault)

Escolho iniciar as considerações finais trazendo a epígrafe de Foucault que expressa em poucas palavras o que sinto neste fim da caminhada. Quem sou eu agora? Não sei... Só posso dizer que não sou a mesma de quando iniciei esta pesquisa e, agora, nas páginas finais deste percurso, somente posso afirmar que não permanecerei a mesma!

Difícil colocar um ponto final em uma pesquisa que mudou o meu pensar, que me trouxe outro olhar para a surdez e os surdos, um olhar para a diferença e um acordar para a realidade lastimável que ainda vivenciam. A história dos surdos me sensibilizou, afetou-me, fez-me vivenciar uma metamorfose. Passei a compreendê-los e, acima de tudo, a admirá-los, hoje digo que são guerreiros e que a luta deve continuar!

Reitero ser difícil colocar um ponto final neste trabalho que tanto me transformou: grandes mudanças aconteceram em mim em relação ao campo pesquisado, posso colocar alguns pontos finais, mas outras indagações se fizeram desabrochar, nas quais insiro novos pontos de interrogação.

Contudo compreendi que fecho esse ciclo para a abertura de um novo ciclo. Por fim, sem um fim propriamente dito, insiro o ponto final desta etapa!

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(Michel Foucault)

Então, existe uma conclusão? Através deste trabalho foi possível concluir que a filosofia da diferença do filósofo francês Michel Foucault trouxe outro pensar, um que não prossegue no mesmo caminho do já pensado e realizado, mas sim um pensar diverso de tudo o que é dado como óbvio e natural.

Com base nessa lógica foucaultiana, foi possível um olhar diferente do que se vê e se tem. Foi também possível perceber que, na constituição histórica, os surdos ficaram presos em seus destinos à vontade do poder, do saber e da verdade. Tiveram suas subjetividades forjadas pela invenção e pela fabricação de um corpo incompleto

e anormal, um corpo sem eficiência, um corpo deficiente. Foram obrigados a se transformarem em quase um ouvinte/falante através de diversas técnicas de reabilitação nos espaços clínicos ou pela normalização nos espaços educacionais.

Se se perguntar: quem são os sujeitos surdos hoje? Fica clara, ainda hoje, a dissolução do sujeito surdo pela relação de forças da constituição histórica. E, conseqüentemente, fica claro, que os surdos tiveram muitas vezes anuladas suas singularidades. Por essa razão, a militância surda luta pela subjetividade pautada na diferença para que sejam compreendidos não pela falta da audição, mas por possuírem outro canal de comunicação, o visual.

Nesse mesmo sentido, mesmo não escrevendo sobre a educação, o pensamento de Foucault trouxe possibilidades para se pensar de outro modo a educação de surdos. A partir disso, foi possível questionar a educação que está posta pelas políticas públicas e são tomadas como naturais, realizando uma crítica educacional da política pública inclusiva que abarcou os excluídos e os colocou dentro do mesmo espaço apagando suas diferenças.

Seguindo a linha foucaultiana, foi possível compreender o caráter intencional e arbitrário das verdades que sustentam o ensino de surdos pelas políticas inclusivas do paradigma atual, pelo processo de sujeição do sujeito surdo à normatividade ouvinte. Percebeu-se a criação de uma subjetividade deficiente e, em decorrência, a possibilidade de governá-los pelo apagamento da diferença surda nos contextos educacionais.

Foucault (2010) ajudou a pensar de outro modo o que é imposto como natural, a fim de promover novas formas de subjetividade recusando o tipo de individualidade que foi imposto há vários séculos para os sujeitos surdos.

Observou-se que essa inclusão possui um excessivo controle da vida, pelo poder disciplinar, gerando a resistência surda. Esse pensamento crítico de Foucault possibilitou à militância surda pensar de forma diversa o assujeitamento dos surdos pela condição de deficiência, com a finalidade de buscar alternativas para o acolhimento da diferença nas instituições educacionais. Com isso, Foucault trouxe os instrumentos necessários para problematização das políticas inclusivas para surdos, possibilitando-se compreender os mecanismos que homogeneizam as diferenças.

Nessa mesma lógica, vê-se que os surdos lutam por uma educação que inverte a exclusão pela Língua Portuguesa e possam ser ensinados em sua língua natural. Nota-se que as políticas públicas reconhecem a língua de sinais como língua dos

surdos e a proposta é de inclusão dos surdos com a maioria ouvinte. Mas que inclusão é essa? Essa proposta de inclusão é a de incluir as diferenças para que o sujeito excluído se junte com os “normais” para o uso de uma única língua majoritária, que os normaliza, mas que acaba por ressaltar as diferenças, iludindo-os, excluindo-os. Ao mesmo tempo em que os incluem, é lhes negado o direito de uma educação capaz de potencializar suas singularidades. Dessa maneira, a educação inclusiva se torna a política de rejeição do corpo deficiente ou de qualquer singularidade não padronizada.

Esse é o paradoxo da inclusão: ser diferente para se tornar igual e incluir para excluir. Que inclusão é essa? Uma inclusão de afirmação das diversidades (CARVALHO, GALLO; 2020), uma inclusão excludente (SKLIAR, 1998; VEIGA-NETO; LOPES, 2007), uma inclusão perversa (MARTINS, 2006), prática de exclusão e reclusão na lógica dominante da inclusão (FABRIS; LOPES, 2013). Isso é inclusão? Uma inclusão que traz o desviante para dentro da norma de forma perversa mostra que este sujeito não se enquadra nela (VEIGA-NETO, 2001).

A inclusão para surdos deve ter estratégias para se distanciar da condição da pessoa surda como deficiente e, sim, propiciar outro saber sobre a surdez, na direção da política de respeito à diferença surda e à sua história, pela compreensão de que a função primordial, nos espaços educacionais, deve fazer circular as marcas culturais e a língua desses sujeitos.

Fica evidenciado que a própria legislação para surdos, o Decreto nº 5.626/2005, ainda reflete uma condição deficiente da pessoa surda e, se não houvesse, talvez a legislação não teria sua emergência em um contexto social em que se tem o paradigma da inclusão vigente. Percebe-se que, ainda, há a necessidade de mudança nos discursos produzidos no contexto educacional para a entrada da diferença surda. Há, contudo, um caminho a ser percorrido para a consolidação de políticas educacionais e a inclusão de surdos na educação, a partir de outra modalidade de construção de conhecimento, de novas formas de saberes, para que o aluno surdo esteja realmente incluído nesse espaço, sem o apagamento de suas diferenças pela lógica de afirmação do mesmo.

É nessa lógica que surge a proposta do curso de Letras-Libras, com o objetivo da formação docente sensibilizada com a inclusão de alunos surdos no ensino básico, como também pela política de inversão da exclusão dos surdos no ensino superior, a fim de responder a uma emergência histórica. Mas que estratégias o curso em questão oferece para ampliar o direito de inclusão dos surdos?

Foi constatada a intenção do curso em oferecer um ensino pautado na diferença surda, estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela proposta idealizada pela UFSC. Tem-se a intenção do uso da Libras no processo educacional, no entanto, fica constatada uma dificuldade em priorizar a Libras como língua de instrução, ficando secundarizada em alguns processos do curso, como: materiais didáticos, atividades avaliativas e avaliações. E sem o detalhamento de como a Libras é inserida nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizado.

Constatam-se muitos entraves na efetivação do processo educacional ao longo do curso pela falta de detalhamento adequado no próprio PPC para efetivação na prática. Ao mesmo tempo em que o curso de Letras-Libras trouxe novas formas de saberes para se pensar as singularidades surdas e promover um ensino que amplie os direitos de inclusão, ainda caminha para possibilitar que o aluno surdo esteja de fato incluído. Percebe-se que ainda há a necessidade de mudança nas práticas produzidas, no contexto educacional, para a entrada da diferença surda.

Pela lógica foucaultiana (1988), constata-se que muito mais que o curso do Letras-Libras da UFGD, o projeto de criação desse curso em si, ainda se encontra capturado pela relação de poder-saber através de estratégias que se concretizam nas legislações, como também nas práticas sociais. Portanto, conclui-se que o curso em tela foi constituído sob o efeito dessa relação de poder-saber da racionalidade inclusiva da normatividade ouvinte, que opera nas máquinas institucionais. Vê-se o quanto toda relação histórica da educação dos surdos foi influenciada e continua sendo influenciada pelas relações de poder-saber da normatividade ouvinte, não contribuindo para que a diferença surda se faça realmente presente.

Se Foucault fez se questionarem verdades postas como naturais pela problematização da história já escrita para a possibilidade de traçar novos caminhos, é nesse sentido que a luta surda deve seguir. Na esperança de um ensino que faça a diferença, que seja a diferença!

O jogo continuará valendo enquanto não sabemos como termina.
(Michel Foucault)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BHABHA, Homi Kharshedji. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 177-203.

_____. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BISOL, Cláudia Alquati *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 147–172, jan./abr. 2010.

_____; SPERB, Tania Mara. **Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, vol. 26 n. 1, pp. 7-13, mar. 2010.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pangu** (26), p. 329 – 376, jan./jun. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 mai. 2021.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. **Decreto nº 5.626, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. Secretaria de Educação Especial no Brasil. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

_____. Câmara de Educação Básica (CEB). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF: Presidência da República: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Pronatec reserva 20 mil vagas para pessoas com deficiência**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35507-viver-sem-limite>. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência - Viver sem Limite**. Brasília, DF: SDH-PR/ SNPD, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

_____. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 4.909, de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Autoria: Senador Flávio Arns. Brasília, DF: Senado Federal,

[2020]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 27 mai. 2021.

_____. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2/2014, p. 71-92, 2014.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

FABRIS, Eli Henn; LOPES, Maura Corsini. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte. Autêntica: 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Que educação nós surdos queremos**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999. Disponível em: <http://feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FERREIRA - BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FOSTER, Susan; LONG, Gary; SNELL, Karen. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1979-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O retorno da moral. *In*: **Michel Foucault**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 252-263.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica**: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O belo perigo**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2016.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 15–30, abr. 2009.

FREITAS, Daniel Antunes; EULÁLIO, Wane Elayne Soares. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, 26 jun. 2020.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out-dez de 2017.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

_____; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Implicações para os surdos no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, 2016.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GOULARTE, Ravele Bueno. **Acesso e permanência no ensino superior**: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos. 2014. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

HALL, Stuart. Cultural identity in question. *In*: HALL, Stuart; HELD, David & MCGREW, Tony (org.). **Modernity and its futures**: Understanding Modern Societies. Cambridge: Polity, 1993.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 3, p.103-133.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 554-563, jul./set. 2018.

LIMA, Marisa Dias. **Política Educacional e Política Linguística na educação dos e para surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corsini *et al.* **Inclusão e Biopolítica**. Ano 8, n. 144. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

_____; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação** (org.). Porto Alegre: PUCRS, 2013. v. 36, n. 2, p. 210-219.

_____; THOMA, Adriana da Silva. **Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd**: politiques publiques et paradoxes contemporains. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: Université Paris Lumière, Suresnes, França, v. 01, p. 105-116, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O que me torna invisível? A psicanálise como forma de entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar dos surdos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp. 150 anos de Freud, p. 134-150, 2006.

_____. Intérprete de língua de sinais legislação e educação: O que temos, ainda, a "escutar" sobre isso? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., p.171-191, jun. 2007.

_____. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito**. 2008. Dissertação (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. 2013. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

_____. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 713–729, set. 2016.

_____. O governo das diferenças e a potência da vida surda na escola. **Educação e Filosofia**, v. 34, n. 70, p. 73-101, jan./abr. 2020.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 105–113, fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticos e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Paris: UNESCO, 1998. Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

PAGNI, Pedro Ângelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019.

PERLIN, Gládis. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998. Dissertação (Educação) – Programa Mestrado em de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD In: QUADROS, Ronice Müller de. (org.). **Letras Libras**: Ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. Cap. 1, p. 9-35.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

_____; O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, 2009.

_____; STUMPF, Marianne Rossi. (org.). **Estudos Surdos IV**: série pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**: Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap. 1, p. 7-32.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: Lopes, Maura Corcini. (org.). **Cultura surda & Libras.** São Leopoldo: Unisinos, 2012. Cap. 8, p. 154-180.

_____. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap. 1, p. 7-32.

Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD] (2008). Plano de Desenvolvimento Institucional – **PDI (2008-2012)**. Dourados: UFGD.

_____. (2013). Plano de Desenvolvimento Institucional – **PDI (2013-2021)**. Dourados: UFGD.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC:** Licenciatura em Letras-Libras/ Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2020.

_____. **Processo Seletivo Vestibular Letras-Libras – Licenciatura EaD 2021** UFGD/ Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 105-118.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães; GOMES, Márcia Regina. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço.** Rio de Janeiro, n. 53, p.197-214, jan./jun. 2020.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço.** Rio de Janeiro, n. 43, 32-48, jan./jun. 2015.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos:** uma questão de direitos. Curitiba: Editora CRV, 2012.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Washington: Gallaudet University Press. 1996.