

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXANDRE BAZILATTO**

**SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE SURDOS NO BRASIL  
E NO MÉXICO**

**VITÓRIA – ES  
2017**

**ALEXANDRE BAZILATTO**

**SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE SURDOS NO BRASIL  
E NO MÉXICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, na linha de pesquisa em “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

**VITÓRIA – ES  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

B363s Bazilatto, Alexandre, 1986-  
Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior : trajetórias  
formativas de surdos no Brasil e no México / Alexandre Bazilatto. – 2017.  
158 f.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito  
Santo, Centro de Educação.

1. Elias, Norbert, 1897-1990. 2. Conhecimento e aprendizagem. 3. Ensino  
superior. 4. Linguagem. 5. Surdez. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II. Uni-  
versidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## ALEXANDRE BAZILATTO

### SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE SURDOS NO BRASIL E NO MÉXICO

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 11 de julho de 2017.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Lucylene Matos da Costa Vieira Machado  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Magda Carmelita Sarat Oliveira  
Universidade Federal da Grande Dourados

À minha família pela paciência, apoio e por compreender meu afastamento e minha ausência durante esse processo formativo. Em especial, à minha mãe (*In memoriam*) por me educar para vida social e me ensinar a respeitar a diversidade.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, pela confiança, pelas discussões e orientações que delinearão meu processo formativo. Meu eterno: muito obrigado!

Ao Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por financiar este estudo.

Aos estudantes surdos participantes desta pesquisa pela disponibilidade e colaboração.

À minha família pelo amor, incentivo e apoio. Em especial, à minha mãe Paulina (*In memoriam*) pelos ensinamentos valorosos, e à minha irmã Vera por ser o meu porto seguro nos momentos difíceis. Família, essa conquista é nossa!

À turma de mestrado 29M pela troca de experiências. Especialmente, aos amigos Helen Malta Valladão, Júnio Hora Conceição e Gildásio Macedo de Oliveira pelos momentos descontraídos e de muita aprendizagem. “Não valem nada”, mas eu amo vocês!

À minha banca examinadora, Prof. Dr. Edson Panteleão Alves, Profa. Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, e Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira, pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelas contribuições enriquecedoras.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo pelo atendimento em meu processo formativo.

À Profa. Dra. Alma de Los Angeles Cruz Juarez, da Universidade Veracruzana (UV), e a sua equipe, por realizarem a entrevista com o estudante surdo mexicano.

Ao meu amigo de sempre e de todas as horas, Máyrõn Simões, por dividir comigo: moradia, frustrações, angústias, alegrias e realizações nesse processo formativo.

A Deus, acima de tudo, por me oportunizar momentos de muito aprendizado. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

*“[...] não pode haver um «eu» sem que haja um «tu», «ele», «ela», «nós», «vós», «eles».”*

*Norbert Elias (2014, p. 135)*

## RESUMO

Objetivamos *analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas*, buscando: a) conhecer os processos formativos de dois estudantes surdos em contexto universitário, sendo um estudante surdo mexicano (Universidade Veracruzana – UV) e uma estudante surda brasileira (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes); b) compreender as concepções e as expectativas desses estudantes surdos sobre sua trajetória formativa na Educação Superior; c) conhecer aspectos das experiências formativas vividas por esses estudantes surdos em diferentes contextos, principalmente na Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa ancorado no campo do estudo de caso (ANDRÉ, 2005). Em termos teórico-metodológicos, assumimos ainda uma perspectiva investigativa que compreende a Educação Comparada como campo interdisciplinar, fundamentado num saber dinâmico e aberto metodologicamente (SOBRINHO et al. 2015). Nesse sentido, sustentados nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, particularmente os conceitos de linguagem e conhecimento (ELIAS, 1994b), figuração e interdependência (ELIAS, 1994a; 2001a; 2014) em diálogo com a literatura sobre as políticas educacionais e com autores que discutem sobre a educação de surdos. Dessa forma, nossas reflexões assumem uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo. Coletamos os dados por meio de estudo de documentos e análise dos censos educacionais brasileiros e mexicanos, mas focamos nas narrativas coletadas por meio de entrevistas envolvendo dois estudantes surdos. O primeiro, matriculado na Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil e o segundo, matriculado na Universidade Veracruzana – México. Observamos que nesses dois países, a educação de surdos segue os propósitos dos acordos internacionais que objetivam ampliar o acesso à Educação Superior, referendando uma “educação para todos”. Nesse processo, recorrentemente, a especificidade linguística dos surdos é negligenciada trazendo desdobramentos na concretização da política anunciada. Destacamos que frequentemente as noções de surdez, linguagem e conhecimento estão delineadas no processo formativo sob a lógica audista, acarretando implicações educacionais, especialmente no que refere-se às estratégias metodológicas e às inter-relações estabelecidas na Educação Superior nesses dois países. Por outro lado, observamos que as atitudes de cooperação entre ouvintes (familiares, amigos, colegas de turma, entre outros) e surdos ampliam as redes de interdependência contribuindo na (re)significação dos conceitos de linguagem, conhecimento e surdez, colaborando no processo formativo-educativo dos estudantes surdos em contextos universitários no Brasil e no México.

**Palavras-Chave:** Surdez. Linguagem. Conhecimento. Educação Superior. Norbert Elias.



## RESUMEN

Objetivamos *la análisis de nociones de sordera, lenguaje y conocimiento que delinean los procesos formativos-educativos de estudiantes sordos en la Educación Superior en realidades brasileñas y mexicanas*, buscando: a) conocer los procesos formativos de dos estudiantes sordos en contexto universitario, siendo un estudiante sordo mexicano (Universidad Veracruzana – UV) y una estudiante sorda brasileña (Universidad Federal de Espírito Santo – Ufes); b) comprender las concepciones y expectativas de esos estudiantes sordos sobre su trayectoria formativa en la Educación Superior; c) conocer aspectos de las experiencias formativas vividas por esos estudiantes sordos en diferentes contextos, principalmente en la Educación Superior. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa anclada en el campo del estudio de casos (ANDRÉ, 2005). En términos teórico-metodológicos, asumimos aún una perspectiva investigativa que comprende la Educación Comparada como campo interdisciplinario, fundamentado en un saber dinámico y abierto metodológicamente (SOBRINHO et al 2015). Sostenemos en las concepciones de la Sociología de Figuración, elaborada por Norbert Elias, particularmente los conceptos de lenguaje y conocimiento (ELIAS, 1994b), figuración e interdependencia (ELIAS, 1994a; 2001a; 2014) en diálogo con la literatura sobre las políticas educativas y con autores que hacen trabajos de investigación sobre la educación de sordos. De esta forma, nuestras reflexiones asumen un abordaje histórico-sociológico del fenómeno educativo. Recogemos los datos por medio de estudio de documentos y análisis de los censos educativos brasileños y mexicanos, pero nos enfocamos en las narrativas recogidas por medio de entrevistas involucrando a dos estudiantes sordos. El primero, matriculado en la Universidad Federal de Espírito Santo – Brasil y el segundo, matriculado en la Universidad Veracruzana – México. Observamos que en estos dos países, la educación de sordos sigue los propósitos de los acuerdos internacionales que objetivan ampliar el acceso a la Educación Superior, refrendando una “educación para todos”. En este proceso, recurrentemente, la especificidad lingüística de los sordos es descuidada trayendo desdoblamientos en la concreción de la política anunciada. Destacamos que a menudo las nociones de sordera, lenguaje y conocimiento están delineadas en el proceso formativo a bajo la lógica de una sociedad que escucha, acarreado implicaciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las estrategias metodológicas ya las interrelaciones establecidas en la Educación Superior en esos dos países. Por otro lado, observamos que las actitudes de cooperación entre oyentes (familiares, amigos, compañeros de clase, entre otros) y sordos amplían las redes de interdependencia contribuyendo en la (re) significación de los conceptos de lenguaje, conocimiento y sordera, colaborando en el proceso formativo-educativo de los estudiantes sordos en contextos universitarios en Brasil y México.

**Palabras clave:** Sordera. Lenguaje. Conocimiento. Educación Superior. Norbert Elias.

## ABSTRACT

This study aims to *analyze notions of deafness, language and knowledge underlying the formative-educational processes of deaf students in Higher Education in a Brazilian and Mexican realities* in order to a) know the formative processes of two deaf students in a university context being one Mexican (Veracruzana University – UV) and one Brazilian (State of Espirito Santo Federal University – UFES); b) understand the conceptions and expectations of these deaf students regarding their formative trajectory in Higher Education; c) know aspects of the formative experiences lived by these deaf students in different contexts, especially, in Higher Education. It is a research of qualitative nature anchored in the field of case studies (ANDRÉ, 2005). In theoretical-methodological terms we have taken on an investigative perspective encompassing the Compared Education as an interdisciplinary field based on a dynamic and methodologically open knowledge (SOBRINHO et al. 2015) sustained by Figurational Sociology assumptions prepared by Norbert Elias, especially the concepts of language and knowledge (ELIAS, 1994b), figuration and interdependence (ELIAS, 1994a; 2001a; 2014) in dialogue with the literature about educational policies and with authors who discuss the education of the deaf. Therefore, our reflections take on a historical-sociological approach of the educational phenomenon. We collected data through the study of documents and the analysis of Brazilian and Mexican educational census, but we focused on the narratives collected through interviews with two deaf students. The first enrolled at the State of Espirito Santo Federal University – Brazil and the second enrolled at the Veracruzana University – Mexico. We observed that in these two countries the education of the deaf follows the purposes of international agreements which aim at broadening the access to Higher Education endorsing an education for all. In this process, the linguistic specificity of the deaf is repeatedly neglected influencing the concretization of the announced policy. We highlight that notions of deafness, language and knowledge are frequently outlined in the formative process under a listening-centered logic leading to educational implications especially in reference to methodological strategies and the interrelations established in the Higher Education in these two countries. On the other hand, we observed that cooperation attitudes between the nondeaf (family members, friends, classmates, and others) and the deaf broaden the interdependence network contributing to the re-signification of language concepts, knowledge and deafness collaborating in the formative-educational process of the deaf students in university contexts in Brazil and Mexico.

**Keywords:** Deafness. Language. Knowledge. Higher Educations. Norbert Elias.

## LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BR	Brasil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CE	Centro de Educação
CENEVAL	Centro Nacional de Avaliação para a Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAA	Departamento de Acompanhamento Acadêmico
DPU	Defensoria Pública da União
EGEL	Exame Geral de Conhecimentos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Espírito Santo
EXANI – II	Exame Nacional de Ingresso à Educação Superior
GIEH	Grupos Integrados Específicos para Hipoacústico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
INAFED	Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
INEG	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSM	Língua de Sinais Mexicana
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MX	México
NRF	Novo Regime Fiscal
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIAA	Programa Institucional de Apoio Acadêmico

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMI	Prefeitura Municipal de Ibirapuã
PML	Prefeitura Municipal de Linhares
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UV	Universidade Veracruzana

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Produções sobre: surdo na Educação Superior .....	25
<b>Tabela 2</b> – Evolução Populacional de Xalapa – MX .....	54
<b>Tabela 3</b> – Modalidades de Integração (GIEH) .....	65
<b>Tabela 4</b> – Evolução Populacional de Ibirapuã – BR .....	90
<b>Tabela 5</b> – Fluxo de Matrícula Inicial de Alunos Surdos, em Classes Comuns (Inclusão) na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo .....	100
<b>Tabela 6</b> – Relação de Candidato por Vaga – Pedagogia Ufes (Matutino) .....	109
<b>Tabela 7</b> – Matrículas em cursos de Licenciaturas Presenciais e a Distância, por sexo, no Brasil .....	113

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 O LUGAR DE ONDE FALO: DA FORMAÇÃO À PESQUISA.....	14
1.2 INICIANDO A CONVERSA: IMPLICAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
<b>2 PRIMEIRAS ABORDAGENS: O QUE A REVISÃO DE LITERATURA NOS APRESENTA?.....</b>	<b>22</b>
<b>3 SURDEZ E SOCIOLOGIA FIGURACIONAL ELIASIANA: APROXIMAÇÕES.....</b>	<b>31</b>
<b>4 LINGUAGEM E CONHECIMENTO QUE EXPRESSAM CENÁRIOS: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>41</b>
<b>5 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MEXICANA.....</b>	<b>52</b>
5.1 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO MEXICANO.....	53
5.2 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO MEXICANO.....	74
5.2.1 Victor na Educação Superior: novas/outras figurações sociais.....	81
<b>6 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....</b>	<b>89</b>
6.1 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO DA ESTUDANTE SURDA BRASILEIRA.....	90
6.2 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO BRASILEIRO.....	111
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>151</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório será dividido em duas partes. Na primeira parte, denominada “O lugar de onde falo: da formação à pesquisa”, consideramos revelante descrever, brevemente, algumas questões acerca da minha trajetória de vida, a fim de explicitar as motivações para a realização desta pesquisa. Já na segunda parte, denominada “Iniciando a conversa: implicações e organização da pesquisa”, apresentaremos algumas questões acerca da surdez na Educação Superior, nossos objetivos, bem como a organização estrutural desta dissertação de mestrado.

## 1.1 O LUGAR DE ONDE FALO: DA FORMAÇÃO À PESQUISA

Eu<sup>1</sup> apresento aqui um breve percurso da minha experiência de vida, em especial, da minha formação, evidenciando os motivos que me impulsionaram a pesquisar essa temática.

Não. Não tenho nenhum familiar próximo a mim que seja surdo, nem tenho conhecimento se algum parente também seja. Talvez por essa razão, esta pesquisa se constitua no escopo de outra abordagem, de outra discussão e de outro olhar.

Sou natural do município de Linhares, Norte do Estado do Espírito Santo (ES), na Região Sudeste do Brasil (BR). E até o mês de março de 2015 residia nessa cidade. Sendo assim, foi nela que eu tive meu primeiro contato com as pessoas surdas.

Especificamente, em 2007, quando eu cursava o penúltimo ano da faculdade de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, e estagiava na Agência da Receita Estadual em Linhares – ES, conheci o Instituto “Mãos que Falam” que funcionava nas proximidades de onde estagiava. Esse instituto tinha como foco a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Me apaixonei pelo trabalho desenvolvido pelo instituto, mas minhas condições

---

<sup>1</sup>Na primeira parte da introdução utilizo a 1ª (primeira) pessoa do singular (eu), pois realizo um breve histórico especificamente da minha experiência de vida e das motivações que me fizeram pesquisar sobre a essa temática.

financeiras naquela época não possibilitaram que eu iniciasse meus estudos nessa área. Todavia, o desejo permaneceu latente.

Mais tarde, em 2012, já formado em Jornalismo e já enveredado pelos caminhos da educação, com a prática da disciplina de Língua Portuguesa, surgiu a possibilidade de realizar um curso gratuito de nível básico I, em Libras, pela Prefeitura Municipal de Linhares (PML). Nesse momento, meu desejo aflorou e participei do curso. Meu contato com os surdos foi ampliado e a cada dia me identificava mais com a causa e a luta da educação de surdos tendo como foco a prerrogativa de uma educação bilíngue. Porém, em 2013, por questões profissionais não pude dar continuidade e cursar o nível básico II, em Libras.

Em 2014, foi ofertado gratuitamente pela PML o curso de Libras, em nível intermediário. Apesar de não ter cursado o básico II, consegui ser aprovado com sucesso pela banca examinadora e, assim, continuar meus estudos em língua de sinais. Nesse mesmo ano, estava cursando uma Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*) em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, e decidi pesquisar sobre a surdez na EPT. Finalizei essa pós-graduação em abril de 2015, com a apresentação de um artigo científico, intitulado “As representações sociais e angústias dos surdos inerentes à EPT no município de Linhares” (BAZILATTO, 2015a), no qual apresentei algumas narrativas surdas acerca dessa modalidade de ensino.

Antes mesmo de finalizar essa pós-graduação, busquei dar continuidade a pesquisa na área da surdez, mas agora com o enfoque em outro nível de escolarização. Então, no final de 2014, participei do processo seletivo e, em março de 2015, iniciei o Mestrado em Educação como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa em “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, com a proposição de pesquisar sobre a pessoa surda na Educação Superior. Assim, ao ingressar na Ufes e saber que havia uma estudante surda matriculada no curso de Pedagogia, turno matutino, no Campus Goiabeiras dessa instituição, eu interessei-me em conhecer o contexto dessa estudante.

Inicialmente, meu foco era estudar apenas o contexto brasileiro. Entretanto, em março de 2016, durante algumas atividades proporcionadas pelo Mestrado, tive a oportunidade de ir ao México (MX) e conhecer um pouco a realidade da Universidade Veracruzana, Campus



Xalapa, na Cidade de Xalapa, Capital do Estado de Veracruz (VC). Isso foi possível por meio do Acordo de Cooperação Acadêmica (UFES, 2015a), firmado entre a Ufes e a Universidade Veracruzana, bem como por meio da pesquisa “Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), no qual eu faço parte. Essa pesquisa objetiva “analisar as políticas de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras e da Universidade Veracruzana, campus Xalapa-Mx”.

Vale aqui ressaltar que, além da formação em Jornalismo (2008), tenho graduação em Pedagogia (2013) e licenciatura em Letras Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes (2016). Por isso, acredito que essas formações me conduziram a aproximar a temática deste estudo das concepções de linguagem e de conhecimento na área da educação.

## 1.2 INICIANDO A CONVERSA: IMPLICAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir daqui, utilizarei a 1ª pessoa do plural “nós”<sup>2</sup> para apresentar a abordagem do assunto proposto e para a discussão nos demais capítulos que compõem esta dissertação.

Por meio da nossa vivência, percebemos certa resistência e/ou dificuldade das Instituições de Ensino Superior (IES) em garantir a acessibilidade educacional aos estudantes surdos, evidenciadas, sobretudo, na precariedade de propostas educacionais que garantam o acesso, a permanência e o egresso desses estudantes. Isto é, observamos que a democratização da Educação Superior no Brasil e no México apresenta diversos desafios relativos à educação de pessoas surdas. Além disso, percebemos que as pesquisas sobre o acesso dessas pessoas à

---

<sup>2</sup>Por acreditar que o que penso, falo e escrevo é resultado de tudo que vi, li, ouvi e vivi até o presente momento, ou seja, meu comportamento e a minha experiência de vida é pautada pelas inter-relações com outros indivíduos, logo, com outros autores que estabeleceram figurações específicas comigo que, de alguma forma, me influenciaram. Além disso, compreendo que este texto é fruto do trabalho colaborativo entre mim e meu orientador de mestrado: “nós”.

Educação Superior são escassas, e alguns dados estão inseridos em âmbitos gerais sobre estudos acerca do ingresso dos surdos, entretanto, poucos pesquisadores se dedicaram em discutir sobre as políticas que garantam a permanência e o egresso bem-sucedido desse público em contextos universitários.

No mundo, a população surda registrou em sua trajetória lutas, realizações, frustrações, sucessos e fracassos. Algumas dessas batalhas aconteceram na tentativa de que fossem cumpridas as determinações postas na legislação vigente. Nesse percurso, constantemente, deparamo-nos com relatos de surdos que militam em prol da inclusão social, mas rejeitam a inclusão educacional no modelo desenhado na prática pedagógica, ou seja, marcado por configurações ideológicas que desconsideram as peculiaridades linguísticas desses indivíduos.

Dessa maneira, entendemos que as políticas públicas de acessibilidade devem considerar as especificidades de comunicação da pessoa surda, uma vez que, segundo Lopes (2007), a surdez é uma construção linguística fundamentada socioculturalmente. Inspirados nessa autora, propomos “[...] olhar a surdez de outro olhar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (LOPES, 2007, p. 9). Essa autora não nega a falta da audição no corpo surdo, entretanto, sugere deslocarmos nosso olhar “[...] para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez” (LOPES, 2007, p. 9).

Isso vai ao encontro das concepções de Elias (2001c), que considera os fatores biológicos na análise sociológica. Marcando que, devido ao fator biológico sensorial da audição, as pessoas surdas vivenciam uma construção cultural diferente da vivenciada por pessoas ouvintes, principalmente em relação à linguagem. Assim, entendemos que processualmente os surdos partilham “[...] de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga os indivíduos [...] que passam por comunicação, territorialidade, uso do tempo, do espaço, e das regras sociais [...]” (LOPES, 2007, p. 75). Nessa configuração, em Lopes (2013), enfatizamos que as pessoas surdas, por vezes, vivenciam processos de *in/exclusão*. Nas palavras dessa autora:

[...] *In/exclusão* seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de *in/exclusão* e, para além

desse, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (LOPES, 2013, p.10).

Diante disso, compreendemos que esses processos de *in/exclusão* tem estreita relação com lógica audista (audismo)<sup>3</sup>, reconhecendo o ouvinte como centro e modelo social. Essa lógica, na maioria dos casos, conduzem os processos formativos de surdos na perspectiva audista, considerando que eles precisam se adequarem aos padrões ouvintes de normalidade, portanto, defendendo uma monolíngue: a língua oral-auditiva em detrimento à língua visual-espacial.

Em contrapartida, tendo como foco o nosso estudo, observamos que, nas últimas décadas, relevantes avanços nas políticas públicas brasileiras e mexicanas vêm difundindo a noção da surdez como algo diferente linguisticamente. A partir das mobilizações dos movimentos surdos e da promulgação de leis de acessibilidade, muitas posturas foram tensionadas e modificadas.

No caso do Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), houve um marco significativo nas ações relacionadas à educação de surdos. Destacamos a grande conquista que foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, com a assinatura da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, a regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), definindo as formas institucionais para o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) para o atendimento educacional às pessoas surdas.

Já no caso do México, registramos a importância da *Ley General de las Personas con Discapacidad* de 2005 (MÉXICO, 2005), e sua nova redação: a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* de 2011, com última reforma publicada em 2015 (MÉXICO, 2015), como importante instrumento na educação de surdos, pois elas reconhecem

---

<sup>3</sup>Unitizando Viera-Machado e Lopes (2006, 657), que “Segundo Harlan Lane (1992), audismo é um termo cunhado pela primeira vez por Tom Humphries em 1977. No Brasil, audismo foi traduzido por Carlos Skliar (1998), como ouvintismo. Guardadas as ressignificações dadas na tradução, ambos os termos são usados para fazerem referência às práticas normalizadoras que tomam a audição como princípio de normalidade. Lopes (2007), afirma que ao utilizar o termo audismo, ao invés de ouvintismo, quer deslocar responsabilidades daquele que ouve para pensar a produção da normalidade – esta definida a partir da norma da audição. Para além, do ouvinte (para o qual pode remeter o termo ouvintismo), o uso de audismo, permite deslocar daquele que ouve as histórias de discriminação negativa contra os sujeitos surdos”.

e oficializam a Língua de Sinais Mexicana (LSM) como uma língua nacional e que faz parte do patrimônio linguístico do México.

Instigados pela configuração social proporcionada por essa legislação (brasileira e mexicana), interessamo-nos em conhecer como a educação de surdos está delineada na Educação Superior, após a implementação desses instrumentos legais. Assim, compreendemos esta pesquisa como uma oportunidade de refletir e discutir a temática da acessibilidade de surdos em contextos universitários, considerando o cenário histórico, político, econômico e sociocultural de duas realidades latinoamericanas.

Desse modo, este estudo propõe como objetivo geral: **analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas.**

Para tanto, constituem-se como objetivos específicos:

- a) Conhecer os processos formativos de dois estudantes surdos em contexto universitário, sendo um estudante surdo mexicano (Universidade Veracruzana – UV) e uma estudante surda brasileira (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes);
- b) Compreender as concepções e as expectativas desses estudantes surdos sobre sua trajetória formativa na Educação Superior, e;
- c) Conhecer aspectos das experiências formativas vividas por esses estudantes surdos em diferentes contextos, principalmente na Educação Superior.

Ressaltamos que este trabalho investigativo se organiza em torno do pressuposto de que as noções de surdez, linguagem e conhecimento influenciam o processo formativo de estudantes surdos na Educação Superior. Acreditamos que essas noções medeiam a inter-relação, subsidiando as escolhas metodológicas e as estratégias implementadas pelos profissionais do ensino durante as aulas que contam com a participação de estudantes surdos em contextos universitários. Ademais, essas mesmas concepções orientam os modos de os sujeitos surdos e de seus pares (familiares, colegas de turma, entre outros) atuarem no processo formativo do estudante surdo.

Esta pesquisa configura-se de natureza qualitativa delineada como Estudo de Caso (ANDRÉ, 2005). Além disso, assumimos ainda uma perspectiva investigativa ancorada nos estudos comparados internacionais em Educação Especial (SOBRINHO et al., 2015). Nessa configuração, focamo-nos nas narrativas coletadas por meio de entrevistas que envolveram dois estudantes surdos em contextos universitários. O primeiro, matriculado na Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil e o segundo, matriculado na Universidade Veracruzana – México.

Nossas reflexões e discussões tomaram como referência os pressupostos da Sociologia Processual ou Figuracional, elaborada por Norbert Elias, focalizando, especialmente, os conceitos de linguagem e conhecimento (ELIAS, 1994b), figuração e interdependência (ELIAS, 1994a; 2001a; 2014) em diálogo com a literatura sobre as políticas educacionais e com autores que discutem a sobre a educação de surdos. Dessa forma, nossas reflexões assumem uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo.

Também cumpre destacar que este estudo está vinculado à pesquisa intitulada “Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) e que tem como objetivo geral “analisar as políticas de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras e da Universidade Veracruzana, campus Xalapa-Mx”.

Para melhor vislumbrarmos este trabalho, no próximo capítulo intitulado “Primeiras abordagens: o que a revisão de literatura nos apresenta?”, trazemos algumas produções acerca da nossa temática, explicitando as tensões e prerrogativas das pesquisas sobre a surdez, em especial, na Educação Superior. Em seguida, no capítulo “Surdez e sociologia figuracional eliasiana: aproximações”, discorreremos sobre o nosso referencial teórico, evidenciando os conceitos de Norbert Elias que mais se aproximam dos objetivos da nossa discussão.

Posteriormente, no capítulo intitulado: “Linguagem e conhecimento que expressam cenários: considerações metodológicas”, apresentamos nossa metodologia, identificando os procedimentos e recursos utilizados no percurso metodológico proposto para esta dissertação.

Nos capítulos seguintes: “Surdez, linguagem e conhecimento no contexto da educação superior mexicana” e “Surdez, linguagem e conhecimento no contexto da educação superior brasileira”, respectivamente, dedicamo-nos em discutir as noções de surdez, linguagem, conhecimento e as inter-relações delineadas nas/pelas figurações sociais estabelecidas na trajetória formativa de estudantes surdos na Educação Superior no México (capítulo 5) e no Brasil (capítulo 6).

No último capítulo, “Considerações finais”, pautamo-nos em apresentar as percepções e experiências resultantes do desenvolvimento deste trabalho acadêmico, evidenciando a importância deste estudo para a temática da surdez na Educação Superior, bem como destacando o aprendizado proporcionado, principalmente, no que refere-se a nossa formação como pesquisadores na área da Educação.

## **2 PRIMEIRAS ABORDAGENS: O QUE A REVISÃO DE LITERATURA NOS APRESENTA?**

O debate acerca da Educação de Surdos vem ganhando fôlego nos últimos anos, em decorrência de um conjunto de eventos tanto nacionais como internacionais. Assim, tendo como foco a temática deste trabalho, entendemos que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo governo brasileiro como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002) e a adoção de diretrizes para a educação dos surdos por meio do uso e difusão da Libras (BRASIL, 2005), foi determinante para a ampliação de pesquisas e produções acerca da surdez, dos indivíduos surdos e das tensões que os envolvem.

Recentemente, em âmbito nacional, a Educação Inclusiva ganhou sustentação com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – 2008). O documento que oficializa a PNEE foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação (MEC) em janeiro de 2008. Essa política tem como meta: assegurar direitos que até então não foram plenamente assumidos pela educação brasileira. Tal posição político-educacional sustenta-se na necessidade de modificar os atuais sistemas de ensino, no sentido de convergir para uma concepção de ensino e aprendizagem que tenha como meta o respeito à diversidade humana.

Nesse panorama nacional, foram produzidos documentos fundamentais para o atendimento educacional de pessoas surdas (BRASIL, 2002; 2005). Contudo, entendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) configurou-se como um importante norteador da educação inclusiva, intensificando políticas públicas de garantia do direito à educação. Sendo assim, utilizamos como recorte, as produções datadas após a implementação da PNEE, ou seja, as publicações nacionais acerca da surdez a partir do ano de 2008.

Considerando os objetivos deste estudo, buscamos referências em pesquisas de mestrado e doutorado defendidas no Brasil, no período de 2008 a 2016, objetivando encontrar questões que dialoguem com nossa intenção investigativa, principalmente no que refere-se a importante relação entre linguagem e conhecimento para o processo educativo de estudantes surdos, sobretudo, na Educação Superior.

Iniciamos nossa investigação recorrendo ao banco de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. No período descrito acima e utilizando o descritor “surdo”, obtivemos acesso a 15 (quinze) trabalhos defendidos, sendo 14 (catorze) dissertações e 1 (uma) tese. Nesta investigação, evidenciamos as dissertações de Breda (2013) e Costa Júnior (2015), pois dialogam com as questões do nosso estudo, uma vez que eles abordam a questão da surdez na Educação Superior. Breda (2013) acompanhou e descreveu o processo formativo de um aluno surdo regularmente matriculado no Mestrado em Educação (PPGE/Ufes). Já Costa Júnior (2015) realizou seu estudo com base nas experiências da mesma estudante surda participante desta pesquisa. As dissertações desses dois autores, foram os únicos estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes que se propôs pesquisar sobre surdez na Educação Superior.

Diante disso, em um segundo momento, recorreremos ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, a fim de encontrarmos produções acadêmicas que vão ao encontro da nossa pesquisa.

Assim, continuamos a utilizar o descritor “surdo”, em nossa primeira busca. E encontramos 704 pesquisas registradas, sendo: 246 na área de conhecimento em Educação, 103 na área de Letras e Linguísticas, 16 em Fonoaudiologia, e 339 em outras áreas do conhecimento.

Continuando a nossa busca, utilizamos o descrito “ensino superior”. Nessa pesquisa encontramos 3.029 registros de 2008 a 2016. Desses registros, destacamos que 1.487 trabalhos foram publicados na área de conhecimento em Educação.

Diante da produção nacional, para darmos um enfoque maior ao nosso trabalho, adicionamos o descritor “educação superior” ao descritor “surdo”. Assim, encontramos 07 estudos, sendo 06 dissertações e 01 tese. Essas produções estão vinculadas à área da Educação: 05 trabalhos, Fonoaudiologia: 01 trabalho, e Psicologia: 01 trabalho. Desses trabalhos produzidos, destacamos os de Patrício (2011), Daroque (2011), Nantes (2012) e Andrade (2012) por dialogarem com a temática do nosso estudo.

A partir dos dados da Capes, observamos que muitos pesquisadores se dedicaram em pesquisar sobre a surdez e sobre a Educação Superior, separadamente. Porém, poucos



trabalhos objetivaram estudar as tensões, prerrogativas e peculiaridades da surdez na Educação Superior. Isto é, ainda há poucas pesquisas que se debruçam sobre as questões de acesso, permanência e egresso de surdos em contextos universitários, principalmente nos últimos anos (2008-2016). Além disso, nota-se que essas produções estão concentradas entre os anos de 2011 e 2012, o que evidencia a necessidade de produções que versam sobre a acessibilidade (acesso, permanência e egresso) de estudantes surdos na Educação Superior em âmbito nacional.

Impulsionados por essas produções, buscamos as contribuições que essas pesquisas trazem para o aprofundamento na área da educação, especialmente sobre a relação “surdo e ensino superior”. Dessa forma, selecionamos 06 (seis) estudos entre teses e dissertações. Assim, o nosso objeto de análise tem como base: 05 (cinco) dissertações (PATRÍCIO, 2011; DAROQUE, 2011; NANTES, 2012; BREDA, 2013; COSTA JÚNIOR, 2015) e 01 (uma) tese (ANDRADE, 2012), nas quais dedicamos nossa análise a partir dos resumos elaborados por esses autores(as).

Para um melhor entendimento e apreciação das 06 (seis) produções selecionadas para este estudo, apresentamos o detalhamento das dissertações e tese por meio da tabela a seguir, com base nos descritores “surdo” e “ensino superior” (Tabela 1).

**Tabela 1** – Produções sobre: surdo na Educação Superior

	01	02	03	04	05	06
<b>AUTOR (A) / PRODUÇÃO</b>	<b>PATRÍCIO,</b> Leandro. (Dissertação)	<b>DAROQUE,</b> Samantha Camargo. (Dissertação)	<b>NANTES,</b> Janete de Melo. (Dissertação)	<b>ANDRADE,</b> Alline Nunes. (Tese)	<b>BREDA,</b> Davieli Chagas. (Dissertação)	<b>COSTA JÚNIOR,</b> Euluze Rodrigues da. (Dissertação)
<b>ANO</b>	2011	2011	2012	2012	2013	2015
<b>TÍTULO</b>	<b>As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior:</b> especificidades do processo.	<b>Alunos surdos no ensino superior:</b> uma discussão necessária	<b>A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos:</b> o cuidado de si e do outro.	<b>Ecossistema do silêncio:</b> juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética.	<b>A inclusão no ensino superior:</b> um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação.	<b>A modelagem de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior.</b>
<b>OBJETIVO</b>	Estudar as políticas públicas que envolvem o processo de inclusão do surdo em uma Universidade particular de Curitiba.	Discutir as condições que são oferecidas para alunos surdos que frequentam o ensino superior.	Analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos.	Investigar elementos para refletir sobre a perspectiva ética de pessoas surdas que já tenham se matriculado no ensino superior.	Analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a busca de permanência de um estudante surdo.	Analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no nível superior.
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	Fernandes, Foucault, Quadros, Skliar e Cury.	Bakhtin.	Foucault.	Piaget.	Vigotski.	Norbert Elias.
<b>METODOLOGIA</b>	Realização de entrevistas e questionários.	Entrevistas semiestruturadas em Libras.	Entrevistas semiestruturadas em Libras.	Entrevistas individuais por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais.	Estudo de Caso.	Estudo de Caso.

<p><b>RESULTADOS</b></p>	<p>Há, sem dúvida, uma defasagem considerável no processo inclusivo.</p>	<p>O grande obstáculo enfrentado pelos alunos surdos refere-se às dificuldades na leitura e na escrita.</p>	<p>Formas ineficientes de comunicação e interação entre professor, acadêmico e intérprete, que limitam o acesso ao conhecimento.</p>	<p>A maior parte dos universitários atua na divulgação da língua de sinais como instrutores de LIBRAS e na educação como professores de surdos devido à conexão com a comunidade surda.</p>	<p>A Ufes vem promovendo ações inclusivas, adaptando as provas dos vestibulares, modificando sua estrutura física e contratando profissionais para atender pessoas desse público.</p>	<p>As atitudes de cooperação entre os estudantes ouvintes e a estudante surda eram reorientadas a partir da presença da estudante surda, de tal modo, que estudantes ouvintes passaram a policiar o próprio comportamento e o dos demais.</p>
<p><b>CONCLUSÕES</b></p>	<p>Falta fundamentação teórica a respeito do educando surdo, por parte dos docentes envolvidos neste processo.</p>	<p>Sugere-se, como iniciativa de cunho transitório, o oferecimento regular de uma disciplina de língua portuguesa para surdos.</p>	<p>A história tem sido tecida e contada na perspectiva dos ouvintes, sem considerar o olhar do surdo sobre sua própria educação.</p>	<p>Os participantes se interessam pela própria atividade profissional e investem na formação acadêmica, seguido pelo relacionamento afetivo e pela aquisição de bens materiais.</p>	<p>Espera-se que os resultados forneçam subsídios que contribuam para as discussões sobre a inclusão no contexto universitário.</p>	<p>A modelação de uma política cooperativa entre estudantes ouvintes e surdos no nível superior está intimamente relacionada com o acesso de surdos a esse nível de ensino.</p>

Por meio do detalhamento da tabela anterior, é possível analisar as produções (dissertações e tese) selecionadas, que versam sobre a surdez na educação superior, oriundas de programas de pós-graduação (*Stricto Sensu*) do Brasil. Assim, para melhor compararmos as produções, nossa análise foi desenvolvida tendo como base a Tabela 1. Sendo assim, vejamos:

Patrício (2011) dedicou-se em estudar as políticas públicas de inclusão de surdos na educação superior. Para esse autor, apesar de existir dispositivos que regulam e garantem a inclusão de estudantes surdos na Educação Superior, ainda há defasagem nesse processo. Ele apresentou a situação do estudante surdo, analisando as particularidades da formação acadêmica desses estudantes. Nessa dissertação, observamos que a problemática do estudo é tensionada a partir das políticas públicas que atendam as necessidades educacionais do surdo na Educação Superior.

Em relação ao estudo de Daroque (2011), ela destaca que as mudanças propostas pelas legislações sobre a educação de surdos não são implantadas e as instituições educacionais não estão preparadas para responder às necessidades desses estudantes. A autora realizou um estudo para compreender as contribuições políticas para que a experiência acadêmica do estudante surdo tenha maior qualidade na realidade atual. Além disso, por meio de entrevistas, Daroque (2011) analisou as narrativas dos estudantes surdos, bem como de seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que o surdo encontra na Educação Superior.

Nantes (2012) investigou a inclusão do estudante surdo e a atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva da concepção dos surdos. Ela destaca que as práticas pedagógicas na Educação Superior ainda pouco contribuem para a interação do professor e o intérprete e este fato limita o acesso ao conhecimento e a tradução/interpretação. Assim, nesse estudo, percebemos que as questões acerca do código de ética e de políticas da profissão de intérprete de Libras, especialmente em contexto universitário, têm sido recorrente na discussão sobre educação de surdos no país. Nesse percurso investigativo, Nantes (2012) identificou as metodologias que não visam o ensino bilíngue, tendo a língua oficial (português) como segunda língua do surdo, como uma das principais barreiras para a inclusão e para o processo formativo do estudante surdo na Educação Superior.

Andrade (2012), em sua tese de doutorado em Psicologia, investigou as perspectivas moral e ética de pessoas surdas por meio da análise da possível relação entre as características da vida presente, as projeções futuras, e a experiência pessoal de humilhação no passado. Para tanto, a autora realizou entrevistas individuais, por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais, com 16 surdos matriculados na Educação Superior. Nesse estudo, Andrade (2012) constatou que a maioria dos entrevistados conhece a causa da surdez, referindo-se a doenças, hereditariedade e intervenção médica mal sucedida. E que apenas uma entrevistada adquiriu a língua de sinais sem atraso por ser filha de pais surdos. Além disso, a autora identificou que alguns entrevistados estão matriculados em mais de uma graduação, prevalecendo escolhas em Letras-Libras e em Pedagogia.

Já na pesquisa de Breda (2013), destaca-se a investigação da inclusão na Educação Superior, com ênfase no ingresso de um estudante surdo como aluno regular no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Assim, a autora objetivou analisar e discutir as políticas de inclusão da universidade que viabilizam o acesso e a busca de permanência de um estudante surdo. Para tanto, em um estudo de caso tendo como foco uma abordagem vigotskiana, Breda (2013) realizou entrevistas com professores, estudantes da turma 25 do mestrado, funcionários técnico-administrativos, e gestores, no período de 2011 a 2012. A autora constatou que há uma tentativa de promover ações inclusivas, mas ainda existem muitas ações a serem realizadas. Em relação ao aluno surdo, ela observou que a coordenação do curso, os professores, os estudantes e os funcionários tentaram propiciar o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento dos estudos. Entretanto, Breda (2013) também percebeu que deveria ter havido uma maior articulação e uma melhor comunicação.

Finalmente sobre o estudo de Costa Júnior (2015), observamos que esse autor discute a formação de estudantes surdos na Educação Superior, por meio da cooperação entre estudantes surdos e ouvintes em contexto universitário. Desse modo, esse autor busca inspirações na Sociologia Figuracional, de Norbert Elias, para analisar relações interdependentes no processo formativo de uma estudante surda matriculada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Além disso, essa pesquisa está delineada como um estudo de caso.

A dissertação de Costa Júnior (2015) nos apresenta as redes de interdependências e processos de cooperação entre estudantes surdos e ouvintes em um curso superior que conta com a matrícula de uma estudante surda. Para ele, a cooperação entre esses estudantes está diretamente ligada com o acesso de surdos na Educação Superior, uma vez que nesse processo amplia-se as relações interdependentes que contribuem para as novas figurações sociais.

Diante disso, consideramos que nosso estudo vai ao encontro da pesquisa de Costa Júnior (2015) devido ao tema (surdez na Educação Superior) e à proximidade teórico-metodológica (estudo de caso e sociologia figuracional eliasiana). Sobretudo, destacamos que a estudante surda participante do estudo de Costa Júnior (2015) também participou da pesquisa que desenvolvemos.

Por meio dessa análise bibliográfica, observamos que a base teórica das produções científicas são bem diversificadas. Logo, não notamos que houve maior destaque entre autores, uma vez que, quando informado no resumo, cada pesquisa pautou-se por um teórico diferente. Entretanto, apenas Costa Júnior (2015) utilizou a abordagem da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Compreendemos, assim, que os conceitos da sociologia figuracional eliasiana podem apresentar contribuições para a discussão na área da Educação, com ênfase na temática da surdez na Educação Superior.

Apesar de alguns autores(as) não informarem o delineamento da pesquisa, a partir dos relatos dos procedimentos de coleta e análise de dados, entendemos que, por unanimidade, a opção metodológica feita pelos pesquisadores em relação à natureza do estudo foi por pesquisas qualitativas. Nesse percurso, destacamos que os trabalhos que utilizaram estudo de caso e entrevistas, porém, nenhum deles esteve pautado nos estudos comparados internacionais em Educação.

Por meio desse movimento de análise, as construções teóricas permitiram a identificação de um conjunto de tensões presentes, como a necessidade do diálogo da educação com outros setores da sociedade, a tensão entre a natureza e a cultura, as tendências de normalização dos indivíduos, entre outras. Nessa perspectiva, observamos que nas produções científicas aparecem a necessidade de algumas barreiras serem superadas para termos uma educação inclusiva.

Por isso, entendemos que a tese e as dissertações selecionadas contribuem com conhecimentos capazes de materializarem-se como propostas de superação e/ou minimização de problemas educacionais, especialmente na Educação Superior. Nesse sentido, observamos a necessidade de ampliar o número de produções sobre a temática de educação surdos em contextos universitários, assim como, diversificar as abordagens metodológicas utilizadas pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação do país.

Além disso, considerando o objetivo deste capítulo (encontrar questões que dialoguem com nossa intenção investigativa, principalmente no que refere-se a importante relação entre linguagem e conhecimento para o processo educativo de estudantes surdos, sobretudo, na Educação Superior), consideramos que as ideias contidas nas produções nacionais selecionadas dialogam com a perspectiva de constituição coletiva e intergeracional da linguagem e do conhecimento. Isto é, mesmo que, de forma implícita, os trabalhos selecionados reconhecem a importância e a indissociabilidade da linguagem para a produção do conhecimento.

Com base nos resultados alcançados pelos autores apresentados neste capítulo, reiteramos nossa perspectiva de que a linguagem e o conhecimento mantêm relação indissociável. Dessa forma, entendemos que não há conhecimento se não houver linguagem, se não existir um conjunto de símbolos linguísticos, dotados de sentidos, que são assimilados e compreendidos pelos interlocutores no processo comunicativo. Diante desse argumento, acreditamos que o processo formativo-educativo de estudantes surdos é subsidiado por práticas, metodologias e estratégias didáticas mediadas pelas noções de surdez, linguagem e conhecimento que baseiam nas e pelas inter-relações sociais.

### 3 SURDEZ E SOCIOLOGIA FIGURACIONAL ELIASIANA: APROXIMAÇÕES<sup>4</sup>

Historicamente, subsidiados por noções específicas de surdez, linguagem e conhecimento, nas sociedades ocidentais, as pessoas surdas estiveram submetidas a processos intensos de *evitação social* legitimados em uma sociodinâmica marcada pelo flagrante sentimento de aversão e desprezo, tão recorrente na *relação estabelecidos e outsiders* discutida por Elias e Scotson (2000).

Entretanto, as políticas de inclusão e de acessibilidade, o reconhecimento e a oficialização da língua de sinais (BRASIL, 2002; 2005; MÉXICO, 2005; 2015), e o convívio social com os surdos vem potencializando a (re)significação das noções de surdez, linguagem e conhecimento no âmbito educativo. Nesse processo, outras demandas passam a tencionar e a delinear o processo formativo de estudantes surdos, especialmente, daqueles que acessam a Educação Superior.

Motivados por essas questões, em nossa investigação inspiramo-nos nos pressupostos da Sociologia Processual ou Figuracional – elaborada por Norbert Elias. Neste capítulo, destacamos os conceitos de linguagem e conhecimento, figuração, interdependência, e relação de “estabelecidos e *outsiders*” elaborados por Norbert Elias (1994b, 2001a) e Elias e Scotson (2000).

Em suas diferentes obras, Elias (1993; 1994a; 1994b; 1998a; 1998b; 2001a; 2001b; 2006; 2011; 2014), nos apresenta a “sociologia figuracional”. Isto é, uma sociologia que estuda as relações humanas, embasando-se nas análises macro e microsocial, sem perder de vista a relação indissociável entre indivíduo e sociedade.

Utilizando como exemplo uma rede de tecido, Elias (1994a, p. 35) explica as inter-relações humanas destacando que, assim como na vida em sociedade ou em uma figuração social, numa rede:

---

<sup>4</sup>Este capítulo subsidiou a elaboração do artigo “Surdez, linguagem e conhecimento: processos formativos no ensino superior”, apresentado no “XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos sociais” e publicado nos Anais do referido simpósio (BAZILATTO, 2017).



[...] muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um desses fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa relação origina um sistema de tensões para qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a construir uma unidade em si; tem uma posição e forma singular dentro dele.

Nessa perspectiva, os seres humanos transformam-se e constituem-se a partir das e nas inter-relações sociais. Elias sistematiza essa discussão, de maneira mais evidente, na obra “A sociedade dos indivíduos”, destacando a relação indissociável entre indivíduo e sociedade. Isto é, Elias (1994a) deixa claro que não é possível considerar os termos “indivíduos” e “sociedade” separadamente, uma vez que a sociedade é constituída por indivíduos e os indivíduos constituem e são constituintes da sociedade, de forma que ambos são inexoravelmente imbricados. Diante disso, compreendemos que não há sociedade sem indivíduos, da mesma forma que, não há indivíduos fora e independentes da sociedade.

Desse modo, entendemos que as ações individuais não ocorrem de forma totalmente isenta de determinações sociais, em contrapartida, também não são meras funções da necessidade histórica humana de se viver coletivamente (ELIAS, 1994a). Por meio da teoria eliasiana, notamos que a sociedade produz o indivíduo e que este molda-se pela e na inter-relação com outros indivíduos, constituindo assim, a própria sociedade.

Considerando que indivíduo e sociedade mantém relação indissolúvel, compreendemos que o indivíduo não aprende de forma isolada, ou seja, ele é e está inserido numa teia de relacionamentos mediados por uma linguagem própria, dotada de sentidos socialmente construídos/constituídos. Logo, não podemos afirmar que uma pessoa aprende sozinha simplesmente pelo fato de não estabelecer relações diretas com outros indivíduos, pois, mesmo que essa relação não ocorra de forma direta, indiretamente essa pessoa está inter-relacionada socialmente, uma vez que ela utiliza uma linguagem, uma língua repleta de sentidos, fruto da constituição social. Dessa forma, entendemos que a indissociável relação entre indivíduo e sociedade é fundamental para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem e, assim, o processo formativo de estudantes surdos na Educação Superior.

Complementarmente, em Elias (2014), observamos que as figurações sociais são tensionadas, flexíveis e mutáveis, já que permanecem vinculadas e são delineadas pelas tensões vividas nas ações dos indivíduos interdependentes que as constituem. Assim, nos termos do autor, “[...] professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações” (ELIAS, 2014, p. 143).

Nesse sentido, Elias (2001a, p. 214) enfatiza que os homens não são:

[...] seres totalmente fechados em si mesmos, mas sim interdependentes, constituindo diversas figurações em sua convivência. [...] Além disso, [...] é possível determinar o surgimento e o desenvolvimento de figurações específicas – no caso os de uma corte real e de uma sociedade de corte – com alto grau de precisão, embora não de maneira exaustiva. Podemos estabelecer que condições tornam os homens interdependentes numa dada situação, e como essas interdependências se modificam sob o efeito das alterações, tanto endógenas como exógenas, da figuração em seu conjunto.

Na concepção eliasiana, apresentada na obra “A Sociedade de Corte”, percebemos que as figurações e as redes de interdependências estão fundamentadas nas maneiras pelas quais os indivíduos se ligam, tornando-se dependentes uns dos outros. Mais especificamente, as inter-relações, ou figurações sociais, determinam e são determinadas pelas redes de interdependência estabelecidas entre os indivíduos e grupos.

Analisando a processualidade das relações sociais, o autor enfatiza que as interdependências estão fundamentadas numa sociodinâmica de distribuição de chances de poder entre indivíduos e grupos em figuração. Um estudo detalhado dos processos de distribuição de chances de poder entre indivíduos e grupos interdependentes, nos permite identificar como e o porquê, em figurações específicas, um grupo pode alcançar “superioridade” social em relação aos demais indivíduos ou grupos sociais. A esse equilíbrio instável de poder vivido em figurações sociais, Elias e Scotson (2000) denominam “relação estabelecidos e *outsiders*”.

Vale aqui ressaltar que, em “Os Estabelecidos e os Outsiders”, Elias e Scotson apresentam o resultado de um estudo realizado na década de 1950, numa pequena cidade ao sul da Inglaterra, chamada de Winston Parva (nome fictício). Por meio de um estudo etnográfico, esses autores buscam a lógica das figurações sociais e das redes de interdependência na cidade pesquisada. Assim, nessa obra, Elias e Scotson discorrem sobre a balança de poder que

constitui as inter-relações sociais, explicitando as múltiplas tensões entre os estabelecidos e os *outsiders*.

Todavia, os autores nos mostram que uma relação estabelecidos e *outsiders* não é fixa e muito menos dicotômica. Elias e Scotson (2000) nos explicam que uma condição de estabelecido e/ou de *outsider* pode ser vivida em diferentes momentos pelos mesmos indivíduos e grupos, conforme a distribuição de chances de poder vivida pelas e nas inter-relações.

Sendo assim, em Elias e Scotson (2000), compreendemos que um grupo não é unicamente “estabelecido” ou “*outsiders*”, mas que a dinâmica relacional e as tensões nela vividas delinearão a posição que o grupo ocupará nas figurações.

A partir da narrativa conduzida pelas teorias eliasianas, compreendemos que os ouvintes e os surdos transitam frequentemente na condição de estabelecidos e/ou de *outsiders*, uma vez que a posição que um grupo ocupará depende da associação e dos referentes de poder delineados nessas figurações. Salientamos aqui um aspecto muito importante. Nenhum grupo ou indivíduo tem absoluto e permanente controle sobre quais referentes de poder fundamentarão a inter-relação que estabelecem/constituem. Conforme tentamos mostrar anteriormente, os referentes de poder podem mudar dependendo dos interesses e dos objetivos colocados em jogo na figuração.

Elias e Scotson (2000) explicam que essa figuração, por vezes, são objetivadas e direcionadas por meio da existência de tendências discriminatórias. Dessa forma, por exemplo, percebemos que a estigmatização social apresenta-se como um dispositivo determinante na relação estabelecidos e *outsiders*.

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Esse é também a condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos *outsiders* pode fazer-se prevalecer. [...] Afixar o rótulo de "valor humano inferior" a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23-24).

Nesse contexto, entendemos que a estigmatização social constitui-se como um aspecto importante na relação estabelecidos e *outsiders*, uma vez que essa estigmatização influencia as figurações estabelecidas, que podem ser de aproximação ou de afastamento de indivíduos ou grupos. Assim, compreendemos que o estigma que um grupo lança sobre o outro grupo parece-nos que objetivam ações de evitação social, que Elias e Scotson (2000, p. 32), caracterizam como uma “[...] aversão, desprezo ou ódio que os membros de um grupo estabelecido sentem pelos de um grupo *outsider*; assim como o medo de um contato mais estreito com estes últimos [...]”.

Nessa direção, fica evidente que um grupo delineado como “os estabelecidos”, consolida atos de evitação social que acaba excluindo (evitando) o grupo “dos *outsiders*” do acesso às fontes de poder em torno das quais se estabelece uma figuração. Essas ações de evitação social baseiam-se em uma visão estigmatizada, consolidada no desprezo e/ou despreço que algumas pessoas têm por outras, reconhecendo-as como indivíduos inferiores e que, portanto, não podem se estabelecer e/ou participar do grupo dos “estabelecidos”.

A partir dessa análise, observamos que a interdependência apresenta-se como aspecto fundamental para a relação estabelecido e *outsiders*, uma vez que, mesmo com essa estigmatização social, os indivíduos mantêm relações de interdependência continuamente. Assim, na perspectiva eliasiana, entendemos que há uma constante relação de dependência entre indivíduos, ou seja, nas relações sociais vivemos em constante dependência de outros, assim como esses outros dependem de nós. É nesse sentido que, para nós, o processo educativo dependerá das redes de interdependência estabelecidas entre os envolvidos nesse processo.

Por conseguinte, percebemos que o trabalho colaborativo<sup>5</sup> pode contribuir para a demanda exigida no processo de ensino e aprendizagem de surdos. Ao encontro dessa ideia, há a promulgação de leis de acessibilidade e de outras leis relacionadas ao público-alvo desta pesquisa. Leis com as quais muitas posturas foram tencionadas e modificadas. Vale ressaltar que:

---

<sup>5</sup>Tendo como foco a nossa temática, entendemos como trabalho colaborativo o planejamento, desenvolvimento, aplicação, monitoramento e avaliação de estratégias pedagógicas de forma colaborativa entre professor regente e tradutor/intérprete de língua de sinais, a fim de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais acessível e que atenda as demandas relacionadas às noções de surdez.

O significado político e democrático da educação não se encontra no fato de que ela transmite certas competências cívicas pré-definidas ou conhecimento da política. O significado político da educação está na 'libertação' do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como cidadão) se sinta envolvido no bem comum (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 99).

Isso mostra que a inclusão não pode ser vista apenas em cumprimento da legislação, mas por ter um “significado político de libertação” para os indivíduos surdos, uma vez que, por meio dela, esses indivíduos terão oportunidades mais propícias para participar das figurações sociais.

A partir desse olhar, podemos dialogar com Biesta (2013), afinal, a questão da humanidade é uma questão prática que depende da individualização e do aparecimento de todo recém-chegado<sup>6</sup>. Dessa forma, Biesta (2013, p. 141) afirma que “[...] só podemos nos tornar presença, só podemos vir ao mundo como resultado das maneiras pelos quais os outros respondem a nós”. Isso nos ajuda a compreender como o estudo cuidadoso das interdependências humanas é fundamental para apreendermos os indivíduos como seres únicos, singulares e inacabados.

Nesse sentido, compreendemos que a educação precisa focar nesses seres (únicos, singulares e inacabados), considerando que cada ser aprende de forma distinta, logo, precisa adotar metodologias diferentes para atender esse público tão diverso imerso no processo educacional. Do mesmo modo, acreditamos que nesse processo a responsabilidade do educador seria criar e manter o “[...] espaço mundano por meio do qual novos inícios podem se tornar presença” (BIESTA, 2013, p. 142). Mais exatamente, advogamos a perspectiva de que, como educadores, temos o compromisso de possibilitar um espaço para que a pessoa surda desenvolva-se e torne-se cada vez mais “presença”.

Mediados por essa discussão e pelos pressupostos eliasianos, entendemos que os indivíduos não perdem seu valor e seu caráter como pessoas singulares que, dependendo da reciprocidade e das redes de interdependência, formam novas figurações. Dessa forma, as figurações são constituições reais das inter-relações que os indivíduos estabelecem. Considerando o foco do nosso estudo, nos interessamos em compreender como essas relações/figurações são constituídas no processo formativo de uma estudante surda na

---

<sup>6</sup>Biesta (2013) não especifica quem são esses recém-chegados, mas podemos entender que esses “recém-chegados” são as pessoas que, durante muito tempo, não participaram da educação, tais como: negros/as, mulheres, deficientes. Diante disso, fazemos inferência aos surdos como sendo os recém-chegados.

Educação Superior, principalmente quando estão balizadas pelas noções de linguagem e de conhecimento.

Para Elias (1998a) houve a ruptura com a tradição filosófica das teorias do conhecimento e o início de uma tradição sociológica dessas teorias, enfatizada por um processo histórico e sociocultural das inter-relações. Com base nisso, buscamos analisar nossa temática, em especial, os conceitos de linguagem e conhecimento subsidiados pela tradição sociológica das teorias do conhecimento. Dessa forma, discorreremos sobre esses conceitos a seguir.

A partir do que nos apresenta Elias (1994b), o pensamento e o conhecimento humano são transmitidos e constituídos pelas e nas inter-relações estabelecidas entre indivíduo(s) e grupo(s), ou seja, o aprendizado parte de um fundo histórico e sociocultural, portanto, o ser humano não pode construir conhecimento sem contato social. Assim, compreendemos que a linguagem é fundamental para esse contato, para estabelecer inter-relações que resultarão em conhecimento e aprendizado.

Ao discutir linguagem e conhecimento, Elias (1994b) utiliza frequentemente as terminologias “língua”, “símbolo linguístico”, “palavra” e “fala”. E ainda, afirma que a linguagem verbal é uma marca essencialmente humana que se destaca entre as várias formas de atividade simbólica. Atribui à linguagem verbal diversas funções, enfatizando às de *representação*, *comunicação* e *regulação*.

Elias (1994b) compreende que a função *representação* da linguagem verbal indica que a palavra possibilita ao ser humano significar e/ou nomear o mundo, simbolizando as experiências. Por meio dela, o indivíduo evoca “[...] imagens da memória sobre objectos ou factos que podem não estar presentes [...]” (ELIAS, 1994b, p. 63). Isto é, ao mencionar uma determinada palavra, o homem evoca na memória: imagens e significações para compreender a palavra mencionada.

Do mesmo modo, Elias (1994b) ressalta que a função de *comunicação* da linguagem se fundamenta nos processos interpessoais (emissor e receptor), propiciando assim, a transmissão de uma mensagem capaz de produzir conhecimento. Nesse sentido, o autor faz algumas diferenciações entre a comunicação animal e a humana, destacando que os símbolos linguísticos são representacionais e que a comunicação dos animais é determinada por

espécie, afinal, segundo o autor, todos os componentes da mesma espécie utilizam a mesma comunicação. Em contrapartida, a comunicação dos seres humanos é determinada pelos grupos que eles fazem parte, constituindo-se em línguas (português, inglês, entre outras).

Ligada diretamente à comunicação, o autor traz a função de *regulação* da linguagem, explicando que, devido ao uso de uma língua, o ser humano regula os comportamentos sociais, ou seja, a língua é uma marca sociocultural que serve para que os indivíduos regulem seus comportamentos e o comportamento de outros.

Na abordagem eliasiana, notamos que a função comunicativa está alicerçada na função representacional, ampliando, assim, o papel dos símbolos linguísticos. Nessa perspectiva, “[...] embora a função primária da língua seja a comunicação, a comunicação linguística impregna toda a experiência dos seres humanos” (ELIAS, 1994b, p. 63). Desse modo, Elias indica a abrangência e a função formativa, para a linguagem ou língua, mostrando que a linguagem (ou língua) é resultado de um intercâmbio social e da transmissão de significados e sentidos socialmente construídos por meio da experiência humana.

Em relação ao conhecimento, Elias posiciona-se contrário aos pensadores que defendem que o indivíduo possa aprender de forma solitária, como se fosse “um eu desprovido de um nós” (1994a, p. 171). Afinal, nas palavras do autor, “[...] não pode haver um ‘eu’ sem que haja um ‘tu’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, ‘vós’, ‘eles’ [...]” (ELIAS, 2014, p. 135).

A esse respeito, Norbert Elias indica que alguns pensadores defendem o conhecimento solitário com base em um indivíduo fora de coexistência social, ignorando o fato de que esse indivíduo está imerso numa sociocultura marcada pelo uso de uma língua. Assim, Elias (1994b) evidencia que a linguagem é fundamental para a produção de conhecimento, sugerindo que não há conhecimento se não houver linguagem e, portanto, a presença dos “outros”. Logo,

[...] A linguagem, que é o meio pelo qual um ser humano pode comunicar e, de facto, agir com os membros do seu grupo, é indispensável ao pleno desenvolvimento de um ser humano com a capacidade de usar o conhecimento e o raciocínio como meio de orientação sob a forma de símbolos linguísticos. Todos eles possuem funções humanas que são dirigidas de umas pessoas para as outras. Eles são tornados possíveis pela forma específica que caracteriza a vida conjunta dos seres humanos em grupos e, por seu lado, possibilitam esta forma específica (ELIAS, 1994b, p. 71).

A interpretação de Elias (1994b) deixa claro que a formação de conceitos tem caráter social e está mutuamente vinculada aos símbolos linguísticos, uma vez que nossa experiência conceitual está diretamente ligada a uma teia simbólica. Nesse sentido, compreendemos que há uma relação interdependente entre conceito e palavra. Essa interdependência está enredada às experiências simbólicas das gerações por meio da língua, uma vez que os sentidos não podem ser compreendidos por referência a um indivíduo isolado, mas constituídos pela e na relação entre indivíduos. Nesse contexto, os sentidos expressos em uma determinada língua são transmitidos e assimilados pela inter-relação entre as gerações, ou seja, a língua é uma constituição social que se mantém viva e dotada de sentidos por meio de um processo relacional que passa de geração a geração. Porém, nesse processo a língua também evolui e pode sofrer alterações no sentido dos símbolos linguísticos. Assim, considerando a interdependência simbólica das gerações, vale ressaltar que, em Elias (2001b):

[...] O que chamamos de “sentido” é constituído por pessoas em grupos mutuamente dependentes de uma forma ou de outra, e que podem comunicar-se entre si. O “sentido” é uma categoria social; o sujeito que lhe corresponde é uma pluralidade de pessoas interconectadas (p. 63).

E que,

[...] A comunicação por meio de línguas é uma característica exclusivamente humana, tanto quanto a exigência de sentido. Nenhuma outra coisa viva se comunica dessa maneira; nenhuma outra atribui sentidos aprendidos e específicos do grupo a padrões sensoriais igualmente aprendidos e também específicos do grupo, utilizados como meios de comunicação [...] (p. 63-64).

Dessa forma, entendemos que a comunicação constitui uma importante fonte de conhecimento, pois um conceito “[...] só pode atingir este estatuto depois de ter sido trabalhado pelo moinho dos diálogos que envolvem e interrelacionam as actividades mentais de muitas pessoas” (ELIAS, 1994b, p. 58). E ainda, que a comunicação se dá no plano de funcionamento interior e transforma o conhecimento, logo, “[...] as idéias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim impulsionando seus pensamentos” (ELIAS, 1994a, p. 29).

Nesse contexto, Elias (1994b) destaca que o conhecimento é um processo que tem como base as línguas ou símbolos linguísticos. Pois, a troca de conhecimento ocorre por meio da comunicação entre os indivíduos e por meio um processo de significação e/ou ressignificação



que é propiciado pelo uso da língua. Além disso, ele aponta que a força da linguagem pode favorecer ou impedir conhecimentos. A esse respeito, o autor destaca:

Ao aprenderem uma primeira língua, uma língua materna, as crianças têm acesso ao mundo simbólico. Elas abrem para si próprias a possibilidade de adquirir mais conhecimento, mais experiências simbolizadas. Mas a língua que aprendemos quando crianças limita também – pode mesmo bloquear – as oportunidades de realizar experiências e adquirir conhecimento. [...] A língua abre a porta para o mundo simbólico de um modo fortemente seletivo e, assim, de um modo limitador. (ELIAS, 1994b, p. 129).

Para o autor, o conhecimento implica uma rede de símbolos linguísticos com a qual o indivíduo estabelece congruência com o objeto e a linguagem pode ser um limitador dependendo justamente dessa rede e da relação dela com a realidade. Isto é, o indivíduo precisa conhecer e assimilar os significados dos símbolos linguísticos ou línguas para que haja conhecimento. Frente a isso, “Não se sugere aqui, porém, que a língua se interpõe como um véu irremovível, entre os sujeitos e os objectos” (ELIAS, 1994b, p. 63), uma vez que, ao menos em parte, é possível remover a linguagem, mas essa congruência entre os sujeitos e os objetos se daria por meio de alguma outra forma de equivalência do pensamento com a realidade.

É nessa perspectiva que, em Elias (1994b), compreendemos que a linguagem pode impor e limitar certos conhecimentos dependendo do grau de congruência que o indivíduo estabelece com os símbolos linguísticos ou línguas. Nesse sentido, entendemos que o autor busca explicitar que o indivíduo é influenciado pelos discursos recorrentes do grupo em que ele está inserido, logo, esses discursos podem ser um limitador para esse indivíduo, como um processo “normatizador” que impõe as regras e os conhecimentos característicos de um determinado grupo. Diante disso, entendemos que, por meio da linguagem, pensamentos e conhecimentos são tensionados e, possivelmente, modificados. Por meio de Elias, afirmamos “[...] de modo inequívoco, que os seres humanos sem a linguagem seriam também seres humanos sem o conhecimento e a razão” (ELIAS, 1994b, p. 71).

Tendo sistematizado esse importante debate sobre a surdez e a sociologia figuracional elisiana, no próximo capítulo apresentaremos as considerações metodológicas que delinearam nossa pesquisa.

## 4 LINGUAGEM E CONHECIMENTO QUE EXPRESSAM CENÁRIOS: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O ato de pesquisar configura-se na busca pelo conhecimento por meio de um processo de coleta e de sistematização de dados e de informações que nos permitam compreender fatos e/ou situações a partir de um referencial teórico-metodológico específico. Dessa forma, nos termos de Gil (2012, p. 2-3) a pesquisa em ciências humanas e em ciências sociais ocupa-se em produzir um “[...] conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível”. A esse respeito ele destaca que:

O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de idéias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar (GIL, 2012, p. 2-3).

A partir dessas concepções sobre o conhecimento, percebemos que há a necessidade de planejar um percurso metodológico que nos possibilite compreender a temática focalizada em nosso estudo. Além disso, em se tratando de uma pesquisa na área de educação, é importante que esse percurso metodológico nos possibilite entender os indivíduos a partir das redes de interdependência nas quais eles se encontram envolvidos.

Entretanto, precisamos tomar alguns cuidados, uma vez que “[...] O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*” (VELHO, 2004, p. 126). Por meio desta citação, chamamos a atenção para o fato de que as noções de familiaridade e exotismos estão presentes na pesquisa como forma de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. Assim, embasados por Velho (2004), buscamos tornar o que nos é familiar em exótico, em desconhecido, a fim de tornar a nossa análise mais livre de vícios e/ou estigmas relacionados àquilo que nos é familiar e, assim, podermos pesquisar, considerando situações familiares como desconhecidas e propor outros olhares sobre uma mesma situação analisada.

Nesse sentido, recorreremos à Gatti (2007), para dizer que a pesquisa em educação estuda as situações acerca dos indivíduos, bem como relações sociais que

[...] envolve desde problemas de desenvolvimento bioneurológico implicados nas nossas possibilidades de aprendizagem, de relação e, portanto, na base das questões de ensino, até questões de ordem social mais amplas, dado que a educação processa-se dentro de um sistema de relações sociais e, neste, ela mesma institucionaliza-se em sistemas escolares (GATTI, 2007, p. 13).

Assim, entendemos que a pesquisa em educação visa conhecer e/ou compreender o desenvolvimento dos indivíduos e suas inter-relações no processo educacional, com foco em temáticas acerca do ensino e aprendizagem, da avaliação e do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

De acordo com Gatti (2007), nas últimas décadas do final do século XX e início do século XXI, as pesquisas em educação no Brasil se atentaram para os fatores culturais e para os processos de desenvolvimento da sociedade. Para a autora, isso é resultado da mudança histórica do sistema governamental brasileiro, principalmente por conta da saída do ciclo ditatorial e da entrada dos processos políticos com aspectos mais democráticos.

Nesse contexto, vale ressaltar que, na década de 1960, durante o período da ditadura militar brasileira, houve um redirecionamento sociopolítico que privilegiou as ações que previam custos, técnicas e tecnologias da educação nacional. Diante disso, “[...] começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc.” (GATTI, 2007, p. 17). Já na década de 1970, o foco foi ampliar as temáticas voltadas para:

[...] currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2007, p. 18).

A partir de Gatti (2007), percebemos que, em termos teórico-metodológicos, no curso dos últimos quarenta anos, as pesquisas em educação seguiram um processo histórico marcado pelas mudanças sociais vividas em território brasileiro. Desse modo, nas décadas de 1980 e de 1990 a produção e a disseminação de conhecimento no campo dos direitos humanos ganhou

notoriedade crescente constituindo a agenda de lutas dos movimentos sociais pela superação de um Estado autoritário e violento. Com a “redemocratização da sociedade brasileira” no final da década de 1980, diferentes áreas de produção científica, sob variadas perspectivas teórico-metodológicas contribuíram para o avanço do reconhecimento dos direitos sociais em território nacional. Como parte desse processo, uma diversificação de abordagens, de temáticas e de pressupostos teórico-metodológicos também caracterizou as investigações na área da educação.

Nos anos 2000, os estudos em educação continuam marcados pelo uso de novas abordagens de pesquisa e por uma diversificação de temáticas, de contextos, de enfoques e de métodos que auxiliem nossa compreensão sobre a complexidade dos desafios que marcam o contexto social, político e histórico em território brasileiro (GATTI, 2007).

Nessa perspectiva, tendo como foco a temática desta pesquisa, percebemos que o reconhecimento das línguas de sinais pelos governos brasileiro e mexicano foi determinante para a ampliação de pesquisas e produções acadêmicas que atuaram no sentido de (re)significar a noção de surdez, de indivíduos surdos, além de evidenciar e de problematizar as tensões que envolvem o processo formativo-educativo desses indivíduos nos diferentes níveis e etapas de escolarização. Diante disso, vale atentarmos para o fato de que a legislação coloca em movimento os gradientes de poder em diferentes figurações. A imposição legal, ocasiona um “movimento dos indivíduos”. Trabalhar sob os indicativos legais implica redimensionar as ações, os valores e, por consequência, ampliar as interdependências humanas. A partir da legislação, os indivíduos e grupos que antes se encontravam distantes ou pouco imbricados, se veem cada vez mais próximos, compartilhando linguagens e conhecimentos que tornam-se, aos poucos, mais comuns.

Na nossa concepção, os indicativos legais sob a ótica da democratização da Educação Superior no Brasil e no México apresentam muitos desafios, entre eles destacamos: a garantia do acesso e a promoção da aprendizagem para a permanência e egresso de pessoas surdas nessas instituições de ensino.

Nesse contexto, cabe trazeremos Sacristán (1999, p. 91), da área de didática, para conceituarmos as noções de prática educativa e prática pedagógica. Assim, dizemos que:

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições.

Entendemos assim, que a educação está constantemente inteirada com outras práticas sociais, ou seja, outras perspectivas que influenciam as práticas educativas como, por exemplo, as políticas que exercem poder sobre a educação. Nesse sentido, compreendemos que “A prática educativa, obviamente, tem relação com aquilo que ocorre em outros âmbitos, como acabamos de argumentar, e não é resultado exclusivo de si própria, não é um traço cultural autônomo” (SACRISTÁN,1999, p. 92).

Já em relação à prática pedagógica, Sacristán (1999) diz que são todas as atividades realizadas pelo professor no processo educativo. A partir desse autor, entendemos que a prática pedagógica é aquela que o professor desenvolve conscientemente objetivando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Logo, a prática pedagógica está diretamente relacionada a um referencial teórico-metodológico. Porém, isso não significa que o trabalho docente consiste em executar tarefas mecanicamente, mas requer um planejamento que estabeleça sentido aos métodos e técnicas utilizados, sempre com o foco no processo educativo.

Acreditamos que explicitar esses conceitos é fundamental para compreendermos o percurso que esta pesquisa se propôs realizar, principalmente acerca do processo formativo de uma estudante surda na Educação Superior, uma vez que tal processo está balizado por estratégias didáticas, serviços educacionais, métodos e técnicas educativas que constituem a prática pedagógica, logo, a prática educativa.

Por outro lado, vale destacarmos a compreensão de que a pesquisa educacional sempre manteve vínculos estreitos com as tradições da pesquisa em ciências sociais. Nesse sentido, profissionais da área de psicologia, antropologia e sociologia têm contribuído para a melhoria das práticas educativas. Por esse motivo, Moreira e Caleffe (2008) enfatizam que:

É importante que os professores/pesquisadores estejam conscientes da complexidade dos aspectos filosóficos que fundamentam a pesquisa social, pois objetivo da investigação – o mundo social – é o mesmo tanto para os pesquisadores sociais, quanto para os professores. A maior diferença reside no porquê de o indivíduo desejar fazer pesquisa (p. 39).

Nessa perspectiva, entendemos que é preciso refletir sobre os paradigmas que organizam e norteiam a pesquisa contemporânea e esclarecer o papel do pesquisador nesse contexto. Dessa forma, Moreira e Caleffe (2008) explicam que:

A pesquisa e seus resultados facilitam a reflexão, a crítica e a maior compreensão do processo educacional, que por sua vez ajudam a melhorar a prática pedagógica. Essa reflexão é crucial, uma vez que os pressupostos do pesquisador em relação à natureza da realidade, à verdade e ao mundo físico e social têm uma influência muito grande na realização da pesquisa (p. 39).

E ainda,

[...] que toda pesquisa é guiada por pressupostos e compromissos filosóficos que determinam a maneira pela qual os indivíduos e grupos de indivíduos concebem a natureza e o propósito da pesquisa. Cada uma destas perspectivas de estudo do comportamento humano tem profundas implicações para o pesquisado em sala de aula, nas escolas e nas universidades. A escolha do problema, a formulação das questões a serem respondidas, a caracterização dos alunos e professores, as preocupações metodológicas, o tipo de dados e o modo de analisá-los – tudo isso é influenciado ou determinado pela visão de mundo assumida pelo pesquisado (p. 41).

Com base nisso, este estudo objetiva *analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas*. Para tanto, a perspectiva metodológica desta pesquisa é delineada como Estudo de Caso, constituindo-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, acreditando como Chizzotti (1998, p. 79) que:

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Nesse sentido, compreendemos que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim, percebemos que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador a obtenção de dados descritivos mediante o seu contato direto e interativo com a situação e o objetivo de seu estudo.

Apesar da proposta de investigação enquadrar-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, ressaltamos que dados quantitativos também foram incorporados a este estudo, a fim de ampliar e/ou exemplificar fatos/situações relevantes a nossa temática e, assim, atingirmos os objetivos propostos.

Com base nos nossos objetivos, definimos o estudo de caso como sendo o método mais apropriado para desenvolvermos esta pesquisa. Nesse sentido, trazemos Michel (2009) para explicar que:

O método do estudo de caso consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais. Trata-se de uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza por ser o estudo de uma *unidade*, ou seja, de um grupo social, uma família, uma instituição, uma situação específica, uma empresa, um programa, um processo, uma situação de crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto (p. 53).

Compreendemos que o estudo de caso vai ao encontro das proposições estabelecidas nesta pesquisa, uma vez que os fatos/situações e fenômenos sociais não estão dissociados do seu contexto, ou seja, os fatos e fenômenos estão relacionados com as figurações sociais estabelecidas.

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de ser ter uma visão micro (aprofundada) de um determinado caso e, ao mesmo tempo, ter uma compreensão macro (ampla) de uma realidade complexa, mas para isso o pesquisador precisa investir tempo e recursos, pois exige-se permanência em campo de estudo (ANDRÉ, 2005).

Outra vantagem do estudo de caso é a possibilidade de fazer um recorte da vida real. De toda forma, é necessária uma boa aceitação por parte dos participantes da pesquisa, e é essencial que o pesquisador tenha sensibilidade para estabelecer relações propícias com todos os envolvidos no estudo (ANDRÉ, 2005). Assim, compreendemos a importância de o pesquisador atentar-se sobre os procedimentos e para as inter-relações estabelecidas com os sujeitos pesquisados, a fim de que essas inter-relações favoreçam o processo investigativo.

No estudo de caso é fundamental que o pesquisador tenha sensibilidade e esteja preparado para ir a campo (ANDRÉ, 2005). Sendo assim, reconhecemos que quanto maior for o grau de sensibilidade e experiência do pesquisador, mais bem elaborada será a reflexão sobre estudo proposto, principalmente se o pesquisador valorizar a compreensão da situação investigada por meio da possibilidade de novas relações.

Além disso, esse delineamento metodológico pressupõe que o pesquisador seja flexível e tolerante à ambiguidade, ou seja, ele precisa saber lidar com as dúvidas, angústias e incertezas inerentes da prática do estudo de caso.

A prática do estudo de caso fundamenta-se na busca em entender um determinado caso para compreender como e por que os fatos/situações ocorrem, para talvez prever algo a partir de um exemplo único ou para obter indicadores que possam ser utilizados em outros estudos. Para tudo isso, entendemos que as técnicas de pesquisa qualitativa são frequentemente as mais adequadas.

André (2005) indica que o desenvolvimento dos estudos de caso seguem, em geral, três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo, coleta dos dados ou de delimitação do estudo, e análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. Assim, embasados por essa autora, apresentaremos cada uma dessas etapas.

A exploratória ou de definição dos focos de estudo: consiste em definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para iniciar a pesquisa de campo, identificar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Nesta etapa começa em um plano mais aberto e, à medida que o estudo avança, vai se delineando mais claramente.

Na etapa de coleta dos dados ou de delimitação do estudo: o pesquisador parte do pressuposto que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado, então faz-se imprescindível delimitar os focos da investigação. Desse modo, a seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são cruciais para atingir os objetivos do estudo e a compreensão da situação investigada. Com base nisso, há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso, são eles: fazer perguntas (ouvindo



atentamente as respostas), observar eventos (atendendo-se para o que acontece) e ler documentos. Mas esses, não são os únicos.

Já a análise sistemática dos dados e elaboração do relatório é a etapa mais formal do estudo de caso. Esta fase de análise ganha destaque quando a coleta de dados está praticamente concluída. O primeiro passo é organizar o material coletado, separando-o de acordo com o tipo de instrumento ou a fonte de coleta. O passo seguinte é a leitura do material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Nessa fase, é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe possibilitem apontar as descobertas e considerações do estudo.

Por meio da perspectiva de André (2005), percebemos que o estudo de caso é uma atividade criativa, logo, pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas e a criação de outras. Mas para isso, é preciso que pesquisador reconheça a direção e em que discurso se pautará.

No desenvolvimento desse estudo de casos (brasileiro e mexicano), recorreremos à análise documental, à entrevista e à análise de conteúdo. De acordo com Michel (2009, p. 65) a análise documental consiste em consultar “[...] documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”. Nesse contexto, entendemos que documentos oficiais, fontes estatísticas, documentos jurídicos, entre outros instrumentos legais sobre a política brasileira e mexicana nos possibilitaram ampliar e enriquecer a discussão sobre a nossa temática, em especial, para *compreender as concepções e as expectativas desses estudantes surdos sobre sua trajetória formativa na Educação Superior*.

Apesar disso, nosso principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista. Ela pode ser definida como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta em frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (GIL, 2012, p. 109). Além disso, é “[...] considerada um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (MICHEL, 2009, p. 68).

A partir de autores como Gil (2012), Michel (2009) e, Moreira e Caleffe (2008), identificamos que há diferentes tipos de entrevista. Mas, norteados pela nossa proposta de pesquisa, adotamos a entrevista semiestruturada por acreditarmos, na concepção de Moreira e Caleffe (2008, p. 196), que ela:

[...] representa, como o próprio nome sugere, o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem.

Dessa forma, utilizamos esse tipo de entrevista na coleta das “narrativas” surdas para: *a) conhecer os processos formativos de dois estudantes surdos em contexto universitário, sendo um estudante surdo mexicano (Universidade Veracruzana – UV) e uma estudante surda brasileira (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes); b) compreender as concepções e as expectativas desses estudantes surdos sobre sua trajetória formativa na Educação Superior, e; c) conhecer aspectos das experiências formativas vividas por esses estudantes surdos em diferentes contextos, principalmente na Educação Superior.*

Consideramos que narrar é uma manifestação e característica que esteve presente durante toda a história da humanidade. Sendo de forma oral ou escrita, com imagens ou não, percebemos as narrativas nas gravações em pedras, nas histórias contadas de geração em geração, constituindo um importante recurso para a produção e assimilação de conhecimento (GANCHO, 1998). Atualmente, podemos citar as obras cinematográficas, as telenovelas, as peças teatrais, as notícias de jornais, entre outros, como exemplos do ato de narrar.

A narrativa como recurso metodológico surgiu nas Ciências Humanas, especialmente na Linguística com o objetivo de descrever e explicar a linguagem humana (ORLANDI, 1995). Nessa área, diversas correntes desenvolveram-se, entretanto, destacamos a Sociolinguística que considera a sociedade como causa, reconhecendo na linguagem, os reflexos das estruturas socioculturais. Nessa perspectiva, em Gancho (1998), Orlandi (1995) e também em Elias (1994b), reconhecemos que as narrativas nos possibilitaram descrever, explicar e *analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas.*

Nesse enredo acerca das narrativas, sobre o caso brasileiro, especificamos que, com base no roteiro (APÊNDICE B), a entrevista com a estudante surda aconteceu no dia 02 (dois) de setembro de 2016 nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Campus Goiabeiras, na cidade de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, no Brasil (BR). Na ocasião, por decisão da estudante, a entrevista foi conduzida utilizando duas línguas, ou seja, as perguntas eram feitas em Língua Portuguesa e em Libras e a entrevistada respondia também recorrendo a essas duas línguas. Essa estratégia foi possível, pelo fato desta surda ser oralizada, dominar leitura labial e saber Libras.

Já em relação ao caso mexicano, a entrevista com o estudante surdo foi realizada no espaço físico da Universidade Veracruzana (UV), Campus Xalapa, na cidade de Xalapa, Capital do Estado de Veracruz, no México (MX), pela professora doutora da instituição, Alma de Los Angeles Cruz Juárez, e sua equipe no dia 28 (vinte e oito) de setembro de 2016. Nessa equipe havia uma intérprete de Língua de Sinais Mexicana (LSM) para fazer as traduções linguísticas entre essa língua de sinais e Língua Espanhola. Salientamos que essa entrevista foi conduzida conforme roteiro disponível no APÊNDICE C, desenvolvido especificamente para esta pesquisa.

A professora da Universidade Veracruzana disponibilizou-se a realizar essa atividade a fim de contribuir com a pesquisa intitulada “Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) e que tem como objetivo geral “analisar as políticas de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras e da Universidade Veracruzana, campus Xalapa-Mx”. Além disso, tendo em vista o Acordo de Cooperação Acadêmica firmado entre essas duas universidades (UFES, 2015a).

Ambos os estudantes foram orientados e assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE A). As entrevistas foram videogravadas e, em seguida, transcritas. Essas transcrições embasaram nossas análises. Ressaltamos que, no caso mexicano, tivemos acesso ao vídeo e a equipe da Profa. Dra. Alma de Los Angeles Cruz Juárez nos enviou as transcrições da entrevista já em Língua Espanhola. Então, decidimos manter as narrativas do

estudante surdo mexicano em língua espanhola para evitar que esses relatos passassem por mais um processo de tradução/interpretação linguística, tendo em vista que nesse processo algumas informações podem ser traduzidas de forma equivocada.

Diante disso, os estudos de Nord (1997), Tymoczko (1998), Maier (2000) e Pym (2010) nos ajudam a perceber que no processo tradutório há uma prioridade no conteúdo, a fim de tentar garantir a equivalência lexical<sup>7</sup> entre a língua de origem e a língua de destino (alvo da tradução). Nesse processo, Pym (2010) destaca o risco transmitir uma mensagem equivocada devido as possíveis mudanças ocorridas na equivalência lexical. Em outras palavras, os aspectos linguísticos isolados e o contexto narrado possivelmente sofreriam alterações e, conseqüentemente, acarretaria falhas de equivalência e traduções inadequadas. Por esses motivos, preferimos manter as narrativas do estudante surdo mexicano na mesma língua em que as transcrições foram realizadas, no caso, a Língua Espanhola.

Nesse percurso metodológico em torno das narrativas surdas, destacamos que nossas reflexões estão conduzidas pela análise de conteúdo, visando “[...] a busca pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (o não dito), retido por qualquer mensagem” (MICHEL, 2009, p. 71), pois consideramos que essa técnica consiste em:

[...] aprofundar a análise de conteúdo das informações prestadas pela pessoa que forneceu os dados, procurando ver e analisar, em maior profundidade, a pertinência das respostas, a lógica, a coerência, a fidedignidade dos dados informados, eventuais distorções e omissões voluntárias, entre outros (MICHEL, 2009, p. 70).

Assim, observamos que essa técnica de levantamento de dados nos auxiliou a fazer uma análise mais aprofundada a partir das informações obtidas, tanto nos documentos utilizados quanto nas respostas dos estudantes surdos durante as entrevistas realizadas, tentando (re)conhecer, compreender e analisar como o contexto universitário está configurado para esses estudantes no Brasil e no México.

Como procedimento final, enfatizamos que os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico, sendo apresentado em forma de relatório de pesquisa como parte integrante deste trabalho, sobretudo, nos próximos capítulos desta dissertação de mestrado.

---

<sup>7</sup>Relativo ao vocabulário.

## 5 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MEXICANA

Victor<sup>8</sup>, 31 anos de idade<sup>9</sup>, pai de uma menina, trabalha em um *food truck*<sup>10</sup>, com vendas de alimentos. Essa descrição poderia representar a condição de muitos trabalhadores mexicanos se não fosse o fato de que Victor é formado em Desenho Gráfico pela Faculdade de Artes Plásticas, da Universidade Veracruzana, Campus Xalapa, na cidade de Xalapa, Capital do Estado de Veracruz, no México (MX). Ah! Além disso, Victor é surdo.

Essa condição social pode provocar algumas indagações, tais como: quais as inter-relações e redes de interdependência se constituíram no contexto desse trabalhador quando cursava a Educação Superior, tendo em vista que Victor é egresso de uma universidade pública; como foi realizada a inclusão de um estudante surdo no cenário universitário; quais as noções de surdez, linguagem e conhecimento que delinearão os processos formativos desse estudante quando estava cursando a Educação Superior? Para tentar responder essas perguntas, consideramos o século XXI para a nossa abordagem. Dessa maneira, embasados pelos recentes debates acerca da educação de surdos, interessa-nos conhecer aspectos das experiências formativas vividas por estudantes surdos na Educação Superior, destacando como o atendimento educacional de surdos está delineado nas políticas implementadas no México.

Para isso, tentamos estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos da Sociologia Figuracional (de Norbert Elias), as experiências formativas vividas por estudantes surdos na Educação Superior, e as políticas educacionais mexicanas. Assumindo, dessa forma, uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo e constituindo uma pesquisa de natureza qualitativa.

Os dados reunidos neste capítulo sustentam a nossa compreensão de que, a partir das redes de interdependência estabelecidas e das figurações constituídas em um processo histórico e sociocultural, os outros indivíduos desempenham papel fundamental no delineamento das

---

<sup>8</sup>Nome fictício escolhido por ele durante a realização da entrevista para coletar as narrativas que configuraram o contexto sociológico universitário.

<sup>9</sup>Idade informada na data da entrevista.

<sup>10</sup>É um veículo estilizado e adaptado para produzir e servir refeições nas ruas (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

nossas emoções e, portanto, nos nossos processos de individualização. Afinal, é a partir da inter-relação com o outro que as figurações sociais são tensionadas e moldadas. Assim, por meio da experiência de Victor é possível perceber que o fato de os interlocutores (surdo e ouvintes) não serem usuários da mesma língua constituiu uma figuração específica pautada em determinadas noções de surdez, linguagem e conhecimento, estabelecendo um processo formativo singular.

No caso de Victor, frequentemente, as noções de surdez, linguagem e conhecimento estiveram delineadas sob a lógica audista que percebe o surdo como alguém que precisa adquirir a língua oral-auditiva de um grupo majoritariamente constituído (os ouvintes) para poder ser integrado socialmente. Nessa dinâmica social, por vezes, Victor teve suas especificidades linguísticas desconsideradas, sendo “regulado” e conduzido à aquisição de linguagem e conhecimento em um suposto padrão de normalidade, limitando sua comunicação aos moldes da leitura e escrita dessa língua oral-auditiva (língua espanhola).

## 5.1 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO MEXICANO

Inspirados pela sociologia figuracional eliasiana, entendemos que o indivíduo é um ser histórico e sociocultural. Por meio dessa abordagem sociológica, consideramos que para analisarmos as inter-relações estabelecidas no contexto familiar e no processo de escolarização do indivíduo é importante conhecermos a situação socioeconômica de Victor. Iniciamos por esses aspectos, então.

Victor nasceu aos 27 (vinte e sete) dias do mês de junho de 1985. E vive na cidade de Xalapa Enríquez (nome oficial), Capital do Estado de *Veracruz de Ignacio de la Llave* (também chamado simplesmente de Veracruz), no México (MX).

De acordo com informações da Enciclopédia dos Municípios de Delegações do México, do *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal – INAFED* (s/d.), a cidade

de Xalapa tem uma área de 124,38 km<sup>2</sup> de território, o que representa 0,17% do território total do estado de Veracruz. Historiadores acreditam que ela foi fundada em 1313.

Com base nos dados do último Censo Demográfico mexicano publicado em 2015 pelo *Instituto Nacional de Estadística e Geografía* (INEGI), no Estado de Veracruz há 8.112.505 habitantes. Deste total, 480.841 habitantes (5,92%) vivem na Capital Xalapa (INEGI, 2015).

A Tabela 2 apresenta a Evolução Populacional de Xalapa – MX. A partir dela, consideramos que em 1985, ano que o Victor nasceu, a população estimada era de 250.611 habitantes (se calcularmos a média populacional por meio dos anos de 1980 e 1990). De 1985 a 2015, observamos que a cidade de Xalapa/MX teve um crescimento demográfico considerável, mas focaremos nossa análise nos dados do último Censo Demográfico do México (INEGI, 2015).

**Tabela 2** – Evolução Populacional de Xalapa – MX

ANO	HABITANTES
1980	212.769
1990	288.454
1995	336.632
2000	390.590
2005	413.136
2010	457.928
2015	480.841

FONTE: INEGI (2015)

Percebemos que apesar de a população desse município representar apenas 5,92% da população total do Estado de Veracruz – MX, em 2015, Xalapa é a segunda cidade mais populosa do Estado de Veracruz, atrás somente da cidade de Veracruz (com 609.964 habitantes – 7,52%) (INEGI, 2015). Além disso, considerando a área territorial da cidade, Xalapa tem uma média de 3.865,9 habitantes por km<sup>2</sup>. Dessa forma, por comparação, Xalapa/MX tem densidade demográfica superior aos 3.724,56 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE, 2016b) da cidade de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo (ES), Brasil (BR).

Pode se dizer então que Victor reside em uma capital relativamente populosa e que apresenta especificidades inerentes a uma unidade metropolitana. Nesse sentido, é importante ter em

vista que, de acordo com Ivo (2010), principalmente a partir dos anos de 1980, a economia e reestruturação produtiva dos países latinoamericanos agravou as condições do mundo trabalho em espaços urbanos, “[...] dado o processo de desindustrialização, empobrecimento das classes médias e trabalhadoras, desemprego, precarização e vulnerabilidade dos postos de trabalho, bem como adensamento das camadas populares em áreas de residência precária” (IVO, 2010, p. 10). Dessa forma, a situação de pobreza desestabilizou a camada dos trabalhadores assalariados, repercutindo sobre as condições de vida desses trabalhadores.

Essa perspectiva socioeconômica acerca do mundo do trabalho em países latinoamericanos atrelada às questões sobre a surdez, constituem o cenário social de Victor. Durante as entrevistas, ele declarou:

**Mi situación económica es difícil**, mis papás me dieron un terreno y estoy consiguiendo los permisos para construir, **con lo que trabajo me alcanza muy poco** realmente. Actualmente es regular mi situación, pero he entregado muchas solicitudes de trabajo, por ejemplo mi currículum, me dicen “nosotros te llamamos” **pero me ofrecen un sueldo muy bajo, porque soy sordo** [...] son amables hacemos todo por escrito, mi comunicación es así y me dicen “si tú estás de acuerdo, respetable”, de por sí aquí los **sueldos son muy bajos, entonces a veces implica demasiado esfuerzo para el sueldo tan escaso** [...] los oyentes, no entienden lo que es la sordera y yo me enfoco en lo mío, a veces me llevo a encontrar a alguna persona que no le interesa, no porque me humillen, sino que no les interesa entablar conversación conmigo o relacionarse conmigo y yo los respeto (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Nesse relato, a partir da experiência de Victor, chamamos a atenção para reprodução do fato de que as pessoas surdas encontram dificuldades para acessarem o mundo do trabalho e quando conseguem acessá-lo, geralmente, são em funções/cargos que exigem do trabalhador maior esforço físico e que possuem os menores salários.

Sobre isso, os dados do *Instituto Nacional de Estadística e Geografía* (INEGI, 2011b) mexicano, expressam o tipo de ocupação que desempenham as pessoas com *discapacidad* no mundo do trabalho, além de delinear um panorama sobre a situação trabalhista e o nível de qualificação dessas pessoas. Assim, o Censo 2010 (INEGI, 2011b) mostra que de cada 100 pessoas com algum tipo de *discapacidad*: 22 pessoas trabalham em atividades de auxílio e apoio (basicamente o que, no Brasil, chamamos de serviços gerais), 18 são trabalhadores agrícolas, 16 desenvolvem tarefas de comércio e vendas, 14 pessoas trabalham com artesanatos, 10 são profissionais técnicos, 08 realizam serviços pessoais de vigilância, 07



peças trabalham como operadores de máquinas, 03 como auxiliares administrativos, e apenas 02 pessoas exercem a função de funcionário, diretores ou cargos de chefia.

Em associação a esses dados, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2006; 2007), em todos os países, as pessoas público-alvo da educação especial têm dificuldades para acessar o mundo do trabalho. Além disso, existe uma diferença considerável entre as condições de trabalho e as tendências de emprego das pessoas com e sem deficiência.

Reiteramos que apenas 2% de cada 100 pessoas com alguma *discapacidad* são funcionários, diretores ou exercem cargos de chefia. A maioria das pessoas com *discapacidad* exerce funções/cargos em trabalhos com baixa qualificação, ou seja, geralmente, funções/cargos que não precisam de comprovação escolar e que exigem maior esforço físico do trabalhador. Conseqüentemente, essas funções/cargos constituem os menores salários.

Nesse contexto, vale lembrar que o trabalho é um direito constitucional elementar da população (INEGI, 2011a). Entretanto, por meio dos dados do INEGI (2011a; 2011b), observamos que nem sempre esse direito constitucional é garantido às pessoas com *discapacidad*. Em 2010, no México, havia 5.739.270 de habitantes com algum tipo de *discapacidad*, o que representa 5,1% da população total do país. Em relação à taxa de empregabilidade, estima-se que apenas 03 (três) em cada 10 (dez) pessoas com algum tipo de *discapacidad* estão empregadas (INEGI, 2011a; 2011b).

Segundo Gugel (2005) e Garcia (2010), a principal causa da alta taxa de desemprego entre as pessoas com alguma deficiência deve-se à discriminação. Eles relatam que a permanência de estereótipos e preconceitos limitam as oportunidades de trabalho para determinados grupos sociais. Apesar de hoje a sociedade reconhecer o potencial produtivo das pessoas com alguma deficiência, frequentemente, condutas inapropriadas e até discriminatórias fazem parte da realidade cotidiana dessas pessoas. Esses autores destacam que o entendimento equivocado de que as pessoas, com algum tipo de deficiência, são incapazes ou problemáticas, que precisam sempre de ajuda para desenvolver suas atividades, entre outras, são exemplos de condutas que reforçam negativamente a contratação dessas pessoas (GUGEL, 2005; GARCIA, 2010).

Nessa perspectiva, os dados do INEGI (2011a; 2011b) e os estudos de Gugel (2005) e Garcia (2010) nos ajudam a compreender os relatos de Victor sobre a sua situação socioeconômica,

sobretudo, sobre sua dificuldade de conseguir acessar e permanecer no mundo do trabalho. Ao nos dizer que: “[...] me ofrecen un sueldo muy bajo, porque soy sordo [...] implica demasiado esfuerzo para el sueldo tan escaso [...]” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016). Nesse relato, Victor explica que os baixos salários decorrem de sua condição biológica (surdez). Consideramos que essa condição de surdez impulsiona condutas inapropriadas e discriminatórias, abordadas por Gugel (2005) e Garcia (2010), dificultando, assim, o cotidiano de Victor no mundo do trabalho.

Nesse cenário social, o relato de Victor reafirma a ideia de que as pessoas com algum tipo de *discapacidad*, na maioria dos casos, só conseguem acessar o mundo do trabalho quando se submetem às funções/cargos com atividades de baixa complexidade e com menores salários. Essa realidade revela traços das inter-relações (familiares, educacionais, entre outras) vividas por Victor, num contexto histórico e sociocultural.

Na tentativa de compor as redes de interdependência vividas por Victor, buscamos conhecer alguns aspectos de seu percurso histórico e sociocultural até o acesso à Educação Superior. Deixemos que ele se apresente, relatando sua trajetória pessoal e social.

Yo tengo 31 años, me llamo Victor<sup>11</sup>. **A los 7 meses mi mamá se enfermó cuando estaba embarazada de mí, tenía mucha fiebre, yo nací, pero no comprendí las palabras**, yo veía que movían los labios pero no oía nada, **sentía raro algo extraño**, no entendía la relación con el movimiento, **no entendí el sonido de las palabras** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Para a audiologia pediátrica, a surdez é resultado de algumas lesões que afetam o aparelho auditivo. Nessa lógica, a Medicina compreende a surdez como uma alteração orgânica, marcada pelo *déficit* (NORTHERN; DOWNS, 2005). Essa noção acerca da surdez é conhecida na literatura como clínico-terapêutica (ou médico-clínica) e é vista como *défict*/deficiência (SKLIAR, 1997).

Em oposição à vertente clínico-terapêutica, Skliar (1997) não considera a surdez como uma deficiência a ser curada ou normalizada, mas sim como uma diferença a ser considerada pelas e nas inter-relações sociais. Para ele, as pessoas surdas partilham de modos de socialização próprios, relacionados a linguagem e comunicação. Skliar (1997) e outros autores (QUADROS, 1997; 2003; SILVA, 2000), em uma perspectiva cultural, discutem a surdez na

---

<sup>11</sup>Nome fictício.

lógica de uma diferença cultural e linguística. Para esses autores, desloca-se o conceito de *déficit* e a surdez passa a ser entendida como uma forma diferente de desenvolvimento linguístico-comunicativo, que legitima e possibilita a construção de identidades culturais e modos de socialização próprios, bem como acaba “[...] com as práticas de regulação subjetivadas ao modelo ouvinte [...]” (SILVA, 2000, p. 97), tão popularizadas pelas práticas reguladoras do audismo.

Diante do exposto e a partir das aproximações eliasianas, compreendemos que a noção de surdez engloba a vertente biológica e a sociológica, uma vez que, em Elias (2001c) não podemos desconsiderar essas duas vertentes para discutir o contexto de cada indivíduo. Isto é, por meio de Elias (2001c), entendemos que a surdez é biológica e social, pois parte de uma característica biológica que diferencia a pessoa surda das pessoas ouvintes, assim como, parte de uma condição social, uma vez que, a partir dessa diferença biológica, a pessoa surda estabelece figurações sociais específicas, principalmente em relação à linguagem e à comunicação.

Em meio a essa abordagem, consideramos que a questão do diagnóstico da surdez é desestruturante e desafiadora para a família. Com base nisso, Carvalho (2000, p. 69), afirma que:

[...] não é difícil pressupor que o fato de alguém da família ser identificado por critérios objetivos, médicos ou educacionais, como surdo, constitui-se numa experiência que marca tanto a criança como a família, e que pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos, na medida em que tal diferença impõe, de forma imprevista e definitiva, a perda para sempre da ilusão do filho perfeito.

Compreendemos que a reação inicial de muitos pais é de frustração ao receberem a notícia de que seu filho é surdo, pois, durante a gestação, a família cria expectativas e idealiza a criança dentro dos padrões de normalidade construídos socialmente, ou seja, os pais idealizam que seu filho nascerá sem qualquer característica que o difere dessa noção de normalidade enraizada histórico e socioculturalmente (que o filho nascerá sem qualquer deficiência, por exemplo). Assim, ao receberem o diagnóstico da surdez, a família tem que lidar com a “morte” da criança “perfeita”, idealizada e sonhada (PETEAN, 1995).

Dessa maneira, a pessoa surda em um meio ouvinte estabelece, desde o nascimento, redes de interdependência identificatórias prefiguradas pelas expectativas dos pais que esperam que ela

também fosse ouvinte. Nesse caso, é comum os familiares tentarem frequentemente estabelecer a comunicação por meio de uma língua oral-auditiva, basicamente em sua forma escrita, ou ainda no desenvolvimento de uma linguagem gestual própria desenvolvida no ambiente familiar. À medida que os familiares começam a (re)significar suas ações e suas expectativas em relação à criança, novas figurações são constituídas e determinam a imagem social da surdez e da pessoa surda e, conseqüentemente, a inter-relação linguística-comunicativa.

Nessa sociodinâmica, entendemos que a família representa figuração basilar no contexto social, uma vez que é na família que os indivíduos vivem as primeiras experiências sociais. Nesse sentido, compreendemos que essas figurações sociais e a imagem do que é a surdez e sobre o que é ser surdo tensionam e moldam a relação entre a pessoa surda e seus familiares. Diante disso, interessamo-nos conhecer como se estabelecem as redes de interdependências entre Victor e seus familiares, tendo em vista que ele era o único surdo da família. Nessa figuração social (família), constituída por Victor (surdo) e seus familiares ouvintes, uma pergunta é inevitável: como eles se comunicam? Utilizam uma língua visual-espacial (língua de sinais) e/ou uma língua oral-auditiva (espanhol, no caso)?

A família de Victor é constituída por um pai, uma mãe, Victor e duas irmãs mais novas. No início, a comunicação era uma grande dificuldade. Mas, aos poucos, alguns familiares de Victor aprenderam a Língua de Sinais Mexicana (LSM) e a comunicação evoluiu nesse processo, uma vez que o vocabulário linguístico acerca da língua de sinais foi ampliado e que nesse contexto os interlocutores (surdo e ouvintes) passaram a utilizar os mesmos códigos linguísticos, ou seja, a linguagem utilizada passou a ser comum e assimilada pelos integrantes dessa família.

Segundo Victor, seu pai ainda não sabe língua de sinais. A primeira a se interessar em aprender a Língua de Sinais Mexicana (LSM) foi sua mãe. Victor relata que ela começou a aprender a língua de sinais quando o filho estava no jardim de infância, porque:

[...] **ella quería comunicarse conmigo**, entonces alguien le explico, no sé yo creo... como era sordo no me enteraba, yo estaba jugando y **ella estudiaba de un libro y me daba las señas** y me explicaba “**Mira esto, por ejemplo leche y me explicaba la seña, me decía que sale de la vaca por ejemplo**” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Em relação às irmãs de Victor, ele relata que no início não havia interação com elas, mas, na medida em que elas aprendiam a língua de sinais, a comunicação se estabelecia de modo cada vez mais seguro. Nas palavras de Victor: **“Yo no me comunicaba al principio con ellas, como no sabía cómo comunicarme con ellas ni con señas, pero poco a poco como fueron aprendiendo señas me ayudaron”** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

No escopo das reflexões desenvolvidas neste trabalho, as narrativas de Victor nos levam à perspectiva de Elias (1994b), especialmente quando esse autor destaca que a aprendizagem é necessária para que os indivíduos sejam incorporados aos grupos sociais. Nessa ideia, a partir dos estudos eliasianos, entendemos que a comunicação, logo, a aquisição da linguagem, ativa a nossa possibilidade biológica de aprender. Afinal, para Elias (1994b), a comunicação é um processo contínuo da relação indissociável entre a tríplice: linguagem, pensamento e conhecimento. Assim:

Uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Este processo característico da natureza humana e não-aprendido, ajuda a preparar o caminho para uma estreita integração da pessoa a um grupo, pode servir como uma advertência de que, no caso humano, uma forte disposição natural e biológica enlaça a natureza com o grupo humano (ELIAS, 1998c, p. 310-311).

Nessa direção, entendemos que a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem apresentam a significativa vantagem da espécie humana sobre as outras espécies. Essa vantagem evolutiva, Elias designa como a “[...] emancipação simbólica da humanidade, a sua libertação da submissão a sinais geralmente inatos ou não aprendidos” (ELIAS, 1994b, p. 55).

A partir dessa abordagem, compreendemos que o aprendizado e a utilização da Língua de Sinais Mexicana (LSM) constitui fator determinante nas inter-relações estabelecidas na figuração familiar, uma vez que o uso dessa língua visual-espacial (a LSM) possibilitou a efetivação da comunicação, interação e aprendizagem no contexto familiar, já que assim, os interlocutores passaram a conhecer e a utilizar os mesmos códigos linguísticos.

Nessa perspectiva, notamos que a preocupação familiar em estabelecer uma comunicação também baseada por uma língua visual-espacial, a fim de proporcionar a interação de Victor, demonstra a intenção de que todos os indivíduos dessa figuração social (família) gozem dos mesmos direitos e deveres, tais como: comunicar-se e sentir-se pertencente ao meio. Provavelmente, por isso Victor relata que, de forma geral, na relação familiar não há

discriminação: **“Somos muy unidos, no hay discriminación”** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifo nosso**).

Além disso, Victor narrou que durante todo o período escolar sua relação familiar estava alicerçada pela união entre os membros, liberdade e apoio nas escolhas individuais. Ele relata o apoio da família em sua decisão de ingressar na Educação Superior: “[...] **Mi papá y mi mamá me han apoyado mucho**, ya ven que al principio les decía que papá y mamá **me decían si quieres entrar a la universidad, si tú quieres eres libre**” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Compreendemos que a família de Victor se fez presente e o apoiou, evidenciando que a pessoa surda, assim como qualquer outro indivíduo, necessita estabelecer comunicação e interação entre os membros da família para que não haja o sentimento de isolamento na pessoa surda, pois, segundo Cruz (2010), muitos surdos se isolam do convívio social por não conseguirem ser entendidos por seus familiares e amigos ouvintes que, geralmente, não dominam a língua de sinais.

De acordo com Quadros (2002 *apud* FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 2):

A principal satisfação dos filhos é ter uma boa relação entre os membros da família, pois essa relação exerce importante papel para o desempenho psíquico e conseqüentemente nas demais fases da vida. No processo de relação familiar, a comunicação favorece a compreensão das dúvidas, a demonstração de carinho e amor [...] uma vez que para adquirir essas informações é necessário estabelecer-se uma mesma linguagem.

Diante do exposto, consideramos que na figuração familiar, principalmente após a aquisição da língua de sinais, Victor passa a ser visto por seus familiares como um indivíduo que apresenta especificidades próprias de socialização, sobretudo, relacionadas à linguagem e à comunicação. Aos poucos, eles entendiam cada vez mais que Victor se desenvolve linguística e comunicativamente diferente e, conseqüentemente, precisa apropriar-se e desenvolver uma linguagem que atenda as suas especificidades.

Mediados pela teoria eliasiana, entendemos que essa percepção aconteceu de forma processual e, inegavelmente, foi motivada por questões afetivas vividas no contexto familiar. Sobre isso, no livro “La civilización de los padres”, Norbert Elias (1998c) apresenta um

estudo do processo civilizador das relações entre pais e filhos. Para ele, a relação familiar tem sido uma relação de dominação, de afetividade e de distribuição desigual das chances de poder, oportunizando aos pais, historicamente, chances mais propícias de dominação nesse “equilíbrio de poder”<sup>12</sup> (ELIAS, 2014).

A questão central levantada por Elias (1998c) refere-se ao dilema afetivo dos pais de como ajudar seus filhos a viver o inescapável processo civilizador. Nessa perspectiva, precisamos considerar o aporte eliasiano da teoria da sociologia processual, em especial, os aspectos da “psicogênese” e “sociogênese”. Em Elias (1993; 2011), compreendemos que, de forma geral, a “psicogênese” refere-se às transformações nas estruturas de personalidade dos indivíduos ocorridas em longa duração e que a “sociogênese” representa as mudanças sofridas pela sociedade em um processo de longa duração.

Inspirados pela teoria eliasiana, compreendemos que a “psicogênese” e a “sociogênese” influenciam e são influenciadas pelas inter-relações, do mesmo modo, as relações familiares se moldam a partir das redes de interdependência estabelecidas entre os membros da família, bem como a partir das experiências vividas por essa família na sociedade. Afinal, “[...] la familia difícilmente pueda ser vista como una figuración autónoma dentro de una figuración más amplia que es la sociedad estatal” (ELIAS, 1998c, p. 445). Consideramos que a presença de Victor, um surdo em uma família majoritariamente constituída de ouvintes, fez com que as relações familiares se modificassem, especialmente no que refere-se à linguagem e à comunicação. Observamos que “[...] Poco a poco se incorporan y pierden supremacía frente a un sistema de comunicación totalmente diferente, comunicación por medio de un lenguaje [...] que involucran tanto afecto y emociones como intelecto, es decir una relación de "afecto-aprendizaje” (ELIAS, 1998c, p. 306).

Os relatos de Victor em relação à família apresenta uma interação embasada no respeito às especificidades linguísticas acerca da pessoa surda, mas como isso ocorreu durante o processo de escolarização desse estudante? Diante disso, interessamo-nos conhecer o percurso escolar de Victor da Educação Básica à Educação Superior, visando apresentar algumas situações

---

<sup>12</sup>Em “Introdução à sociologia” (ELIAS, 2014), o “equilíbrio de poder” aparece quando o autor aborda “modelos de jogo” para analisar as inter-relações sociais. Dessa forma, Elias (2014, p. 80) afirma que o equilíbrio de poder constitui “[...] um elemento integral de todas as relações humanas.” O autor ainda considera que o termo “equilíbrio de poder” não é necessariamente sinônimo de “igualdade de poder”, apontando que nas inter-relações sociais, sejam “[...] grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2014, p. 81).

relacionadas ao processo formativo desse estudante que nos ajude a entender as noções de surdez, linguagem e conhecimento delineadas no contexto social desse estudante mexicano.

Para contextualizarmos o percurso escolar de Victor, precisamos conhecer como a educação mexicana está organizada. Em termos gerais, a Educação no México está organizada em: Educação Básica (pré-escolar, de três anos; primária, de seis anos; e secundária, de três anos); Educação Média-Superior (três anos, equivalente ao Ensino Médio no Brasil); e Educação Superior (graduação e pós-graduação). Neste capítulo, por analogia à Educação Brasileira, ao usarmos a expressão “Educação Básica” estamos considerando a educação básica (pré-escolar, primária e secundária) e a educação média-superior mexicana.

Utilizando os relatos de Victor, iniciaremos as reflexões sobre contexto escolar desse estudante apresentando algumas situações sociais vivenciadas por ele durante os nove primeiros anos de sua escolarização: sendo três anos no jardim de infância (pré-escola) e seis anos no período primário (educação primária).

**En el jardín de niños éramos poquitos**, nos hacían una evaluación y no entendía, me quedaba como “¿esto qué?” y decía todo hablado, pero no sabía yo que decía, **nos separaron a todos los chicos que eran sordos**, nos separaron en diferentes grupos y después **en la primaria había un grupo de sordos y todos los demás eran oyentes**, pero a todos nos juntaban, y **los maestros oyentes nos enseñaba a los sordos y los demás estaban con otros** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Sobre essas experiências, Victor comentou que o ensino era realizado em escolas de ensino comum e mais enfaticamente sobre a educação primária, disse que os professores utilizavam sinais e gestos em alguns momentos. Mesmo com a separação de grupos surdos e ouvintes (divisão de classes), ele relata que não sofreu discriminação, mas que “[...] era un relajo, **yo tenía problemas de conducta, yo era travieso**, siempre tuve problemas por eso” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Nesse cenário narrado por Victor, percebemos traços de uma prática que historicamente foi criticada pela literatura nacional (BUENO, 1999; FERREIRA; GLAT, 2003; GLAT; FERNANDES, 2005) e internacional (DE ANNA, 2000; 2003; KAUFFMAN, 2007; D'ALESSIO, 2009): a constituição de classes ou turmas especiais. As críticas a esse modelo educativo fundamentaram-se na justificativa de que essa prática era segregatória e que estava diretamente relacionada à concepção clínico-terapêutica, sobretudo, considerando o período



histórico em que o audismo era a principal estratégia pedagógica para a educação de surdos. Isto é, durante o período em que o audismo se popularizou como estratégia educativa, era frequente a criação de classes ou turmas especiais para que os estudantes surdos pudessem ser oralizados (a “cura” defendida pela abordagem clínico-terapêutica).

As primeiras ideias do que hoje conhecemos como abordagem educacional audista, surgiu em 1750 com o educador alemão Samuel Heinicke (1727-1790). Ele acreditava que a língua oral deveria ser a prioridade na educação de surdos (PERELLO; TORTOSA, 1978; GHIRARDI, 1999). E, ao longo do tempo, muitos educadores atuaram nessa linha, defendendo e valorizando a língua oral para reabilitação do surdo em detrimento à língua de sinais.

Tradicionalmente, os educadores audista conduziram a educação de surdos para a criação de classes especiais. Essa organização fundamentou-se no conceito da normalidade/anormalidade (ouvinte: normalidade, surdo: anormalidade) para determinar as formas de atendimento audista, definidas como práticas escolares para surdos (CAMPOS, 2008).

Os educadores contrários à criação dessas classes, acreditavam que “[...] as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Nesse modelo de classe especial, sob a visão clínico-terapêutica, por vezes, os surdos eram “corrigidos” e “regulados” para se adequarem às normas da sociedade audista. Sendo assim, recorrentemente tinham seus direitos e a língua de sinais desconsiderados. Dessa forma, a história da educação de surdos é marcada por tensões acerca da linguagem, tais como: ridicularização e eliminação da língua de sinais, imposição da língua oral, entre outras. Porém, mesmo com a difusão deste método no mundo, observou-se que esta prática não apresentava progressos cognitivos e linguísticos para a educação de surdos (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; CAMPOS, 2008).

Salientamos que a pré-escola e a educação primária de Víctor ocorreu entre os anos de 1988 e 1997, décadas de 1980 e 1990, respectivamente. De acordo dados do livro *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención* (MÉXICO, 2010), nessa época, a política educacional mexicana orientava que a

educação de surdos poderia ser realizada em escolas especializadas ou em classes especiais. Especificamente na década de 1980, na pré-escola e educação primária era comum a aplicação de programas de estimulação com método oral e comunicação total (com apoio de gestos e sinais) para a aquisição da linguagem oral (fala e escrita). Já na década de 1990, a Direção de Educação Especial do México intensificou a implementação de projetos de integração do surdo ao sistema educativo regular. Entretanto, os meios utilizados para essa integração em ambientes de escolarização regular em nível básico (Educação Básica) continuaram sendo mediadas por práticas para o desenvolvimento de leitura labial, e leitura e escrita de língua oral-auditiva oficial do México (Língua Espanhola), conforme as três modalidades de Integração (TABELA 3), com base nos Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos<sup>13</sup> (GIEH):

**Tabela 3** – Modalidades de Integração (GIEH)

MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS	NIVEL
Integración Individual	Un sólo niño sordo en una escuela regular.	Todos.
Integración Grupal Total	Un grupo de niños sordos en un grupo de niños oyentes, en la misma aula.	En intervención temprana en todo momento. En jardín de niños, primaria y secundaria en algunas actividades.
Integración Grupal	Un grupo de niños sordos en un aula para ellos, dentro de una escuela regular.	En todos los niveles para algunas actividades.

FONTE: México (2010, p. 212)

Diante do exposto e por meio das narrativas de Victor, entendemos que a integração dele aconteceu na modalidade de “integração grupal total” (TABELA 3), sobretudo, na educação primária. Além disso, percebemos indícios da prática de estimulação com método oral e comunicação total (com apoio de gestos e sinais) para a aquisição da linguagem oral (fala e escrita).

Ao usar a língua de sinais (como narrado por Victor), mesmo que priorizando as práticas audista objetivadas para a oralização, compreendemos que o professor conseguiu estreitar relações (aproximação, envolvimento, comunicação) e ampliar as possibilidades de interação na relação professor-aluno. Dessa forma, salientamos que não defendemos as práticas audista,

<sup>13</sup>Hipoacúsicos mede o grau de sensibilidade e/ou perda auditiva.

mas consideramos que o acesso à língua de sinais ocasionado pelo professor, durante a pré-escola e educação primeira, foi importante para o desenvolvimento e mediação educativa de Victor, uma vez que, sem essa mediação, dificilmente as pessoas surdas compreenderão as relações textuais e linguísticas entre as duas línguas (língua de sinais e língua oral) (FERNANDES, 2003; 2006).

Entretanto, isso não foi uma prática frequente em todo o período de escolarização de Victor. Em relação ao ensino secundário (educação secundária), os professores não sabiam língua de sinais e, por isso, o processo de ensino e aprendizagem era estabelecido por meio de uma língua oral-auditiva (língua espanhola), basicamente sobre a forma escrita dessa língua. Nesse enredo, Victor relata que:

**No había sordos, era yo el único, pero mi mamá y mi papá, me decían no importa quieres esto debes continuar en la secundaria, era difícil por ser el único sordo, y yo decía “no me gusta, pero hay muchos oyentes, pero no importa” entré, y una persona me ayudó, me explicaba las cosas, ya no era yo tan rebelde, ya era más tranquilo. Mi compañeros no sabían lengua de señas, pero me apoyaban, convivíamos, sabían poquito de señas, pero no mucho [...] y la aprendizaje era todo por escrito, mi medio de comunicación siempre fue todo por escrito, ya me preguntan por ejemplo, el abecedario practicaban el abecedario (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).**

Retomando as “modalidades de integração” (Tabela 3), instituídas pelas políticas educacionais mexicanas nas décadas de 1980 e 1990, consideramos que, a partir do nível secundário (secundária), Victor participou do modelo de “integração individual” na escola comum: “No había sordos, era yo el único [...]” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016). Além disso, o processo de escolarização de Victor foi frequentemente mediado por práticas audista, visando a aquisição da forma escrita da língua espanhola (língua oral-auditiva): “[..] la aprendizaje era todo por escrito, mi medio de comunicación siempre fue todo por escrito [...]” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

Apoiados em Elias (1994b, p. 22), observamos que a linguagem “[...] pode operar como o modelo prototípico de um facto social”, com isso, a linguagem é uma representação dos estímulos e evidencia a interação dos indivíduos. Nesse caso, compreendemos que essa interação acerca da linguagem pode retratar a noção de surdez recorrente na situação narrada por Victor. Assim, percebemos que Vitor experienciou práticas educacionais de perspectiva clínico-terapêutica, adotadas a fim de minimizarem os impactos da surdez, e assim, para que ele pudesse ser integrado à sociedade majoritariamente constituída por ouvintes.

Consideramos que a escolha da linguagem utilizada é primordial para o processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] uma língua faz parte, sem dúvida, do conhecimento de uma pessoa e muito do conhecimento que é aprendido por uma pessoa é adquirido através de uma língua” (ELIAS, 1994b, p. 85). Nessa perspectiva, adotar o audismo constituiu mecanismo que impossibilitou a educação plena para Victor, pois desconsiderou suas peculiaridades linguísticas-comunicativas (linguagem). Ressaltamos que o audismo constitui um conjunto de procedimentos que objetivam a aprendizagem da língua oral por meio do treinamento auditivo<sup>14</sup>, leitura orofacial<sup>15</sup> e exercícios fonoarticulatórios<sup>16</sup>. A perspectiva audista visa ensinar o surdo a ouvir, buscando aproximar a pessoa surda de um suposto padrão ouvinte de normalidade. Desse modo, o professor assume procedimentos terapêuticos e tecnológicos no processo educativo dos estudantes.

Esses procedimentos de oralização desconsideram, na maioria dos casos, a utilização de língua de sinais. Dessa forma, a oralização impossibilita que os surdos tenham um processo de aquisição de uma língua de forma natural, influenciando e comprometendo outros aspectos no desenvolvimento cognitivo, tais como: memória, estruturação do pensamento, atenção, entre outros (QUADROS, 1997). Salientamos que, em Elias (1994b), consideramos a linguagem fator primordial para o aprendizado, uma vez que é por meio da linguagem que nos reconhecemos como indivíduos e estabelecemos inter-relações com outros indivíduos. Assim, compreendemos que desconsiderar a naturalidade da aquisição da língua de sinais (língua visual-especial) pelo surdo é também impedir que esse surdo tenha uma educação plena. Afinal, “[...] o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem” (QUADROS, 1997, p. 22) na educação de surdos.

Nesse contexto linguístico onde diferentes formas de comunicação ganham centralidade em diferentes momentos é que Victor vivenciou seu processo educativo-formativo na escola. Ora conduzido pelo oralismo ora conduzido pela comunicação total (oral e visual), percebemos que a linguagem e a comunicação delinearão as inter-relações e determinaram a

---

<sup>14</sup>Para Brasil (1997, p. 56), o treinamento auditivo “[...] tem por finalidade fazer com que o deficiente auditivo aprenda a ouvir e interpretar os sons, desenvolvendo ao máximo seus resíduos auditivos”.

<sup>15</sup>Também conhecida como leitura labial, consiste em ler a posição dos lábios (BRASIL, 1997).

<sup>16</sup>Exercícios para estimulação dos “[...] órgãos fonoarticulatórios (palato, língua, lábios, alvéolos, dentes, bochechas, mandíbula, maxilar, cordas vocais) que participam, de forma ativa ou passiva, da emissão dos fonemas” (BRASIL, 1997, p. 64).

aprendizagem de Victor sob a lógica da integração social por meio da aquisição de uma língua oral-auditiva (língua espanhola), numa perspectiva audista.

Na Educação Média-Superior notamos que essas situações educativas continuaram configurando o contexto escolar de Victor. Ele revela que não foi diferente das experiências vividas durante a educação secundária. Na percepção dele foi:

Igual, **solo, entre puros oyentes**, cuando entré les tuve que explicar que yo era sordo y **poco a poco me explicaban**, o decían ¿quién lo acompaña para apoyarlo? ¿Quién de ustedes le explica? y **ya mis compañeros me ayudaban poquito con señas, era el único sordo y siempre enseñando el abecedario**, ellos trataban de enseñarme pero **solo aprendían el abecedario** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

Nessa etapa da educação de Victor, devemos atentarmo-nos para a continuidade de práticas audistas no processo educativo e para a utilização de sinais apenas na relação entre aluno-surdo (Victor) e alguns alunos-ouvintes: “[...] mis compañeros me ayudaban poquito con señas [...]”. Observamos também e a insistência de uma educação que prioriza a aprendizagem do alfabeto: “[...] siempre enseñando el abecedario, ellos trataban de enseñarme pero solo aprendían el abecedario [...]” (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

Nessa experiência acerca da Educação Média-Superior, entendemos que o fato de Victor só aprender o alfabeto, como narrado por ele, tem estreita relação com a linguagem estabelecida nesse processo educativo. Desse modo, observamos que as inter-relações estabelecidas entre Victor (surdo) e os professores (ouvintes) não favoreciam seu processo integralmente.

A literatura vem trazendo muitos debates sobre essas questões. Segundo Skliar (1997), as práticas audistas são consideradas uma imposição social de um grupo majoritário linguisticamente (ouvintes – língua oral-auditiva) sobre outro de minoria linguística (surdos – língua de sinais). Conseqüentemente, essa visão audista sobre a surdez e a língua de sinais, contribui para que o surdo, na maioria dos casos, não participe do processo de interação social. Embora a premissa do audismo sustente a ideia de interação entre surdos e ouvintes, na prática ela não consegue ser alcançada pela maioria dos surdos. Nessa dinâmica, o insucesso interativo (surdos e ouvintes), evidencia-se, principalmente, no desenvolvimento linguístico (linguagem), sendo assim, o surdo acaba sendo “silenciado” pelo ouvinte e incompreendido nesse processo.

Durante a entrevista, Victor relatou sua motivação em ingressar na universidade, narrando algumas situações vividas no exame de acesso. Victor nos apresentou sua experiência de transição da Educação Básica à Educação Superior, nos seguintes termos:

**Mis amigos me insistieron para que presentara para ingresar a la Universidad, pasé el examen, fue de opción múltiple ABC [...] Fue fácil, pero la parte de la historia eso si fue muy difícil,** había un marco que tenía una imagen de hace muchos años y tenía una fecha y tenía que hacer la historia sobre eso y fue muy difícil, eso estuvo mal en el examen. [...] **después cómo a los 6 meses ya pude entrar,** tuve diferentes experiencias por ejemplo **estaba muy solo, no tenía compañeros, los maestros tenían muchas dudas** y me preguntaban, cómo es esto de ser sordo, y decían , **“bueno lo vamos apoyar y lo respetamos”** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

E ainda:

En el examen **no tuve intérprete, estuve solo. Yo entendí porque antes estuve investigando todo, todo, toda información que necesitaba,** cuando me mandaron una carta mi carta de fecha de ingreso que tenía mi nombre con la fecha cuando iba a ser mi examen, **investigué todos los temas que venían en mi examen, no había otro alumno que me podía ayudar,** cuando terminó el tiempo yo terminé mi examen, fui con el maestro que estaba a cargo del grupo y le expliqué que era lo que había hecho en mi examen, ya hasta **después que me entregaron mi carta de aceptación** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Nesses relatos sobre o ingresso na Educação Superior, vale a pena observar a importância dos amigos de Victor. Além disso, pontuamos a estratégia utilizada por Victor ao se prepara para o exame de aceitação. Inevitavelmente, indagamo-nos: como foi essa preparação/investigação? Ele realizou tudo sozinho?

Conduzidos pela teoria eliasiana, entendemos que Victor, assim como qualquer outro indivíduo, não é um *homo clausus*<sup>17</sup>. Elias (1994a; 1994b; 1998c; 2001a; 2011; 2014), ao utilizar o termo *homo clausus*, refere-se à ideia criada pela filosofia, de um homem isolado do contexto social. Em praticamente todas as suas obras, Elias critica essa ideia como seguinte questionamento: como um homem poderia tornar-se homem sem estabelecer inter-relações com outros seres humanos e sem um processo interdependente de aprendizado com outros indivíduos? Em oposição à concepção de *homo clausus*, Elias (2014) propõe a concepção de *homines aperti* (homens abertos), defendendo o caráter aberto da humanidade, salientando que os indivíduos não são independentes, ao contrário, eles dependem uns dos outros e fazem

<sup>17</sup>Elias (1994a; 1994b; 1998c; 2001a; 2011; 2014) sempre que refere-se ao *homo clausus* – que significa “homem fechado em si mesmo” ou “personalidade fechada” – faz uma crítica a essa concepção, muito presente na filosofia ocidental, do indivíduo “descolado/separado” da sociedade.

parte de configurações sociais interdependentes. Mediados por essa abordagem, percebemos que não podemos compreender as atitudes de Victor de forma isolada, sem considerar as figurações sociais que ele estabelecia.

Partindo de seus relatos, observamos que as inter-relações estabelecidas com os amigos foram fundamentais para que Victor desejasse e participasse do exame para ingressar na Educação Superior. Victor não esteve sozinho em sua estratégia de preparação para o exame. Ele contou com o apoio de outras pessoas (amigos e familiares) durante o processo de estudo, principalmente em relação à linguagem, pois ele sabia que teria de realizar o exame utilizando uma língua oral-auditiva (língua espanhola). Então, ele precisava estabelecer representações simbólicas com outros indivíduos de sua realidade social para conseguir incorporar os conhecimentos necessários para a realização da prova.

Vale considerar que para Elias (1994b) as representações simbólicas são as linguagens (língua, idioma). Elas tornam a comunicação possível. Nesse sentido, a linguagem utilizada por Victor e seus amigos constituiu o mundo social e mediou o processo de aprendizagem desse estudante surdo. Aliás, a linguagem foi um importante fator de ligação social, transformando os laços emocionais e afetivos nas figurações sociais de Victor. Nesse cenário, consideramos que essa ligação social constitui figurações mutuamente orientadas e dependentes, nas quais a linguagem é sinônimo de conhecimento.

Com base nisso, buscamos conhecer como ocorre o processo seletivo de acesso à Educação Superior no México (MX), uma vez que Victor não pôde contar com o apoio de intérprete de LSM ou qualquer outra pessoa fluente em língua de sinais durante a realização do exame. Vejamos.

As instituições mexicanas de Educação Superior definem os critérios que julgam necessários para o processo seletivo de admissão. Isso significa que elas têm autonomia para decidir quais os requisitos exigirão aos estudantes interessados, assim, existem diferentes procedimentos de acesso. Porém, há uma regra comum às instituições públicas mexicanas de Educação Superior: é necessário um teste de conhecimentos gerais que se realiza por meio do Exame Nacional de Ingresso à Educação Superior (EXANI-II), aplicado pelo Centro Nacional de Avaliação para a Educação Superior (CENEVAL). Esse exame é:

“[...] una prueba de selección cuyo propósito es medir las habilidades y los conocimientos básicos de los aspirantes a cursar estudios de nivel superior. Proporciona información a las instituciones sobre quiénes son los aspirantes con mayores posibilidades de éxito en los estudios de licenciatura” (CENEVAL, 2013 *apud* BRINGAS-BENAVIDES; PÉREZ-MEJÍA, 2014, p. 104).

Em linhas gerais, o EXANI-II tem datas de conclusão previstas para os meses de maio e junho, mas, dependendo da instituição essas datas podem ser alteradas. Esse exame consiste em 110 questões de múltipla escolha, para identificar e avaliar as habilidades intelectuais (raciocínio verbal e matemática) e os conhecimentos (Ciências Naturais, Ciências Sociais, Matemática, Espanhol, Mundo contemporâneo, inglês).

Instigados por conhecer esse exame, também recorreremos ao Estatuto dos Alunos 2008 da Universidade Veracruzana (UV, 2008), para entender o contexto de admissão de Victor na Educação Superior. No artigo 13 desse estatuto, confirmamos que o:

Ingreso escolar es el proceso que un aspirante debe cumplir para ser admitido como alumno de la Universidad Veracruzana, y está determinado por la capacidad de cobertura de la institución, los requisitos establecidos en la convocatoria oficial correspondiente, y demás ordenamientos universitarios (UV, 2008, p. 10).

E em seu artigo 15, que:

El examen de ingreso es uno de los requisitos que deben cumplir los aspirantes y consiste en la evaluación diagnóstica de sus conocimientos, actitudes, aptitudes y destrezas. Se presenta en las fechas y bajo las condiciones establecidas en las convocatorias oficiales correspondientes (UV, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, reiteramos que durante o exame, ocorrido em 2008, Victor não teve nenhum apoio e/ou atendimento de intérprete de língua de sinais para a tradução/interpretação da prova. Dessa forma, ele realizou a prova como se fosse um candidato ouvinte, usuário de uma língua oral-auditiva. Nesse processo, desconsiderou-se as diferenças linguísticas e comunicativas de Victor, uma vez que ele não dominava a língua espanhola (língua oral-auditiva), não no mesmo nível que os candidatos ouvintes, mas todos (Victor e os outros candidatos) estavam concorrendo a uma vaga na Educação Superior, utilizando os mesmos critérios linguísticos.

Apesar disso, Victor obteve um bom resultado e foi aceito para ingressar na Educação Superior. Consideramos que esse resultado está diretamente ligado à postura adotada por



Victor e às figurações estabelecidas entre ele e outros indivíduos, principalmente em relação à estratégia de preparação para o exame de ingresso à Educação Superior. Como relatado, sabendo que esse exame seria realizado individualmente e em língua espanhola (língua oral-auditiva), Victor, auxiliado por amigos e familiares, pesquisou sobre os assuntos que seriam cobrados e focou-se em estudar esses assuntos. Essa preparação foi primordial para sua aprovação.

Isso nos remete à teoria simbólica (ELIAS, 1994b) e às discussões desenvolvidas em Elias (2014), especialmente àquelas relativas ao uso dos pronomes pessoais (eu, tu, ele/a, nós, vós, eles/as) numa abordagem figuracional. Por meio de Elias (1994b; 2014) compreendemos que a relação linguagem e conhecimento é produto e produtora das figurações sociais, conseqüentemente, os pronomes pessoais evidenciam as inter-relações entre os indivíduos, constituindo, assim, representações simbólicas (língua e conhecimento) sobre os indivíduos. É nesse sentido que, para Elias (2014), não há um “eu” sem que haja um “ele/a” ou um “eles/as” sem que haja um “nós”. Portanto, inspirados por Elias (1994b; 2014) e tendo a relação linguagem e conhecimento como ponto de partida, percebemos que Victor (como qualquer indivíduo) não é um ser completamente independente e autônomo, um *homo clausus* (defendido pela filosofia ocidental), mas, sim, um indivíduo que se constitui a partir das inter-relação sociais, transformando-se continuamente no que Elias (2014) chama de *homines aperti* (homens abertos). Esses dados instigam o aprofundamento de muitas outras questões. Entre elas, destacamos as estratégias de apropriação do conhecimento valorizadas pela escola e o importante lugar ocupado pelos companheiros ouvintes. Essas e outras questões podem ser desenvolvidas em outros estudos (futuros). Tais estudos, certamente nos ajudariam a compreender o processo de ingresso de estudantes surdos na Educação Superior.

Para este trabalho vale considerar que na transformação contínua de *homines aperti* (ELIAS, 2014), Victor continuou seu processo formativo-educativo, estabelecendo redes de interdependência e figurações sociais singulares na Educação Superior.

Ao receber a notícia de que havia sido aceito para ingressar na Universidade Veracruzana, ele sentiu-se muito feliz, principalmente ao saber que era o primeiro surdo a ingressar na instituição: “**Me sentí muy feliz**, el director no sabía que yo era sordo, cuando descubrió que yo era sordo, me dijo que **era bienvenido a la universidad**, que era una grata experiencia,

que **antes no había habido sordos que era la primera vez que había un sordo y que era bienvenido** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Em Biesta (2013), reconhecemos Victor (estudante surdo) como um “recém-chegado” na Educação Superior. E ser o primeiro surdo a ingressar na Universidade Veracruzana configura um importante marco histórico para a educação mexicana, pois estabelece novas redes de interdependência e figurações específicas para o contexto da Educação Superior, já que, no ambiente universitário, as tensões ocasionadas pela novidade de convivência com um estudante surdo, possivelmente, moldam e determinam as inter-relações na comunidade acadêmica.

As inter-relações provocadas pela matrícula de um estudante surdo, geralmente, favorecem a mobilização de mudanças nas figurações sociais estabelecidas no contexto universitário, subsidiando, assim, debates e provocando a implementação de políticas e projetos pedagógicos para atenderem às demandas e especificidades do estudante surdo.

Até aqui, conhecemos um pouco sobre o processo de escolarização de Victor, identificando alguns fatores e noções de surdez, linguagem e conhecimento recorrentes no percurso da Educação Básica até o ingresso na Educação Superior. Observamos que essas noções delinearam o percurso escolar de Victor na percepção clínico-terapêutica e numa lógica audista.

Durante a Educação Básica, percebemos a noção de surdez, frequentemente, marcada pela concepção clínico-terapêutica, considerando o surdo como alguém que precisa ser “corrigido” e “regulado” para poder ser integrado na sociedade. Com base nisso, as práticas educacionais adotadas no processo formativo de Victor foram alicerçadas na perspectiva audista, na qual tem como pressuposto a produção/aquisição/assimilação de conhecimentos a partir da linguagem de um grupo majoritariamente estabelecido, no caso, os ouvintes.

A relação intrínseca dessas duas concepções (clínico-terapêutica e audista) resultou, na maioria dos casos, em um modelo educativo conduzido por estratégias “reparadoras” e “corretivas”. Nessa direção, por vezes, a surdez foi vista como uma deficiência (o *déficit* na visão clínico-terapêutica), que precisava de cura, isto posto, tendo o parâmetro de

normalidade audista, a cura seria resolver a situação da surdez por meio da aquisição de uma língua oral-auditiva, do desenvolvimento da leitura labial, entre outros.

A “reparação”, a “correção” e a “regulação” foram estratégias audistas recorrentes na educação de Victor. Mesmo que ele tenha experienciado situações mediadas por uma língua visual-espacial (língua de sinais), a finalidade era a aquisição de uma língua oral-auditiva (a língua espanhola).

No próximo item trazemos elementos que nos permitem conhecer como essas noções foram vividas por Victor na Educação Superior. Iniciaremos o item trazendo algumas questões relativas à organização da Educação Superior mexicana e desdobramentos legais que subsidiam a inclusão de pessoas deficiência nesse nível de ensino.

## 5.2 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO MEXICANO

Segundo Klein e Sampaio (1996), o México, a Argentina, o Brasil, o Chile e a Colômbia são os países da América Latina que mais apresentaram mudanças na Educação Superior. Esses autores destacam que essas mudanças devem-se à expansão da Educação Superior, principalmente, ocasionadas por políticas educacionais para a área. Nesse sentido, interessamos conhecer como a Educação Superior está configurada no México.

A Educação Superior mexicana pode ser ofertada por universidades, escolas normais, institutos tecnológicos e universidades tecnológicas, de iniciativa pública ou privada. As instituições públicas recebem financiamento estatal.

Nesse contexto, julgamos interessante conhecer como as políticas educacionais mexicanas delineiam o atendimento das pessoas “público-alvo da Educação Especial” na configuração da Educação Superior, especialmente a partir do período em que Victor estava inserido no cenário universitário.

Para tal, acessamos o marco normativo constituído pela: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, e demais legislações que possibilitem nossa compreensão do atendimento do público-alvo da Educação Especial no contexto da Educação Superior mexicana.

A *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* de 1917, com última reforma em 2017 (MÉXICO, 2017a), estabelece que:

Las universidades y las demás instituciones de **educación superior** a las que la ley otorgue autonomía, **tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas**; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; **determinarán sus planes y programas**; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere (MÉXICO, 2017a, p. 6, **grifos nossos**).

E sobre o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial, o único parágrafo que essa constituição faz referência, diz que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, **las discapacidades**, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (MÉXICO, 2017a, p. 2, **grifo nosso**).

Por meio desses dois extratos da constituição, entendemos que as instituições mexicanas de Educação Superior detêm a responsabilidade de se autogovernar, ou seja, possuem autonomia para definir as medidas, estratégias e programas acerca da Educação Superior. A única advertência da legislação é de que as instituições estão proibidas de realizar qualquer tipo de discriminação durante processo formativo (acesso, permanência e egresso), sendo assim, deve promover uma educação que objetive a efetivação dos direitos humanos.

Em relação à *Ley General de Educación* de 1993, com última reforma em 2017 (MÉXICO, 2017b), percebemos que a educação mexicana está organizada, seguindo tais normas:

Artículo 1º.- **Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-**, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. **Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.**

**La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior** a que se refiere la fracción VII del artículo 3o.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

Artículo 2o.- **Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad**, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (MÉXICO, 2017b, p. 1, **grifos nossos**).

Nessa legislação, especificamente sobre a Educação Especial e o atendimento dos estudantes com *discapacidad*<sup>18</sup> (referência mexicana), destacamos que:

La **educación especial** tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con **discapacidad**, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. **Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente**, que se debe basar **en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género**. (MÉXICO, 2017b, Artículo 41º, p. 20).

Analisando o contexto figurado por esses recortes da *Ley General de Educación* (MÉXICO, 2017b), compreendemos que, assim como no Brasil, o princípio basilar da educação, como garantia de direito, é promover um sistema educacional de qualidade. Sendo assim, deve-se garantir que todos tenham as mesmas condições de acesso, permanência e egresso. Nesse sentido, a Educação Especial constitui uma estratégia de educação inclusiva, embasada no respeito, na equidade, na não discriminação e na igualdade de direitos.

Ao recorrermos à *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* de 1978 (MÉXICO, 1978), identificamos que:

La presente ley es de observancia general en toda la República y tiene por objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior. (Artículo 1º, p. 1)

[...]

A fin de desarrollar la educación superior en atención a las necesidades nacionales, regionales y estatales y a las necesidades institucionales de docencia, investigación y

<sup>18</sup>Focalizamos a *discapacidad*, pois, no contexto mexicano, os deficientes auditivos e surdos estão englobados.

difusión de la cultura, el Estado proveerá a la coordinación de este tipo de educación en toda la República, mediante el fomento de la interacción armónica y solidaria entre las instituciones de educación superior y a través de la asignación de recursos públicos disponibles destinados a dicho servicio, conforme a las prioridades, objetivos y lineamientos previstos por esta ley. (MÉXICO, 1978, Artículo 11, p. 2).

Essa lei estrutura e organiza a Educação Superior mexicana, norteadando a autonomia das instituições e definindo que a função educativa dessa educação é de responsabilidade da Federação, dos Estados e dos Municípios. Entretanto, na redação dessa lei, não encontramos referência sobre a Educação Especial ou o atendimento educacional das pessoas com *discapacidad*. Diante disso, consideramos que o motivo dessa não referência deve-se ao fato de a *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* ter sido publicada em 1978 e não ter sofrido alterações/reformas em sua redação, mesmo sendo a lei regente. Com isso, entendemos que ela não constitui legislação suficiente para compreendermos todas as peculiaridades da Educação Superior nacional na sociedade atual.

Diante do exposto, observamos que a *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* de 1917 (MÉXICO, 2017a); a *Ley General de Educación* de 1993 (MÉXICO, 2017b) e *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* de 1978 (MÉXICO, 1978) não especificam que medidas devem ser adotadas para a garantia da equidade de direitos na educação mexicana, especialmente acerca da Educação Superior. Isto é, essas leis não apresentam quais são os pressupostos práticos para a efetivação da política de educação referente ao atendimento das pessoas público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, com base nos relatos de Victor sobre os processos de escolarização, consideramos que essa legislação dá margem para interpretarmos que os conceitos de equidade e igualdade de direitos relacionados à educação de surdos podem estar ligados à adoção de práticas de “normalização” (visão clínico-terapêutica) do surdo para que ele participe dos processos e concorra com ouvintes, já que a educação de Victor foi mediada por práticas audistas.

Diante disso, recorreremos a outros dispositivos legais para verificar o contexto mexicano acerca do público-alvo da Educação Especial, principalmente, da surdez. São eles: *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, *Ley General de las Personas con Discapacidad*, *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.

A *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* de 2003, com última reforma em 2016 (MÉXICO, 2016), destacamos:

Artículo 1.- Las disposiciones de esta Ley son de orden público y de interés social. **El objeto de la misma es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación** que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

Para los efectos de esta ley se entenderá por:

[...]

III. Discriminación: Para los efectos de esta ley **se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que**, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y **tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos:** el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, **las discapacidades**, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, **la lengua**, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, **el idioma**, los antecedentes penales o cualquier otro motivo (MÉXICO, 2016, p. 1, **grifos nossos**).

Nesse documento, observamos um certo progresso na educação nacional mexicana ao implementar uma lei a fim de eliminar e prevenir a discriminação, especialmente por ter especificado os motivos e situações que constituem as atitudes discriminatórias. No contexto proposto por esta dissertação, enfatizamos: “*las discapacidades*”, “*la lengua*” e “*el idioma*” ao considerarmos os possíveis casos de discriminação acerca da surdez. Claro que isso não significa que a pessoa surda não sofra discriminação por outros motivos, mas esses são os que têm ligação direta com a surdez e que aparecem na legislação focalizada.

Avançando nesse contexto, trazemos a *Ley General de las Personas con Discapacidad* de 2005 (MÉXICO, 2005). Trata-se de um marco normativo fundamental para a Educação Especial e, principalmente, para a educação de surdos no México, por reconhecer a Língua de Sinais Mexicana (LSM) como uma língua nacional: “La Lengua de Señas Mexicana es una de las lenguas nacionales que forman parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana” (MÉXICO, 2005, Artigo 12).

Entretanto, por ter uma nova redação da *Ley General de las Personas con Discapacidad* de 2005 (MÉXICO, 2005), decidimos priorizar a discussão sobre a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* de 2011, com última reforma publicada em 2015 (MÉXICO, 2015). Essa lei reafirma o reconhecimento da LSM no Artigo 14, com a seguinte redação:

La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad. (MÉXICO, 2015).

Além disso, apresenta algumas contribuições para a Educação Especial:

**Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen** étnico, nacional, género, edad, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, **lengua**, situación migratoria o **cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad**. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable. (MÉXICO, 2015, Artículo, p. 4, **grifos nossos**).

E ainda:

I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, **el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva** de personas con discapacidad;

II. Impulsar la **inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional**, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las **condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas**, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

[...]

V. Establecer que **los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías** para texto, audiodescripciones, estenografía proyectada o **intérpretes de Lengua de Señas Mexicana**;

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad **materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico**, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, **apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana** o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la **Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada**, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

[...]

IX. **Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes**, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la **Lengua de Señas Mexicana**;

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;

XI. Impulsar **programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana**, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;

[...]

XIII. Promover que **los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social**; (MÉXICO, 2015, Artículo 12, p. 8-9, **grifos nossos**).



Essa lei trouxe novas perspectivas para a educação de surdos no México, pois reconhece e estabelece a necessidade de implementação de estratégias que garantam que as pessoas público-alvo da Educação Especial sejam incluídas em todos os níveis do Sistema Educativo Nacional, por meio de condições acessíveis, e contribui para a difusão da Língua de Sinais Mexicana (LSM).

Entretanto, quando esse dispositivo legal foi implementado, Victor já tinha cursado mais da metade da graduação. Assim, se levarmos em consideração que, após a publicação (2011), as instituições precisam de um tempo para se adequarem à legislação, compreendemos que Victor pode não ter gozado desses direitos durante seu processo formativo na Educação Superior.

Com base nisso, pesquisamos na Universidade Veracruzana (UV) qual(is) a(s) política(s) vem(vêm) sendo implementada(s) sobre a educação de surdos no contexto universitário. Nesse processo, encontramos o *Programa Universitario para la Inclusión Integración de Personas con discapacidad* (UV, 2009), que foi impulsionado pela *Defensoría de los Derechos Universitarios* (UV, 2006). Esse programa foi criado em 03 de abril de 2009, com o objetivo de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todos os estudantes, especialmente, às pessoas com *discapacidad* (UV, 2009).

Vale ressaltar que o programa foi criado em 2009, após o ingresso de Victor na Universidade Veracruzana (ocorrido em 2008), sendo assim, o acesso de um estudante surdo nesta universidade pública contribuiu para a mudanças atitudinais e estratégias políticas para atender às demandas desse público.

Nesse contexto histórico e sociocultural, que estrutura e organiza a Educação Superior mexicana, é que Victor estava imerso quando cursou sua graduação. Mas como esse contexto influenciou a trajetória formativa de Victor na Educação Superior, especialmente, em relação à inclusão de um estudante surdo no cenário universitário mexicano? Vejamos.

### 5.2.1 Victor na Educação Superior: novas/outras figurações sociais

Victor ingressou na Educação Superior em agosto de 2008 e titulou-se no primeiro semestre de 2013:

**Entré en agosto 2008, llegué solo**, recuerdo, **pregunté dónde estaba el salón y pedí que me explicarán**, entré, pregunte al policía, le explicó, no encontraba nada, estaba confundido porque no encontraba el lugar, hasta que encontré alguien hablando, le puse atención, fui a donde estaban todos ellos, pero estaban oyendo y pues yo soy sordo y ya a una persona le pregunté, le enseñé el documento donde traía el lugar y ya me explicaron en dónde, **era el único sordo, había muchos oyentes**, las sillas estaban acomodadas en círculo, pero me gustó mucho la experiencia, **estaba confundido** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

A partir desse relato, compreendemos que Victor, esse recém-chegado (BIESTA, 2013) na Educação Superior, participou de figurações em que, em princípio, os “gradientes de poder” (ELIAS, 2014) constituíram situações mais propícias para que ele fosse um *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000) na inter-relação com outros indivíduos, já que Victor era o único surdo nesse contexto universitário majoritariamente ouvinte.

Mediados por Elias e Scotson (2000), consideramos que a linguagem e o aspecto sensorial constituíram os referentes de poder no contexto universitário, configurando chances mais propícias para que Victor fosse conduzido a assumir o lugar de *outsider* nessa configuração. Isto é, ter uma língua oral-auditiva (língua espanhola), estritamente ligada ao aspecto sensorial da audição, como “gradiente de poder” significa pender a “balança de poder” para constituir os ouvintes como “estabelecidos” e os surdos como *outsiders* em uma determinada figuração social (ELIAS; SCOTSON, 2000), visto que os surdos, geralmente, não são usuários naturais dessa língua.

Segundo Fairclough (1989; 2001), a linguagem constitui os modos de ver e de posicionar-se na prática social. Nesse processo, a linguagem utilizada nas inter-relações (re)configuram as relações e os gradientes de poder.

Nessa perspectiva, inspirados por Elias (2014), Elias e Scotson (2000), e Fairclough (1989; 2001), consideramos que não ter comunicação visual e profissionais fluentes em língua de sinais reflete muito da prática adotada pela universidade, em que o audismo é condição para/na implementação de processos de ensinar e aprender.

Reiteramos que Victor iniciou a graduação em 2008 e somente em 2009 que o *Programa Universitario para la Inclusión Integración de Personas con discapacidad* (UV, 2009). Até então, a universidade contava com o Estatuto de Alunos 2008 (UV, 2008), mas nele, não há referência sobre práticas pedagógicas direcionadas especificamente aos estudantes surdos. A única inferência que nós encontramos acerca do público-alvo da Educação Especial está expressa no artigo 168, que refere-se aos direitos dos estudantes:

En caso de contar con alguna **discapacidad**, recibir la atención y apoyos académicos para realizar las actividades propias a su calidad de alumno. Para tal efecto las autoridades y funcionarios de la Universidad Veracruzana adoptarán, de acuerdo a la disponibilidad presupuestal, las medidas pertinentes para que las entidades académicas cuenten con material educativo, así como infraestructura y tecnología que les permitan hacer efectivo el derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades (UV, 2008, p. 48).

Entretanto, não encontramos nenhuma especificação sobre como essas medidas aconteceriam na prática para o atendimento dos estudantes surdos. O extrato do estatuto (UV, 2008) apresenta uma visão geral do atendimento às pessoas com *discapacidad*, mas não apresenta quais as especificidades e as medidas direcionadas à educação de surdos.

Nessa dinâmica sociopolítica, instigamo-nos entender como o processo formativo de Victor era conduzido, já que não havia documentos normativos específicos para o atendimento de estudantes surdos na Universidade Veracruzana. Assim, ao ser indagado sobre sua aprendizagem na Educação Superior, Victor faz um resumo de sua experiência, narrando sobre a aprendizagem em diversos momentos de sua escolarização. Para ele:

**En la primaria** por ejemplo, **los maestros estuvieron muy bien, me enseñaban bien español usaban señas algunos**, pero era difícil entender, luego **en la secundaria a los sordos nos dejaban aparte, no había un grupo de sordos**, había de diferentes grupos y las personas me apoyaban, **no usaban señas estaba yo solo compartiendo con los demás**, fue un poco difícil. Después, **en el bachillerato**<sup>19</sup>, **fue diferente los maestros me enseñaban poco a poquito**, todo no, **podía platicar con algunos de ellos**, algunos de mis amigos me enseñaban con señas, y **en la universidad en la UV los maestros me enseñaban con clasificadores de señas, eso estaba muy bien**, ellos trataban de usar los clasificadores, me gustaba, había diferentes, otros no usaban señas y hablaban nada más y era más difícil esa parte (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Nesse percurso escolar apresentado por Victor, notamos que a linguagem utilizada em seu processo formativo frequentemente esteve baseada na percepção audista, adotando uma visão “clínico-terapêutica” (SKLIAR, 1997). Apesar disso, especialmente na Educação Superior,

<sup>19</sup>Educação Média-Superior.

observamos que Victor narra positivamente a utilização de “classificadores de sinais” no processo de ensino e aprendizagem: “[...] los maestros me enseñaban con clasificadores de señas, eso estaba muy bien, ellos trataban de usar los clasificadores, me gustaba [...] (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

O uso de “classificadores” vem sendo abordado por muitos autores (SUPALLA, 1986; GRINEVALD, 2003; SCHEMBRI, 2003; CUZ-ALDRETE, 2008) e, de forma geral, dizem que os classificadores seriam como morfemas<sup>20</sup> da língua de sinais. Assim, nesses morfemas, mãos e corpo são utilizados para articular e “classificar” uma determinada “palavra/sinal”. Isto é, por meio da sinalização um classificador faz-se referência a uma palavra e/ou expressão correspondente. Afinal, “[...] Las configuraciones de la mano expresan una propiedad semántica<sup>21</sup> de la entidad a la que se hace referencia (clasificadores)” (CRUZ-ALDRETE, 2008, p. 114).

Diante do exposto e a partir do relato de Victor, consideramos que a utilização de “classificadores” no processo formativo na Educação Superior desse universitário configurou uma importante estratégia pedagógica para o aprendizado, uma vez que possibilitou ao estudante surdo experienciar um recurso da linguagem visual-espacial no processo educativo. Entretanto, consideramos que isso não muda a perspectiva audista adotada no contexto universitário de Victor, pois, o uso de “classificadores” não visava a produção e assimilação de conhecimentos por meio de uma língua visual-espacial (língua de sinais), mas sim, objetivava a apropriação de uma língua oral-auditiva (língua espanhola).

Nesse contexto, frequentemente baseado por práticas audistas, instiga-nos conhecer quais foram as motivações de Victor na escolha do curso de graduação. Sendo assim, perguntamos: Victor, por que a carreira de desenho gráfico?

**Porque me gustaba todo lo visual**, estuve viendo varias pero esta me gustó por lo visual [...] Porque antes **una amiga oyente me insistía y me insistía**, decía: **¡tú puedes tú puedes hacerlo!**. Lo pensé mucho, **lo platiqué con mis papás y me dijeron tú eres libre, si quieres hacerlo, hazlo**, entonces dije bueno, acepto el reto y me decidí, **primero sentí que era muy difícil tuve que estudiar mucho**, pero estuve viendo y estudiando, la experiencia fue difícil y de todo lo que estudie e hice investigación, **me gustó y fue fácil al final** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

<sup>20</sup>Em Moita Lopes (1996), são as menores unidades de significação das palavras.

<sup>21</sup>Semântica: sentidos.

Acreditamos que a escolha por desenho gráfico está relacionada ao modo de Victor, como uma pessoa surda, perceber o mundo. Em Quadros (1997; 2003), reconhecemos que a forma como pessoa surda percebe o mundo é diferente da forma dos ouvintes. Isto é, o processo de percepção do surdo é, essencialmente, por meio de uma experiência visual (sem referência sonora). Nesse sentido, pensamento e linguagem seguem uma ordem visual que submete significação social para as pessoas surdas.

O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...). Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais (QUADROS, 2003, p. 93).

Todavia, não podemos afirmar que o sucesso de Victor na Educação Superior deva-se, única e exclusivamente, ao fato dessa relação visual estabelecida entre o estudante e o curso. A partir das narrativas de Victor, percebemos que ele também teve a ajuda de algumas pessoas, ora familiares ora amigos, que faziam a leitura dos textos em língua espanhola e explicava os conteúdos dos textos em Língua de Sinais Mexicana (LSM):

[...] **mi hermana sí**, le decía oye por favor ayúdame con esto y ella si me apoyaba. **Ella leía y ella me explicaba después**, por ejemplo de las leyes no sabía que significaba y me explicaba, ya **después mis amigos** les preguntaba oye por ejemplo esto que significa y me **explicaban con ejemplos, después mi familia también me explicaba con ejemplos más claros y ya entendía mejor** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Esse relato nos ajuda a compreender que indivíduo e sociedade não existem isoladamente, ao contrário, são coexistentes e estabelecem relação indissociável (ELIAS, 1994a). Sendo assim, toda pessoa precisa de outros indivíduos nesse contexto social, as pessoas estão interligadas. Nesse sentido, cada pessoa:

[...] está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994a, p. 21).

A partir dessa perspectiva eliasiana, compreendemos que o ser humano é um ser social, logo, os indivíduos se constituem pelas e nas inter-relações. Nesse contexto, consideramos que a participação de outros indivíduos foi imprescindível para o processo formativo desse

estudante, pois, nessas inter-relações, Victor pôde receber o apoio necessário para assimilar o conhecimento por meio de uma linguagem que configura-se mais propícia à educação de surdos: a língua de sinais.

Nas narrativas de Victor sobre sua experiência na Educação Superior é recorrente o discurso de que ele recebeu ajuda de outras pessoas, entre elas, amigos e colegas de sala. Nesse contexto, reconhecemos que o apoio da família, dos amigos e colegas de sala de aula contribuiu para que Victor conseguisse concluir a graduação. Porém, isso não impediu que esse estudante enfrentasse alguns desafios acerca da linguagem, visto que a prática adotada (audista) não reconhecia e valorizava a produção, aquisição e assimilação de conhecimentos por meio de uma língua visual-espacial. Para concluir o curso de Educação Superior, Victor teve outros desafios: desenvolver o trabalho de conclusão de curso em uma língua oral-auditiva (língua espanhola, no caso) e realizar o exame obrigatório para titular-se.

Vale ressaltar que, no México, o processo de titulação e carteira profissional é constituído dos seguintes requisitos para obter direito ao título: ter concluído todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso; ter elaborado e apresentado uma tese (trabalho de conclusão de curso) na área do curso; ter cumprido o serviço social, e; ter sido aprovado no Exame Geral de Conhecimentos (EGEL) acerca dos estudos teóricos e práticos da carreira cursada (UV, 2017).

O serviço social é um requisito obrigatório e “[...] es la actividad de carácter temporal que, en beneficio de la comunidad o de la Universidad Veracruzana y sin costo directo para aquellas, prestarán los pasantes o alumnos regulares de los dos últimos períodos escolares de las carreras que ofrece la Universidad Veracruzana (UV, 2017).

Já o Exame Geral de Conhecimentos (EGEL), é um instrumento de avaliação usado para verificar o nível de aprendizado alcançado pelos estudantes universitários ao final da Educação Superior em relação aos conhecimentos e habilidades essenciais estabelecidos no plano curricular de cada curso (UV, 2017).

Nesse processo de titulação e carteira profissional, Victor comentou que sua tese, seu trabalho de conclusão de curso, foi sobre artes visuais. E sobre o EGEL, Victor relata que:

Pues **tuve que hacerlo yo solo**, hacer mis propias preguntas, había como unas preguntas pero tenía que responderlas yo solo a la hora de la titulación, **había un documento que yo había hecho y de ahí tenía que responder unas preguntas, obviamente fue difícil. Los maestros me ayudaron en la traducción, mis amigos no pudieron ayudarme**, ellos estaban afuera (los amigos) y yo estaba adentro del salón, **solo estuve yo, no hubo intérprete, todo fue por escrito**, trataban de ayudarme, de explicarme, **no usaban señas**, usaban ejemplos, pero no importaba (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Victor considerou o exame difícil, pois teve que de realizar a prova toda por escrito, ou seja, ele teve de ler e responder utilizando a língua espanhola (língua oral-auditiva). Ele não pôde contar com a ajuda dos amigos e colegas de turma e nem foi disponibilizado profissional intérprete de língua de sinais para atendê-lo.

Esse cenário, nos ajuda a compreender que o não reconhecimento e utilização de língua de sinais poderia ter comprometido o resultado de Victor no exame. Vale lembrar que a língua de sinais configura-se como uma língua que proporciona melhor acesso aos surdos, pois apresenta estruturas e gramática próprias. Melhor acesso porque surge “[...] espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido a sua estrutura, permite a expressão de qualquer conceito e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (BRITO *et al.*, 1998). Diante disso, desconsiderar a língua natural de Victor figurou uma situação arriscada no processo de titulação desse estudante, pois o insucesso era, nessa lógica audista, estatisticamente mais provável. Nesse enredo, Victor superou a estatística e conseguiu titular-se em Desenho Gráfico pela Faculdade de Artes Plásticas, da Universidade Veracruzana, Campus Xalapa, na cidade de Xalapa, Capital do Estado de Veracruz, no México (MX).

Durante a entrevista, Victor lembrou e avaliou algumas situações vivenciadas na Universidade Veracruzana, destacando que para apoiar as pessoas surdas, a educação necessita dar mais enfoque ao aprendizado da escrita da língua espanhola, uma vez que as aulas, produções e avaliações são feitas nessa língua, bem como deve haver intérprete de língua de sinais para atender os estudantes surdos mexicanos:

A mí por ejemplo **me hace falta saber más sobre escritura. Los que entran a la Universidad, necesitan apoyo como que les enseñen a escribir**, no que nos den a copiar ni que nos den las cosas sino que nos ayuden a investigar a aprender un poquito más. Los maestros, mais amigos me apoyaron, pero **a mí me hacen falta muchas palabras**. También, **es que se necesitan intérpretes que no estén ocupados**, porque los intérpretes siempre tienen otras cosas que hacer, un intérprete que este un día uno y al otro día otro, que nos puedan apoyar con eso, para que no

estemos solos, **sino que haya un intérprete y nos pueda ayudar, con que hubiera un intérprete eso nos podría ayudar** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Na narrativa de Victor, notamos as fortes implicações da educação audista que configurou o processo formativo desse estudante da Educação Básica à Educação Superior. Dessa forma, a condição reforçada de que a pessoa surda deve aprender a língua oral-auditiva, na forma escrita, bem como a exigência de todas as produções (textos, provas, trabalhos, entre outros) serem realizadas e apresentadas por meio da forma escrita da língua espanhola (língua oral-auditiva) contribuiu para que Victor internalizasse a necessidade e importância da aquisição da linguagem escrita.

Recorrendo a Elias (1993; 1994a; 2011), observamos, na elaboração desse autor, o desenvolvimento do conceito de internalização. Para ele, a internalização desperta no indivíduo sentimentos e desejos constituídos socialmente. Nesse processo, o indivíduo transforma os impulsos externos interpessoais em um hábito internalizado e de autocontrole.

[...] o fortalecimento de um autocontrole que atua independentemente de agentes externos como um automatismo auto-ativador, reveladoramente chamado hoje de "internalizado" – e apresentado em mais detalhes e de outras perspectivas no estudo que se segue. A transformação de compulsão externa interpessoal em compulsão interna individual, que agora continua a aumentar, leva a uma situação em que muitos impulsos afetivos não podem ser mais vivenciados tão espontaneamente como antes. Os autocontroles individuais autônomos criados dessa maneira na vida social, tais como o "pensamento racional" e a "consciência moral", nesse momento se interpõem mais severamente do que nunca entre os impulsos espontâneos e emocionais [...] (ELIAS, 2011, p. 245).

Nessa perspectiva, consideramos que Victor, impulsionado pela prática audista, internalizou a aquisição da língua espanhola (língua oral-auditiva), em sua forma escrita, como essencial para a educação de surdos em contextos universitários.

Em relação ao apontamento de Victor sobre a necessidade do atendimento de intérprete de língua de sinais, observamos impulsos internos acerca da surdez. Isto é, “internamente” Victor percebe a necessidade do intérprete para atender as especificidades da educação de um estudante surdo, considerando a língua natural (língua de sinais) desse estudante, a fim de oferecer uma educação democrática, igualitária. Nesse sentido, compreendemos que a educação “[...] democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos” (SKLIAR, 1998, p. 37).



A partir das experiências vivenciadas, sobretudo, na Educação Superior, Victor planeja continuar os estudos por meio da pós-graduação em nível de mestrado e dedicar-se a ensinar outras pessoas:

**Me gustaría hacer la maestría** pero es difícil, pero ahorita con mi relación que estoy casado, tengo una hija, no es tan fácil tengo que trabajar, mi mamá y papá me apoyan pero yo ya no quiero seguir pidiéndoles a ellos, me gustaría hacer la maestría, pero bueno, ni modo. **Me gustaría mucho poder enseñar a otras personas**, ayudarlas, por ejemplo utilizo el Facebook, vienen conmigo en el mismo trabajo, **enseñarles sobre la lengua de señas**. Por ejemplo yo en mi trabajo les enseño, ahí en mi trabajo les enseño el vocabulario de lo que vendemos poco a poquito. Les enseño el vocabulario por ejemplo de lo que es Dios qué significa y así nos ayudamos. **Me gustaría enseñar a los niños en la secundaria, solo enseñan el abecedario. Por ejemplo lo de historia como las materias, todo lo que viene en las materias eso me gustaría enseñarles** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Impulsionados por esse relato, compreendemos que as situações vivenciadas durante o processo formativo, baseadas na perspectiva audista, contribuiram para despertar o desejo pela docência em Victor. Provavelmente, esse desejo foi motivado pela intenção de mudar a realidade de outros estudantes surdos. A esse respeito, Elias (1995, p. 13), parece-nos bastante elucidativo quando afirma que “[...] os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida [...]”.

Essa afirmação nos possibilita compreender que esses desejos são moldados nas e pelas redes de interdependência estabelecidas com os outros indivíduos. Entretanto, é comum os indivíduos não terem “[...] consciência do papel dominante e determinante destes desejos” (ELIAS, 1995, p. 13). Assim, no caso de Victor, não é possível dizer o momento exato do surgimento do desejo pela docência. Consideramos que esse desejo foi conduzido processualmente nas e pelas inter-relações estabelecidas ao longo de sua trajetória de vida, especialmente delineado pelos sucessos e/ou insucessos proporcionados durante práticas formativas no contexto educacional.

## 6 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Paola<sup>22</sup> cursa o 6º (sexto) período<sup>23</sup> da graduação em Pedagogia, no turno matutino, na modalidade presencial, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Campus Goiabeiras, em Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo (ES), Região Sudeste do Brasil (BR). Seu pai é um trabalhador multitarefas (um faz tudo<sup>24</sup>) e sua mãe é uma dona de casa. Seus pais são separados. O casal teve 04 (quatro) filhos. Paola mantém um histórico de bom desempenho durante o período acadêmico.

A singularidade desse quadro, pode suscitar alguns questionamentos, tais como: essa situação social poderia levar uma pessoa surda a ter “sucesso” na escola (Educação Básica<sup>25</sup>) ao ponto de fazê-la chegar à Educação Superior em uma instituição pública federal; quais as inter-relações e redes de interdependência se constituíam no contexto dessa estudante, resultando no acesso e na permanência dela à/na Educação Superior; quais as noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos dessa estudante na educação, em especial, na Educação Superior?

Da mesma forma como trabalhamos no capítulo anterior, quando buscamos resgatar a trajetória formativa de Victor, neste capítulo consideraremos o século XXI para a nossa abordagem. Nesse sentido, tomamos a narrativa de Paola, visando conhecer aspectos das experiências formativas vividas por estudantes surdos na Educação Superior, tentando contextualizar como a educação de surdos está implementada nas políticas brasileiras.

Mediado pela experiência de Paola, consideramos que as inter-relações estabelecidas com outros indivíduos constituiu um processo figuracional, frequentemente, alicerçado numa perspectiva audista das noções de surdez, linguagem e conhecimento. Isto é, centralizada no ouvinte. Assim, percebemos que o processo formativo dessa estudante foi desenvolvido, por

---

<sup>22</sup>Nome fictício escolhido pela própria estudante durante a realização da entrevista para coletar as narrativas que configuram o contexto sociológico da universitária.

<sup>23</sup>No primeiro semestre de 2017 (2017/1), a estudante encontra-se matriculada e frequentando o 6º período do curso de graduação em Pedagogia.

<sup>24</sup>Trabalhador multitarefas que presta “serviços em geral”, dependendo da oferta e da necessidade que o trabalho exige.

<sup>25</sup>De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Básica está organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

vezes, nos moldes ouvintes de linguagem e conhecimento, fazendo com que Paola utilizasse as formas oral e escrita da língua portuguesa (língua oral-auditiva).

Iniciaremos nossa abordagem, apresentando e discutindo como essas noções delinearão as relações interdependentes estabelecidas na família e no processo de escolarização (Educação Básica) dessa estudante surda brasileira.

## 6.1 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO DA ESTUDANTE SURDA BRASILEIRA

Paola nasceu aos 15 (quinze) dias do mês de junho de 1995, em Vila Portela, um distrito da zona rural do município de Ibirapuã, no Sul do Estado da Bahia (BA), Região Nordeste<sup>26</sup> do Brasil (BR). De acordo com informações da Prefeitura Municipal de Ibirapuã – PMI, a cidade foi emancipada em 20/07/1962, por meio da Lei Estadual de nº 1.738 (PMI, s. d.). Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), estima-se que há 8.796 habitantes distribuídos nos 771.109 km<sup>2</sup> de área territorial dessa unidade municipal. Mas em 1996, 01 (um) ano após o nascimento de Paola, a população total do município de Ibirapuã era de 7.527 habitantes, conforme verificamos na tabela a seguir.

**Tabela 4** – Evolução Populacional de Ibirapuã – BR

<b>ANO</b>	<b>HABITANTES</b>
1991	8.290
1996	7.527
2000	7.096
2007	7.534
2010	7.956

FONTE: IBGE (2013)

<sup>26</sup>A Região Nordeste do Brasil é constituída pelos Estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Piauí, Paraíba, Pernambuco e Sergipe (IBGE, s. d.). Essa região apresenta problemas relacionados à seca e à miséria e, no século XX, passou por diversas transformações econômicas. Nessa época, ela foi considerada uma “região problema” e tornando-se uma fornecedora de mão de obra barata, principalmente para a Região Sudeste do Brasil (ARAÚJO, 2000; AMORIM FILHO; SERRA, 2001).

Por meio dos dados sobre a localidade de origem de Paola, podemos perceber que a estudante residia em um distrito do Campo. Nesse sentido, com base na história brasileira e considerando as peculiaridades relacionadas à habitação no campo (acesso, economia, educação, saúde etc.), compreendemos que as políticas públicas direcionadas à promoção da educação e inclusão das pessoas surdas estabeleceram um contexto figuracional específico.

Associado a esse aspecto, observamos que, tendo sido implementada 07 (sete) anos antes do nascimento de Paola, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) continua fazendo parte do nosso contexto atual. Assim, chamamos a atenção para os artigos 3, 5 e 6, respectivamente:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma **sociedade livre, justa e solidária**;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e **reduzir as desigualdades sociais e regionais**;

IV – promover o bem de todos, **sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**.

[...]

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do **direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade**, nos termos seguintes.

[...]

Art. 6º São direitos sociais **a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados**, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, **grifos nossos**).

Nos termos desse instrumento legal, entendemos que Paola nasceu em um país com princípio de liberdade, justiça e solidariedade. Entretanto, ao discutirmos sobre a situação dos estudantes surdos, cabe problematizarmos sobre a relação entre o anunciado legalmente pelas políticas e o vivido pelos surdos. Especialmente, se considerarmos as regiões brasileiras mais afastadas dos grandes centros urbanos.

A partir de Elias (1993; 2011), compreendemos que, historicamente, alguns serviços não chegam a serem ofertados de maneira mais sistemática em localidades com baixa densidade demográfica e mais afastadas dos grandes centros urbanos. Pois, nessas localidades, a configuração espacial apresenta características diferentes da rede interconectada e hierarquizada dos serviços existentes nos centros urbanos. Nessa dinâmica social, consideramos que o não acesso a alguns serviços deva-se justamente ao fato de que, geralmente, as localidades do campo estão mais afastadas das áreas urbanas. Essa distância

contribui para a precariedade e até a não prestação de alguns serviços, tais como: educação, saúde, moradia, entre outros. Como relatado por Paola, ela vivia em um distrito da cidade de Ibirapuã/BA que não contava com alguns serviços públicos. Ressaltamos o fato de que a cidade de Ibirapuã não tinha um hospital.

Nesse contexto, como cenário social, interessa-nos conhecer o percurso formativo dessa estudante, desde a Educação Básica até o seu acesso à Educação Superior. Sendo assim, com base nas narrativas dessa estudante, deixaremos que ela se apresente:

Meu nome é Paola<sup>27</sup>, tenho 21<sup>28</sup> anos e nasci no interior da Bahia. Antigamente, **quando eu fiquei surda, tinha mais ou menos nove anos de idade**. Como a minha cidade era muito pequena, eu tive meningite<sup>29</sup> e lá não tinha hospital... Minha mãe me levou ao médico, eu fiquei um tempo no hospital, aí veio a notícia de que eu fiquei surda (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Por ter perdido a audição aos 09 (nove) anos de idade, consideramos que Paola teve um período considerável para aquisição de memória sensorial auditiva<sup>30</sup> acerca da Língua Portuguesa. Dessa forma, ressaltamos que a Língua Portuguesa é uma língua oral-auditiva, pois “[...] os traços que definem a aptidão linguística englobam as habilidades de decodificação auditiva, de identificação de elementos gramaticais, de memorização verbal e de associação entre som e grafema<sup>31</sup>” (MOITA LOPES, 1996, p. 73). Isto é, o processo de aquisição e decodificação dessa língua ocorre, principalmente, por meio da oralidade (fala) e da audição.

Nessa abordagem, entendemos que a memória sensorial auditiva constitui fator importante na aquisição da Língua Portuguesa. Para Kellogg (2007), a memória sensorial é responsável por captar as informações por meio dos sentidos humanos (visão, audição, olfato, paladar e tato). Isto é, por meio da memória sensorial, registramos os estímulos visuais, auditivos, gustativos, olfativos e táteis, a fim de percebermos o mundo, bem como produzirmos e decodificarmos conhecimentos (MOURÃO; MELO, 2011). Diante disso, é possível afirmar que a memória

<sup>27</sup>Nome fictício.

<sup>28</sup>Na data em que a entrevista foi realizada, Paola estava com 21 anos de idade.

<sup>29</sup>De acordo com Nitrini (2003), a meningite é a ocorrência de um processo inflamatório das meninges, membranas que envolvem o cérebro. Em geral, o quadro clínico é grave e caracteriza-se por febre, cefaleia intensa, náusea, vômito, rigidez de nuca, prostração e confusão mental, sinais de irritação meníngea, acompanhados de alterações do líquido cefalorraquidiano. As principais complicações das meningites bacterianas são: perda da audição, distúrbio de linguagem, retardo mental, anormalidade motora e distúrbios visuais.

<sup>30</sup>A memória sensorial auditiva também é conhecida como memória ecoica (ecos, sons).

<sup>31</sup>Em Moita Lopes (1996), consideramos que o grafema é a unidade de um sistema de escrita.

sensorial auditiva, ou memória ecoica, utiliza-se dos estímulos auditivos (audição) para captar e decodificar essas informações. E ainda:

O que normalmente denominamos memória de um objeto é a memória composta das atividades sensitivas e motoras relacionadas à integração entre o organismo e o objeto durante dado tempo. O conjunto das atividades sensitivo-motoras varia conforme as circunstâncias e o valor do objeto, e o mesmo se dá com a retenção de tais atividades. Nossas memórias de certos objetos são governadas por nosso conhecimento prévio de objetos comparáveis ou de situações semelhantes. Nossas memórias são preconceituadas, no sentido estrito do termo, pela nossa história e crenças prévias. A memória perfeitamente fiel é um mito, aplicável tão somente a objetos triviais. (DAMÁSIO, 2011, p. 169).

Nessa perspectiva acerca da memória, recorreremos à Linguística, especialmente aos estudos relacionados à Análise de Discurso, pois “[...] a linguagem é o tecido da memória, isto é, sua modalidade de existência essencial” (COURTINE, 1994, p. 5, tradução nossa). Assim, recorrendo a Pêcheux (1990; 1999) e Orlandi (1999; 2001), compreendemos que a memória discursiva é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já dito”, entretanto, continua alinhando os nossos discursos. Dessa forma, reconhecemos que a memória sensorial é responsável por captar estímulos e informações que constituirão nossa memória discursiva.

Elias (1994b) empenha-se na tentativa de dialogar a sociologia com a biologia e a psicologia, apontando que a memória (ou o complexo do conhecimento) deveria ser entendido conjuntamente ao sentido orgânico, individual e social das relações, afinal, os “[...] modos de existência natural e social dos seres humanos, tal como os modos de existência social e individual, são inseparáveis” (Elias, 1994b, p. 41). Assim, em Elias (2001c), compreendemos que a abordagem sociológica não deve desconsiderar “[...] os aspectos biológicos do homem” (p. 38), todavia, também não deve restringir-se a esses aspectos.

Diante do exposto e por Paola fazer parte de uma família de ouvintes, entendemos que, a partir dessa concepção biológica, a comunicação foi frequentemente baseada na oralidade, constituindo um contexto específico que contribuiu para que ela mantivesse sua memória sensorial auditiva, bem como desenvolvesse a leitura labial e continuasse comunicando-se, prioritariamente, por meio da língua portuguesa com seus familiares. Consideramos que esses são alguns dos prováveis motivos pelos quais Paola é oralizada<sup>32</sup>.

<sup>32</sup>Por ser oralizada (realizar leitura labial e falar oralmente em Língua Portuguesa) e fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi dado à estudante o direito de escolher qual a língua utilizaríamos na coleta das narrativas, por meio de entrevista. A estudante optou em responder as perguntas usando as duas línguas: Língua Portuguesa

Inspirados na teoria eliasiana, entendemos que isso ocorreu de forma processual delineada pelas redes de interdependência e figurações específicas que Paola constituía com os “outros”. Nesse processo, Paola relata como foi o início da sua descoberta em um mundo silencioso, explicitando alguns sentimentos inerentes a essa fase:

No começo, quando eu saí do hospital, eu não tinha percebido. Quando eu cheguei em casa, eu comecei a sentir o som, o barulho, do som do meu pai – ele sempre ligava o som muito alto. Eu comecei a sentir o som, mas não tinha percebido nada ainda. Eu perguntei ao meu pai porque o som estava daquele jeito, a música é desse jeito mesmo? Aí ele falou alguma coisa, mas eu não entendi nada. Então depois **ele me explicou que eu havia ficado surda.[...] Chorei, chorei, chorei muito. No começo eu não aceitava não, sabe? No começo eu me achava um pouco mal.** Aí eu percebi que todo mundo estava me tratando bem – **eu era a única surda da cidade.** (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Embasados por uma abordagem histórica e sociológica, entendemos que a situação de surdez de Paola tensionou e modificou toda a família e as demais figurações sociais que se constituíam (escola, igreja, amigos etc.). Tensionou e modificou significativamente no sentido de que a surdez influenciou as inter-relações e figurações que se constituíam nesses contextos. Isto é, antes Paola era ouvinte em núcleos (família, escola, igreja, amigos, etc.) constituídos por ouvintes, agora ela é uma pessoa surda participando desses mesmos núcleos. Nesse processo, Paola vai se constituindo como surda de maneira muito específica. Ela é surda, mas uma surda “diferente” não somente pelo contato com os ouvintes, mas, por ter sido ouvinte durante nove anos, bem como por estar num grupo de ouvintes que não domina Libras e que, conseqüentemente, criará formas alternativas de diálogo com ela. Diante disso, vejamos como as relações vão (re)configurando o ambiente familiar.

Ao receberem o diagnóstico da surdez, geralmente, as famílias apresentam algumas incertezas acerca do futuro dos filhos (MASON; MASON, 2007). Arelados a essas incertezas estão os sentimentos de culpa, fragilidade, confusão, dúvidas e de como agir nessa situação. Nessa perspectiva, salientamos que as principais dificuldades relacionadas à surdez referem-se à comunicação e à integração na família. Pois, de acordo com Neuber, Valle e Palamin (2008), a comunicação é determinante para a integração familiar, tornando possíveis as relações entre a pessoa surda e seus familiares. Essas relações resultaram no desenvolvimento de uma comunicação própria para a integração familiar.

---

(usando a forma oral) e a Libras, pois ela estava acostumada a se comunicar dessa forma, sendo recorrente a utilização dessas duas línguas no contexto da Educação Superior em que ela faz parte.

Constituindo uma forma interessante e instigante de olhar as questões biológicas no contexto social, Elias (1994b) argumenta que a comunicação é fundamental para a capacidade humana de aprendizado. Para o autor, linguagem, pensamento e conhecimento são funções constituintes da comunicação. Sendo assim, nos processos de comunicação, os símbolos são frutos das inter-relações. Nessa dinâmica comunicativa, os indivíduos selecionam, e até criam, símbolos linguísticos, a fim de que todos os interlocutores conheçam e assimilem esses símbolos e, conseqüentemente, haja comunicação. A partir dos estudos eliasianos, entendemos que a comunicação é um processo constante e relacional entre linguagem, pensamento e conhecimento.

Esse aporte eliasiano sobre a linguagem nos ajuda a compreender como as inter-relações estabelecidas no convívio familiar moldam e conduzem o processo identitário dos indivíduos. Nesse processo, consideramos que a utilização de uma linguagem, essencialmente, oral-auditiva no ambiente familiar, por muito tempo, favoreceu o reconhecimento identitário de Paola como uma “ouvinte que não ouve”, seja pela família ou pela própria estudante, afinal, Paola se comunicava por meio de leitura labial e da oralização (fala) no seio familiar. Nessa configuração, as inter-relações determinaram a linguagem e, conseqüentemente, os conhecimentos produzidos e assimilados no ambiente familiar.

Desse modo, percebemos como as inter-relações familiares são fundamentais para o processo comunicativo e para o aprendizado. Porém, será que as inter-relações estabelecidas no ambiente escolar reproduziram traços das experiências vivenciadas no seio familiar? Em Elias (1994b), a comunicação é base da inter-relação social, logo, é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer indivíduo. Nesse sentido, instigamo-nos saber como se delineia um processo educativo em que nem todos os interlocutores falam a mesma língua. Na tentativa de explorar essas questões, recorreremos às narrativas de Paola acerca de algumas situações vivenciadas no ambiente escolar. Ela relata:

[...] eu achei um pouco difícil, pois eu tirava notas boas na escola, mas depois eu comecei a ter dificuldade: **a professora colocava uma amiga para sentar junto comigo, ela explica oralmente as coisas, não escrevia no quadro. Não tinha intérprete.** Eu tive que me acostumar. Da quarta série, quinto ano, sexto, sétimo ano, às vezes, **o professor dava nota pra mim. Pra eu passar de ano,** eu sempre ficava com a média: cinco. Às vezes, eu tirava seis. Eu tentava me esforçar (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).



E ainda,

[...] Depois que eu fiquei surda, a relação com os professores... bom, eu fui deixada na sala, né? **Fui deixada**. Eu tinha umas amigas que sempre passavam cola pra mim. O professor passava as coisas no quadro e falava. **Não se importava comigo. Me deixava de lado no ensino fundamental todo**. (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Com base na idade de Paola (21 anos), vale salientarmos que o relato refere-se ao Ensino Fundamental e que este ocorreu entre os anos de 2005 e 2009. Nesses anos, observamos certa precariedade da política educacional brasileira (BRASIL, 1988; 1996) no que se refere ao atendimento aos estudantes surdos na Educação Básica. Além disso, as legislações brasileiras que tratam da Libras e do atendimento ao estudante surdo (BRASIL, 2002; 2005) estavam iniciando suas implementações no contexto da educação. Por isso, e considerando que a aluna era residente de uma cidade interiorana no Estado da Bahia, a efetivação da política inclusiva nacional trazia implicações muito evidentes para o processo educativo de Paola. De acordo com seus relatos, durante o Ensino Fundamental toda a sua educação aconteceu por meio da oralização e sem a atuação de profissionais intérpretes em língua de sinais.

Durante esse processo escolar, a estudante narra também que sofria algumas provocações por ser surda. Ela informou que teve vontade de desistir, pois sentia-se muito mal por conta do preconceito sofrido.

[...] eles ficavam me provocando, me chamando de “surdinha”<sup>33</sup>. Às vezes, chegava por trás de mim gritando no meu ouvido, falando que eu não estava ouvindo nada. [...] E eu sempre ficava no canto da sala, quietinha. Não saía para o recreio. Não tinha muitos amigos (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

Em contrapartida, como relatado anteriormente por Paola, ela tinha uma amiga que “[...] explicava oralmente as coisas [...]” (PAOLA. ENTREVISTA, 2016). Nesse cenário, consideramos que as ações dessa amiga foram fundamentais para o processo educativo de Paola, pois constituiu uma forma de Paola acessar os conteúdos abordados na sala de aula, favorecendo seu desempenho educativo.

Sobre isso, alguns cientistas sociais vêm documentando os benefícios dos inter-relações sociais. Em seus estudos, esses cientistas demonstram que relacionamentos mais próximos – com amigos, por exemplo – atenuam o sentimento de solidão, tendo, portanto, papel

<sup>33</sup>Adjetivo pejorativo usado para inferiorizar uma pessoa.

importante no meio social (ARGYLE, 2001; BERSCHEID; REGAN, 2005). Nessa direção, compreendemos que estabelecer inter-relações e redes de interdependência com outros indivíduos, com amigos – por exemplo, constitui figuração fundamental para a aquisição de linguagem e conhecimento (ELIAS, 1994a; 1994b).

Costa Júnior (2015)<sup>34</sup> e Milanezi (2016), conduzidos pela teoria eliasiana, nos apresentam o importante papel dos colegas de turma no processo formativo-educativo de estudantes surdos. Dessa forma, consideramos que “[...] a constituição das relações entre surdos e ouvintes é um fator importante para a formação desses indivíduos em sociedade [...]” (MILANEZI, 2016, p. 84). Mediados pelas pesquisas desses autores, entendemos que as relações estabelecidas por Paola e seus colegas de turma favorecem o desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos na configuração escolar.

Em Costa Júnior (2015) e Milanezi (2016), compreendemos que as inter-relações entre Paola e seus colegas de turma delinearão o processo educativo por meio das experiências vividas e situações cotidianas desses estudantes (surdo e ouvinte). Entretanto, o ideal seria que esse processo fosse mediado por um profissional fluente em língua de sinais e que considerasse especificidades dos estudantes surdos, a fim de proporcionar uma educação mais acessível (MILANEZI, 2016). Contudo, acreditamos que as redes de interdependências estabelecidas em sala de aula contribuíram para que Paola conseguisse acessar os conteúdos abordados no Ensino Fundamental, assim, a postura adotada pela sua amiga/colega de turma em explicar tudo, mesmo que de forma oral, constituiu fator determinante para o aprendizado de Paola nessa figuração e, conseqüentemente, para que Paola concluísse o Ensino Fundamental.

Entre 2009 e 2010, após concluir o Ensino Fundamental, Paola e seus 03 (três) irmãos mudam-se para Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo (ES), Região Sudeste do Brasil – BR, em busca de novas oportunidades. Assim, Paola e seus irmãos reproduziram os mesmos passos de muitos nordestinos<sup>35</sup> que, ao longo da história nacional brasileira, migraram para os estados da Região Sudeste<sup>36</sup> objetivando melhores oportunidades e condições de vida. Vale ressaltar que, nesse momento, os pais de Paola já estavam separados e continuaram residindo no Estado da Bahia. De acordo com Paola, a separação dos pais não foi o motivo da mudança

<sup>34</sup>Por pesquisar o Ensino Superior, aprofundaremos o diálogo com esse autor ao abordarmos sobre a Educação Superior de Paola.

<sup>35</sup>Nomenclatura usada para classificar os nativos da Região Nordeste do Brasil.

<sup>36</sup>Os estados que compõem a Região Sudeste do Brasil são: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais (IBGE, s. d.).

de cidade/estado. As questões econômicas constituíram situações decisivas na escolha de Paola e seus irmãos, afinal, as condições econômicas, tais como: moradia, pobreza, fome, entre outras, levam muitos nordestinos para a Região Sudeste do Brasil. Sobre essas condições, relata que:

Sou pobre. A situação da minha família é mais ou menos, porque tem um pouco de dificuldade. Minha mãe mora na roça lá na Bahia. Tive dificuldade, faltava comida, às vezes. (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

A partir desse relato de Paola, recorremos a dados da história nacional brasileira acerca do fluxo migratório<sup>37</sup> na Região Nordeste. Observamos que o Nordeste brasileiro caracteriza-se como uma área em que os fluxos imigratórios<sup>38</sup> são intensos. Nesses fluxos, notamos que alguns fatores historicamente conhecidos, tais como: estagnação econômica, diversas desigualdades sociais, desemprego, precariedade nos serviços essenciais (educação, saúde, segurança, assistência social), entre outros; são os impulsionadores dos fluxos migratórios que destinam às metrópoles, sobretudo, para a Região Sudeste (ARAÚJO, 2000; AMORIM FILHO; SERRA, 2001).

Diante do exposto e norteados pelos relatos de Paola, consideramos que os fatores econômicos familiares e a precariedade de serviços oferecidos no município de Ibirapuã/BA (lembramos aqui o fato da cidade não ter hospital) constituíram situação decisiva para a mudança territorial de Paola e seus irmãos. Nesse sentido, compreendemos que essas questões econômicas e sociais impactam as escolhas pessoais e delineiam os modos de “enfrentar a vida”.

Ao encontro dessa vulnerabilidade social ocasionado pela situação econômica familiar de Paola, entendemos que a condição biológica dessa estudante (surdez), por vezes, marcada por adjetivos pejorativos (chamada de “surdinha” pelos colegas de turma) no ambiente escolar, bem como a precariedade no atendimento das especificidades da educação de surdos resultou em um cenário de insatisfação para Paola e seus irmãos.

Nessa configuração baseada nos relatos de Paola em relação ao município de Ibirapuã, no Estado da Bahia (BA), Brasil, entendemos que as redes de interdependências estabelecidas entre os indivíduos delineiam o processo social. Nas diferentes figurações sociais que Paola

<sup>37</sup>Movimento de entrada e saída de indivíduos em uma localidade.

<sup>38</sup>Saída da localidade.

participava/constituía, na cidade onde morava, as noções de surdez, linguagem e conhecimento estavam alicerçadas na ideia clínico-terapêutica, considerando a surdez pela incapacidade, de falta, pelo *déficit* e, percebendo, assim, a linguagem e conhecimento como recursos para minimizar os impactos ocasionados pela surdez.

Orientados pelo processo figuracional eliasiano, compreendemos que essas situações vividas por Paola em Ibirapuã/BA foram tensionando e moldando as escolhas/decisões dessa estudante. Esse detalhamento nos ajuda a entender o contexto histórico e social figurado na cidade natal de Paola, podendo contrastá-los com as experiências vivenciadas por ela em uma capital brasileira, de forma a conhecer e compreender os possíveis impactos do fluxo emigratório no processo educativo dessa estudante, conforme abordaremos a seguir.

Em Vitória/ES – BR, Paola e seus irmãos vivem de aluguel. As despesas (aluguel, alimentação, água, luz etc.) são divididas entre eles. Contudo, o irmão mais novo (de 17 anos) não trabalha, apenas estuda. Então, as despesas ficam por conta de Paola, que recebe o Benefício de Prestação Continuada – BPC<sup>39</sup>, e de dois outros irmãos que trabalham.

Vale ressaltar que Paola e sua família residem no bairro Fonte Grande. É um bairro próximo ao Centro de Vitória/ES – BR, e, como relatado por Paola, também é um bairro muito perigoso.

**Eu moro em Fonte Grande. Lá é um pouco difícil. Tem tiroteio, às vezes, e é muito perigoso. Às vezes, passam várias pessoas armadas. Às vezes, eu ficava sozinha em casa e ficava com muito medo. Teve uma vez que começou um tiroteio, aí minha irmã colocou o sofá na porta e escondeu todo mundo no banheiro e ficamos lá um tempão esperando o tiroteio acabar (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).**

Esse contexto socioeconômico fez parte da formação de Paola no Ensino Médio (da Educação Básica) e continua sendo uma realidade em sua formação na Educação Superior. Mas, retomemos a trajetória de Paola, focalizando sua experiência no Ensino Médio.

Paola cursou o Ensino Fundamental no Estado da Bahia, porém, no Ensino Médio, ela estudou em escolas públicas da cidade de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo. Sendo

---

<sup>39</sup>O Benefício de Prestação Continuada – BPC é regulamentado pela Lei nº 8.742/93 (BRASIL, 1993), conhecida como Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS. Dessa forma, o BPC passou a ser distribuído a idosos e às pessoas com deficiência em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, considerando os critérios estabelecidos para a concessão: renda *per capita* familiar igual ou inferior a ¼ do salário mínimo.

assim, o fato de sair de uma cidade interiorana no Estado da Bahia para a capital de um estado brasileiro da Região Sudeste constituiu outras redes de interdependência experienciadas por Paola. Conforme ela nos relata:

Depois, eu **me mudei pra Vitória. No primeiro ano do Ensino Médio, aí que eu fui ter um intérprete.** Minha irmã chamou **um intérprete.** Eu estudava junto com ela. Ela encontrou um intérprete, mas no começo **o diretor não queria me aceitar porque eu era surda.** Aí depois de cinco meses que eu estava estudando lá, eu consegui um intérprete. Ele me ensinou Libras, me explicava. Me ensinou um pouco de Libras, me explicava as coisas tudo. Aí depois eu tive uma outra intérprete que começou a me levar para curso de Libras e eu comecei a aprender mais sobre Libras (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Não podemos afirmar que o fato de Paola residir e estudar em uma capital brasileira seja o único motivo dela ter acesso a informações e de poder contar com a atuação de intérpretes em língua de sinais no Ensino Médio. Mesmo porque, como narrado por Paola, nessa escola da capital, o diretor não queria aceitá-la por ela ser surda. Essa aceitação foi possível por meio de um contexto histórico e sociocultural que impulsionou mudanças no campo educacional, favorecendo, assim, a matrícula de estudantes surdos em classes comuns nas escolas públicas capixabas<sup>40</sup>. Destacamos aqui o fluxo de matrícula de alunos surdos, em especial, nos anos de 2011 e 2012, conforme Tabela 5:

**Tabela 5** – Fluxo de Matrícula Inicial de Alunos Surdos, em Classes Comuns (Inclusão) na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo

ANO	ESPÍRITO SANTO	VITÓRIA
2007	87	09
2008	103	08
2009	40	-
2010	73	06
2011	241	18
2012	208	27

FONTE: SEDU/ES (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012)

Considerando os dados da Tabela 5, acreditamos que a resistência do diretor em aceitar a matrícula de Paola, provavelmente, tenha relação com o número reduzido de matrículas de estudantes surdos no contexto do Ensino Médio, no município de Vitória/ES (BR), principalmente nos anos de 2008, 2009 e 2010. Isto é, as escolas estaduais ainda estavam

<sup>40</sup>Adjetivo pátrio para se referir ao Estado do Espírito Santo.

adaptando suas práticas docentes à educação de surdos. Além disso, quando Paola ingressou no Ensino Médio, no início de 2010, a profissão de tradutor/intérprete de Libras ainda não estava regulamentada. Tal regulamentação só ocorreu no segundo semestre desse ano, por meio da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que Paola cursou o Ensino Médio entre 2010 e 2013. Nesse período, a política nacional brasileira contava com legislação direcionada à educação de surdos. Citamos aqui, a Lei e o decreto de Libras (BRASIL, 2002; 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) que abordam sobre o processo educacional de surdos.

Além desses instrumentos legais, chamamos a atenção para a importância da irmã de Paola. Por meio do relato, verificamos que somente a existência da legislação não constituiu garantia de direitos. Foi necessária a atuação da irmã de Paola em conseguir um intérprete para atuar na educação de Paola.

Consideramos que, por ser mais velha que Paola, sua irmã assumiu a responsabilidade na educação de Paola. Claro que não podemos negar o vínculo fraterno nessa relação, uma vez que o “[...] vínculo entre os irmãos pode desempenhar um papel importante como sustentáculo do equilíbrio familiar, em situações de crise [...]” (GOLDSMID; FÉRES-CARNEIRO, 2011, p. 774). Dessa maneira, o “[...] relacionamento fraterno vai se constituir, por sua vez, em uma teia complexa de sentimentos e emoções ligados a elementos de caráter cognitivo, cultural e social, entrelaçados e difíceis de separar” (GOLDSMID; FÉRES-CARNEIRO, 2011, p. 772). Nesse sentido, compreendemos que a irmã de Paola, ligada por esse vínculo fraterno, defendeu e lutou pela matrícula e pela contratação de profissional tradutor/intérprete de Libras no atendimento de Paola.

Nessa perspectiva, conduzidos pela teoria eliasiana, compreendemos que, assim como Victor, Paola não é uma *homo clausus*<sup>41</sup> (ELIAS, 1994a; 1994b; 1998c; 2001a; 2011; 2014), mas sim uma *homines aperti*<sup>42</sup> (ELIAS, 2014). Nessas obras, Elias nos apresenta o conceito de figuração ou configuração, enfatizando que os indivíduos são interdependentes e que as figurações estão sempre em fluxo. Isto é, como seres sociais estamos continuamente

---

<sup>41</sup>Homem fechado em si mesmo.

<sup>42</sup>Homens abertos.

estabelecendo redes de interdependência com outros indivíduos. Isso faz parte do nosso ser, determina nosso aprendizado e nos mostra o caráter processual e dinâmico das figurações. Nessa direção, consideramos que a ligação social entre Paola e sua irmã foi importantíssima na vida dessa estudante, pois influenciou seu processo formativo. As redes de interdependência estabelecidas entre Paola e outros indivíduos (sua irmã, o intérprete de Libras, colegas e amigos) possibilitaram que essa estudante conseguisse acessar o Ensino Médio.

No relato sobre sua experiência no Ensino Médio, Paola destaca a importância da Libras. Nesse contexto, ressaltamos que até então, Paola se comunicava pelo oralismo e demais símbolos linguísticos desenvolvidos na comunicação com outros ouvintes. Pois, como ela mesmo narrou: era a única surda da cidade onde morava, no Estado da Bahia. A partir do Ensino Médio, em Vitória/ES – BR, Paola começa a aprender a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a ter contato com outras pessoas surdas, principalmente por ela ter iniciado o curso de Libras. Assim, Paola considera que sua experiência no Ensino Médio foi melhor se comparado ao Ensino Fundamental.

**No ensino médio foi melhor. Os professores começaram a dar mais atenção para mim. Tinha intérprete de Libras também. Eu aprendi mais.** E os alunos, quando eu cheguei na sala, ficaram curiosos. Eles se aproximavam de mim, às vezes conversavam um pouco. **Minha irmã estudava junto comigo. Ela era muito superprotetora.** Se algum menino implicasse comigo ela brigava com o menino (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

A situação acerca das políticas públicas da época, mais a atuação de outros indivíduos que fizeram parte do contexto social de Paola foram fundamentais para o seu processo educativo. O avanço da legislação referente ao atendimento educacional de estudantes surdos (BRASIL, 2002; 2005; 2008) e a atuação da irmã de Paola (proteção e exigência de direitos) estabeleceu uma figuração considerada mais propícia para que essa estudante participasse do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, acessando o conhecimento.

**O conhecimento, para mim, representa liberdade, porque liberta da ignorância.** Dá mais entendimento das coisas que movem o mundo. **Sobre o conhecimento, a aprendizagem, só no ensino médio eu comecei a entender mais as coisas.** Tinha intérprete aí me explicava. Mas antes, no ensino fundamental, eu entendia pouco. Não sabia fazer uma conta de dividir. (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Nesse relato, Paola explica o que o conhecimento representa para ela e relaciona a atuação do intérprete em Libras como sendo fator pontual para sua aprendizagem, explicitando que durante o Ensino Fundamental, por não ter tido intérprete, ela entendia pouco sobre os conhecimentos produzidos naquele período. A partir disso, inspirados por Elias (1994b), reafirmamos a importância da comunicação, da linguagem (indissociavelmente do pensamento e conhecimento), para o processo formativo de qualquer indivíduo. Afinal, a relação indissociável entre linguagem, pensamento e conhecimento é a base social humana, pois, por meio dessa relação, compreendemos nossa existência e o mundo que nos cerca, ou seja, produzimos e assimilamos conhecimentos. Diante disso, não conseguimos imaginar inter-relações humanas e figurações sociais desconexas da utilização de uma linguagem, do pensamento, uma vez que a linguagem e o pensamento são inseparáveis.

Sem aprender uma língua, isto é, sem aprender a comunicar com outros seres humanos através de símbolos [...], uma pessoa não poderia realizar o tipo de pensamento que permite aos seres humanos fazerem face ao tipo de problemas que derivam da co-existência de qualquer indivíduo com outros indivíduos, humanos ou não humanos (ELIAS, 1994b, p. 79).

A partir da teoria eliasiana, compreendemos que linguagem, pensamento e conhecimentos delineiam as inter-relações e figuram os processos formativos-educativos de todos os indivíduos. Tendo como foco a nossa temática de estudo, consideramos que as noções de surdez, acrescentada as noções de linguagem e conhecimento, tensionam e moldam o processo formativo de surdos.

Nessa dinâmica figuracional, Paola *escolheu* ser uma boa aluna como uma forma de minimizar os impactos ocasionados pelas peculiaridades acerca da surdez, ou seja, a recorrente visão clínico-terapêutica de estereotipar o estudante surdo como “incapaz”. Sendo assim, entendemos que ser uma boa aluna constituiu a possibilidade de buscar reconhecimento e aceitação nas diferentes figurações sociais que se constituem na família, na escolar, entre outras.

Nessa perspectiva, as inter-relações estabelecidas no Ensino Médio atrelado o fato de ser uma boa aluna, nos permite compreender as práticas vivenciadas por Paola nesse contexto e entender no que, mais tarde, constituirão fatores essenciais para a decisão de Paola em continuar os estudos e a sua escolha por um curso na Educação Superior.



Por hora, vale destacar que a aquisição da Libras fez Paola experimentar outras possibilidades de inter-relação social, entre elas: conhecer pessoas surdas e profissionais intérpretes que trouxeram outras perspectivas para sua vida. Assim, após terminar o curso de Libras e por orientação de uma intérprete em língua de sinais, Paola decide continuar seus estudos ingressando na Educação Superior. Paola segue um processo ímpar e as configurações sociais nas/das quais participa e constitui (intérpretes, família, colegas de turma, o Ensino Médio, etc.) vão fortalecendo esse processo:

**Foi em 2014 que eu terminei o curso de Libras. Ela me orientou, pediu pra eu fazer vestibular.** Falou que talvez eu conseguiria. Aí eu falei: tá bom, vou tentar fazer. **Eu não tinha esperança.** Fiz o ENEM<sup>43</sup>, tentei vestibular e passei. **Entrei aqui na Ufes (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).**

Durante todo o período escolar, a estudante passou por situações ocasionadas pela diferença linguística (Língua Portuguesa e Libras), pela comunicação entre surdos e ouvintes, e por situações relacionadas ao preconceito e à discriminação em relação à pessoa surda. Apesar dessas situações ocorridas em âmbito educacional, Paola continuou estudando, foi aprovada em um vestibular em uma universidade pública federal e atualmente cursa o 6º período de Licenciatura em Pedagogia.

Interessante notar que Paola sempre estudou em escola pública de ensino comum e que, no período da Educação Básica, não tem histórico de reprovação. Ela concluiu a Educação Básica e iniciou os estudos na Educação Superior com 18 (dezoito) anos de idade.

Em 2014, ano em que Paola ingressou na Educação Superior, registramos que das 7.828.013 matrículas realizadas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil, somente 367.892 (4,7%) das matrículas foram realizados por jovens com 18 anos de idade ou menos (INEP, 2015). Paola conseguiu o que pouquíssimos jovens brasileiros conseguem, mesmo no momento de significativa democratização da Educação Superior e da expansão de universidades públicas, institutos federais de ensinos e programas de financiamento estudantil em instituições privadas (BARROS, 2015).

---

<sup>43</sup>Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Salientamos que pode parecer um tanto quanto meritocrático<sup>44</sup> a descrição acima, principalmente se considerarmos o contexto educacional vivido por Paola durante a Educação Básica, visto que, na ocasião, a precariedade de políticas públicas que orientassem o atendimento e a avaliação de estudantes surdos em contexto educacional pode ter configurado um processo educativo sem parâmetros e sem medidas explicativas que garantissem a qualidade do ensino. Também não podemos inferir que essa estudante não tenha produzido e adquirido conhecimento ao longo de seu percurso na Educação Básica. Reiteramos que assumimos uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo. Logo, compreendemos que, por meio de um processo histórico e sociocultural, o indivíduo modifica e é modificado pelas e nas inter-relações, da mesma forma, a sociedade constitui e é constituída por indivíduos (ELIAS, 1994a).

Nessa perspectiva, para nós, as redes de interdependência estabelecidas entre a Paola e outros interlocutores em um processo histórico e sociocultural foram imprescindíveis para o processo formativo dessa estudante. Isso nos remete a Elias (1994a), quando ele diz que o que nos faz humanos é a nossa condição social de inter-relação entre indivíduos. Desse modo, podemos afirmar que as inter-relações sociais, mediadas pela linguagem e conhecimento, tensionaram e moldaram o processo formativo-educativo de Paola, ao ponto de conduzi-la à Educação Superior. Consideramos que essa condução foi processualmente caracterizada pelas redes de interdependência estabelecidas com e por Paola, tais como: as inter-relações com os colegas de turma que a auxiliavam na compreensão dos conteúdos; no contexto de luta protagonizado pela irmã de Paola para a garantia de matrícula no Ensino Médio; a atuação de um profissional intérprete, na aquisição da Libras; entre outras.

Considerando essa dinâmica inter-relacional, interessamo-nos compreender como foi a transição da Educação Básica para a Educação Superior. Ou seja, mesmo com uma Educação Básica marcada por peculiaridades inerentes ao fato de ser uma pessoa surda, Paola acessou a Educação Superior em uma instituição pública federal. Dessa forma, iniciaremos nossa abordagem discutindo como ocorreu o seu processo de ingresso à Educação Superior.

---

<sup>44</sup>“[...] Em geral, por Meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com essa definição, os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectuais que são confirmadas no sistema escolar mediante diplomas e títulos [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI..., 2008, p. 747). Isto é, valorização das aptidões e ações individuais descontextualizados do processo histórico e sociocultural, como se a conquista do indivíduo fosse unicamente resultado das ações, do mérito desse indivíduo, sem qualquer influência do meio historicossocial.

Antes, porém, vale destacar que no Brasil, a partir de 2009, as instituições federais de Educação Superior começaram a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>45</sup>, um recurso criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em substituição total ou parcial ao vestibular (BRASIL, 2009b). Na ocasião, o Ministério da Educação (MEC) apresentou quatro opções de adesão ao ENEM:

- Como prova única (substituição total do vestibular);
- Como uma primeira fase (substituição parcial), ficando a cargo da instituição a segunda fase;
- Combinando a nota do Enem à do vestibular tradicional, ou;
- Para seleção de estudantes para vagas remanescentes.

Em 2010, o ENEM passa a ser obrigatório para a conclusão no Ensino Médio (BRASIL, 2009b). Sendo assim, como Paola cursou o Ensino Médio entre os anos de 2010 e 2013 ela teve de realizar o ENEM para concluir o Ensino Médio e assim dar continuidade aos estudos e ingressar na Educação Superior.

No final do ano de 2013, Paola participou do Processo Seletivo Vest2014 (UFES, 2013), tentando uma vaga para o curso de Pedagogia – turno matutino. Conforme as normas do edital de abertura (UFES, 2013), no item “1.1 Somente poderão inscrever-se no Processo Seletivo UFES 2014 os candidatos efetivamente inscritos **no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2013**” (UFES, 2013, p. 1, **grifo do autor**). Além disso,

O Processo Seletivo UFES 2014 será realizado em duas etapas. A 1ª Etapa será constituída **das Provas Objetivas do ENEM 2013** e servirá, exclusivamente, para habilitar os candidatos à 2ª Etapa. A 2ª Etapa será constituída de uma prova de Redação e de duas provas discursivas, distribuídas de acordo com as matérias específicas de cada curso, conforme tabelas constantes no anexo I deste Edital. As provas da 2ª Etapa versarão sobre as matérias constantes dos programas contidos no Manual do Candidato. Somente realizarão as provas da 2ª Etapa os candidatos que forem habilitados na 1ª Etapa (UFES, 2013, p. 2, **grifo do autor**).

---

<sup>45</sup>De acordo com Brasil (2009b), o ENEM é um exame criado em 1998 e realizado pelo Ministério da Educação para verificar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso à Educação Superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A prova também objetiva a oferta de bolsas (integral ou parcial) em universidades e faculdades particulares do país por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) ou para obtenção de financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Teve sua segunda versão iniciada em 2009, com aumento do número de questões e a adesão da prova em substituição total ou parcial ao vestibular. O exame atualmente contém 180 questões objetivas (divididas em quatro grandes áreas) e uma questão de redação.

Em relação ao ENEM, o edital de abertura (INEP, 2013a) determina que o exame será realizado em língua portuguesa por todos os candidatos inscritos. Mas assegura atendimento diferenciado às “pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, **deficiência auditiva, surdez**, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, *déficit* de atenção, autismo ou com outra necessidade especial” (p. 3, **grifos nossos**). Sobre o atendimento diferenciado ao estudante com deficiência auditiva ou surdez, o edital apresenta como opção o atendimento de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, informa que na “[...] correção da redação dos PARTICIPANTES surdos ou com deficiência auditiva, serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (p. 18).

Entretanto, o edital não especifica quais são esses mecanismos. Nesse sentido, vale ressaltar que o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) estabelece que o aprendizado da língua portuguesa se dará como segunda língua para o estudante surdo. Dessa forma, o foco é a leitura, a interpretação e a escrita da língua portuguesa pela pessoa surda. O decreto (BRASIL, 2005) também garante o atendimento de tradutor/intérprete de Libras para o indivíduo com surdez. Contudo, o edital do ENEM (INEP, 2013a) não informa as estratégias praticadas nesse atendimento.

Diante disso, recorreremos ao Manual de Coordenadores do ENEM (INEP, 2013b) para compreendermos quais as atribuições do tradutor/intérprete em Libras e quais os critérios de seleção para atuação desses profissionais no exame. O manual apresenta o intérprete de Libras como um “aplicador especial” e que deve ser uma:

[...] pessoa qualificada e habilitada para **mediar a comunicação entre surdos e ouvintes** e, no ato da prova, **esclarecer dúvidas dos participantes** que se comunicam por Libras (Língua Brasileira de Sinais) ou Leitura Labial **na compreensão de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa**. Deve **possuir ensino médio completo e certificação em Libras** (INEP, 2013b, p. 4, **grifos nossos**).

Por meio do Manual de Coordenadores do ENEM, percebemos que a carga horária mínima da certificação em Libras não é determinada e que compete ao intérprete de Libras somente mediar a comunicação e esclarecer dúvidas dos participantes acerca compreensão de palavras da língua portuguesa. Isto é, esse manual não determina que o intérprete de Libras tenha que realizar a tradução/interpretação de todas as questões das provas objetivas e da prova de

redação do ENEM. Dessa maneira, fica entendido que o participante surdo deve ter domínio de leitura, interpretação e escrita da língua portuguesa para a realização do exame.

Sobre o vestibular, o edital de abertura (UFES, 2013) também infere que as provas devem ser realizadas em língua portuguesa e não explica o desenvolvimento do atendimento diferenciado, ou seja, não indica quais profissionais atuarão e que candidatos terão o direito a esse atendimento. A única informação sobre o atendimento diferenciado, diz que:

O candidato com necessidades especiais que precisar de atendimento diferenciado para realização das provas deverá preencher o campo Necessidades Especiais no Requerimento de Inscrição e encaminhar para a Comissão Coordenadora do Vestibular [...] um pedido formal contendo laudo médico e as informações necessárias para receber o atendimento requerido, [...], a fim de viabilizar as condições necessárias à realização das provas, dentro das possibilidades da UFES. (UFES, 2013, p. 2).

Paola teve atendimento de um tradutor/intérprete em Libras e realizou as provas do vestibular em língua portuguesa. Nesse contexto, ela concorreu a uma entre as 80 (oitenta) vagas ofertadas para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no turno matutino, na modalidade presencial, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Campus Goiabeiras. Sendo que dessas 80 vagas, os 40 (quarenta) primeiros aprovados e classificados ingressariam no primeiro semestre e os outros 40 classificados ingressariam no segundo semestre de 2014.

Ao considerarmos o ingresso de Paola na Educação Superior, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2014, ficamos instigados em conhecer os procedimentos e exigências do processo seletivo. No ato da inscrição o candidato deveria indicar:

- a) se é optante pela reserva de vagas destinada a estudantes com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*;
- b) se é optante pela reserva de vagas destinada a estudantes que se auto declaram pretos, pardos ou indígenas (PPI). (UFES, 2013, p. 1).

Paola optou pelas duas. Assim, concorreu as vagas destinadas aos estudantes com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita* (renda $\leq$ 1,5 SM/P), e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas (PPI). Mas isso não significa que o processo seletivo foi mais fácil para ela, ao contrário, ela se inscreveu para as vagas mais concorridas, “PPP, Renda $\leq$ 1,5 SM/P”, conforme verificamos na relação de candidato por vaga, na “Tabela 6”.

**Tabela 6** – Relação de Candidato por Vaga – Pedagogia Ufes (Matutino)

<b>Opção</b>	<b>Vagas</b>	<b>Candidatos Inscritos</b>	<b>Concorrência / Vaga</b>
Não optantes	40	99	2,48
<b>PPI, Renda≤1,5 SM/P</b>	<b>12</b>	<b>79</b>	<b>6,58</b>
Outros, Renda≤1,5 SM/P	8	34	4,25
PPI, Renda>1,5 SM/P	12	53	4,42
Outros, Renda>1,5 SM/P	8	24	3,00
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>289</b>	<b>3,61</b>

FONTE: UFES (2014a)

Como determinado no edital (UFES, 2013), o Processo Seletivo Vest2014 utilizou a nota das provas objetivas do ENEM 2013 como 1ª (primeira) etapa do processo. Paola obteve pontuação entre 1.922,20 e 2.203,10 no ENEM<sup>46</sup>, assim passou na 1ª etapa (UFES, 2014b) e foi habilitada para a 2ª (segunda) etapa.

Essa 2ª etapa consistiu em duas provas discursivas (disciplinas relacionadas ao curso) e uma prova de redação (comum a todos os cursos). Como Paola estava concorrendo ao curso de Pedagogia, ela realizou uma prova discursiva de História e uma prova discursiva de Língua Portuguesa/Literatura, ambas as provas com cinco questões, valendo dois pontos cada questão; e um prova de redação com três questões (uma questão valendo quatro pontos e duas questões valendo três pontos cada) (UFES, 2013). Nessa prova de redação, o candidato deveria desenvolver três produções textuais, sendo uma crônica na primeira questão, um editorial na segunda questão e uma carta dirigida na terceira questão (UFES, 2014c). Paola teve que realizar essas provas (redação e discursivas) tendo que ler, interpretar e escrever em língua portuguesa. Salientamos que, assim como no ENEM, o edital do processo seletivo Vest2014 (UFES, 2013) não faz nenhuma menção à atuação de transcritor para o atendimento ao estudante surdo. Logo, Paola teve somente o atendimento de tradutor/intérprete em Libras para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e esclarecer algumas dúvidas acerca das palavras da língua portuguesa. Sobre essa etapa, Paola avalia que:

[...] foi bem difícil. Quando eu cheguei, eu estava entendendo pouco, eu entendo um pouco de português, mas tinha algumas coisas difíceis que eu tinha que perguntar ao intérprete. Ele precisou traduzir algumas palavras que eu não conhecia. Mas eu consegui. (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

<sup>46</sup>Não informaremos a pontuação exata obtida por Paola nas provas objetivas no ENEM 2013 para preservar a identidade da estudante.

Sim, ela conseguiu. Ao obter uma nota entre 14,50 e 21,52 ela foi aprovada e classificada na 2ª etapa (UFES, 2014d), garantindo sua vaga no curso desejado em uma universidade pública federal brasileira.

Ao analisarmos o processo seletivo de Paola, refletimos sobre algumas questões importantes para nosso estudo. Nessa direção, chamamos a atenção para: a estrutura do ENEM e do vestibular no contexto de Paola, e o domínio da língua portuguesa (língua oral-auditiva) por essa estudante.

Sobre a estrutura do ENEM e do vestibular, observamos que ambos conduziram o processo seletivo de Paola de forma a considerar que para atender as especificidades das pessoas surdas, bastava oferecer atendimento de profissional tradutor/intérprete de Libras. Já em relação ao domínio da língua portuguesa (língua oral-auditiva) por Paola, consideramos que, por ela dominar essa língua, as inter-relações estabelecidas e figuradas no processo seletivo constituíram condições mais propícias para o seu bom desempenho e sua aprovação no vestibular. Nessa dinâmica figuracional, entendemos que o atendimento do intérprete de Libras foi uma determinação legal (legislação) da política de educação de surdos no Brasil, e que, no domínio da língua portuguesa, Paola reviveu práticas frequentes do seu período de escolarização, nas quais as noções de linguagem e conhecimento seguem uma lógica audista e clínico-terapêutica.

Em Elias (1994b) observamos que a relação linguagem e conhecimento é primordial para e nas inter-relações e redes de interdependência estabelecidas entre indivíduos, pois conduz o processo de aprendizagem humano. Dessa maneira, mediados por Elias (1994b), entendemos como as noções de linguagem e conhecimento delinearão o processo seletivo de Paola numa lógica audista, uma vez que a Paola teve de realizar todo o processo seletivo utilizando, basicamente, uma língua oral-auditiva. Além disso, mesmo tendo o atendimento de um tradutor/intérprete de Libras – apenas para sanar dúvidas sobre algumas palavras –, não existia nenhuma garantia de que as pessoas que corrigiriam as provas discursivas e de redação levariam em consideração as peculiaridades dessa estudante surda.

No próximo item, ocupamo-nos em compreender como as noções de surdez, linguagem e conhecimento delinearão as práticas e os processos formativos de Paola durante a Educação Superior.

## 6.2 SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO BRASILEIRO

Ao ser aprovada no processo seletivo da Universidade Federal do Espírito Santo, Paola inicia seu percurso acadêmico na Educação Superior. Mas, por que o curso de Pedagogia?

Eu fiz uma pesquisa das disciplinas que eu sabia mais, tipo: história, **português, redação**... Eu fiz uma pesquisa para saber o que eu ia saber fazer mais: história, **português, redação**. E também teve a indicação da intérprete. Ela falou que seria bom eu **fazer pedagogia porque no futuro eu poderia trabalhar com surdos**. Ela me orientou um pouco. Aí por isso que eu escolhi pedagogia (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

De acordo com Bohoslavsky (1981 apud SOARES, 2002, p.18), existem “[...] basicamente dois níveis de determinação na escolha do indivíduo: a estrutura do aparelho psicológico e a estrutura social, sobrepassando sobre elas a dialética dos desejos, as identificações e as demandas sociais”. Nesse sentido, Soares (2002, p. 43) explica que:

A estrutura do aparelho psíquico diz respeito às determinações inconscientes, isto é, às experiências de vida, gratificantes e frustrantes, pelas quais todos passam. [...] a história vivida na família e toda a formação da identidade são marcantes e definem gostos e interesses. [...] Quanto à estrutura social, estão presentes desde a classe social na qual nascemos, seus valores, anseios, desejos, sua necessidade de ascensão social e seus aspectos culturais.

Soares (2002) também evidencia que nossas escolhas estão diretamente relacionadas a “fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos” (p. 45). Diante disso, consideramos que muitas pessoas surdas acabam optando pelo curso de Pedagogia por estarem motivadas pelo panorama figurado por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), visto que:

[...] A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilingue. [...] § 2º As pessoas surdas terão **prioridade** nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005, Art. 5º, **grifo nosso**).

E ainda, que a disciplina de Libras poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:



I – professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II – instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

[...] § 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, **as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras** (BRASIL, 2005, Art. 7º, grifo nosso).

Sendo assim, a indicação e orientação da intérprete de Libras sobre essa possibilidade profissional e o fato de o surdo ter prioridade para atuar como professor de Libras, provavelmente tenham influenciado a escolha de Paola.

Além disso, no Brasil, há um contexto (histórico, político, econômico e sociocultural) que marca as licenciaturas (especialmente, a licenciatura em pedagogia) como sendo os cursos mais acessados por mulheres (feminização do magistério), sobretudo, as mulheres negras e pardas, como uma forma de ascensão socioeconômica (RÊSES, 2008).

O estudo de Rêses (2008) discute a feminização do magistério, afirmando que nas “profissões historicamente destinadas ao ‘gênero’ feminino, a função de professor é a que mais envolve um direcionamento histórico” (p. 32). Antes mesmo de Rêses (2008), diversas pesquisas (FERREIRA; CARVALHO, 2006; UNESCO, 2004) apontam que o número de mulheres é maior que o número de homens em relação à procura de cursos de formação de professores (licenciaturas), principalmente em formação para atuar nos níveis da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos que um dos aspectos acerca da associação do magistério ao sexo feminino deve-se à expansão das “Escolas Normais” em um período histórico em que a função social da mulher era atrelada às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos (RÊSES, 2008). Nesse enredo, a docência era um das poucas atividades extradomésticas consideradas adequadas para as mulheres, pois a docência era vista também como uma preparação para o casamento, já que competia à mulher cuidar da educação dos filhos. Dessa forma, salientamos, ainda, que o número de mulheres foi significativamente maior ao dos homens, devido à crença da época de que as mulheres poderiam realizar melhor essa tarefa, uma vez que:

[...] Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério

representava, de certa forma, "a extensão da maternidade" [...] (LOURO, 2001, p. 4).

Apesar dessa tradição acerca da feminização do magistério, historicamente foi a oportunidade de as mulheres ascenderem socialmente. Por meio de discussões, manifestações e lutas, as mulheres conseguiram o reconhecimento do trabalho, acarretando em alterações para a profissão docente ao que refere-se à representação da mulher na atual configuração social. Nesse sentido, consideramos que atualmente a atuação docente não está tão atrelada à “extensão da maternidade”, mas as mulheres continuam sendo a maioria nos cursos de licenciaturas no Brasil, conforme podemos observar na Tabela 7:

**Tabela 7** – Matrículas em cursos de Licenciaturas Presenciais e a Distância, por Sexo, no Brasil<sup>47</sup>

TOTAL Matrículas da Educação Superior	SEXO			
	Feminino		Masculino	
	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura
7.828.013	4.492.496 (57,4%)	1.058.659 (23,5%)	3.335.517 (42,6%)	407.976 (12,2 %)

FONTE: INEP (2015)

Por meio da Tabela 7, se compararmos a quantidade de matrículas em licenciatura, percebemos que a quantidade de mulheres é mais do que o dobro da quantidade de homens que escolhem cursos de licenciatura. Esses dados confirmam a tradição acerca da feminização do magistério.

Além disso, em 2014, ano que Paola inciou o curso de graduação em Pedagogia, outros 7.828.013 estudantes matricularam-se em cursos de Educação Superior presenciais e a distância no país. Desse total, 1.046.467 (13,37%) matrículas foram realizadas nas universidades públicas federais do Brasil (INEP, 2015). Entre essas, está a matrícula de Paola na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>47</sup>A base de cálculo das porcentagens de matrículas constituíram-se da seguinte forma: a porcentagem expressa no total de cada sexo (feminino e masculino) utilizamos regra de três simples considerando o total de matrículas da Educação Superior; já a porcentagem da licenciatura, consideramos o total correspondente a cada sexo.

Se fizermos um recorte das pessoas “público-alvo da Educação Especial”<sup>48</sup>, percebemos que das 1.046.467 matrículas realizadas em universidades públicas federais brasileiras, apenas 10.602 (1,01%) matrículas foram realizadas por pessoas com algum tipo de “necessidade especial”<sup>49</sup>. Assim, dessas 10.062 estudantes com algum tipo de “necessidade especial” que ingressaram em universidades federais no país, 335 (3,34%) são surdos (INEP, 2015). Dessa forma, Paola fez parte dos 335 (3,34%) estudantes surdos que conseguiram acessar a Educação Superior em uma universidade pública federal brasileira no ano de 2014.

Diante disso, no contexto da Educação Superior Brasileira, no ano de 2014, cabe agruparmos as estatísticas para dizer que Paola representa os:

- 4,7% dos jovens com 18 anos de idade ou menos a acessar esse nível de ensino;
- 57,4% das mulheres matriculadas em cursos de graduação presenciais e a distância;
- 23,5% de mulheres matriculadas em cursos de licenciatura presenciais e a distância;
- 13,37% das matrículas nas universidades públicas federais;
- 1,01% das pessoas com algum tipo de “necessidade especial”, e;
- 3,34% de estudantes surdos que conseguiram acessar a Educação Superior em uma universidade pública federal brasileira no ano de 2014.

Nesse panorama que marca a exceção e/ou ineditismo de Paola no contexto da Educação Superior brasileira, compreendemos melhor o motivo da felicidade dessa estudante surda e de sua família ao receber o resultado final do vestibular.

Eu me senti muito feliz. Antes de passar na faculdade, eu fiquei achando que eu não ia conseguir. Deixei de lado, achei que não ia conseguir. Mas eu tinha esperança. Minha mãe que ficou pulando, falando: meu Deus! Meus irmãos ficaram muito felizes também, ficaram me dando parabéns (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

Essa realização pessoal, encerra um ciclo (Educação Básica) na vida da estudante surda pesquisada, resultando no acesso de Paola à Educação Superior, mas também configurara o

---

<sup>48</sup>Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

<sup>49</sup>Terminologia utilizada pelo INEP (2015) para se referir às pessoas com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de asperger, síndrome de rett, transtorno desintegrativo da infância, altas habilidades e superdotação.

início de outro ciclo. Mas, então, como a Educação Superior brasileira está estruturada e organizada?

A Educação Superior está figurada por um conjunto de dispositivos legais que estabelecem as normas norteadoras do processo educativo. Nesse sentido, podemos destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Na Constituição Federal de 1988, os artigos 206 a 214 (BRASIL, 1988) referem-se à educação. Determinam que é dever do Estado garantir “[...] acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa” e estabelecem que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207). Além disso, estabelece que o “[...] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios” (BRASIL, 1988, Art. 206):

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, trata sobre a educação superior no capítulo IV, artigos 43 a 57, estabelecendo que essa educação tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

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

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

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

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

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, Art. 43).

Com base nessas finalidades, cabe ao MEC formular e avaliar a política nacional, bem como zelar pelo cumprimento da lei e pela garantia da qualidade da Educação Superior.

Analisando essas leis (BRASIL, 1988; 1996), notamos que a política nacional brasileira estabelece a equidade em relação ao acesso e à permanência dos estudantes na Educação Superior, independentemente da condição e/ou situação do indivíduo. Sendo assim, entendemos que o acesso e a permanência à Educação Superior não podem admitir discriminação com base em gênero, etnia/raça/cor, orientação sexual, idioma/língua, religião, considerações econômicas, sociais, culturais, tampouco em especificidades físicas e/ou sensoriais.

Nessa perspectiva, entendemos que as instituições de Educação Superior no Brasil devem fomentar e contribuir para garantir a equidade de acesso e permanência nesse nível de educação. De modo que, nesse processo, não haja nenhum tipo de preconceito e discriminação.

Diante do exposto sobre a política educacional, vale enfatizarmos a Meta 12 do atual Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014):

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

E ainda, entre as estratégias prioritárias estabelecidas no novo PNE para o cumprimento dessa meta, destacamos:

- 12.1) **otimizar a capacidade** instalada da **estrutura física** e de **recursos humanos** das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma **a ampliar e interiorizar o acesso à graduação**;
- 12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, **de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais** e ampliar as **taxas de acesso e permanência na educação superior** de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e **de estudantes com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **de forma a apoiar seu sucesso acadêmico**;
- 12.9) **ampliar a participação** proporcional de grupos **historicamente desfavorecidos na educação superior**, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
- 12.10) **assegurar condições de acessibilidade** nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
- 12.15) **institucionalizar programa de composição de acervo digital** de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, **assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência**; (BRASIL, 2014, **grifos nossos**).

Isto posto, entendemos que o Estado brasileiro tem o compromisso com a ampliação e democratização da Educação Superior, tendo como preceitos fundamentais a inclusão e qualidade dessa educação. Notamos que, no Brasil, o acesso à Educação Superior vem sendo ampliado, sobretudo em relação à população de 18 a 24 anos de que trata a Meta 12. Entretanto, consideramos que as políticas de acesso estão longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos ou até mesmo de alguns países da América Latina. Visto que, em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2011) registrou o percentual de 27,8% da taxa bruta, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%.

Apesar da crescente ampliação da Educação Superior, a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2011), compreendemos que a proposta expressa pela Meta 12 do PNE (BRASIL, 2014), que estabelece a elevação de 50% da taxa bruta e de 33% da taxa líquida, constitui um grande desafio para a política nacional. Quase uma utopia<sup>50</sup>, se considerarmos a atual situação política e socioeconômica do Brasil. Ou seja, em tempos<sup>51</sup> da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55 (BRASIL, 2016a) no Senado brasileiro, fica difícil acreditarmos na efetivação da Meta 12 do PNE (BRASIL, 2014), principalmente, se observarmos a nota explicativa da emenda que:

<sup>50</sup>Entendemos utopia como sendo uma descrição imaginativa e idealizada de uma sociedade. Sendo assim, esse conceito pode ser entendido como algo irrealizável, fruto de uma fantasia, ficção, sonho, ilusão, invenção.

<sup>51</sup>Texto acerca da PEC 55 atualizado em 20/12/2016.

Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I – para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II – para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I – transferências constitucionais; II – créditos extraordinários III – despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV – despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes. (BRASIL, 2016b).

Vale salientar que, enquanto estava em tramitação na Câmara dos Deputados, essa proposta era identificada como PEC 241. Além disso, ressaltamos que, no dia 09/11/2016, a PEC 55 foi aprovada na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e que no dia 13/12/2016 ela foi aprovada pelo Senado Federal em segundo turno.

Apontada como principal medida no campo econômico pelo governo do presidente Michel Temer, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a PEC 55 – do teto dos gastos públicos – foi aprovada por 53 votos a favor e 16 contrários.

Essa proposta, que institui o Novo Regime Fiscal (NRF) brasileiro para os próximos vinte anos (podendo ser revisado no décimo ano), estabelece o congelamento, nos valores de 2016, das despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Ministério Público Federal (MPF), do Tribunal de Contas da União (TCU), e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo prazo de 20 anos. Esses valores poderão sofrer reajustes percentuais acerca da inflação, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como a PEC 55 vigorará por 20 anos, ou seja, até 2036, ela abrangerá todo o período de vigência do atual PNE (2014-2024), e também do próximo PNE (que deverá ser de 2025 a 2035). Diante disso, ficamos instigados: como será possível cumprir as metas do PNE (2014-2024), especialmente a Meta 12, já que para aumentar a taxa bruta de matrícula são necessários novos investimentos na educação (ampliação de vagas, abertura de novas turmas, contratação de profissionais etc.)? Com o congelamento orçamentário, a equidade no acesso à Educação Superior será garantida, especialmente em relação às pessoas público-alvo da Educação Especial?

Ainda não temos respostas às essas questões, mas compreendemos que esse congelamento configura um contexto econômico que acarretará em mudanças orçamentárias em diversas áreas sociais, tais como: educação, saúde, previdência social, assistência social, entre outras. Nesse sentido, consideramos que a Educação Especial, logo, a educação de surdos sofrerá impactos orçamentários que podem prejudicar a oferta de uma educação de qualidade que atenda as especificidades desse público.

Nessa configuração, entendemos que a PEC 55 poderá agravar a situação financeira e orçamentária da Educação Superior no Brasil, impedindo a criação e ampliação de novas vagas nesse nível de escolarização. Além disso, há ameaça de redução de vagas principalmente nos cursos de formação de professores (as licenciaturas). Com esse congelamento proposto pela PEC, inferimos que a popularização da educação pública de qualidade está próximo do fim.

Nesse novo cenário figurado pela PEC 55, consideramos que dificilmente os estudantes terão acesso à Educação Superior pública, pois o congelamento orçamentário impossibilitará novos investimentos para a área da educação, impedindo a ampliação e popularização desse nível de ensino. Ao contrário, favorecerá as medidas para redução de vagas e, talvez, para a privatização do ensino. Desse modo, comprometerá o acesso, a permanência e o egresso de estudantes com o perfil similar ao de Paola. Isto é, a PEC 55 conduzirá para que cada vez menos alunos em situação de vulnerabilidade social, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, pessoas público-alvo da Educação Especial, entre outros, consigam acesso à Educação Superior, visto que a redução no número de vagas acarretará também na redução da reserva de vagas para pessoas com esses perfis no Brasil.

No escopo deste trabalho, ao logo da nossa investigação, interessamo-nos entender a conjuntura das políticas públicas de inclusão das pessoas surdas na Educação Superior de modo a compreendermos como os processos formativos, delineados pelas noções de surdez, linguagem e conhecimento, estão figurados no contexto atual. Desse modo, a seguir apresentaremos as mudanças terminológicas (nomenclaturas) acerca das pessoas público-alvo da Educação Especial para interpretarmos a legislação e situação dos surdos.



Utilizando a legislação (BRASIL, 1988; 1994; 1996; 1999) compreendemos que a educação brasileira seguiu no sentido de elaborar políticas públicas e ações afirmativas a fim de ampliar a participação do público-alvo da Educação Especial na sociedade e permitir que esse público tivesse a oportunidade de frequentar a educação em instituições regulares. Entretanto, a inclusão desses indivíduos na educação regular tornou-se um desafio devido às lacunas nas políticas públicas e na organização de uma educação inclusiva de qualidade.

Essas lacunas impulsionaram a criação e implementação de políticas públicas direcionadas ao atendimento das especificidades acerca da surdez. Nesse sentido, surge a Lei Nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que oficializa e reconhece “[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados (Art. 1º), entendo a Libras como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art. 1º, parágrafo único).

Esse instrumento legal trouxe importantes contribuições para a educação, especialmente para a Educação Superior, pois determina que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, Art. 4º).

Ainda sobre esse assunto, mais tarde, em 2005, o Decreto Nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei de Libras (BRASIL, 2002) e apresentou orientações acerca do atendimento das pessoas surdas em âmbito educacional, tais como: atuação de profissionais de Libras, flexibilidade de métodos que atendam à diferença linguística (Língua Portuguesa – Libras), entre outros. Nesse contexto, embasados pelo estudo sobre Educação Especial, vale destacarmos que esse Decreto (BRASIL, 2005) tem um capítulo específico sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, determinando que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e

superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Essa medida possibilitou a ampliação e mudanças na educação de surdos, uma vez que todos os licenciados deveriam ter conhecimentos mínimos (legislação e noções linguísticas) sobre a Libras. Nesse percurso, consideramos que a legislação acerca da Libras (BRASIL, 2002; 2005) constitui marco político fundamental para a educação de surdos no Brasil, visto que aborda as peculiaridades desse público a fim de garantir uma educação igualitária de qualidade, considerando essas especificidades.

Sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, das pessoas surdas, à Educação Superior, não podemos deixar de citar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008). Este dispositivo legal tem como meta assegurar direitos que até então não foram plenamente assumidos pela educação brasileira. Especificando a educação de surdos, a PNEE (BRASIL, 2008) apresenta vários preceitos discutidos e determinados na legislação de Libras (BRASIL, 2002; 2008), expressando que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais (BRASIL, 2008, p. 17).

A partir desse extrato da PNEE (BRASIL, 2008), compreendemos que a inclusão e educação de pessoas surdas nesse nível de ensino não se distancia da orientação “[...] para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns” (p. 17), uma vez que a Educação Superior é embasada pelos preceitos do ensino na Língua Portuguesa e na Libras, bem como na oferta de profissionais fluentes em Libras para o atendimento desse público.

Entretanto, corroborando com Moreira (2005), salientamos que a existência dessas leis não é prerrogativa suficiente para a garantia da efetivação da política. As leis são importantes e necessárias para a inclusão na Educação Superior, porém, é imprescindível que a organização do sistema educacional esteja atenta às especificidades do público-alvo da Educação Especial.

É nesse panorama histórico, político, econômico e sociocultural traçado nacionalmente que Paola está inserida na Educação Superior. Após essa contextualização da Educação Superior brasileira, interessamo-nos analisar o desenvolvimento do processo formativo dessa estudante.

Dessa forma, iniciaremos nossa análise, trazendo o relato de Paola sobre sua experiência e suas percepções em relação ao primeiro dia de aula no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Campus Goiabeiras, turno matutino, ocorrido no segundo semestre do ano de 2014.

No primeiro dia de aula... No dia antes, eu me arrumei toda, passei maquiagem à noite, me arrumei, aí eu acordei quatro horas da manhã, não consegui dormir direito à noite toda. Acordei quatro horas da manhã e me arrumei, minha irmã se arrumava junto comigo [...] (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

Paola estava muito feliz por conseguir acessar a Educação Superior em uma universidade pública federal e ansiosa para o primeiro dia de aula. Esses sentimentos são naturais em qualquer pessoa sempre que algo inesperado e inédito acontece, principalmente, se considerarmos que há três anos essa pessoa estava “[...] juntando dinheiro para fazer um curso de manicure, porque achava que ia passar a vida fazendo unhas (risos)” (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

A partir dessa abordagem, percebemos como a estrutura social delineia a vidas dos indivíduos. Não queremos aqui insinuar que ser manicure seja melhor ou pior se comparada à vida acadêmica e às outras profissões. Mas evidenciar a mudança de perspectiva da estudante surda. Para ela, ser manicure era a única profissão possível, mas ao acessar a Educação Superior ela pôde perceber várias possibilidades profissionais.

Paola continua o relato sobre o primeiro dia de aula, dizendo que:

Cheguei na sala, sentei. Aí **quando o intérprete começou a interpretar em Libras, todo mundo ficou olhando pra mim. O povo não tirava o olho da gente.**

Aí quando o **professor perguntou pra mim, eu falei que sou surda**. Aí todo mundo ficou assim, oh! [expressão de espanto, surpreso]. Depois, com o tempo, eles foram se acostumando mais. Quando eles ficaram olhando pra mim, **eu fiquei com vergonha, mas eu já estava acostumada**. Às vezes, **as pessoas ficam curiosas porque é diferente**. Chega um surdo na sala, às vezes, eles nunca viram. Eles ficam curiosos: **um surdo aqui na Ufes e vai estudar junto comigo, acho que eles ficam pensando isso**. (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Por meio desse relato, percebemos que o direito expresso na legislação (BRASIL, 2002; 2005) sobre atendimento de tradutor/intérprete de Libras foi garantido. Entretanto, esse mesmo atendimento focalizou a diferença linguística de Paola, deixando a estudante surda constrangida e envergonhada.

Durante a entrevista, Paola informou que, com o passar do tempo, os colegas de turmas acostumaram-se com a rotina e com figuração de uma sala de aula em que uma estudante surda está inserida. Entretanto, em relação ao corpo docente do curso de Pedagogia, Paola destaca que encontra algumas barreiras relacionadas ao acesso ao conhecimento nessa trajetória:

Com os professores, a minha relação **falta um pouco de comunicação**. Às vezes, os professores chegam na sala e parece que não sabiam que tinha surdo. Às vezes, eles chegam na sala e veem o intérprete e tomam um susto: tem surdo na sala? Nesse semestre<sup>52</sup> mesmo, teve uma professora que chegou na sala e o intérprete começou a interpretar, e ela tomou um susto. Mas **ela já tinha preparado tudo e o planejamento dela, tudo tinha música, vídeo sem legenda**. Aí ela chegou na sala e não sabia o que fazer, mas **continuou com a música, com os vídeos sem legenda**. Os professores **não preparam a aula pensando no surdo**. Passam vídeo sem legenda. Chega na sala, não sabe que tem surdo. Já preparou tudo antes, aí vê o surdo, mas não preparam tudo de novo. **Não sentam para conversar com o intérprete** (PAOLA. ENTREVISTA, 2016, grifo nosso).

A partir desse relato, entendemos que nossa análise precisa considerar a formação docente dos profissionais que atuam no curso de Pedagogia da Ufes, uma vez que a maioria dos professores atuante nesse curso concluiu sua graduação antes do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que determina a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória. Reiteramos:

Art. 3º **A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior**, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o **curso de Pedagogia** e o curso de

<sup>52</sup>De acordo com a data da entrevista, Paola estava referindo-se ao segundo semestre de 2016, quando ela estava cursando o 5º (quinto) período do curso de Pedagogia.

Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005, **grifos nossos**).

Diante disso, compreendemos que as dificuldades encontradas na prática docente em relação à educação de surdos deve-se ao fato da não (in)formação acerca de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem relacionadas à educação de pessoas surdas. Entretanto, essa falta de (in)formação não exime o professor de sua responsabilidade docente. Afinal, esse profissional da educação precisa estar preparado para oferecer uma educação de qualidade a todos os seus alunos.

Claro que essa preparação não depende apenas dos profissionais da educação, há a necessidade de políticas públicas e mais investimentos para garantir a formação desses professores já atuantes. Porém, no contexto da Educação Superior atual, as turmas constituídas por matrículas de estudantes surdos contam com a atuação de tradutor/intérprete de Libras para mediar a comunicação. Esse profissional habilitado em língua de sinais, possui conhecimento acerca de algumas estratégias que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Dessa forma, mesmo que o professor não tenha (in)formação sobre a educação de surdos, ele pode recorrer e planejar sua prática, de forma colaborativa, com o intérprete de Libras. Infelizmente, como Paola relatou, isso não é uma prática realizada pelos professores: “[...] uma vez eu perguntei para um intérprete: alguma vez, algum professor já sentou para conversar com você sobre o que vai passar na aula? Ele disse que não, só um professor” (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

Além disso, Paola enfatizou que “falta comunicação” com os professores. Ela narra que a interação em sala de aula é realizada por meio do intérprete de Libras:

Na faculdade, com os professores eu converso por meio do intérprete. Alguns professores se dirigiam ao intérprete, não vinham direto a mim, sabe? Por exemplo, eles chegam na sala e falam “bom dia”, mas eles não falam “bom dia” para mim, eles falam “bom dia” para o intérprete falar para mim (PAOLA, ENTREVISTA, 2016).

Por vezes, atitudes como essa pode reproduzir a ideia de que o processo formativo da estudante surda é de responsabilidade somente do tradutor/intérprete de Libras. Ressaltamos que esse processo é delineado pelo trabalho colaborativo entre professor e intérprete. Sendo assim, o docente não deve transferir a responsabilidade do processo educativo para o

intérprete, pois esse profissional habilitado em Libras tem a função de mediar as relações, traduzir e interpretar, promovendo um processo de ensino e aprendizagem que ofereçam recursos pensados conjuntamente com o professor da disciplina (LACERDA, 2006).

A inserção de um único aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras), o torna marginal aos processos de socialização da aprendizagem, já que na melhor das hipóteses ele poderá interagir apenas com seu intérprete (se ele estiver presente), mas praticamente não abre espaço para trocas efetivas com seus pares e professores (LACERDA, 2006, p. 176).

A partir de Lacerda (2006), consideramos importante, para as trocas efetivas, é que os professores tenham conhecimento (mesmo que com pouco domínio) da Libras para que durante as dúvidas seja o professor da disciplina que interaja diretamente com a aluna surda, esclarecendo questionamentos e, se necessário, peça auxílio ao intérprete. Afinal, o professor é o interlocutor especialista na disciplina que ministra. É ele o responsável por mediar a produção e assimilação de conhecimento inerente ao processo formativo da estudante surda.

No contexto de Paola, a maioria dos professores não é usuário da Libras. Mesmo assim, é possível tornar as aulas mais acessíveis por meio de estratégias colaborativas entre professor e intérprete de Libras. Nesse sentido, a estudante reconhece a flexibilidade dos professores que planejam suas aulas, levando em consideração uma turma constituída com a matrícula de uma estudante surda. Sobre isso, Paola compartilha uma situação de aprendizagem bem-sucedida na Educação Superior, experienciada na disciplina de “Política e Organização da Educação Básica (POEB)”, do curso de Pedagogia da Ufes.

Teve o professor de POEB, nas aulas dele, ele sempre se preocupava comigo. Perguntava pra mim: e aí, você está entendendo? Está tudo bem? Ele perguntava a minha opinião sempre, sempre. No começo eu ficava com vergonha, mas depois eu fui perdendo a vergonha e comecei a falar um pouco mais na aula. Não tinha medo não, sabe? (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

Sobre a experiência nessa disciplina, Costa Júnior (2015) relata que a ação professor de POEB:

[...] em solicitar a participação de estudantes e pessoas fluentes em Libras em seu planejamento provocou o estabelecimento de outros hábitos nos comportamentos dos estudantes dessa turma, por exemplo, de estudar os conteúdos previamente para discutir nos planejamentos e, também, de observar o andamento das aulas para auxiliar e poder opinar na organização das aulas seguintes (COSTA JÚNIOR, 2015, p. 87).

Esse autor, em sua dissertação de mestrado, dedicou-se em pesquisar a Paola<sup>53</sup> no mesmo contexto da Educação Superior. Nesse acompanhamento, percebeu que nas outras disciplinas:

[...] as aulas seguiam as características de uma aula forma-tipo, por exemplo, o professor ministrava sua aula normalmente e o intérprete traduzia, sem conhecimento do material que seria utilizado na aula; a estudante surda pouco participava das aulas; e, as dúvidas da estudante surda eram sanadas diretamente com o intérprete (COSTA JÚNIOR, 2015, p. 88).

Práticas como essas, narradas por Paola e também por Costa Júnior (2015), apresentam possibilidades e desafios para uma educação mais acessível, que leve em consideração as peculiaridades relacionadas ao processo formativo de estudantes surdos.

Além dessas situações ocasionadas em sala de aula, Paola ainda comenta sobre um projeto que contribuiu para a sua permanência na Educação Superior.

Teve o seu projeto, lembra? Que você **me explicou um pouco sobre metodologia** de pesquisa e também como fazer referência. Nossa, **me ajudou bastante**. Lembra que você me explicou como fazia? Depois, quando um professor pediu pra eu fazer pesquisa sozinha, aí eu acertei a referência, ficou tudo certinho (PAOLA, ENTREVISTA, 2016, **grifos nossos**).

Paola faz referência ao segundo semestre letivo de 2015, quando atuamos junto a essa aluna em um projeto de ensino, intitulado “Ensino de língua portuguesa para surdos: gêneros acadêmicos”, que teve como objetivo principal “aprimorar os conhecimentos dos surdos referentes à compreensão, leitura e escrita dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, fichamento, ensaio acadêmico, artigo, entre outros) em língua portuguesa, relacionados aos conteúdos estudados na disciplina de Introdução à Educação Especial, conforme expresso no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Campus Goiabeiras”. E como objetivos específicos: “a) proporcionar uma melhor inserção do estudante surdo no ambiente acadêmico; b) propiciar o acompanhamento de desempenho do graduando durante o curso, na perspectiva de um letramento acadêmico; c) desenvolver mecanismos de apropriação dos gêneros acadêmicos em língua portuguesa, e; d) produzir recursos, materiais e metodologias qualificadas às necessidades educacionais de estudantes surdos”.

---

<sup>53</sup>Costa Júnior (2015) não utiliza esse nome fictício para referir-se à estudante surda. Mas como conheço esse autor e compartilho com ele o mesmo orientador no mestrado em educação na Ufes, sei que pesquisamos a mesma estudante.

O projeto de ensino foi submetido e aprovado em edital (UFES, 2015b) do Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA)<sup>54</sup>, do Departamento de Acompanhamento Acadêmico (DAA), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenado pelo professor doutor Edson Pantaleão Alves e vinculado ao Departamento de Educação Política e Sociedade, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), esse projeto se justifica uma questão frequentemente apontada por muitos surdos que é a dificuldade em lidar com aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa. Neste sentido, a leitura, análise, interpretação e produção textual (escrita) se apresentam como tarefas árduas ao surdo em sua vida acadêmica e profissional, principalmente pelo fato de o Brasil ser um país majoritariamente ouvinte e exigir que as produções acadêmicas sejam realizadas por meio da língua portuguesa.

Ressaltamos que o autor desta dissertação esteve diretamente envolvido com o projeto de ensino, atuando como instrutor voluntário, devido a sua experiência com língua portuguesa e Libras. Mas o projeto contou com o apoio de dois estudantes do curso de graduação em Letras – Libras da Ufes que atuaram como monitores bolsistas.

Nesse contexto, consideramos que esse projeto de ensino “[...] constitui pioneiro na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), tendo em vista a proposta de se trabalhar a apropriação de língua portuguesa (leitura, interpretação e escrita) por estudantes surdos. É proposta de permanência na Educação Superior” (BAZILATTO. DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Por meio desse projeto<sup>55</sup>, percebemos que Paola não encontrou tantas dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas. Em suas produções, ela apresentou repertório linguístico e vocabulário de língua portuguesa ampliado. Apenas apontou algumas palavras que não conhecia, perguntando o significado delas e, após a explicação do significado, a estudante tentava aplicar essas palavras em suas produções textuais, a fim de melhor assimilar os conhecimentos linguísticos produzidos.

---

<sup>54</sup>O PIAA visa o acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação (permanência), a fim de promover sucesso acadêmico, combater a retenção, o desligamento e evasão nos cursos de graduação da Ufes.

<sup>55</sup>Esse projeto de ensino teve início no mês de agosto de 2015 e estava programado para terminar no mês de dezembro de 2015. Entretanto, infelizmente, tivemos que finalizar antes devido à desistência da aluna por questões financeiras (BAZILATTO. DIÁRIO DE CAMPO, 2015).



A partir da vivência experienciada na Educação Superior, a estudante que antes pretendia passar a vida fazendo unhas, hoje tem outros planos:

Eu quero **terminar a faculdade, começar a trabalhar**. Talvez, futuramente, tentar **fazer um mestrado**. Eu quero **ser professora de Libras**, porque eu **quero que outros surdos vejam minha referência**. Eu quero que eles consigam a mesma coisa que eu consegui. Caso futuramente, eles façam uma faculdade, universidade pública ou particular, eu quero que eles sintam que conseguem também. **Porque surdo limitado não**. Ele consegue porque **surdo é inteligente** também (PAOLA. ENTREVISTA, 2016).

A Educação Superior transforma a vida de muitos estudantes, trazendo para eles novas perspectivas e possibilidades de ascensão social. Nesse contexto, Paola estabelece inter-relações que podem ter configurado chances propícias para que essa recém-chegada (BIESTA, 2013) na Educação Superior ocupe outros lugares na organização social, bem como para que ela tenha diversas possibilidades futuramente.

Mediados por Elias (1995), compreendemos que os desejos têm um caráter processual e figuracional, assim, por meio das redes de interdependência com outros indivíduos e em outras configurações, os desejos evoluem nesse processo. Isso nos ajuda a afirmar que os desejos e expectativas de Paola foram se moldando nas e pelas inter-relações estabelecidas que transformaram a sua expectativa de “passar a vida fazendo unhas” para o desejo de concluir a faculdade, de cursar um mestrado e de atuar como professora de Libras.

A partir dos relatos de Paola e inspirados em Elias (1994a; 1994b), consideramos que as noções de surdez, linguagem e conhecimento delinearam o processo formativo-educativo dessa estudante, por vezes, numa base audista. Em Elias (1994b), defendemos que linguagem e conhecimento “regula” os comportamentos humanos e moldam as relações interdependentes dos indivíduos. Desse modo, compreendemos que Paola teve de “regular-se” às figurações majoritariamente constituídas por ouvintes, tendo a língua portuguesa (língua oral-auditiva), como forma predominante de aquisição e assimilação de conhecimento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho, ocupamo-nos em *analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas*, buscando: a) conhecer os processos formativos de dois estudantes surdos em contexto universitário, sendo um estudante surdo mexicano (Universidade Veracruzana – UV) e uma estudante surda brasileira (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes); b) compreender as concepções e as expectativas desses estudantes surdos sobre sua trajetória formativa na Educação Superior, e; c) conhecer aspectos das experiências formativas vividas por esses estudantes surdos em diferentes contextos, principalmente na Educação Superior.

Para tal, buscamos inspiração nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, particularmente os conceitos de linguagem, conhecimento, figuração e interdependência, em diálogo com as experiências formativas vividas por estudantes surdos na Educação Superior e a literatura que versa sobre as políticas educacionais brasileiras e mexicanas. Por meio de uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo, enfatizamos as “narrativas” de dois estudantes surdos, Victor e Paola. O primeiro, matriculado na Universidade Veracruzana – México, e o segundo, matriculado na Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil.

Conduzimos nossa abordagem para defender que as noções de surdez, linguagem e conhecimento delineiam os processos formativos na Educação Superior, visto que essas noções são tensionadas e, possivelmente, moldadas nas e pelas figurações e redes de interdependência entre os indivíduos.

Neste capítulo, dedicamo-nos em resgatar alguns aspectos discutidos ao longo do trabalho, enfatizando aquilo que pode contribuir para a produção de conhecimento na área da surdez. A partir dos dados reunidos nesta dissertação, observamos que as noções de surdez, linguagem e conhecimento se expressam no processo formativo dos estudantes (surdos) e estão delineadas principalmente a partir das marcas das diferenças linguísticas existentes entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, entendemos que, muitas vezes, essas diferenças linguísticas podem

figurar processos de *evitação social* (ELIAS; SCOTSON, 2000), desigualdades e discriminação nos contextos universitários brasileiros e mexicanos.

Nessa perspectiva, entendemos que o discurso em torno do diferente constitui-se a partir de uma suposta norma. O diferente é assim considerado porque difere de uma suposta normalidade. O legado dessa referência é que, ainda na atualidade, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos dentro do paradigma do “olhar do eu-normal sobre o outro-diferente”, isto é, dentro de um paradigma binário e excludente. Esse “olhar” biologiza e naturaliza o debate em torno das desigualdades.

Nessa configuração, ressaltamos que:

No caso específico daqueles que, em dado momento histórico, foram denominados "deficientes", caberia ser questionado se, de fato, a deficiência pode ser reduzida ao traço biológico em si mesmo. Ou seja, se é legítimo ser objetivada a partir dele. Para que essa questão possa ser discutida, é necessário inverter aquilo que foi construído como regime de verdade: é necessário compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo, se não os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica cultural (SKLIAR; SOUZA, 2009, p. 9).

Sendo assim, Skliar e Souza (2009) compreendem que a deficiência trata-se de uma segregação social, que exclui e inferioriza a pessoa que possui particularidades diferentes do senso de normalidade estabelecido histórico e socioculturalmente. Diante disso, considerando que em Elias (2001c), para analisar o contexto social de um indivíduo não podemos desconsiderar os fatores biológicos desses indivíduos, visto que tais fatores refletem e figuram as inter-relações humanas em um processo histórico e sociocultural, compreendemos que a situação (fator biológico) da surdez tensiona e moldam as figurações sociais, especialmente, os processos formativos-educativos desses estudantes.

Apoiados em Elias (1994a), percebemos o ser humano como um ser sociocultural, assim, entendemos que a inter-relação e redes de interdependência com outros indivíduos são determinantes nas figurações estabelecidas socialmente. Argumentando em torno dessa perspectiva, Elias acrescenta uma importante questão:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

Dessa maneira, consideramos que a língua de instrução (língua oral-auditiva), estabelecida na maior parte da educação de Victor e em alguns períodos da educação de Paola, contribuiu para que eles, muitas vezes, fossem conduzidos a ocuparem o lugar de *outsider* na sala de aula devido a fatores sociais e linguísticos, visto que eles eram os únicos surdos de suas turmas e as aulas eram conduzidas e mediadas por uma língua oral-auditiva (Língua Espanhola, no caso de Victor, e; Língua Portuguesa, no caso de Paola).

Assim, compreendemos que as trajetórias escolares de Victor e Paola, por vezes, foram marcadas por situações educativas que evidenciaram essa “relação estabelecido e *outsider*” (ELIAS; SCOTSON, 2000) na qual, a perspectiva audista se constituía como gradiente de poder, conduzindo o surdo a ocupar a posição de *outsider* no processo formativo desenvolvido na escola.

Durante nossas reflexões sobre os processos formativos desses estudantes, percebemos que a preocupação com o acesso, a permanência e o egresso da Educação Superior para as pessoas surdas é evidenciada nas diretrizes políticas anunciadas pelos governos brasileiro e mexicano, a fim de promover uma educação equânime nesses dois países. Entretanto, isso não se configura medida suficiente para garantir a qualidade educativa para essas pessoas. Nesse sentido, especificamente sobre o acesso, consideramos que a Educação Superior para as pessoas surdas compreende duas etapas distintas:

[...] a primeira corresponde ao concurso de vestibular e, superada essa barreira, a segunda etapa é a permanência na instituição em condições de estudo justo. A segunda etapa é a mais difícil e os alunos necessitam de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar os professores para que possam atendê-los (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 1999, p. 11).

Nessa perspectiva, observamos que, por meio de dispositivos legais, as políticas brasileiras e mexicanas voltadas para a Educação Superior tem alcançado alguns avanços. Contudo, ao analisarmos esses dispositivos legais, percebemos que o discurso recorrente acerca da

inclusão de estudantes surdos ainda está alicerçado na perspectiva audista nesses dois países, apresentando uma série de orientações norteadoras, padronizadas e “modeladas” histórica e socioculturalmente, relacionadas à educação de surdos.

Além disso, observamos que nos currículos, nos recursos educativos e na organização da Educação Superior nos dois países, frequentemente, as noções de surdez, linguagem e conhecimento mantêm referências ouvintistas. Dessa forma, os estudantes surdos fazem parte da mesma organização curricular e utilizam os mesmos materiais didáticos direcionados aos estudantes ouvintes, tendo uma língua oral-auditiva (Língua Portuguesa, no caso brasileiro, e; Língua Espanhola, no caso mexicano) como principal – às vezes, a única – linguagem adotada pelos métodos pedagógicos do professor, deixando a adaptação linguística a cargo de profissionais fluentes em língua de sinais (intérprete/tradutor).

Os dados que sistematizamos nos permitem ressaltar que precisamos olhar a educação de surdos para além dos instrumentos legais e pensar a Educação Superior a partir do contexto e peculiaridades de cada indivíduo, reconhecendo as responsabilidades de cada interlocutor (estudante, professor, intérprete, colegas de turma, família etc.) participante do processo formativo.

Em relação a *conhecer aspectos das experiências formativas vividas por esses estudantes surdos em diferentes contextos, principalmente na Educação Superior*, sobretudo, os pontos convergentes no que refere-se às noções de surdez, linguagem e conhecimento, notamos que nos dois casos (brasileiro e mexicano) essas noções são delineadas por uma perspectiva audista que favorece constituir os ouvintes como *estabelecidos* e os surdos como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Linguagem e conhecimento são conduzidos na lógica de um grupo majoritariamente e historicamente estabelecido (os ouvintes). Dessa maneira, os estudantes surdos precisam utilizar uma língua oral-auditiva, no mínimo, em sua forma escrita.

Do ponto de vista da longa duração histórica, consideramos que essas convergências podem ser vestígios do audismo e da comunicação total tão recorrentes na história da educação de surdos nos dois países focalizados. Uma educação frequentemente marcada pela concepção clínico-terapêutica que percebia o surdo pelo *déficit*, pela perda, pela deficiência, logo,

acreditava-se que o surdo precisava se encaixar nos padrões ouvintes de normalidade (ser ouvinte: oralidade) para ser integrado na sociedade.

No percurso das discussões sobre esses casos (mexicano e brasileiro), nosso trabalho configurou-se também como um estudo comparado internacional para *conhecer os processos formativos de dois estudantes surdos em contexto universitário, sendo um estudante surdo mexicano (Universidade Veracruzana – UV) e uma estudante surda brasileira (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes)*. E isso nos possibilitou apresentar contextos de *permanência* de estudantes surdos na Educação Superior, uma vez que os relatos das experiências formativas de Victor e Paola auxiliaram a nossa compreensão sobre situações recorrentes que esses estudantes vivem/viveram para manterem-se na Educação Superior.

Conduzidos em *compreender as concepções e as expectativas desses estudantes surdos sobre sua trajetória formativa na Educação Superior*, percebemos que as relações interdependentes e os processos formativos proporcionados na e pela Educação Superior contribuíram na transformação das expectativas e desejos desses dois estudantes surdos. Antes, Victor queria trabalhar como designer gráfico e Paola pensava em passar sua vida fazendo unhas. Agora, ao vivenciar contextos universitários, tanto Paola como Victor desejam fazer mestrado e atuarem como professores. Reiteramos aqui que não queremos inferir que uma profissão é melhor ou pior que outra, mas apresentar as mudanças nas expectativas e nos desejos desses estudantes surdos a partir das inter-relações estabelecidas nas e pelas figurações sociais.

Diante do exposto e a partir das indicações eliasianas (ELIAS, 1993; 1994a; 1994b; 1995; 2001a; 2011) de que uma figuração será definida a partir das redes de interdependências ou das inter-relações recíprocas dos indivíduos, consideramos que as redes de interdependências configuram uma multiplicidade de ligações entre as pessoas. Assim, seja a pessoa surda ou ouvinte, todas estão interligadas, constituindo figurações sociais interdependentes. Dessas interdependências “[...] surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe” (ELIAS, 2011, p. 194). Essas redes de interdependência, possibilita-nos compreender que o indivíduo constitui e é constituído nas e pelas inter-relações sociais, em um processo histórico e sociocultural.

No escopo das nossas discussões, entendemos que os movimentos para uma Educação Superior inclusiva precisam objetivar uma proposta educacional que ofereça as mesmas

oportunidades e recursos para todos os estudantes, mas respeitando as especificidades de cada indivíduo. Conforme Wang (1995) e Reynolds (apud RUBIO, 1998), a inclusão escolar representa uma mudança de paradigma e um avanço social, ao garantir oportunidades iguais – uma educação para todos.

Nesse sentido, compreendemos que o estudante surdo que consegue acessar a Educação Superior é uma pessoa que superou algumas barreiras linguístico-comunicativas, atitudinais, históricas, políticas, econômicas e socioculturais. É um indivíduo que, durante o processo de escolarização, precisou enfrentar diversas tensões acerca da história da educação de surdos para apropriar saberes e conhecimentos. Sendo assim, acessar, permanecer e concluir um curso na Educação Superior constitui um grande desafio, sobretudo, para os estudantes surdos.

Entretanto, enfrentar esse desafio é necessário para provocar mudanças atitudinais e sociais que contribuam para a educação de surdos no país. Pois, essas mudanças favorecem a promoção de uma Educação Superior que respeita as diferenças e as especificidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Além disso, ter referências de surdos e representatividade surda bem-sucedidas é fundamental no contexto educacional, pois contribui para que outros estudantes surdos objetivem e acreditem nas possibilidades acadêmicas, bem como favorece o reconhecimento de que: o lugar do surdo é onde ele quiser estar.

Ao concluir este trabalho, consideramos que aproximamo-nos dos objetivos específicos propostos e, conseqüentemente, conseguimos desenvolver discussões para *analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas*. Ao fazer isso, acreditamos que esta dissertação pode contribuir para agregar conhecimentos na área da educação de surdos e na área da Educação Superior, tendo em vista que apresentamos alguns processos formativos por meio das narrativas surdas e possibilitamos o conhecimento sobre alguns aspectos da Educação Superior no Brasil e no México.

Tendo isso realizado, destacamos que em nossa investigação deparamo-nos com questões que demandavam uma direção específica, mas que não podemos nos aprofundar no desenho

delineado pelos objetivos desta dissertação. Assim, apresentamos a seguir algumas pistas/indagações que podem suscitar novas pesquisas:

- Compreender as relações interdependentes na família e aspectos dos processos formativos no contexto universitário, a partir das narrativas dos surdos e de seus familiares;
- Estudar como se configuram as relações de interdependências entre indivíduo e sociedade acerca das questões de gênero (homem, mulher, transexualidade, não-binaridade etc.) nas trajetórias dos estudantes surdos;
- Conhecer as noções de surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior, sob a ótica dos professores universitários ouvintes;
- Compreender o processo de ingresso de estudantes surdos na Educação Superior;
- Conhecer as estratégias de apropriação do conhecimento valorizadas pela escola na educação de surdos e o importante lugar ocupado pelos companheiros ouvintes;
- Analisar as inter-relações entre professores ouvintes e estudantes surdos nas figurações sociais estabelecidas na Educação Superior, e;
- Estudar o contexto do mundo do trabalho para surdos de modo a compreender a dinâmica das redes de interdependência e figurações sociais estabelecidas após eles concluírem um curso da Educação Superior.

Por fim, pontuamos que este estudo foi fundamental para a nossa formação como pesquisadores pela rica experiência proporcionada pela utilização da metodologia desta pesquisa. Estudar os dois casos – brasileiro e mexicano – contribuiu para realizarmos uma *comparação internacional* que não hierarquiza saberes e experiências, mas desvela *micromovimentos* que no fluxo das tensões que delineiam a imanência das figurações sociais, geram uma direção que orienta nossas concepções de surdez, linguagem e de conhecimento.



## REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, Oswaldo; SERRA, Rodrigo Valente. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. *In*: AMORIM FILHO, Oswaldo; SERRA, Rodrigo Valente.(Org.). **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo1\\_evolucao.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo1_evolucao.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ANDRADE, Alline Nunes. **Ecoss do silêncio**: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARAÚJO, Tania Bacelar de. Industrialização do Nordeste: Intenções e resultados. *In*: ARAÚJO, Tania Bacelar de. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro**: heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan/Fase, 2000. p. 143-154.

ARGYLE, Michael. (2001). **The psychology of happiness**. New York: Taylor & Francis.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2017.

BAZILATTO, Alexandre. As representações sociais e angústias dos surdos inerentes à EPT no município de Linhares. *In*: IFES, Instituto Federal do Espírito Santo. **IV Seminário Integrado das Especializações – PROEJA & EPT**: Políticas, Currículos e Cotidianos Escolares na Educação Profissional e PROEJA. Colatina: IFES, 2015a.

BAZILATTO, Alexandre. **Diário de campo e caderno de planejamento**. Projeto de Ensino: “Ensino de língua portuguesa para surdos: gêneros acadêmicos”. Instrutor voluntário: Alexandre Bazilatto. Coordenador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves. Projeto aprovado pelo Programa Institucional de Apoio Acadêmico” (PIAA) - Edital nº 002/2015, do Departamento de Acompanhamento Acadêmico – DAA, da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, 2015b.

BAZILATTO, Alexandre. Surdez, linguagem e conhecimento: processos formativos no ensino superior. *In*: XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos sociais, 2017, Vitória. **[Anais do] Simpósio Internacional Processos Civilizadores: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos sociais** / [Reginaldo Célio Sobrinho, coord.]. Vitória: UFES, Proex, 2017. Vitória: Proex/UFES, 2017. p. 145-153. Disponível em: <<http://www.processocivilizador.ufes.br/sites/processocivilizador.ufes.br/files/field/anexo/Anais%20-%20Sess%C3%A3o%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20dia%2022.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol 2, 13ª ed., 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. nº5, 7-25, 1999. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista5numero1pdf/r5\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 03 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 30 Out. 2015.

BRASIL. **Lei de Libras**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993** – Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33105>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Microdados do Censo do Ensino Superior – 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 11 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 1.679, de 02 de dezembro de 1999**. Brasília, MEC, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em 11 dez. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Proposta da Emenda Constitucional – PEC 55**. 2016a. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/329798670/PEC-55-pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL, Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do teto dos gastos públicos**. 2016b. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior**: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: Ufes, 2013.

BERSCHIED, Ellen; REGAN, Pamela. (2005). **The psychology of interpersonal relationships**. Upper Saddle River: Pearson.

BRINGAS-BENAVIDES, María del Rosario; PÉREZ-MEJÍA, Jorge. El examen de ingreso al nivel superior. ¿Admisión o decepción?. **Ra Ximhai**, v. 10, n. 5. Edición Especial, julio - diciembre 2014, p. 103-114. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134007.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRITO et al. (org). **Língua Brasileira de Sinais**. Brasil, SEESP. Brasília, 1998. v3.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91426/259181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CARVALHO, Josefina Martins. **O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico.** 2000. 136 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA JÚNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9409\\_Disserta%E7%E3o%20COSTA%20JUNIOR\\_%20A%20modela%E7%E3o%20de%20uma%20pol%EDtica%20cooperativa%20na%20forma%E7%E3o%20de%20estudantes%20surdos%20no%20Ensino%20Superior.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9409_Disserta%E7%E3o%20COSTA%20JUNIOR_%20A%20modela%E7%E3o%20de%20uma%20pol%EDtica%20cooperativa%20na%20forma%E7%E3o%20de%20estudantes%20surdos%20no%20Ensino%20Superior.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *In.*: **Langages**, 28<sup>e</sup> année, n°114, 1994. Mémoire, histoire, langage. pp. 5-12. Disponível em: <[http://www.persee.fr/docAsPDF/lgge\\_0458-726x\\_1994\\_num\\_28\\_114\\_1673.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1994_num_28_114_1673.pdf)>. Acesso em: 20 Dez. 2016.

CRUZ, Agnes Luiza Fracasso da. Os Surdos e a sua Relação com a Família: fator de Inclusão/Exclusão e Aprendizagem. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n.17, abr. 2010. Disponível em: <<http://revista.pandora.sites.uol.com.br/libras/Agnes.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

CRUZ-ALDRETE, Miroslava. **Gramática de la lengua de señas mexicana.** Tese (Doutorado em Linguística). El Colégio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. México, D.F., 2008. Disponível em: <[http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava\\_Cruz\\_Aldrete\\_Tesis.pdf](http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DAMÁSIO, António. **E o Cérebro Criou o Homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

D'ALESSIO, Simona. 30 ans d'intégration scolaire en Italie: réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. *In.*: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde.** Suresnes, hors série n. 5, p. 35-50, juil. 2009.

DE ANNA, Lucia. G n ealogie de l'intégration scolaire en Italie. *In*: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. **L' cole face aux handicaps**: education spéciale ou éducation intégrative? Paris: PUF, 2000. p. 133-146.

DE ANNA, Lucia. Un enfant gravement handicapé   l' cole. *In*: V RILLON, Aliette; BELMONT, Brigitte. **Diversité et handicap   l' cole**: quelles pratiques éducatives pour tous? Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003. p. 37-59.

DORZIAT, Ana. Educa o de surdos no ensino regular: inclus o ou segrega o? **Revista de Educa o Especial**, n. 24, p. 77-85, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Los estudios comparativos de La educación superior – variaciones sobre um mesmo tema em América Latina. *In*: KENT, Rollin (Comp.). **Los temas críticos de la educación superior en America Latina**. Cidade de Mexico: Ed. México, 1996.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investiga o sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e aliena o**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaio**s: Estado, processo, opinião pública. v1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdu o   sociologia**. Lisboa/Portugal: Edi oes 70, 2014.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001c.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v1. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: forma o do Estado e Civiliza o. v2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. 1.ed. portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Santa F  de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998c.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das rela oes de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London. New York: Longman Inc., 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- FERNANDES, Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- FERREIRA, José Luiz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.143-157, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Alexandre/Downloads/1458-4418-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- FERREIRA, José Roberto; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2003.
- FILHO, Genivaldo Oliveira Santos; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos. **Educação dos Surdos: os desafios na comunicação entre surdo e a família**. São Paulo, 14 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/educação-dos-surdos-os-desafios-nacomunicação-entre-os-surdos-e-a-família/31113/>>. Acesso em: 8 abr. 2017.
- GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. 5ª ed. São Paulo: Ática; 1998.
- GARCIA, Vinicius G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GHIRARDI, Maria Izabel Garcez. **Representações da deficiência e práticas de reabilitação: uma análise do discurso técnico**. São Paulo: [s.n.]. 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, 2005. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Segregada%2520%25C3%25A0%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Inclusiva.pdf&gws\\_rd=cr&ei=F35FWYuSPMGewgTymrb4Cw](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Segregada%2520%25C3%25A0%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Inclusiva.pdf&gws_rd=cr&ei=F35FWYuSPMGewgTymrb4Cw)>. Acesso em: 05 mai. 2017.

GOLDSMID, Rebeca; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Relação fraterna: constituição do sujeito e formação do laço social. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2011, 22(4), 771-787. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n4/aop2711.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2017.

GRINEVALD, Colette. Classifier systems in the context of a typology of nominal classification. In: EMMOREY, Karen. (Ed.) **Perspectives on classifier constructions in sign languages**. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

GUGEL, Maria A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Brasília: Editora Letras Contemporâneas, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Bahia » Ibirapuã » infográficos: evolução populacional e pirâmide etária**. 2013. Disponível em: <[http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=\\_ES&codmun=291280&search=bahia|ibirapua|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=_ES&codmun=291280&search=bahia|ibirapua|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria)>. Acesso em: 19 Dez. 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia\\_tab\\_xls.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtml)>. Acesso em: 30 Out. 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Ibirapuã**. 2016a. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/2912806>>. Acesso em: 19 Dez. 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Vitória**. 2016b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/es/vitoria/panorama>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estados – Unidades Federação**. s. d. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

INAFED, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. **Enciclopedia de los Municipios y delegaciones de México: Xalapa**. S/D. Disponível em: <<http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM30veracruz/municipios/30087a.html>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011a). **Marco conceptual del Censo de Población y Vivienda 2010**. México, Aguascalientes: INEGI. Disponível em: <[http://centro.paot.org.mx/documentos/inegi/marco\\_conceptual\\_cpv2010.pdf](http://centro.paot.org.mx/documentos/inegi/marco_conceptual_cpv2010.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011b). **Síntesis Metodológica y Conceptual del Censo de Población y Vivienda 2010**. México, Aguascalientes: INEGI.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). **Pobación**. México, Aguascalientes: INEGI. Disponível em: <<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/poblacion/>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 01, de 08 de maio de 2013: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 2013a. Disponível em: <<http://www.enem.vestibulandoweb.com.br/edital-enem-2013.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual dos coordenadores: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 2013b.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 25 jan. 2017.

IVO, Anete Brito Leal. A periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. In: **CADERNO CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, p. 9-15, Jan./Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v23n58/v23n58a01.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

KAUFFMAN, James M. Conceptual, models and the future of special education. **Education and treatment of children**, v. 30, n. 4, p. 241-248, 2007.

KELLOGG, Ronald. **Fundamentals of Cognitive Psychology**. Los Angeles: SAGE, 2007.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. Actores, arenas y temas básicos. In: KENT, Rollin (Comp.). **Los temas críticos de la educación superior da América Latina**. Cidade de México: Ed. Mexico, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.26, p.163-184, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

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

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 1-19. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/19022210/Mulheres-na-Sala-de-Aula>>. Acesso em: jan. 2017.



MAIER, Carol. Reviewing and criticism. *In*: BAKER, Mona. (Ed.) **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London and New York: Routledge, 2000. p. 205-210.

MASON, Asiah; MASON, Matthew. Psychologic impact of deafness on the child and adolescent. **Primary Care: Clinics in Office Practice**, v. 34, n. 2, p. 407-426, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.pop.2007.04.003>>. Acesso em: 20 Dez. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAZZONI, Alberto Angel.; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos de Bastos. Sobre o acesso e permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. *In*: Congresso Nacional Fenasp (9), Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: FENASP, 1999, p. 11-12.

MÉXICO, Dirección de Educación Especial (2010). **Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención**. Secretaría de Educación Pública, Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F., Dirección General de Operación de Servicios Educativos. ISBN: 978-607-95215-5-3. México, D.F., 2010. Disponível em: <<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

MÉXICO (1978). **Ley para la Coordinación de la Educación Superior**. Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978. México, 1978. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MÉXICO (2005). **Ley General de las Personas con Discapacidad**. Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. México, 2005. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/ley100605.html&num=1&strip=1&vwsrce=0>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MÉXICO (2015). **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**. Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011, Última reforma publicada DOF 17-12-2015. México, 2015. Disponível em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MÉXICO (2016). **Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación**. Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003, Última reforma publicada DOF 01-12-2016. México, 2016. Disponível em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262\\_011216.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MÉXICO (2017a). **Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos**. Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios

Parlamentarios. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, Última reforma publicada DOF 24-02-2017. México, 2017. Disponível em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MÉXICO (2017b). **Ley general de educación**. Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, Última reforma publicada DOF 22-03-2017. México, 2017. Disponível em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. **Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9876\\_Disserta%E7%E3o%20Tamille%20CM%20Milanezi.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9876_Disserta%E7%E3o%20Tamille%20CM%20Milanezi.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2017

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem de línguas**. 5ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Centro de Educação – Lapedoc da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nº 25, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

MOURÃO, Carlos Aauberto, Júnior; MELO, Luciene Bandeira Rodrigues de. Explorando a função executiva: a bateria de avaliação frontal. *In.*: BARBOSA, Altemir José Gonçalves (Ed.). **Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano**. Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, p. 5-193.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. – Dourados, MS: UFGD, 2012.

NEUBER, Luciana Maria Biem; VALLE, Tania Gracy Martins do; PALAMIN, Maria Estela Guadagnucci. O adolescente e a deficiência auditiva: as relações familiares retratadas no teste do desenho em cores da família. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 18, n. 3, p. 321-338, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19894>>. Acesso em: 20 Dez. 2016.

NITRINI, Ricardo. Princípios Fundamentais. *In.*: NITRINI, Ricardo; BACHESCHI, Luiz Alberto. **A neurologia que todo médico deve saber**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2003, cap. 1, p. 5-54.

NORD, Christiane. A functional typology of translations. *In: TROSBORG, Anna. (Ed.). Text typology and translation.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1997. p. 43-66.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. (2005). **Audição na infância.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

ONU, Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad *In: Asamblea General, 76ª sesión plenaria, Resolución A/Res/61/106.* Nueva York: ONU.

ONU, Organización de las Naciones Unidas. (2007). De la exclusión a la igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *In: Manual para parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo.* Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é lingüística.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos de leitura na relação discurso/texto. *In: ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos: no movimento dos sentidos.* Campinas: Pontes, 2001.

PAOLA. **Entrevista: processos formativos na educação superior brasileira.** Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória – ES (Brasil), 02 set. 2016. Entrevista concedida a Alexandre Bazilatto.

PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. **Sordomudez.** Barcelona: Científico-Médica. 1978.

PATRÍCIO, Leandro. **As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior: especificidades do processo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 1999.

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes. **Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospectivo do atendimento das famílias.** Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PMI, Prefeitura Municipal de Ibirapuã. **Informações.** s. d. Disponível em: <<http://www.ibirapua.ba.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

PYM, Anthony. **Text and Risk in Translation.** Intercultural Studies Group. Version 2.0. Universitat Rovira i Virgili Tarragona, Spain. 2010.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1149/1/TESE\\_2008\\_ErlandoDaSilvaReses.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1149/1/TESE_2008_ErlandoDaSilvaReses.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RUBIO, Claudia Grau. **Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva**. Valencia: Promolibro, 1998. Disponível em: <<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/DE%20%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SCHEMBRI, Adam. Rethinking ‘Classifiers’ in Signed Languages. *In*: EMMOREY, Karen. (Ed.) **Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages**, (p. 3-34). Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação, Estado do Espírito Santo (2007). **Sinopse Estatística 2007: Matrícula Inicial de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Classes Comuns (Inclusão), com Sala de Recursos, por Necessidade Educacional Especial, na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo**. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/2007>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação, Estado do Espírito Santo (2008). **Sinopse Estatística 2008: Matrícula Inicial de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Classes Comuns (Inclusão), com Sala de Recursos, por Necessidade Educacional Especial, na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo**. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/2008>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação, Estado do Espírito Santo (2009). **Sinopse Estatística 2009: Matrícula Inicial de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Classes Comuns (Inclusão), com Sala de Recursos, por Necessidade Educacional Especial, na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo**. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/2009>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação, Estado do Espírito Santo (2010). **Sinopse Estatística 2010:** Matrícula Inicial de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Classes Comuns (Inclusão), com Sala de Recursos, por Necessidade Educacional Especial, na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/2010>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação, Estado do Espírito Santo (2011). **Sinopse Estatística 2011:** Matrícula Inicial de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Classes Comuns (Inclusão), com Sala de Recursos, por Necessidade Educacional Especial, na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/2011>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação, Estado do Espírito Santo (2012). **Sinopse Estatística 2012:** Matrícula Inicial de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Classes Comuns (Inclusão), com Sala de Recursos, por Necessidade Educacional Especial, na Rede Estadual, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/2012>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In:* SKLIAR, Carlos (Org.), **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial (pp. 105-153). Porto Alegre: Mediação.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria de. **Considerações sobre as diferenças:** caminhos para se (re)pensar a educação. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais – LITE, Faculdade de Educação – FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm>>. Acesso em: 01 Ago, 2016.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional:** do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. et al. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00335.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SUPALLA, Ted. The classifier system in American Sign Language. *In:* CRAIG, Colette. (Ed.) **Typological studies in language:** noun classes and categorization. 7, 181-214. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986.

TORREBLANCA CAPDEVILA, Herminia; ALBERT CANTÓ, María Francisca. “Integración socio-laboral de personas con deficiencia auditiva”. *In:* **Alternativas.** Cuadernos de Trabajo Social. N. 7 (oct. 1999). ISSN 1133-0473, pp. 77-91. Disponível em:

<[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5767/1/ALT\\_07\\_05.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5767/1/ALT_07_05.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

TYMOCZKO, Maria. **Computadorized corpora and the future of the translation studies**. Meta, v. 43, n. 4, p. 652-659, dec. 1998. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/meta/1998-v43-n4-meta169/004515ar/>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Edital nº 05/2013-CCV/UFes – abertura das inscrições do processo seletivo Ufes 2014**. 2013. Disponível em: <[http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014\\_EditalAbertura.pdf](http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014_EditalAbertura.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Relação de candidatos por vaga: processo seletivo Ufes 2014**. 2014a. Disponível em: <[http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014\\_Rel\\_Candidatos\\_vaga.pdf](http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014_Rel_Candidatos_vaga.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Resultado da 1ª etapa: processo seletivo Ufes 2014 – Pedagogia (matutino)**. 2014b. Disponível em: <[http://www4.ccv.ufes.br/ps2014/ps2014\\_Etp1\\_PEDAGOGIALicencMatutino.htm](http://www4.ccv.ufes.br/ps2014/ps2014_Etp1_PEDAGOGIALicencMatutino.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Prova de Redação: processo seletivo Ufes 2014**. 2014c. Disponível em: <[http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014\\_prova\\_redacao.pdf](http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014_prova_redacao.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Resultado da 2ª etapa: processo seletivo Ufes 2014 – Pedagogia (matutino)**. 2014d. Disponível em: <[http://www4.ccv.ufes.br/ps2014/ps2014\\_Etp2\\_PEDAGOGIA\\_Licenc\\_Matutino.htm](http://www4.ccv.ufes.br/ps2014/ps2014_Etp2_PEDAGOGIA_Licenc_Matutino.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Acordo de Cooperação Acadêmica: Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e Universidad Veracruzana (México)**. 2015a. Disponível em: <[http://www.internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/universidad\\_veracruzana\\_-\\_mexico.pdf](http://www.internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/universidad_veracruzana_-_mexico.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Institucional de Apoio Acadêmico – PIAA – Edital nº 002/2015**. 2015b. Disponível em: <[http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/resultado\\_do\\_edital\\_piaa\\_e\\_piaa\\_eh\\_2015-2.pdf](http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/resultado_do_edital_piaa_e_piaa_eh_2015-2.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2017.

UV, Universidad Veracruzana. **Estatuto de los alumnos 2008:** legislación universitaria. Consejo Universitario General. Universidad Veracruzana. México, 2008. Disponível em: <<https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UV, Universidad Veracruzana. (2006). **Defensoría de los Derechos Universitarios.** Disponível em: <<http://www.uv.mx/defensoria/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UV, Universidad Veracruzana. (2009). **Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad.** Disponível em: <<http://www.uv.mx/piip/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UV, Universidad Veracruzana. (2017). **Proceso de titulación.** Disponível em: <<http://www.uv.mx/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VICTOR. **Entrevista:** procesos formativos en la educación superior mexicana. Universidad Veracruzana – UV, Xalapa – Veracruz (México). Recebida em: 28 set. 2016. Entrevista concedida a Alma de los Angeles Cruz Juárez.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00639.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

WANG, Margaret C. **Atencion a la diversidad del alumnado.** Madrid: Narcea, 1995.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisador: ALEXANDRE BAZILATTO

Curso: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientador: REGINALDO CÉLIO SOBRINHO

Endereço: RUA ERNESTINO LYRIO DO NASCIMENTO, 01, FRADINHOS,  
VITORIA/ES

CEP: 29042-260

Fone: (27) 99982-7665 / 2142-9811

E-mail: [alexandrebaztt@gmail.com](mailto:alexandrebaztt@gmail.com)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: PROCESSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR”**.

Neste estudo temos com objetivo analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam as experiências formativo-educativas de estudantes com surdez no contexto universitário.

Com este estudo pretendemos contribuir no campo da Educação Especial, sistematizando reflexões sobre as experiências formativo-educativas, especialmente em relação às políticas adotadas pela administração pública no fluxo das tensões que narram a concretização do direito das pessoas com surdez à educação superior.

Na realização deste estudo, em termos teórico-metodológicos, assumimos uma perspectiva investigativa que compreende a Educação Comparada como campo interdisciplinar,

fundamentado num saber dinâmico e aberto metodologicamente. Para tanto, optamos como procedimentos metodológicos: estudo de documentos, análise dos censos educacionais brasileiros e mexicanos e entrevista biográfica. Nesse contexto, constituirão sujeitos dessa pesquisa: dois estudantes com surdez. O primeiro, matriculado na Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil e o segundo, matriculado na Universidade Veracruzana – México.

Salientamos que esta investigação está vinculada à pesquisa intitulada “Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, coordenada pelos professores doutores Edson Pantaleão Alves e Reginaldo Célio Sobrinho com financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: PROCESSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitoria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**PARTICIPANTE:**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**PESQUISADOR:**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**TESTEMUNHA:**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTE SURDA BRASILEIRA

- Conte um pouco sobre a sua vida, falando seu nome, idade, classe social (se é de família pobre, média ou rica), se trabalha ou não, local da residência, estado civil (casada, solteira). Caso seja solteira, se tem namorado, se o namorado é surdo ou ouvinte, se vocês conversam sobre suas aprendizagens no curso de Pedagogia? Sobre o que especificamente? [Caso contrário, por que não?] Nessas conversas vocês se utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras)?
- Comente sobre seu convívio familiar: se tem irmãos/ãs, pais, mãe; como é a sua relação com eles? Vocês conversam sobre o que? Vocês conversam sobre suas aprendizagens no curso de Pedagogia? Em relação ao curso, o que mais vocês conversam? A sua comunicação com sua família é feita por meio da Libras?
- Sobre sua vida social: o que gosta fazer para se divertir (gosta de passear, cinema etc.)? O que você gosta de fazer nos aos finais de semana? Tem grupos de amigos? Como é sua relação com eles? Utiliza redes sociais? Quais? Como?
- Como você avalia seu contato com ouvintes? Como é conviver com eles?
- E você convive com outros surdos? Como avalia sua relação com eles?
- Comente um pouco sobre seu percurso escolar até chegar à educação superior, informando se estudou em escolas públicas, particulares e/ou especiais. Teve caso(s) de reprovação? Qual tempo desse percurso escolar até chegar à Educação Superior? Como foi a participação da sua família em seu processo de escolarização? (Participaram ativamente, auxiliando nas atividades escolares, contando história, etc.).
- Fale sobre sua trajetória no Ensino Fundamental. (professores, colegas, aprendizagens mais significativas). Quanto tempo gastou para concluir essa etapa? Você gostaria de destacar alguma barreira em termos de acesso ao conhecimento escolar nessa trajetória?
- Fale sobre sua trajetória no Ensino Médio. (professores, colegas, aprendizagens mais significativas). Quanto tempo gastou para concluir essa etapa? Você gostaria de destacar alguma barreira em termos de acesso ao conhecimento escolar nessa trajetória?
- Qual a razão te fez optar em estudar Pedagogia? E por que em uma instituição pública federal?
- O que você sentiu ao ver o resultado de que você havia sido aprovada para cursar Pedagogia? E como foi o primeiro dia de aula no curso de Pedagogia? O que sentiu? Nesse processo, sobre o que seus familiares, namorado e amigos chamaram a atenção?

- Fale sobre sua trajetória no curso de Pedagogia da Ufes. (professores, colegas, aprendizagens mais significativas). Você gostaria de destacar alguma barreira em termos de acesso ao conhecimento escolar nessa trajetória?
- Fale quais os desafios encontrados para o seu ingresso e permanência na educação superior.
- Cite as capacidades/potencialidades/projetos que possibilitaram o seu ingresso e permanência na educação superior.
- Compartilhe um caso ou uma situação de aprendizagem bem-sucedida na educação superior.
- Comente sobre o que o conhecimento representa para você. Como você avalia a sua aprendizagem/conhecimento ao longo da sua história? Você se sente prejudicada/desprivilegiada pelo por causa da surdez? Por que? Como você percebe a atuação dos professores e intérpretes nesse sentido? Fale um pouco sobre isso.
- Relate sobre o que a linguagem representa para na sua vida. Você se sente excluída e/ou discriminada por causa da diferença linguística (português e Libras). Como você percebe a atuação dos professores e intérpretes nesse sentido? Fale um pouco sobre isso.
- Quais as consequências da surdez na sua vida, especialmente na educação superior? Como você avalia as estratégias e práticas usadas pelos professores em relação à educação de surdos em contexto universitário?
- Após concluir a licenciatura em Pedagogia, o que você espera fazer? Quais são seus planos? Pretende atuar como professora regente? Em qual nível e/ou modalidade de ensino? Objetiva continuar os estudos por meio de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)?

## APÉNDICE C – GUIÓN DE LA ENTREVISTA – ESTUDIANTE SORDO MEXICANO

- Hábleme de su vida. [Conducir a hablar: nombre, edad, situación socioeconómico (si es pobre, media o rica familia), trabajando, donde vives (situación donde vive), el estado civil (casado, soltero); usted tiene novia, si la chica es sorda u oyente, si hablan sobre el aprendizaje obtenido en el curso de grado? Acerca de lo que específicamente? (Si no es así, ¿por qué no?) En estas conversaciones, se utiliza el lengua de señas?]
- Hablar de su vida familiar. [Conducir a la parte demandada a explicar: usted tiene hermanos, padre, madre; ¿Cómo es su relación con ellos? Acerca de lo que hablan? Se habla de aprendizaje en la licenciatura? Sobre el curso, ¿qué otra cosa que hablan Si la comunicación con la familia se hace por medio de la lengua de señas]
- Hablar de su vida social. [En este caso, dar lugar al entrevistado para hablar sobre lo que les gusta hacer (como caminar, cine, etc.); lo que le gusta hacer los fines de semana; Si tiene grupos de amigos y cómo es su relación con ellos; Es el uso de las redes sociales, cuáles y cómo tal uso]
- ¿Cómo evalúa su contacto con los oyentes? ¿Cómo vivir con ellos?
- Vives con otros sordos? ¿Cómo califica su relación con ellos?
- Revisar un poco acerca de su carrera en la escuela para llegar a la educación superior, informar sido estudiado en escuelas públicas, privadas y / o especiales. Tenido el caso (s) fallar (reproche)? ¿Cuántos años hasta llegar a la educación superior? ¿Cómo fue la participación de la familia en su proceso de escolarización? (Participó activamente, ayudando en las actividades escolares, contando la historia, etc.).
- Hablar de su trayectoria en la escuela primaria. (Profesores, compañeros, aprendizaje más significativo). El tiempo empleado para completar este paso? ¿Le gustaría destacar algunas de las barreras de acceso a los conocimientos escolares en esta trayectoria?
- Hablar de su trayectoria en la escuela secundaria. (Profesores, compañeros, aprendizaje más significativo). El tiempo empleado para completar este paso? ¿Le gustaría destacar algunas de las barreras de acceso a los conocimientos escolares en esta trayectoria?
- ¿Qué curso de grado que haces? ¿Qué razón que elegiste este curso? ¿Qué institución (universidad) que asistió y por qué eligió esta institución?

- ¿Qué sentiste cuando vea el resultado que había sido aprobada a la universidad? (Era feliz, preocupado, ansioso)? ¿Y cómo fue el primer día en el campo? ¿Cómo se sintió? En el proceso, por lo que su familia, amigos y novio llaman la atención?
- Hablar de su trayectoria en el curso de graduación. (Profesores, compañeros, aprendizaje más significativo). ¿Le gustaría destacar algunas de las barreras de acceso a los conocimientos escolares en esta trayectoria?
- ¿Qué desafíos para su entrada y permanencia en la educación superior?
- Cite las habilidades / capacidades / proyectos que permitieron su entrada y permanencia en la educación superior.
- Comparte un caso o una situación de aprendizaje exitoso en la universidad.
- Hablar de lo que el conocimiento es para usted. ¿Cómo evalúa su aprendizaje / conocimiento a lo largo de su historia de vida? Usted siente herido / sin privilegios por causa de la sordera? ¿Por qué? ¿Cómo ve el papel de los maestros e intérpretes en consecuencia? Hablar de ello.
- Hablar de lo que el lenguaje es en su vida. Uno se siente excluido y / o discriminado debido a las diferencias de lenguaje (español y lengua de señas). ¿Cómo ve el papel de los maestros e intérpretes en consecuencia? Hablar de ello.
- ¿Cuáles son las consecuencias de la pérdida de audición en su vida, especialmente en la educación superior? ¿Cómo evalúan las estrategias y las prácticas utilizadas por los profesores en relación con la educación de sordos en la enseñanza superior?
- Después de completar sus estudios, lo que quiere hacer? ¿Cuáles son sus planes? Tiene la intención de actuar como maestro? ¿A qué nivel y / o el tipo de educación? Tiene como objetivo continuar los estudios a través de los cursos de posgrado (maestría y doctorado)?