



Alessandra Ferreira Di Roma

**A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA
FRANÇA: ASPECTOS EDUCACIONAIS, LINGUÍSTICOS E POLÍTICOS.**

**MARÍLIA
2021**

Alessandra Ferreira Di Roma

**A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA
FRANÇA: ASPECTOS EDUCACIONAIS, LINGÜÍSTICOS E POLÍTICOS.**

Tese de Doutorado apresentada por Alessandra Ferreira Di Roma ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, *Campus* de Marília e Escola de Doutorado Cognição, Linguagem, Interação, da Universidade Paris 8 Vincennes - Saint Denis, em Ciência da Linguagem.

Área de concentração: Ensino e Linguagem

Linhas de pesquisa: Educação Especial, Surdez e Língua de Sinais.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Unesp Marília.

Orientadora em cotutela: Prof(a). Dr(a). Brigitte Garcia, Universidade Paris 8 Vincennes- Saint Denis.

MARÍLIA

2021

R756i Roma, Alessandra Ferreira Di
A inclusão de surdos no ensino superior no Brasil e na França :
aspectos educacionais, linguísticos e políticos. / Alessandra Ferreira
Di Roma. -- Marília, 2021
273 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

1. Inclusão. 2. Ensino Superior. 3. Surdez. 4. Educação Especial. 5.
Acessibilidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Alessandra Ferreira Di Roma

A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA: ASPECTOS EDUCACIONAIS, LINGÜÍSTICOS E POLÍTICOS.

Tese apresentada por Alessandra Ferreira Di Roma, como requisito para obtenção dos títulos de Doutora em Educação e Doutora em Ciência da Linguagem, apresentada sob a responsabilidade conjunta das seguintes instituições: Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Marília e Escola de Doutorado Cognição, Linguagem, Interação, da Universidade Paris 8 Vincennes - Saint Denis, em Ciência da Linguagem, outorgando, simultaneamente, a candidata ao Doutorado as titulações correspondentes, conforme convenção de cotutela de tese de doutorado.

Quinta-feira, 25 de novembro de 2021

Composição da Banca

Prof(a). Dr(a). SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília

Prof(a). Dr(a). BRIGITTE GARCIA (Participação Virtual)
Département UFR de Sciences du Langage / Université Paris 8

Prof(a). Dr(a). DIANE BEDOIN (Participação Virtual)
Sciences de l'éducation et de la formation / Université Rouen Normandie

Prof(a). Dr(a). CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos

Prof(a). Dr(a). RODRIGO ROSSO MARQUES (Participação Virtual)
Departamento de Ensino Superior / Instituto Nacional de Educação de Surdos

Prof(a). Dr(a). YANN CANTIN (Participação Virtual)
Département Linguistique des Langues des Signes / Université Paris 8



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA:
ASPECTOS EDUCACIONAIS, LINGÜÍSTICOS E POLÍTICOS

AUTORA: ALESSANDRA FERREIRA DI ROMA

ORIENTADORA: SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). BRIGITTE GARCIA (Participação Virtual)
Département UFR de Sciences du Langage / Université Paris 8

Prof(a). Dr(a). DIANE BEDOIN (Participação Virtual)
Sciences de l'éducation et de la formation / Université Rouen Normandie

Prof(a). Dr(a). CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos

Prof(a). Dr(a). RODRIGO ROSSO MARQUES (Participação Virtual)
Departamento de Ensino Superior / Instituto Nacional de Educação de Surdos

Prof(a). Dr(a). YANN CANTIN (Participação Virtual)
Département Linguistique des Langues des Signes / Université Paris 8

Marília, 25 de novembro de 2021

Prof(a). Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

Dedicatória

Aos surdos, aos ouvintes, aos com vontade de aprender, ensinar, dialogar e constituir-se com a alteridade alheia.

*Les recherches rêvent toujours d'un itinéraire direct et stable,
oubliant que l'histoire n'est pas seulement la tempête qui les
fait dévier de leur cap, mais aussi le vent qui remplit ses
voiles.*

Ken Hirschkop

*As pesquisas sempre sonham com um percurso direto e
estável, esquecendo que a história não é somente a
tempestade que as tira de seu curso, mas também o vento que
preenche as suas velas.*

Ken Hirschkop

*Dans l'original en Anglais : "Scholarship always dreams of a
straight and steady passage, forgetting that history is not
only the storm that blows it off course, but also the wind that
fills its sails.*

(HIRSCHKOP, 2001, p.2).

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração”. Lao-Tsé

Este trabalho foi constituído na relação direta e indireta com muitas pessoas, em tantos contextos diferentes do Brasil e da França, que certamente não terei espaço (ou memória) para registrar o nome de cada um que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa. Contudo, início expressando minha gratidão a todos, que de alguma forma dialogaram comigo sobre as ideias que desenvolvo neste trabalho. Cada troca foi essencialmente importante para o amadurecimento das minhas próprias percepções.

Todavia, agradeço particularmente as professoras Sandra Martins e Brigitte Garcia, pela paciência, pela disposição, pelos diálogos, por cada comentário, pelas sugestões, pelas críticas, pelo rigor. Agradeço sobretudo por terem acreditado e confiado em mim. Toda a minha admiração e respeito a vocês!

Agradeço especialmente a meu amado Dorian Di Roma, que me acompanhou, me apoio e me ajudou em todos os sentidos durante essa jornada, e sem o qual eu não teria sido capaz de escrever essa tese em duas línguas (português e francês). O trabalho foi longo e árduo, mas, nunca sozinha, sempre com você. Obrigada por me ajudar a revisar cada frase das mais de 260 páginas desta pesquisa. Todo o meu amor a você!

Aos caros colegas e amigos da UNESP de Marília, em especial à Ricardo Ernani Sander, Angelo Papim, Rubia Carla Donda da Silva, Vanessa Aparecida Palermo Campos, Kátia de Abreu Fonseca, Juliana Louzada, Douglas Komar Silva, Natália Galvão e Fábio Silva Ortega. Agradeço também a querida amiga da Université Paris 8, Daniele Martos Moraes. Muito obrigada a todos vocês pelas trocas, pela parceria, pela alegria, pela sinceridade, pela amizade.

Aos Professores e funcionários da Unesp de Marília, em especial: Dagoberto Buim Arena. É uma honra ter sido aluna nas suas aulas, participar do seu grupo de estudo, e, além disso poder contar com as suas contribuições na construção deste trabalho.

Aos Professores e funcionários da *Université Paris 8* em especial: Ivani Fusellier, Marie Perini, Marie-Anne Sallandre, Marzena Watorek e Leila Marçot, que compreenderam as minhas dificuldades com a língua francesa, mas que mesmo assim nunca deixaram de dialogar comigo e contribuir ricamente para parte da minha formação acadêmica na França. E aos aos estudantes surdos de Paris, Kristina Popovic, Florent Desjardins e Mélanie Lemaistre, por compreenderem as minhas dificuldades com a LSF,

aceitarem a minha diferença cultural e ainda contribuírem na construção dos dados desta pesquisa. Agradeço também aos intérpretes de LSF.

Aos Professores e funcionários da UFSC, em especial: Ronice Muller de Quadros, Fábio Lopes da Silva, Cristiane Gorski Severo, aos intérpretes de Libras e aos coordenadores, por me receberem tão bem na UFSC, pelo interesse em minha pesquisa e pelas ricas contribuições. Aos estudantes surdos de Florianópolis, Marcelo Porto, Mirian Royer e Brenno Douettes, pela confiança e pela parceria.

Aos membros da banca, da Qualificação e da Defesa, titulares e suplentes: Sandra Martins, Brigitte Garcia, Diane Bedoin, Cristina Lacerda, Marianne Stumpf, Yann Cantin, Ivani Fusellier, Dagoberto Buim Arena e Eder Pires de Camargo. A contribuição de todos, em diferentes momentos, foi muito valiosa e importante para o desenvolvimento deste trabalho. Aos intérpretes de Libras e de LSF e também aos intérpretes de Português-Francês, Dorian Di Roma e João Vitor Fazzio Feres.

Sou muito grata a minha família, meu tesouro mais precioso, em especial: minha mãe Jandira, meu pai Alexandre e meus irmãos, Ellen, Fernando, Reginaldo, Maurício, Iris e Luiz (este em memória), pelo apoio e pelo amor.

Aos amigos da vida, do Brasil, da França, da Alemanha, a lista é enorme...Que sorte a minha! Me sinto muito feliz e grata por vocês fazerem parte da minha vida. Aos que estão longe, aos que estão mais perto, obrigada por toda energia positiva e pelo incentivo constante!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

O objetivo principal desta pesquisa constitui-se em analisar os aspectos educacionais, linguísticos e políticos do processo de inclusão de surdos no ensino superior, bem como investigar os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso e a formação destes nessa etapa de ensino, por meio das percepções de dois estudantes surdos e de dois professores, em uma universidade pública brasileira (UFSC) e uma universidade pública francesa (Universidade Paris 8), ambas com experiência na inclusão de surdos. Para atingir esses objetivos, apoiamos-nos na proposta metodológica dos “núcleos de significação”, que nos auxiliou no tratamento dos resultados constituídos e na forma de analisar os dados. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, com características de um estudo de caso e tem como base teórica principalmente os estudos de Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938) a partir da qual abordamos as categorias língua, linguagem, signo ideológico, ideologia, significação, sentido, enunciados e interação. Ademais, para compreendermos a dimensão subjetiva dos processos da constituição humana, bem como seus aspectos históricos e contraditórios apoiamos-nos nos estudos de Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903- 1979) e Luria (1902-1977). Nossa tese é de que a inclusão dos estudantes surdos na universidade não significa apenas o acesso, mas pressupõe condições educacionais e linguísticas que favoreçam os processos de aprendizagem e participação destes sujeitos ao longo de sua formação, para reduzir a exclusão no contexto educacional, acadêmico e social. Consideramos que, para que ocorra a inclusão no ensino superior para os estudantes surdos é necessário reestruturar culturas e práticas pedagógicas, desde a educação básica até as instituições de ensino superior, respondendo continuamente à diversidade e as necessidades linguísticas dessas pessoas. Por fim, destacamos aqui um desafio que consideramos primordial e que identificamos na fala dos dois estudantes surdos participantes da nossa pesquisa, a importância do efetivo reconhecimento e valorização da língua de sinais, não apenas no ensino superior, mas na sociedade, o que implicaria sua validação como língua educacional e acadêmica, em todas as etapas de educação e de modo contínuo. As línguas de sinais, seja a Libras ou a LSF, permanecem ainda línguas minoritárias, e enfrentam os precedentes ligados a uma tradição de pensamento que prioriza as línguas orais majoritárias, como o português e o francês, como modos privilegiados nos processos de construção da expressão reflexiva e de produção do conhecimento científico. Além disso, notamos que as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos, desde o ensino básico até o ensino superior, para o domínio e uso da escrita, são amplamente justificáveis, visto que as propostas educacionais desenvolvidas ao longo das últimas décadas não se mostraram ainda plenamente eficientes e, como resultado, muitos sujeitos surdos após anos de escolarização apresentam uma série de dificuldades com o uso da escrita, não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Por fim, esperamos que nosso trabalho contribua para o avanço das produções teóricas que tratam da educação inclusiva de estudantes surdos no ensino superior, a partir da investigação dos desafios e possibilidades que envolvem o processo de formação destes indivíduos nesse nível de ensino. Além disso, visamos colaborar com a discussão sobre o lugar e o papel da língua de sinais na universidade, de acordo com a aplicação das políticas educacionais, linguísticas e públicas nesse contexto formativo.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Surdez. Linguagem. Língua de sinais.

Résumé

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les aspects éducatifs, linguistiques et politiques du processus d'inclusion des personnes sourdes dans l'enseignement supérieur, ainsi que d'enquêter sur les facteurs qui ont entravé ou favorisé l'accès et la formation de ces étudiants à ce stade de l'éducation, à travers les perceptions de deux étudiants sourds et de deux enseignants dans une université publique brésilienne (UFSC) et une université publique française (Université Paris 8), toutes deux ayant une expérience dans l'inclusion des personnes sourdes. Pour atteindre ces objectifs, nous nous appuyons sur la proposition méthodologique des "noyaux de signification", qui nous a aidés dans le traitement des résultats et la manière d'analyser les données. Notre recherche est de type qualitative, avec les caractéristiques d'une étude de cas et a comme base théorique principalement les études de Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) et Medvedev (1892-1938) à partir desquelles nous abordons les catégories langue, langage, signe idéologique, idéologie, signification, sens, énoncés et interaction. En outre, pour comprendre la dimension subjective des processus de constitution humaine, ainsi que ses aspects historiques et contradictoires, nous nous appuyons sur les études de Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979) et Luria (1902-1977). Notre thèse est que l'inclusion des étudiants sourds à l'université ne signifie pas seulement l'accès, mais présuppose des conditions éducatives et linguistiques qui favorisent les processus d'apprentissage et de participation de ces sujets tout au long de leur formation, pour réduire l'exclusion dans le contexte éducatif, académique et social. Nous pensons que, pour que l'inclusion des étudiants sourds dans l'enseignement supérieur se produise, il est nécessaire de restructurer les cultures et les pratiques pédagogiques, de l'éducation de base aux institutions d'enseignement supérieur, en répondant continuellement à la diversité et aux besoins linguistiques de ces personnes. Enfin, nous soulignons ici un défi que nous considérons comme primordial et que nous avons identifié dans le discours des deux étudiants sourds participant à notre recherche, l'importance de la reconnaissance et de l'appréciation effectives de la langue des signes, non seulement dans l'enseignement supérieur, mais dans la société, ce qui impliquerait sa validation en tant que langue éducative et académique, à tous les stades de l'enseignement et de manière continue. Les langues des signes, qu'il s'agisse de la Libras ou de la LSF, restent encore des langues minoritaires et font face aux précédents liés à une tradition de pensée qui privilégie les langues orales majoritaires, comme le portugais et le français, comme modes privilégiés dans les processus de construction de l'expression réflexive et de production de la connaissance scientifique. En outre, nous constatons que les difficultés rencontrées par les étudiants sourds, de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur, pour la maîtrise et l'utilisation de l'écriture, sont largement justifiables, au vu du fait que les propositions éducatives développées au cours des dernières décennies ne se sont pas encore révélées pleinement efficaces et, par conséquent, de nombreux sujets sourds après des années de scolarité présentent une série de difficultés avec l'utilisation de l'écriture, ne disposant pas d'une maîtrise adéquate de contenus académiques. Enfin, nous espérons que notre travail contribue à l'avancement des productions théoriques qui traitent de l'éducation inclusive des étudiants sourds dans l'enseignement supérieur, à partir de l'investigation des défis et des possibilités qui impliquent le processus de formation de ces individus à ce niveau d'enseignement. Par ailleurs, nous souhaitons collaborer à une discussion sur la place et le rôle de la langue des signes à l'université, ainsi que sur l'application des politiques éducatives, linguistiques et publiques dans ce contexte formatif.

Mots clés : Inclusion. Enseignement Supérieur. Surdité. Langage. Langue des signes.

Abstract

The main objective of this research is to analyze the educational, linguistic and political aspects of the process of inclusion of deaf people in higher education, as well as investigate the factors that hindered or promoted the access and training of these students in this stage of education, through the perceptions of two deaf students and two teachers in a public Brazilian university (UFSC) and a public French university (University Paris 8), both with experience in the inclusion of deaf people. To achieve these goals, we rely on the methodological proposal of "nuclei of meaning", which helped us in the treatment of the results and how to analyze the data. Our research is qualitative in nature, with characteristics of a case study and has as its theoretical basis mainly the studies of Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) and Medvedev (1892-1938) from which we address the categories tongue, language, ideological sign, ideology, signification, meaning, enunciated and interaction. Moreover, to understand the subjective dimension of the processes of human constitution, as well as its historical and contradictory aspects, we rely on the studies of Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979) and Luria (1902-1977). Our thesis is that the inclusion of deaf students at university does not mean only access, but presupposes educational and linguistic conditions that favor the learning and participation processes of these subjects throughout their formation, to reduce exclusion in the educational, academic and social context. We consider that, for inclusion in higher education to occur for deaf students, it is necessary to restructure cultures and pedagogical practices, from basic education to higher education institutions, responding continuously to the diversity and linguistic needs of these people. Finally, we highlight here a challenge that we consider paramount importance and that we identified in the speech of the two deaf students participating in our research, the importance of the effective recognition and appreciation of sign language, not only in higher education, but in society, which would imply its validation as an educational and academic language, in all stages of education and continuously. Sign languages, whether Libras or LSF, still remain minority languages, and face the precedents linked to a tradition of thought that prioritizes the majority oral languages, such as Portuguese and French, as privileged modes in the processes of construction of reflective expression and production of scientific knowledge. Moreover, we note that the difficulties faced by deaf students, from primary schools to higher education, for the master and use of writing, are widely justifiable, since the educational proposals developed over the last decades have not yet proved fully efficiency and, as a result, many deaf subjects after years of schooling present a series of difficulties with the use of writing, not having an adequate master of academic content. Finally, we hope that our work contributes to the advancement of theoretical productions that deal with the inclusive education of deaf students in higher education, from the investigation of the challenges and possibilities that involve the training process of these individuals at this level of education. Furthermore, we aim to collaborate with the discussion on the place and role of sign language at university, according to the application of educational, linguistic and public policies in this formative context.

Keywords : Inclusion. Higher Education. Deafness. Language. Sign Language.

Sumário

INTRODUÇÃO	17
Apresentação	17
Hipótese	18
Problemática	19
Objetivos	27
Justificativa	27
Estrutura da pesquisa	28
ESTADO DA ARTE	31
Pesquisas sobre a inclusão de surdos no ensino superior no Brasil e na França: breve revisão da literatura	31
PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LINGUAGEM E PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	39
Capítulo 1: O papel da linguagem na constituição histórica dos sujeitos	39
1.1 O processo histórico e cultural da apropriação da linguagem – Bakhtin, Volóchinov e Medvedev.	40
1.2 A linguagem no desenvolvimento da atividade e na construção do conhecimento – Vygotski, Luria e Leontiev	55
1.3 Retorno à leitura dos autores evocados: diálogo cruzado com o campo da surdez	65
Capítulo 2: Reflexões sobre a inclusão: definições e fundamentos.	74
2.1 Um olhar sobre a história da Educação dos surdos na França	77
2.2 Um olhar sobre a história da Educação dos surdos no Brasil	88
PARTE II: METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	98
Capítulo 3: Metodologia da Pesquisa	98
3.1 Procedimentos da pesquisa para a constituição dos dados	98
3.2 Seleção dos participantes	103
3.3 Locais da pesquisa de campo: UFSC e Université PARIS 8	105
3.4 Procedimentos de análise dos dados: Núcleos de significação	110
Capítulo 4: Levantamento dos Pré-indicadores, formação dos Indicadores e inferência e sistematização dos Núcleos de Significação a partir das entrevistas	115
4.1. Leitura flutuante e levantamento dos pré-indicadores	115
4.2 Formação dos indicadores e seus conteúdos temáticos	133
4.3 Inferência e sistematização dos Núcleos de Significação	138
PARTE III – DISCUSSÕES E ANÁLISES	140
Capítulo 5: Discussões e análises dos núcleos de significação	140
5.1 Núcleo 1: Percepção dos estudantes sobre o papel da língua de sinais, da escrita, da cultura e da identidade surda na universidade.	141
5.2. Núcleo 2: Percepção dos estudantes acerca das possibilidades, dificuldades e estratégias para o acesso e formação no ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho	155
5.3 Núcleo 3: Percepção dos professores sobre os aspectos educacionais, linguísticos, políticos e culturais da inclusão de surdos na universidade	168
5.4 Núcleo 4: Percepção dos professores acerca da responsabilidade do intérprete na sala de aula e a questão do surdo como minoria linguística no contexto acadêmico	184
CONCLUSÃO	193
REFERÊNCIAS	197

ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do comitê de ética da Unesp	215
APÊNDICE 1 - Roteiro norteador para a entrevista com os estudantes	216
APÊNDICE 2 - Roteiro norteador para a entrevista com os professores	219
APÊNDICE 3 - Tradução e transcrição da entrevista com estudante Kristina	221
APÊNDICE 4 - Tradução e transcrição da entrevista com estudante Marcelo	233
APÊNDICE 5 - Tradução e transcrição da entrevista com Professor Fábio	248
APÊNDICE 6 - Tradução e transcrição da Entrevista com Professora Sophie	257
APÊNDICE 7 - Modelo da organização do material de apoio constituído por meio das observações em sala de aula.	268
APÊNDICE 8 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	272

Lista de Figuras

<i>Figura 1 - Resumo do processo de constituição dos dados</i>	103
--	-----

Lista de Tabelas

<i>Tabela 1 - Resumo da organização do corpus constituído por meio das entrevistas</i>	105
<i>Tabela 2- Organização dos Pré-indicadores 1</i>	117
<i>Tabela 3 - Organização dos Pré-indicadores 2</i>	118
<i>Tabela 4 - Organização dos Pré-indicadores 3</i>	119
<i>Tabela 5 - Organização dos Pré-indicadores 4</i>	121
<i>Tabela 6 – Organização dos Pré-indicadores 5</i>	122
<i>Tabela 7 – Organização dos Pré-indicadores 6</i>	123
<i>Tabela 8 - Organização dos Pré-indicadores 7</i>	124
<i>Tabela 9 - Organização dos Pré-indicadores 8</i>	125
<i>Tabela 10 – Organização dos Pré-indicadores 9</i>	126
<i>Tabela 11 - Organização dos Pré-indicadores 10</i>	127
<i>Tabela 12 - Organização dos Pré-indicadores 11</i>	129
<i>Tabela 13 - Organização dos Pré-indicadores 12</i>	131
<i>Tabela 14 - Organização dos Pré-indicadores 13</i>	132
<i>Tabela 15 - Organização dos Pré-indicadores 14</i>	133
<i>Tabela 16 - Formação dos Indicadores - Estudantes</i>	134

TERMINOLOGIAS

Libras	Lingua Brasileira de Sinais
LSF	Lingua de Sinais Francesa
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
SUS	Sistema Único de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cairn	Portal francófono de ciências humanas e sociais
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
MFL	Marxismo e filosofia da linguagem
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
Feneida	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
ANPEDA	Associação Nacional de Pais de Crianças deficientes auditivas
CDAPH	Comissão dos direitos e da autonomia das pessoas com deficiência
PPS	Projeto Personalizado de Escolarização
MDPH	Casa Departamental para Pessoas com Deficiência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa
AFIJ	Associação para facilitar a inserção profissional de jovens diplomados
ARPEJEH	Acompanhar os Projetos de Estudo de Jovens Alunos e Estudantes em situação de Deficiência
ESPE	Escola Superior de Ensino e Educação
INESPE	Instituto Nacional Superior de Ensino e Educação
CAPES	certificado de aptidão para o ensino do ensino médio
DCL	Diploma de Competência em Língua

INTRODUÇÃO

Apresentação

As diversas problemáticas que envolvem o processo de inclusão educacional de alunos surdos começaram a me interpelar¹ desde o meu primeiro contato com esses estudantes, durante um breve estágio de seis meses, realizado em uma escola pública durante a minha licenciatura em Pedagogia na Unesp de Bauru. As dificuldades de participação e interação desses alunos durante as aulas instigaram a minha atenção. Isso constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento da minha primeira Iniciação Científica (IC)², na qual investiguei o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão educacional dos alunos surdos³. Tal estudo inicial resultou em novos questionamentos, conduzindo-me a elaboração da minha dissertação de mestrado. Dessa vez me focalizei em uma pesquisa relativa ao processo de aprendizagem de conceitos científicos via língua de sinais para os estudantes surdos na Educação Básica⁴.

Durante o meu percurso na Pós-graduação na Unesp novas indagações sobre a inclusão educacional dos surdos foram surgindo e motivaram o início desta pesquisa de doutorado. Um aspecto em particular me pareceu problemático: a discrepância entre o que está proposto nas políticas educacionais, linguísticas e públicas para a inclusão de estudantes surdos na universidade e o que, como e para quem, tem se efetivado na realidade. Assim, interessei-me pelo seguinte problema de pesquisa: Quais os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso e a formação dos estudantes surdos no ensino superior? O desdobramento dessa questão, gerou a necessidade de investigar algumas outras indagações que se tangenciam a ela, a saber:

¹ Optei pelo uso da primeira pessoa no singular na *Apresentação* deste trabalho, para tornar o texto mais fluído e claro quando faço referência as minhas próprias vivências, escolhas e percepções. Todavia, uso a primeira pessoa no plural (o chamado “plural de modéstia”) ao longo do trabalho, pois, a pesquisa foi constituída em colaboração e parceria com muitas pessoas, sobretudo com o apoio das orientadoras da tese.

² A Iniciação Científica (IC) é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento. Em geral, os estudantes que se dedicam a esta atividade possuem pouca ou nenhuma experiência em trabalhos científicos (por isso o caráter de “iniciação”) e representam o seu primeiro contato com tal prática. Os alunos têm o desenvolvimento de seus estudos acompanhados por um professor orientador. Nesta etapa da prática universitária, o estudante-pesquisador exerce os primeiros momentos da pesquisa acadêmica, como a escrita acadêmica, a apresentação de resultados em eventos, a sistematização de ideias, a sistematização de referenciais teóricos, a síntese de observações ou experiências, a elaboração de relatórios e demais atividades envolvendo o ofício de pesquisador.

³ FERREIRA, A.B. O intérprete de LIBRAS no ensino fundamental: análise da atuação em sala de aula. Bauru, 2012. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁴ FERREIRA, A.B. O processo de escolarização de crianças surdas no ensino fundamental: um olhar para o ensino de ciências articulado aos fundamentos da astronomia. 127f. Dissertação de Mestrado do Programa de Educação para Ciência – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2015.

- O que dizem os estudantes surdos que conseguiram ingressar nesta etapa de ensino?
- Quais os métodos, recursos materiais e humanos são colocados em prática, pelos estudantes surdos e pela instituição acadêmica de modo geral, para a efetivação das políticas inclusivas neste contexto?
- Que espaço tem ocupado a língua de sinais nos programas curriculares e nas interações em sala de aula das universidades públicas?
- Qual a importância atribuída a atividade da escrita no percurso acadêmico dos surdos?

Paralelo a essas questões, comecei a abranger as minhas interrogações para outros territórios. A constatação histórica sobre a experiência da França em matéria de Ensino para surdos e sua influência na sistematização da Educação dos surdos no Brasil aspirou em mim o interesse de investigar o quanto ela avançou na oferta de formação educacional para essa população em níveis mais avançados de ensino, objetivando confrontar de que modo vem ocorrendo a inclusão universitária de surdos em dois contextos, Brasil e França.

Diante da possibilidade de pesquisar a inclusão no ensino superior para estudantes surdos em duas realidades distintas, no Brasil e na França, verifiquei a pertinência de realizar o doutorado em cotutela, e um acordo internacional foi estabelecido entre a Unesp e a Universidade Paris 8. A partir do acordo de cotutela, foi possível inserir a pesquisa em duas áreas de estudos que se confluem: a Ciência da Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp Marília) e a Ciência da Linguagem (*l'ED, Université Paris 8*). Dentro dessas áreas, me focalizei particularmente na investigação dos aspectos educacionais, linguísticos e políticos que fazem parte do processo de inclusão dos surdos no Ensino Superior.

Hipótese

Nosso trabalho intencionou conduzir uma pesquisa qualitativa, com características de um estudo de caso, em dois países distintos, que nos proporcionasse elementos teóricos e práticos para refletirmos sobre os possíveis fatores que contribuem ou dificultam o acesso e a formação dos estudantes surdos no ensino superior.

Portanto, a hipótese da pesquisa foi formulada ao longo do desenvolvimento do trabalho e sintetizada da seguinte forma: Apesar das dificuldades que os surdos podem

encontrar para o desenvolvimento da linguagem escrita no nível acadêmico, a necessidade dessa prática torna-se ainda mais forte, quando outros meios de expressão e comunicação lhe são inacessíveis. Nesse caso, a falta da audição, pode acentuar no surdo a atenção dada à linguagem. O impedimento aumenta o valor daquilo que é impedido, criando a necessidade de outras vias de comunicação (Vigotski, 1983/1997). Em consequência, pressupomos que, paralelo ao uso da língua de sinais, o domínio e o uso da língua escrita em um nível relativamente elevado seja um fator determinante entre os estudantes surdos que alcançam essa etapa de ensino. Posteriormente, veremos o desdobramento desta hipótese nos discursos dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa.

Problemática

Os problemas relativos ao processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior é uma temática relativamente recente, mas que tem ganhado relevância nas discussões acadêmicas atuais. Esta pesquisa aborda alguns dos aspectos educacionais, linguísticos e políticos envolvidos na inclusão de acadêmicos surdos em duas universidades públicas, uma brasileira - UFSC, e, uma francesa - *Université Paris 8*.

É importante explicitarmos que nem todas as pessoas com algum grau de surdez utilizam as línguas de sinais, nem se identificam ou são necessariamente reconhecidas como 'surdas'. A lógica das transmissões linguísticas e da escolha comunicativa principal (língua de sinais e/ou língua vocal) não necessariamente se relacionam com o grau de surdez do indivíduo, mas sim, a da identidade cultural. Portanto, cada indivíduo com algum grau de surdez, que na área da saúde normalmente é classificada como leve, moderada, severa ou profunda, pode, portanto, se identificar como surdo ou com a deficiência auditiva, dependendo da sua experiência com a línguas de sinais e a 'cultura surda'. Todavia, não existe uma ligação direta entre competência linguística e ser reconhecido como um membro da comunidade surda (PERLIN; STROBEL, 2006).

Por 'cultura Surda', compreendemos, com base nos Estudos Surdos⁵ de Gládis Perlin (primeira surda a obter o título de doutora no Brasil, pela UFRGS) e Karin Strobel

⁵ Os Estudos Surdos têm surgido nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, ou seja, os Estudos Surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. Os Estudos Surdos apoiam a luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Os surdos - enquanto grupo organizado culturalmente -, não se definem como "deficientes auditivos", para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição - os surdos se definem de forma cultural e linguística (Wrigley, 1996, p. 12).

(professora surda, doutora na área de educação pela UFSC), o seguinte sentido: as produções resultantes das interações dos surdos com o meio social em que vivem, a visão de mundo desses indivíduos, o modo de viver e atuar na sociedade e se constituir no complexo campo de produções culturais e sociais, como por exemplo, na relação com as língua de sinais, no encontro surdo-surdo, na relação com as políticas linguísticas, e etc. Logo, a cultura surda é definida como “o elemento constituidor da identidade surda, na relação de poder com os ouvintes e na produção de significados a respeito desses indivíduos” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 41). Entendemos, pois, que o encontro com a comunidade e com a cultura surda representa a perspectiva de constituição das identidades surdas, provocada pela diferença cultural dos surdos em relação as culturas ouvintes. Perlin e Strobel (2006, p.42) sublinham ainda que, a identidade surda não é única, pois existem “múltiplos jeitos de ser surdo; múltiplas identidades; múltiplas culturas surdas.”

Por conseguinte, afirmaremos em nosso trabalho as experiências surdas pela perspectiva cultural e marcamos nossa oposição em relação ao discurso clínico que concebe a surdez como uma falta a ser corrigida. Entretanto, ao citarmos a legislação, respeitaremos as nomenclaturas utilizadas em seus documentos oficiais⁶. Ademais, tendo em consideração a complexibilidade de investigar os aspectos que caracterizam a inclusão na universidade de estudantes surdos e/ou de estudantes com deficiência auditiva, esclarecemos que, nesta pesquisa escolhemos nos focalizar na análise dos discursos de estudantes surdos, locutores das línguas de sinais e que se identificam com as culturas surdas, e, nas falas de seus professores.

No que diz respeito ao conceito de ‘inclusão’, especificamente na educação inclusiva de surdos, evidenciamos que sua definição é ampla e depende das diferentes possíveis abordagens e articulações que se aplicam às práticas políticas e pedagógicas na educação. Nesta pesquisa, o sentido de inclusão, está sobretudo na garantia da acessibilidade linguística no ensino superior, circulação da língua de sinais e valorização da experiência e da cultura surda nesses ambientes formativos. Os instrumentos e o modo como a inclusão será efetivada na universidade depende da realidade de cada país e de

⁶ Numa abordagem clínica, o Ministério da Educação (BRASIL, 2000) classifica a surdez da seguinte forma: considera-se deficiente auditivo, pessoa com surdez leve, indivíduo que apresenta perda auditiva de até 40 decibéis, ou, pessoa com surdez moderada, indivíduo que apresenta perda auditiva entre 40 e 60 decibéis; Considera-se surdo, pessoa com surdez severa, indivíduo que apresenta perda auditiva entre 60 e 90 decibéis ou pessoa com surdez profunda, indivíduo que apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis; Considera-se surdocego, pessoa que possui a audição e a visão gravemente comprometidas.

cada contexto, mas, com base nas políticas públicas de inclusão, tanto do Brasil, quanto da França, as condições de acessibilidade devem ser garantidas nessa etapa de ensino a todos os estudantes, incluindo os surdos (QUADROS, 2012).

O acesso ao ensino superior para estudantes em situação de deficiência⁷ tem demonstrado melhoras significativas ao longo das últimas décadas, tanto no Brasil quanto na França (BARROS, 2015; MILON, 2020). No contexto brasileiro, em 2011, foram contados 23.250 educandos do público-alvo⁸ da educação especial que concluíram o ensino básico e que foram matriculados nos cursos de Graduação⁹. Em 2019, esse contingente chegou ao número de 48.520 matriculados, registrando-se a taxa de crescimento de 108,7% ao longo do período de nove anos, o que representa um aumento bastante significativo.

No entanto, outro dado que precisa ser destacado no Brasil é que, nos cursos de graduação, o número de estudantes público-alvo da educação especial representa menos de 0,5% das matrículas, segundo o Censo do Ensino Superior realizado em 2019¹⁰, o que demonstra, em nossa concepção, a necessidade da efetivação de políticas públicas, educacionais e linguísticas para ampliar a inclusão desse público no ensino superior.

Especificamente no caso dos estudantes com surdez, de acordo com o Panorama Final da Educação de surdos no Brasil (2015)¹¹, observamos que houve um crescimento de 54% no período entre 2010 e 2012, subindo de 1.885 para 2.915. No entanto, de 2012 a 2015, houve um decréscimo de 17% no número de ingressantes, passando de 2.915 para 2.398. Em 2019 notamos que houve um aumento exponencial e o Censo do Ensino

⁷ Em nosso trabalho usamos o termo **situação de deficiência** para indicar o seguinte sentido: relacionamos a deficiência de uma pessoa a maneira excludente como a sociedade é organizada, isto é, a estrutura da nossa sociedade de modo geral não está adaptada para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos surdos, cegos ou com qualquer alteração de suas funções físicas, sensoriais ou cognitivas. Consequentemente, qualquer pessoa que não corresponda aos parâmetros de normalidade da sociedade se encontra em **situação de deficiência**, pois suas atividades em sociedade serão limitadas ou restritas dependendo do contexto.

⁸ De acordo com o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

⁹ Dados localizados no documento oficial da Política Nacional de Educação Especial de 2020, p. 21. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

¹⁰ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf, acesso em janeiro de 2021.

¹¹ Disponível em https://neo.ines.gov.br/neo/panorama/Panorama_Final.pdf, acesso em janeiro de 2021.

superior¹² apontou o total de 6.569 alunos com deficiência auditiva, 2.556 surdos e mais 157 surdoscegos matriculados nas instituições de ensino superior.

Com base na pesquisa de Milon (2020), verificamos que na França, em 2016, 23.257 estudantes de instituições públicas de ensino superior declararam-se com deficiência, o que representava 1,22 % da população total de estudantes. No que concerne aos estudantes surdos, naquele ano, cerca de 1.000 estudantes declararam-se com deficiência auditiva ou surdos, esse número representou um aumento de 50% de estudantes com surdez no Ensino Superior desde a lei nº2005-102¹³ de fevereiro de 2005, sendo 30 % identificados por uma surdez profunda¹⁴. No início do ano letivo de 2018 o número de estudantes com deficiência aumentou para 34.553 ou 1,64% da população estudantil. Seus números se multiplicaram por 4,6 desde 2005. Contudo, observamos para os alunos com deficiência, uma progressão lenta nos percursos acadêmicos em comparação com os alunos da população em geral.¹⁵

Consideramos que a evolução do número de estudantes em situação de deficiência, particularmente dos estudantes com surdez no ensino superior no Brasil e na França, ocorre como consequência de movimentos sociais das comunidades surdas, que resultaram na criação de políticas e ações que têm favorecido a ocorrência de tal fenômeno. Um dos marcos mais importantes no contexto das políticas linguísticas oficiais do Brasil para as pessoas surdas ocorreu com a promulgação da lei 10.436/2002¹⁶, a qual estabeleceu a legitimidade da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como uma das línguas oficiais do país, colocou em evidência o reconhecimento dos surdos e de sua cultura, e, além disso, desafiou as representações sociais do Brasil como nação monolíngue e da língua Portuguesa como língua única do país (QUADROS, 2012; PICONI 2019). Outrossim, entendemos que a consideração do surdo através de suas diferenças e do uso

¹² Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf, acesso em janeiro de 2021.

¹³ Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/2020-10-27/>, acesso em 27 de outubro de 2020.

¹⁴ Dados disponíveis em <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180203125.html>, acesso em 27 de outubro de 2020.

¹⁵ Dados do documento *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13 - Enseignement supérieur*, disponível em https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/FR/T243/les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur/#:~:text=En%20un%20an%2C%20leur%20effectif,un%20accompagnement%20%C3%A0%20ce%20titre, acesso em outubro de 2020.

¹⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

da língua de sinais, e não pela condição de deficiência, legitima o surdo como sujeito de língua e de linguagem, transformando a deficiência em diferença linguística.

Todavia, compreendemos que qualquer mudança significativa em um país, tal como o reconhecimento de outras línguas, costuma gerar inúmeros conflitos e embates culturais, uma vez que, concordamos com Piconi (2019, p.3), ao enfatizar que “sobre as línguas se instauram mecanismos de luta por acesso e controle, constituindo, assim, as línguas como sensíveis às relações de poder”. Isso ocorre, pois, segundo o autor, as diversidades das línguas e as variantes linguísticas que coexistem em uma mesma sociedade desestabilizam as tentativas de padronização e unificação da língua majoritária, provocando um embate linguístico, político e social que visa estabelecer quais línguas e quais convenções devem ser valorizadas e oficializadas, em quais contextos são desejáveis e como devem ser transmitidas e ensinadas aos sujeitos que compõem a sociedade.

A Libras consolida-se neste contexto conflituoso, e a sua oficialização, apesar de ocorrer em 2002 por meio da lei 10.436, inicia sua trajetória de campos de lutas anos antes. O processo de tramitação do Projeto de lei para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais iniciou-se em 1996, quando foi levado ao Congresso Nacional as reivindicações por parte da organização de representantes da comunidade surda, em especial da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo). Ao longo desse período, inúmeros diálogos foram estabelecidos nos processos de tramitação no Congresso Nacional e em eventos organizados pelas próprias entidades e representantes das comunidades surdas. Esses eventos aconteceram em um contexto de emergência e fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência que marcaram os anos 1990 (PICONI, 2019).

A lei 10.436 é regulamentado pelo decreto 5.626/2005¹⁷. As disposições acerca do reconhecimento da Libras no contexto da educação das pessoas surdas aparecem sobretudo no Capítulo IV – “Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, e, Capítulo VI - “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”.

Entre as ações previstas pelo art.14 do Decreto 5.626/2005, destacamos de modo sintético as seguintes: acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis,

¹⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm , acesso em janeiro de 2021.

etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior; promoção de cursos de formação de professores; ofertado ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; provisão de profissionais como professores de Libras, de língua Portuguesa como segunda língua, de intérprete de Libras e de professores com certos conhecimentos específicos; atendimento educacional especializado; apoio ao uso e a difusão da Libras, adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a **singularidade linguística** (grifo nosso) manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; desenvolvimento de mecanismos alternativos de avaliação; disposição de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos.

Percebemos que as ações e circunstâncias descritas para o desenvolvimento das práticas educativas e formativas para os surdos, retomam certas particularidades da Língua de sinais e da constituição da identidade e da cultura dessas pessoas, por exemplo, a partir da noção de “singularidade linguística” destacada no art.14 e que deve ser considerada nos processos formativos dos sujeitos surdos. Além disso, compreendemos que o Decreto nº5.626/2005 é marcado pela fase de consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva no Brasil.

Com base na implementação da lei brasileira de 2002 e no decreto de 2005, cabe mencionar a criação de dois cursos superiores de referência no Brasil que têm como público-alvo preferencial as pessoas surdas. O primeiro, com início em 2006, na modalidade a distância, foi o Curso de Licenciatura em Letras-Libras, ofertado pela UFSC. O segundo, também na modalidade a distância com início em 2008, foi o curso de Bacharelado em Letras-Libras, ofertado também pela UFSC, com 20 polos em todo o país¹⁸.

Verificamos ainda a lei brasileira nº 12.319/2010¹⁹, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete e o decreto nº 7.611²⁰, o qual especificou o atendimento às diretrizes e os princípios dispostos no decreto nº5.626/2005. Para auxiliar o acesso e a permanência de estudantes na universidade com perdas auditivas e não sinalizantes,

¹⁸ Catálogo de formações da UFSC disponível em: <https://cae.ufsc.br/ensino/>, acesso em outubro de 2020.

¹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm, acesso em 27 de outubro de 2020.

²⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm, acesso em 27 de outubro de 2020.

instituiu-se a Portaria nº 21/2013²¹, que tornou pública a decisão de incorporar o sistema FM ao Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, no ano de 2012 criou-se no Brasil o Programa Incluir²² que tem por finalidade promover a acessibilidade na educação superior, e que em nossa concepção, certamente corroborou para o aumento do número de matrículas de surdos nas universidades.

Na França, a lei nº2005-102 de fevereiro de 2005 visou a “igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas com deficiência” nos meios sociais, culturais e educacionais. No que concerne aos sujeitos surdos, a lei afirma a liberdade de escolha das modalidades de comunicação na educação dos estudantes com surdez, razão pela qual o Ministério do Ensino Superior, disponibilizou a habilitação de novos diplomas criados para responder às necessidades geradas, para fazer progredir o número de tradutores e intérpretes de língua de sinais francesa (LSF)²³. É oportuno explicitarmos que mesmo antes da implementação da referida lei francesa, a *Université Paris 8*, em particular, já havia criado vários diplomas na área da surdez, por exemplo, a especialização LSF da licenciatura em SdL (1999), o DFSSU Interpretação LSF-Francês (1999), o DPCU Ensino da LSF (2000), a licenciatura profissional da LSF em meio escolar (2004), entre outros cursos nos quais os estudantes surdos destacam-se como público-alvo. Por conseguinte, a Université Paris 8 tornou-se referência no ensino para surdos na França.²⁴

Ademais, a lei francesa nº2018-166²⁵ de 8 de março de 2018 relativa à orientação e a formação dos estudantes prevê um dispositivo que permite aos alunos com deficiência recorrer ao reitor da universidade a fim de fazer valer o seu direito de revisão do exame de seleção. O reitor dispõe então de um poder de inscrição oficial, com o acordo do candidato, a fim de considerar as suas necessidades específicas. Esta medida é acompanhada da possibilidade de cada aluno com deficiência poder assinalar, se assim o

²¹ Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sctie/2013/prt0021_07_05_2013.html, acesso em 27 de outubro de 2020.

²² Documento orientador do Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192, acesso em janeiro de 2021.

²³ Réponse du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation publiée dans le JO Sénat du 09/08/2018 - page 4168 <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180203125.html>, 13 acesso em setembro de 2021.

²⁴ Catálogo de formações da *Université Paris 8* disponível em: <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf>, acesso em outubro de 2020.

²⁵ Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777>, acesso em 28 de outubro de 2020.

desejar, as particularidades da sua situação individual. Estes dois dispositivos objetivam favorecer a igualdade de oportunidades entre os estudantes e a inclusão no ensino superior na França.

Abordaremos as normativas brasileiras e francesas com mais detalhes no segundo capítulo deste trabalho, mas, de modo geral, o que observamos nos últimos quinze anos, tanto no Brasil quanto na França, é o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue para surdos e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm gradativamente aumentando o acesso das pessoas surdas no ensino superior. Porém, se por um lado ampliou-se a entrada de estudantes surdos nas universidades brasileiras e nas francesas, por outro, a garantia de sua permanência e da qualidade de sua formação resta ainda uma problemática que merece ser pesquisada.

Partimos da hipótese de que entre os propósitos declarados nas políticas públicas, educacionais e linguísticas e a realidade educacional evidenciada, encontraremos uma lacuna no que tange ao acesso e as condições de ensino e aprendizagem para os estudantes surdos no ensino superior. **Nossa tese é de que a inclusão dos estudantes surdos na universidade não significa apenas o acesso, mas pressupõe condições educacionais, linguísticas e políticas que favoreçam os processos de aprendizagem e participação destes sujeitos ao longo de sua formação, para reduzir a exclusão no contexto educacional, acadêmico e social.** Consideramos que, para que ocorra a inclusão no ensino superior para os estudantes surdos é necessário reestruturar culturas e práticas pedagógicas, desde a educação básica até as instituições de ensino superior, respondendo continuamente à diversidade e as necessidades linguísticas dessas pessoas.

Nesse sentido, em nossa pesquisa visamos investigar a discrepância entre o que se propõe em termos de políticas educacionais, linguísticas e públicas para a inclusão de estudantes surdos na universidade e o que, como e para quem, tem se efetivado na realidade. Esclarecemos que exploraremos essa problemática em um nível qualitativo, com características de um estudo de caso, e não em termos quantitativos, embora os dados do nosso trabalho poderão dialogar com outras pesquisas da área.

Ainda, partimos do pressuposto de que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior depende fortemente e quase que exclusivamente da criação e efetivação das políticas. Além disso, inferimos que o crescimento econômico desempenhará um papel importante na inclusão educacional, uma vez que o orçamento atribuído à educação e, em particular, às pessoas em situação de deficiência, decorre da situação econômica de cada país. Em nosso entendimento, esse será um fator-chave do sistema de inclusão, pois,

aprendemos que da posição dos sujeitos surdos ou de qualquer pessoa em situação de deficiência no ensino superior, decorre a sua competência e a sua qualificação e consequentemente a sua atuação na sociedade.

Por fim, destacamos aqui um desafio que consideramos primordial, a importância do efetivo reconhecimento e valorização da língua de sinais, não apenas no ensino superior, mas na sociedade, o que implicaria sua validação como língua educacional e acadêmica, em todas as etapas de educação e de modo contínuo. Nos apoiamos em Quadros (2012), para sublinhar que as línguas de sinais, seja a Libras ou a LSF, permanecem ainda línguas minoritárias, e enfrentam os precedentes ligados a uma tradição de pensamento que prioriza as línguas vocais majoritárias, como o português e o francês, como modos privilegiados nos processos de construção da expressão reflexiva e de produção do conhecimento científico.

Objetivos

Frente a problemática que delineamos, nossa pesquisa tem por objetivo geral analisar os aspectos educacionais, linguísticos e políticos do processo de inclusão dos surdos no ensino superior, por meio das percepções de estudantes surdos e de seus professores, em uma universidade pública brasileira e uma universidade pública francesa.

De modo específico, pretendemos apreender e analisar através das falas de discentes surdos matriculados na pós-graduação *stricto sensu*, quais os fatores que prejudicaram ou favoreceram o acesso à formação destes no ensino superior, e, identificar a partir das falas dos docentes, quais os métodos, recursos materiais e humanos são colocados em prática, por eles e pela instituição acadêmica de modo geral, para a efetivação das normativas inclusivas neste contexto.

Por fim, buscaremos investigar as similaridades, diferenças e limites na aplicação das políticas para o atendimento às necessidades dos estudantes surdos na universidade brasileira e na universidade francesa pesquisada.

Justificativa

Nossa pesquisa se justifica pela pretensão de contribuir para o avanço das produções teóricas que envolvem a educação inclusiva de estudantes surdos no ensino superior, a partir da investigação dos desafios e possibilidades que envolvem o processo de formação destes sujeitos nesse nível de ensino, em dois contextos distintos, Brasil e França. Além disso, visamos colaborar com a discussão sobre o lugar e o papel da língua

de sinais na universidade, em acordo com a aplicação das políticas públicas, educacionais e linguísticas nesse contexto. Acreditamos que quando produzimos teoria, isto é, quando evidenciamos e explicamos o movimento constitutivo dos diferentes processos sociais, educacionais, culturais, entre outros, essas teorizações podem ser úteis em outros processos de pesquisas, isto enquanto teoria, não como generalização de dados.

Ainda, embora a inclusão de surdos no ensino básico e o seu processo de aprendizagem sejam temáticas há muito discutidas no âmbito das pesquisas educacionais, diante do que pesquisamos até o momento, não existem ainda muitos estudos que discutam especificamente a inclusão de surdos no ensino superior²⁶. Observaremos isso mais em detalhes no estado da arte do nosso trabalho.

Estrutura da pesquisa

O trabalho está dividido da seguinte forma: Introdução, Apresentação do estado da arte, seguido de três partes principais: I) Fundamentos teóricos sobre a linguagem e perspectivas acerca da educação inclusiva; II) Metodologia e organização dos dados; III) Discussões e análises dos resultados. Essas partes são desenvolvidas em cinco capítulos, isto é: capítulo 1: O papel da linguagem na constituição histórica dos sujeitos; capítulo 2: Reflexões sobre a inclusão: definições e fundamentos. 3: Metodologia da Pesquisa; capítulo 4: Levantamento dos Pré-indicadores, formação dos Indicadores e inferência e sistematização dos Núcleos de Significação a partir das entrevistas; capítulo 5: Discussões e análises dos núcleos de significação; E por fim a Conclusão. A seguir, abordaremos a finalidade de cada um dos capítulos.

O primeiro capítulo compõe a parte I da tese, está dividido em três subitens e tem por finalidade discutir algumas questões relacionadas ao papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Além disso, explicitamos a importância da língua de sinais para a apreensão do conhecimento e para a construção da cultura e da identidade surda. Com base numa perspectiva social, histórica e cultural, abordamos alguns dos conceitos desenvolvidos principalmente por Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938) para compreendermos algumas questões relacionadas a língua,

²⁶ Para uma visão mais ampla e metodológica sobre pesquisas que envolvem a surdez e a inclusão de surdos no ensino superior no Brasil e na França, consultar nossos artigos "*O estado da arte de pesquisas sobre a inclusão de surdos no Ensino Superior no Brasil*" (no prelo) e DI ROMA, A.F.. *Formação universitária de surdos: uma revisão da literatura francesa*. In: Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva. (Org.). *A escola na perspectiva da Educação Inclusiva: Formação e produção científica*. 1ed. Porto Alegre- RS: Editora FI, 2018, v. 1, p. 51-74.

linguagem, enunciado, sentido e significado. Ademais, para entendermos a dimensão subjetiva dos processos da constituição humana, bem como seus aspectos históricos e contraditórios, nos baseamos nos estudos de Vygotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Finalizamos o primeiro capítulo com um breve retorno à leitura dos autores evocados, buscando intersecções em diálogo com o campo da surdez. Ainda, elucidamos algumas potencialidades e dificuldades envolvidas na construção do conhecimento para estudantes surdos, principalmente no contexto acadêmico.

O segundo capítulo, abrange também a parte I do trabalho. Inicia com uma discussão geral acerca das definições, princípios e algumas das principais declarações que pautam a proposta da *inclusão* no contexto global. Em seguida apresenta uma síntese de alguns registros históricos que consideramos importantes para entendermos os avanços, recuos e paradoxos presentes na educação dos surdos no contexto geral, com ênfase na França, e posteriormente no Brasil. Nos baseamos principalmente em trabalhos de caráter *cultural*, desenvolvidos por autores surdos, franceses e brasileiros, entre eles, André Minguy (surdo francês), Armand Pelletier (surdo francês), Ana Regina Campello (surda brasileira) Gladis Perlin (surda brasileira), Karin Strobel (surda brasileira), Marianne Stumpf (surda brasileira). Também apoiamo-nos em pesquisadores ouvintes, do Brasil e da França, que trabalham com questões que envolvem a surdez, como o etnólogo francês Yves Dellaporte, o sociólogo francês Bernard Mottez, o linguista francês Christian Cuxac, a linguista, pedagoga e CODA²⁷ brasileira Ronice Müller de Quadros, entre outros. Além disso, apontamos alguns dos principais e atuais documentos que embasam as políticas de inclusão do Brasil e da França.

O terceiro capítulo integra a parte II da tese, destinada a apresentação da metodologia e organização dos dados da pesquisa. Tem por objetivo apresentar a metodologia aplicada ao estudo do problema proposto, isto é, investigar, em nível qualitativo, com característica de um estudo de caso, quais os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso e a formação dos estudantes surdos no ensino superior. O capítulo está dividido nos seguintes subitens: 3.1 Procedimentos da pesquisa para a constituição dos dados; 3.2 Seleção dos participantes; 3.3 Locais da pesquisa de campo: UFSC e Université PARIS 8 e 3.4 Procedimentos de análise dos dados: Núcleos de significação. A proposta metodológica denominada por Aguiar e Ozella (2006;2013) como ‘núcleos de significação’, além de auxiliar na técnica de descrição e organização

²⁷ Children of Deaf Adults.

dos dados é também um procedimento de interpretação e análise dos resultados e tem como base os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem histórico-cultural. Essa metodologia tem por finalidade levar o pesquisador a ultrapassar a mera descrição externa do objeto estudado e atingir zonas de compreensão de sentidos e significados que podem estar contidos no contexto histórico.

O quarto capítulo, reservado a organização dos dados, compõe igualmente a parte II da tese, no qual apresentamos o levantamento dos chamados ‘pré-indicadores’, ‘indicadores’ e ‘núcleos de significação’. O nosso objetivo neste capítulo consiste em apresentar a aplicação da proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2013) no tratamento dos dados constituídos para esta pesquisa a partir dos discursos dos estudantes surdos e seus professores. A primeira etapa metodológica para o processo de inferência e sistematização dos núcleos de significação, se deu pelas “leituras flutuantes” das entrevistas, que resultou em uma lista de palavras que se destacaram nas falas dos informantes. Dessas palavras, significadas em seu contexto, emergiram os pré-indicadores. Concluída a primeira etapa, passamos para a aglutinação dos pré-indicadores, isto é, primeiramente fizemos o cruzamento, junção e síntese dos diversos temas identificados nos discursos dos estudantes, e, posteriormente, dos professores, que resultou na formação dos Indicadores, seguindo os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição. Por fim, passamos para a etapa de articulação dos indicadores em núcleos de significação. Durante a sistematização dos Indicadores em núcleo de significação, percebemos, em sua totalidade, diferentes contextos e possibilidades de articulação e interpretação dos dados.

O quinto capítulo é destinado as discussões e análises dos resultados. Tem por objetivo geral apreender e analisar por meio das falas dos estudantes surdos quais os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso e a formação destes no ensino superior, e, identificar a partir das falas dos docentes, quais os métodos, recursos materiais e humanos são colocados em prática, por eles e pela instituição acadêmica, para a efetivação das normativas inclusivas neste contexto. Por fim, articulamos as falas dos informantes à literatura da área e aos documentos normativos, e buscamos expor as similaridades, diferenças e limites na aplicação das políticas públicas, educacionais e linguísticas para o atendimento às necessidades dos acadêmicos surdos na universidade brasileira e na universidade francesa pesquisada.

Os resultados foram analisados e sistematizados em quatro núcleos de significação, a saber: 1) Percepção dos estudantes sobre o papel da língua de sinais, da

escrita, da cultura e da identidade surda na universidade; 2) Percepção dos estudantes acerca das possibilidades, dificuldades e estratégias para o acesso e formação no ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho; 3) Percepção dos professores sobre os aspectos educacionais, linguísticos, políticos e culturais da inclusão de surdos na universidade e 4) Percepção dos professores acerca da responsabilidade do intérprete na sala de aula e a questão do surdo como minoria linguística no contexto acadêmico.

Apresentaremos a seguir o estado da arte da pesquisa, com a descrição dos estudos que nos pareceram mais pertinentes, semelhantes ou complementares a temática que será tratada em nosso trabalho.

ESTADO DA ARTE

Apresentaremos aqui alguns dos trabalhos que encontramos em nossa pesquisa de revisão da literatura, feita nas seguintes plataformas digitais: Portal de textos completos de revistas acadêmicas do *Scielo*; Catálogo virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); *Google Acadêmico*; *Cairn* (portal francófono de ciências humanas e sociais); base de dados *Theses.fr*.

Pesquisas sobre a inclusão de surdos no ensino superior no Brasil e na França: breve revisão da literatura

Para iniciar pelo contexto brasileiro, Ansay (2009), ao abordar “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior”, teve como objetivo investigar os fatores que contribuíram para o ingresso destes estudantes na universidade e os desafios por eles encontrados nesta etapa de ensino. A autora realizou nove entrevistas semiestruturadas com sujeitos surdos que frequentavam no momento da pesquisa em 2007, as universidades de Curitiba, capital do estado do Paraná, na região sul do Brasil. Como resultados, a investigação constata que a falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o preconceito, a discriminação e a falta ou uso inadequado do material didático são alguns dos desafios encontrados pelos estudantes surdos durante toda a sua trajetória educacional. Assim, para a autora, o grande desafio do ensino superior é criar práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade, a cultura surda e a língua de sinais, para que os surdos possam se sentir parte integrante do espaço universitário. A pesquisa enfatiza que,

Os alunos surdos que conseguem ultrapassar as diferentes barreiras que se apresentam desde o ensino básico e chegam ao Ensino Superior, formam um grupo que tem muito a dizer sobre os desafios e as possibilidades por eles

encontrados. Constatamos que o aluno surdo quer ingressar no Ensino Superior, deseja capacitar-se profissionalmente e apropriar-se de novos saberes. Valorizar este desejo e dar as condições adequadas para que eles avancem em sua escolaridade, tem um valor inestimável dentro de uma perspectiva da educação inclusiva (ANSAY, 2009, p. 115).

O trabalho ainda aponta diferentes aspectos relacionados ao avanço educacional dos surdos, tais como, mudanças na legislação brasileira, participação dos surdos em movimentos políticos-pedagógicos, participação da família no processo educativo, mudanças atitudinais nas relações interpessoais relacionadas aos professores e aos colegas ouvintes, e uso de recursos visuais adaptados nas práticas pedagógicas

Bisol et al. (2010), ao desenvolver a temática “Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão”, visaram compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda. O ponto de partida foi uma pesquisa de campo com cinco jovens surdos, matriculados em cursos de graduação por no mínimo três semestres. Os dados foram adquiridos através de entrevistas individuais gravadas em vídeo, traduzidas para a língua portuguesa e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa permitiram identificar alguns dos desafios que os estudantes surdos enfrentam na universidade, um ambiente majoritariamente ouvinte, onde a surdez e a comunicação visual não são a norma, as autoras destacam que

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de textos. Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior, para melhorar as chances de êxito (Bisol et al., 2010, p. 152).

Bisol et al. (2010), enfatizam ainda as dificuldades dos estudantes surdos de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, e apontam para a necessidade da universidade manter referenciais identitários surdos valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais.

Bruno (2011), ao tratar das “Políticas afirmativas²⁸ para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura

²⁸ Termo não utilizado no contexto francês. No Brasil políticas ou ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades sociais presentes na

universitária”, problematiza, no contexto da educação inclusiva, as condições de acesso e de permanência do acadêmico surdo nos níveis mais elevados de ensino. O trabalho fundamenta-se na análise de documentos normativos, em pesquisas realizadas no período de 2006 a 2010 e nas reflexões socioanalíticas sobre o registro de experiências para a implementação das propostas do “Projeto Incluir” na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os resultados apontados pela autora revelam que o acesso e a permanência de pessoas surdas no ensino superior evoluíram mediante as ações afirmativas em diversas universidades brasileiras. Exemplo disso, foi a criação do Projeto Letras-Libras, parceria entre o MEC, a Secretaria Nacional de Educação a Distância, a Secretaria Nacional de Educação Especial e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Entretanto, para Bruno (2011), esses programas especiais voltados à implementação de políticas linguísticas, equiparação de oportunidades, sensibilização da comunidade universitária quanto às atitudes e as práticas afirmativas, à adequação da estrutura física e curricular, ao estímulo a programas inovadores de ensino-pesquisa-extensão estão ainda restritos aos cursos de Letras e Pedagogia, o que não garante o acesso e a permanência de pessoas surdas em outros cursos universitários. A autora ainda levanta a hipótese de que

Há ausência de articulação entre a política de educação especial e o ensino superior, o que se evidencia na falta de formação de professores para atuarem nesse nível de ensino, tanto como participantes das bancas avaliadoras do vestibular, quanto como profissionais para o apoio e o suporte ao processo de inclusão instrucional no interior das diferentes faculdades (BRUNO, 2011, p. 553).

A pesquisa constata ainda que apesar dos avanços das políticas afirmativas e das inovações, as ações para a inclusão nesse nível de ensino ainda são frágeis, em virtude da ausência de normas nos planos de desenvolvimento institucional e nos projetos político-pedagógicos das universidades brasileiras. A autora observa que no Brasil ainda há falta de políticas e de ações contínuas capazes de diminuir as tensões entre as condições de acesso oferecidas frente a diferença e à diversidade linguística, cultural e de formação, apresentadas pelos candidatos procedentes das escolas públicas.

sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. Por meio de ações pontuais e por tempo determinado, as políticas de ações afirmativas têm como objetivo diminuir as desigualdades históricas vivenciadas por determinados grupos sociais ou minorias, tais como as pessoas em situação de deficiência. Um exemplo de política afirmativa é a existência de cotas ou bolsas estudantis destinadas a grupos específicos, tais como, afrodescendentes ou pessoas em situação de deficiências, em instituições superiores de ensino. Para mais informações, ver: <https://proext.ufam.edu.br/dpa/sobre-acoes-afirmativas.html>, acesso em 11 de agosto de 2021.

Daroque (2011), ao trabalhar a temática “Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária”, discute as condições que são oferecidas para alunos surdos que frequentam o ensino superior, tendo por objetivo analisar, através de entrevistas individuais, os dizeres dos estudantes surdos e dos seus professores sobre os obstáculos e possibilidades que o surdo encontra em seu cotidiano em sala de aula. Os resultados desta pesquisa revelam que as maiores dificuldades dos acadêmicos surdos concernem a leitura e a escrita, devido a escolarização básica não ter sido eficaz. Os estudantes surdos relatam que alguns de seus professores demonstram preconceitos e não têm conhecimentos suficientes sobre a cultura surda. Os professores, por sua vez, destacam que a dificuldade para eles é falta de domínio da língua de sinais, pois a prática bilíngue ainda está muito distante da realidade do ensino superior.

Sanches e Silva (2019), objetivaram compreender “A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro” em um curso de pedagogia no Brasil. Para este fim, foi utilizada a entrevista semidiretiva a três estudantes surdos e a observação das aulas de três professores destes alunos. Trata-se de uma investigação qualitativa, de natureza descritiva/interpretativa, que analisa os sujeitos no seu contexto. Como resultados, as autoras constataram, através das percepções dos estudantes, que eles conhecem o paradigma da inclusão e os documentos orientadores, e apesar de compreenderem e concordarem com os princípios e práticas propostas, os participantes revelaram que preferem as “salas especializadas” para a aprendizagem. As autoras também observaram que os estudantes surdos participam das aulas, dos trabalhos em grupo, procuram estar próximos ao intérprete e tentam interagir com os professores e colegas ouvintes, porém, segundo os estudantes surdos, a falta de conhecimento da língua de sinais, por parte dos ouvintes, é uma das maiores barreiras para a inclusão. Ainda, os participantes da pesquisa enfatizam que é preciso um esforço coletivo, de surdos e ouvintes, para que o respeito pelas diferenças e pela identidade e cultura surda tenham maior expressão no contexto universitário.

No contexto francês, Galanopoulos (2010), pesquisou “A acessibilidade do público surdo e com deficiência auditiva em bibliotecas universitárias”²⁹. Desde a lei de 11 de Fevereiro de 2005, a acessibilidade das bibliotecas universitárias na França para o público de pessoas surdas ou com deficiência auditiva constitui uma obrigação legal. Porém, segundo o autor, as medidas desenvolvidas pelos serviços comuns de

²⁹ Tradução nossa, título original em francês: *L'accessibilité des publics sourds et malentendants em bibliothèque universitaire.*

documentação permaneciam, até o momento da pesquisa, contrastantes. A desigualdade de oportunidades, desigualdade de acesso ao fluxo de informações, a desigualdade em termos de sucesso escolar, universitário e profissional e a desigualdade face a cultura e a troca de conhecimentos, são problemáticas que interpelam o pesquisador e o impulsiona a propor em seu estudo um conjunto de recomendações, com base nas especificidades e expectativas de sujeitos surdos ou com deficiência auditiva que frequentam bibliotecas universitárias.

Na primeira parte do trabalho, o autor aborda as definições de surdez e suas características, com o intuito de apresentar uma estimativa geral da população surda na França, bem como potenciais públicos de pessoas surdas ou com deficiência auditiva que frequentam bibliotecas universitárias. Em seguida, o pesquisador analisa as respostas de 16 estudantes surdos a um questionário que evocou as necessidades e expectativas que esse público pode experimentar ao acessar bibliotecas universitárias. A segunda parte da pesquisa trata de revisar o quadro jurídico e regulamentar no qual se inscreve a atual política de acessibilidade e dos serviços acadêmicos, dos quais as bibliotecas fazem parte. Por fim, o autor apresenta um panorama sobre a acessibilidade em bibliotecas universitárias na França e indica alguns dispositivos que poderiam ser criados em alguns serviços comuns de documentação (SCD), a favor do público surdo ou com deficiência auditiva.

Garcia (2011), em seu trabalho intitulado “O sujeito surdo no *reino* da universidade”³⁰, apoia-se na linguagem metafórica dos contos de fadas para problematizar a história de vida de dois estudantes surdos no contexto universitário. A autora descreve os obstáculos encontrados por estes para suas trocas em línguas de sinais no “reino” da língua vocal, ela destaca:

eles são surdos sinalizantes, eles utilizam uma língua pouco conhecida pelos sujeitos do reino, uma língua que utiliza o canal visuoespacial: a língua de sinais francesa. É somente quando estamos em interação com uma pessoa surda que sua deficiência é evidenciada. Deficiência partilhada por quem a tem mas também pelo seu interlocutor (GARCIA, 2011, p. 125. Tradução nossa).

A pesquisa mostra que desde o momento em que os surdos revelam-se em situação de deficiência, diversos obstáculos dificultam a realização do “conto de fadas” no “reino” acadêmico. Além de certos problemas organizacionais, o orçamento atribuído pelo “reino” para cobrir as despesas dos estudantes surdos é insuficiente. Consequentemente, eles só podem se beneficiar de intérpretes de língua de sinais de modo parcial, algumas

³⁰ Tradução nossa, título original em francês: *Le sujet sourd au royaume de l'université*.

aulas são, portanto, feitas sem nenhum suporte de comunicação para atender as necessidades linguísticas deles. A autora enfatiza que os estudantes surdos expõem não se sentirem ajudados por esta semi-interpretação das aulas, pois para eles, falta um verdadeiro reconhecimento de suas especificidades culturais e dos problemas que delas decorrem. Ela tenta atuar como porta-voz das dificuldades e da cultura desses estudantes, defendendo o preceito de que a universidade não deve limitar-se a ser mais um suporte social revelador do déficit auditivo dos surdos, e sim um espaço que valorize as diferenças através de ações efetivas, que melhorem as condições da vivência universitária de todos os estudantes, incluindo os surdos.

Geffroy (2015), em sua tese “A formação dos pedagogos surdos: estudo exploratório”³¹ teve como objetivo investigar porque há tão poucos pedagogos surdos nas atuais instituições de educação para surdos na França. A primeira etapa do estudo consistiu numa pesquisa documental sobre o difícil acesso do surdo à carreira de professor. A autora verificou que o campo de atuação destes sujeitos restringe-se ainda, na maioria dos casos, em associações para surdos.

A segunda etapa da pesquisa buscou analisar as representações dos pedagogos surdos quanto a sua própria formação. A partir de 7 entrevistas semidiretivas, Geffroy (2015) verificou que a transmissão entre professor surdo e alunos surdos apresenta facetas específicas. Além disso, como qualquer professor, os surdos desejam partilhar as suas práticas pedagógicas, mas as trocas mútuas declinam-se de forma atípica para estes profissionais, devido à necessidade de uma língua de intercâmbio acessível. A autora conclui que para garantir a presença de futuros professores surdos nas instituições de formação francesa, é necessário que as singularidades dos surdos sejam levadas em consideração.

Garcia e Burgat (2016), no artigo intitulado “Evolução institucional e social da língua de sinais francesa e dos seus locutores surdos: lugar e papel da universidade?”³² dedicam-se a explicar o papel desempenhado pela universidade no reconhecimento dos surdos e da língua de sinais, evocando paralelamente alguns aspectos paradoxais destes avanços. Em primeiro lugar, as autoras apontam para o status conferido a LSF pelas modalidades estruturais da universidade. Segundo as autoras, por razões históricas, os estudos e as formações relativas aos surdos e a língua de sinais na França, desenvolveram-

³¹ Tradução nossa, título original em francês: *La formation des pedagogues sourds: etude exploratoire.*

³² Tradução nossa, título original em francês: *Evolution institutionnelle et sociale de la langue des signes française et de ses locuteurs sourds : place et rôle de l'université ?*

se, na maior parte dos casos, nas unidades de formação e de investigação ligadas aos departamentos de ciência da linguagem. Além disso, as investigações em campos não linguísticos relacionadas a surdez e a LSF têm demonstrado dificuldades em encontrar reconhecimento e visibilidade no ensino superior francês.

A segunda problemática apontada pelas autoras concerne precisamente ao lugar e as possibilidades que a universidade oferece atualmente aos estudantes surdos. Na questão do acesso, os números são ainda extremamente baixos. Para indicar isso, elas apresentam os dados do “Plano 2010-2012 em favor das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”³³, mostrando que apenas 9,6% da população surda na França de 25 à 29 anos possui atualmente um diploma do ensino superior, contra 25% da população geral. Outra realidade do contexto acadêmico francês, exposta por elas, é a ausência de interlocutores para os estudantes surdos, que muitas vezes se restringem ao intérprete ou aos responsáveis pelos “Serviços para pessoas com deficiência” das universidades, contribuindo para que os surdos sejam rotulados como deficientes antes de serem considerados estudantes. As autoras concluem que é fundamental que a Universidade pública conserve e reforce sua função nas transformações sociais atuais, conferindo lugar de importância ao surdo e a língua de sinais nos espaços acadêmicos.

De modo geral, observamos que apesar das especificidades de cada país, as pesquisas convergem em aspectos consideráveis e que também serão explorados em nosso estudo, tais como os seguintes: em ambos os contextos constatamos marcas de exclusão, desigualdades e preconceitos, presentes durante a trajetória escolar e acadêmica dos surdos; as pesquisas demonstram que embora haja políticas públicas, educacionais e linguísticas no Brasil e na França que apoiam a inclusão do surdo no ensino superior, na prática ainda existem poucos recursos educacionais e linguísticos que auxiliem na efetivação da formação acadêmica do surdo; há escassez de profissionais qualificados envolvidos no processo educativo dos surdos; falta de recursos financeiros, falta de intérpretes, falta de oportunidades de trocas em línguas de sinais em sala de aula, falta de formação em língua de sinais, falta de oportunidades profissionais após a formação; a supervalorização da língua majoritária de cada país (português e francês) em detrimento das línguas de sinais (LIBRAS e LSF). As pesquisas ainda apontam para a necessidade da universidade manter referenciais identitários surdos e reorganizar estratégias de ensino que valorizem a participação dos surdos e das línguas de sinais.

³³ Tradução nossa, título original em francês : *Plan 2010-2012 en direction des personnes sourdes ou malentendantes.*

Enfim, em nossa pesquisa pretendemos dar continuidade à discussão e análise das condições de acesso e permanência dos estudantes surdos em uma universidade brasileiras e uma universidade francesa, a partir da percepção de estudantes surdos e seus professores em articulação com a análise das políticas públicas desses países. Esperamos que ao fomentarmos e aprofundarmos as investigações sobre a inclusão de surdos no ensino superior e elaborarmos conhecimentos acerca das necessidades educacionais e linguísticas desses sujeitos, possamos contribuir para os avanços de uma inclusão que seja efetivamente satisfatória para a formação acadêmica dos surdos.

PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LINGUAGEM E PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Capítulo 1: O papel da linguagem na constituição histórica dos sujeitos

Este capítulo tem por finalidade discutir algumas questões relacionadas ao papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Além disso, objetivamos explicitar a importância da língua de sinais para a apreensão do conhecimento e para a construção da cultura e da identidade surda, destacando-se que esta se constitui a partir da significação – *ao significar o sujeito se significa* (Orlandi, 1998).

Nessa direção, retomaremos alguns dos conceitos desenvolvidos principalmente por Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938). Articularemos as categorias linguagem e signo ideológico a outros conceitos, especialmente a língua, ideologia, significação, sentido, enunciado e interação. Ademais, para entendermos a dimensão subjetiva dos processos da constituição humana, bem como seus aspectos históricos e contraditórios, nos apoiaremos nos estudos de Vygotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979).

Esclarecemos que nossa escolha por uma abordagem teórica histórica e cultural, apoiadas principalmente nos autores citados acima, se justifica primeiramente pelo caráter interdisciplinar dos estudos desenvolvidos por eles, aplicáveis tanto nos trabalhos em ciência da educação, como em ciência da linguagem. Além disso, a formação acadêmica e os principais trabalhos da pesquisadora³⁴ se inscrevem dentro desta perspectiva teórica. Assim, propomos neste capítulo a reflexão das contribuições dos autores, acerca do processo histórico e cultural da apropriação da linguagem. Ainda, explicitamos o papel da linguagem no desenvolvimento da atividade e na construção do conhecimento. Por fim, buscaremos identificar na teoria desses autores suas possíveis articulações para o campo da surdez.

Ancoradas no materialismo histórico e dialético, esclarecemos que as categorias de compreensão desenvolvidas pelos autores, não podem ser tratadas de modo isolado, pois, elas estão interligadas numa totalidade, isto é, envolvem-se e articulam-se aos

³⁴ FERREIRA, A.B. O intérprete de LIBRAS no ensino fundamental: análise da atuação em sala de aula. Bauru, 2012. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; ³⁴ FERREIRA, A.B. O processo de escolarização de crianças surdas no ensino fundamental: um olhar para o ensino de ciências articulado aos fundamentos da astronomia. 127f. Dissertação de Mestrado do Programa de Educação para Ciência – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2015.

planos da teoria e da prática, implicam a ideia de múltiplas determinações e contradições. Portanto, não iremos restituir o longo e árduo debate da psicologia, da linguística, da filosofia e da educação, que pautam as noções desenvolvidas por eles. Nosso objetivo é entendermos que existem possibilidades de interpretação dos conceitos trabalhados por eles e que estes podem ganhar novos sentidos e significados dependendo do contexto social e histórico, e, da articulação com outros conceitos, outras categorias ou outras abordagens.

Assim sendo, não pretendemos apresentar definições acabadas, mas indicações teóricas que nos ajudarão a compreender ou abrir perspectivas a respeito da nossa problemática e embasar a nossa análise sobre o processo de inclusão dos surdos no ensino superior, por meio das percepções de estudantes surdos e de seus professores, articuladas a análise das políticas públicas, educacionais e linguísticas direcionadas a inclusão no Brasil e na França.

1.1 O processo histórico e cultural da apropriação da linguagem – Bakhtin, Volóchinov e Medvedev.

Iniciamos com uma breve contextualização sobre a problemática da autoria das obras de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, pois, atualmente são variados os debates acerca dessa questão e ainda não há um consenso no meio acadêmico, científico e literário acerca dessas representações (SÉRIOT, 2010). Em razão dos limites da nossa pesquisa, não iremos nos aprofundar nessa discussão da autoria, mas apresentaremos alguns dos postulados que se tornaram dominantes (ainda que não unânimes) acerca da questão dos autores das obras.

A questão principal, portanto, é: compreender a razões pela qual se atribuíram a Bakhtin textos que foram publicados (originalmente) sob a autoria de Volóchinov e Medvedev? Sobre este ponto, as críticas francófonas de Bronckart & Bota (2011), que confluem com a retomada feita por Sériot (2010) e François (2012), e, as discussões brasileiras de Faraco (2009) nos parecem ser fundamentais para entendermos de modo mais detalhado o contexto do problema.

De acordo com Bronckart & Bota (2011), a problemática começa em 1970, quando V. Ivanov em uma palestra que proferiu naquele ano, publicada em 1973, na revista *Travaux sur les systèmes de signes*, atribui a Bakhtin a autoria dos textos intitulados *Freudismo* (1927, assinado por Volóchinov), *O método formal nos estudos*

literários (1928, assinado por Medvedev) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929, assinado por Volóchinov).

Isto posto, consideramos oportuno mencionar alguns dados cronológicos: Volóchinov morre de tuberculose, prematuramente com 40 anos, em 1936; Medvedev é fuzilado em 1938, com 46 anos; Bakhtin morre com 79 anos, em 1975. Esses dados são importantes pois indicam que, de certo modo, foi de responsabilidade de Bakhtin (ou daqueles que falavam em seu nome) tomar uma posição, na qual os dois outros estudiosos evidentemente não puderam concordar ou discordar. Sobre o posicionamento de Bakhtin, apesar de certas contradições, sabemos que ele se recusou a assinar um documento oficial, elaborado em 1975, indicando que ele era realmente o autor dos três livros mencionados (FRANÇOIS, 2012).

Ademais, Sériot (2010) observa a diversidade das soluções adotadas em diferentes países com respeito à apresentação dos nomes dos autores:

Na Rússia, além da edição de textos de Volóchinov por N.Vasiliev (1995), todas as reedições dos “textos polêmicos” foram feitas apenas no nome de Bakhtin, em uma coleção cujo nome evoca um romance policial: “Bakhtin sob a máscara”. Em outros países, ora apenas Volóchinov foi mencionado, ora em par com Bakhtin (p.47)

Ainda com base em Sériot (2010), compreendemos que a premissa de Bakhtin como autor das três obras começa a se espalhar particularmente na França, sobretudo por meio do prefácio escrito por Jakobson à edição francesa de *Marxismo e Filosofia da linguagem* (MFL), lançada em 1977, sob a autoria de M. Bakhtin e, entre parênteses, V. Volóchinov, que serviu como base para a primeira tradução brasileira do livro, lançada em 1980. A primeira tradução de MFL diretamente do russo para o português, foi realizada por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo e lançada recentemente no Brasil, em 2017.

Outro dado importante é o fato de que, segundo Sériot (2010, p.19-20), nunca existiu o chamado *Círculo de Bakhtin*. Essa foi simplesmente uma expressão utilizada pela primeira vez por Leontiev (1967) e mesmo Bakhtin não a retomou. Sériot esclarece que o *Círculo* em questão continha, na verdade, outros membros, além de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev e, além disso, conforme vimos na cronologia dos autores, não havia nenhuma razão de idade ou experiência que fizesse de Bakhtin o líder do grupo. Ainda, para Sériot, o grupo em questão era provavelmente chamado, inicialmente, de “Seminário Kantiano”, organizado por Kagan, que havia feito seus estudos em filosofia

na Alemanha. O grupo reuniu-se pela primeira vez em 1919 na pequena cidade de Nevel, e em seguida, em Vitebsk.

Destacamos que Bakhtin era ainda um jovem de 24 anos quando Medvedev, reitor da Universidade Popular de *Vitebsk*, convida ele e Volóchinov para se dirigirem a esta cidade, localizada no nordeste da Bielorrússia, onde “numerosos intelectuais e artistas de Petrogrado se instalaram temporariamente para fugir de uma cidade devastada pelo ‘comunismo de guerra’, no qual as pessoas literalmente morriam de fome e de frio” (SÉRIOT, 2010, p. 21).

Especificamente sobre as atividades de Volóchinov, Sériot (2010) apresenta alguns aspectos que permitem estabelecer uma representação diferente daquela de uma relação mestre-discípulo entre Bakhtin e Volóchinov. Primeiramente, este último publica poemas e textos sobre a música. Após seu retorno a Petrogrado – Leningrado, em 1924, Volóchinov se inscreve no *Instituto de História Comparada da Literatura e Linguagem no Ocidente e Oriente*, onde redige sua tese de doutorado. Ele torna-se professor em janeiro de 1925, ao mesmo tempo em que cresce sua notoriedade. Sériot observa que além de sua tese, Volóchinov deixa uma tradução do primeiro volume de *A filosofia das formas simbólicas*, de Cassirer.

Mais um detalhe importante para mencionarmos com base em Sériot (2010), indicado nos trabalhos de Ivanova, é o fato de o problema das relações entre linguagem poética, linguagem comum e diálogo, serem temas recorrentes entre 1920-1930 e tratados por diversos intelectuais na URSS. Um dos autores a abordar a questão da entonação e a noção de produção interior de réplicas foi Lev Jakubinskij (1892-1945), fundador da Sociedade para o estudo da linguagem poética (OPOJAZ). Publica, entre outros, em 1923, um artigo sobre o discurso dialógico, dedicado à articulação da psicologia e da sociologia na linguagem e sobre a relação entre a fala cotidiana e a palavra poética, que influenciou tanto os trabalhos de Volóchinov quanto de seu contemporâneo Vygotski (1896-1934).

Ademais, Jakubinskij analisa a articulação das palavras sobre a percepção de um mundo comum, assim como da possibilidade de mudança de plano, do retorno dialogal para propósitos precedentes. Considerando que Volóchinov foi aluno de Jakubinskij, François (2012, p.59) sugere que, poder-se-ia, talvez, “estabelecer algo como uma identidade de relação: Jakubinskij / Volóchinov = Volóchinov / Bakhtin, no sentido de que o primeiro introduz o segundo na problemática do diálogo.”

Assim, com base na leitura dos autores citados, concluímos que havia efetivamente uma corrente de autores trabalhando em torno do diálogo e da filosofia da

linguagem, da qual, Volóchinov, Medvedev e Bakhtin faziam parte, contudo, muito provavelmente, este último não era o centro organizador do grupo de intelectuais de sua época ou do chamado *Círculo de Bakhtin*. Enfatizamos, mais uma vez que, existem opiniões contrárias a esta conclusão.³⁵

Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938) fundamentam suas teorizações numa perspectiva social, histórica e cultural. Bakhtin, explorou, de início a questão dos valores sociais, e foi, progressivamente, dando a esse olhar axiológico uma dimensão histórica, sociológica e antropológica à medida que o projetava em suas teorizações sobre a estética, a literatura, a linguagem e a cultura. No texto *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin afirma que nós nos relacionamos com o real em matéria significativa, pois o mundo só adquire sentido para nós, quando semiotizado, isto é, quando ganha um significado. Além disso, como a significação dos signos possui sempre uma dimensão axiológica, ou seja, possui um valor social. Assim, nossa interação com o mundo é sempre perpassada por valores socialmente construídos. Para Bakhtin não existe neutralidade nos enunciados, pois eles estão sempre envoltos de discursos sociais (BAKHTIN, 1979/2017).

Volóchinov retomou a concepção do estudo histórico da linguagem de Humboldt (1767-1835) que percebia a linguagem como atividade, e ampliou sua compreensão com bases sociais e culturais. Volóchinov desenvolveu duas problemáticas principais: uma discussão crítica dos estudos linguísticos de sua época particularmente em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem (MFL)*, e a explanação da tese de que os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm uma base comum, pois estão ambos no interior do grande fluxo da comunicação sociocultural e têm uma dimensão axiológica-social em sua significação. Além disso, o autor envolveu-se com a temática da subjetividade humana, desenvolvendo uma discussão crítica da psicologia e da psicanálise, em seu livro *Freudismo*. A análise empreendida por Volóchinov sobre o freudismo se constrói sobre

³⁵ Para uma discussão aprofundada acerca da polêmica que envolve a autoria dos trabalhos Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medviédev (1892-1938) recomendamos as seguintes leituras: ARENA, D. B.; ARENA, A.P.B. Palavras e seus sentidos em traduções de *Marxismo e filosofia da linguagem*. Todas as letras, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 223-235, maio/ago. 2018; BRONCKART, J. P. et BOTA, C. Bakhtine démasqué, histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif, Genève: Droz 2011; FARACO, C.A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do *Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009; FRANÇOIS, F. Bakhtine tout nu, ou une lecture de Bakhtine en dialogue avec Volochinov, Medvedev et Vygotski ou encore, Dialogisme, les malheurs d'un concept quand il devient trop gros, mais dialogisme quand même. Limoges: Lambert-Lucas, 2012; SERIOT, P. Préface. Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du signe". In VOLOSHINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage, Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowska-Ageeva. Lambert-Lucas, 2010.

o levantamento de suas limitações e méritos, procedimento que se repete na crítica a Saussure, aos formalistas, a Vossler etc (VOLÓCHINOV, 1929/2018; GRILLO, 2017)³⁶.

Medvedev, no que lhe diz respeito, direcionou seus estudos para a análise da literatura, tendo como premissa uma detalhada crítica das ideias dos formalistas, que defendiam, na primeira fase de sua produção, uma separação entre o estudo das artes do estudo de sua história e de sua inserção social e cultural, característica do seu “positivismo científico”. Em oposição, Medvedev defende um método sociológico para o estudo das artes e da literatura. Nos capítulos 1 e 2 de seu livro *O método formal nos estudos literários*, Medvedev, após relacionar o estudo da literatura como uma das áreas dos estudos da criação ideológica, desenvolve o que poderia ser considerado como diretrizes gerais para um estudo de base materialista e histórico-cultural do universo da criação ideológica (MEDVEDEV, 1928/2012; GRILLO, 2012)³⁷.

Cabe mencionar que o conceito de *ideologia* na obra de Medvedev, tal como nos estudos de Bakhtin e Volóchinov, tem um sentido particular. Nos textos destes autores, a palavra *ideologia* é usada, em geral, para designar todas as áreas das criações humanas imateriais, tais como a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais³⁸. Assim, os termos ideologia, ideologias e ideológico não têm, para o *Círculo de Bakhtin*³⁹, nenhum sentido restrito e negativo. Portanto, não se deve interpretá-los, neste contexto, como mascaramento do real, sentido normalmente encontrado em muitas vertentes marxistas (ARENA; ARENA, 2018; FARACO, 2009).

³⁶Sheilla Camargo: Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do século XX (Prefácio). In: VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 7-82.

³⁷ Consultar Prefácio por GRILLO, Sheila Camargo no livro: A obra em contexto: tradução, história e autoria. (Prefácio). In: MEDVIÉDEV, Pável N. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012, p. 19-38

³⁸ Corresponde às formas de consciência social em geral.

³⁹ Segundo Seriot (2010), *Círculo de Bakhtin* é uma expressão que foi utilizada pela primeira vez por Leontiev (1976). O “Círculo” em questão continha outros membros além de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev. Ademais, o grupo provavelmente era chamado, inicialmente, de “Seminário Kantiano”, organizado por Kagan, que havia feito seus estudos em filosofia na Alemanha. Ainda, Seriot (2010) aponta que esse grupo reuniu-se pela primeira vez em 1919 na cidade de Nevel, 300 quilômetros a sudoeste de Petrogrado e, em seguida, em Vitebsk onde outros intelectuais e artistas de Petrogrado se instalaram temporariamente. Para mais informações, consultar SERIOT, P. Préface. Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du signe". In VOLOSHINOV, V. N. Marxisme et philosophie du langage, Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Traduite du russe par Patrick Seriot et Inna Tylkowsky-Ageeva. Lambert-Lucas, 2010.

Além disso, a palavra *ideologia*, algumas vezes, é usada pelo Círculo como equivalente a *axiológico*, isto é, compreendido em termos de valores. Para Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, a significação dos enunciados tem sempre uma ênfase valorativa, isto é, no sentido de avaliação ideológica, valor social. Portanto, não existe enunciado neutro, isto é, não ideológico. Ainda, o termo ideológico para eles carrega dois sentidos: todo enunciado se realiza na esfera de uma ideologia (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (a própria “neutralidade” expressa um posicionamento).

Medvedev (1928/2012) afirma que só podemos explicar a arte pela sociedade,

em vez de colocar em evidência a natureza sociológica dos fatos literários do interior, tentando a todo custo provar a influência determinante que exerceriam sobre os fatos literários, de uma maneira única e exclusiva, os fatores externos (mesmo que estes digam respeito a ideologia diferentes). É como se apenas quando se interpreta a arte como não-arte que ela se tornaria fator social enquanto ela o é por sua própria natureza [...] (MEDVEDEV, 1928/2012, p.126).

No mesmo texto, ele questiona o que poderia ser uma crítica que expressasse as necessidades da sociedade, levando em consideração as diversidades das situações:

Uma crítica competente e saudável deve entregar ao artista uma “encomenda social” em sua própria linguagem, à maneira de uma encomenda poética. Quando ela é dotada de um alto grau de cultura artística, é a própria sociedade, a massa de leitores em si, que transpõe naturalmente social na linguagem imanente peculiar à arte poética. Deve-se reconhecer que isso só é possível nas condições relativamente raras de uma homogeneidade e de uma harmonia de classe entre o poeta e seu público. Mas, em todos os casos, a crítica deve servir de tradutor, de *médium* entre eles...É verdade que encontramos épocas nas quais o artista e a classe dominante cessam de se compreender...Mas isso só acontece nas épocas marcadas por um grau agudo e profundo de decomposição da sociedade (MEDVEDEV, 1928/2012, p.132).

Em síntese, Medvedev (1928/2012) apresenta uma série de princípios concernentes ao que poderia ser uma sociologia interna da arte. Em primeiro lugar, para ele, a análise deve considerar a especificidade da via sensorial, por exemplo, a vista, no caso da pintura ou da escultura. Num segundo momento, será possível escrever uma “história da arte sem nomes”, isto é, uma história que possa ser identificada, referenciada e reencontrada em diferentes tempos e lugares, e que permita o acesso “interno” ao sentido social da obra, que mantém, no entanto, sua especificidade. Para exemplificar isso, o autor menciona, em “*O método formal nos estudos literários*”, a significação do “estranhamento” da novela de Tolstói, “*O mediador de tecidos*”, produzido pelo fato de que o narrador seja o cavalo, como um modo de manifestação de uma outra perspectiva

moral, dando-nos um exemplo de uma obra que nos incita a olhar para as coisas de maneira distinta.

Medvedev afirma que o objeto de estudo da linguística concreta, deve ser um objeto em movimento:

Em geral, pode-se adiantar que onde a comunicação verbal já está construída e aparece como fixada, congelada, e onde o conteúdo a ser transmitido está igualmente já determinado e se propõe apenas a transmiti-lo aos outros no quadro de uma troca já paralisada, nesse caso, os enunciados apresentam as características dos formalistas. Mas esse tipo de situação não é nada típico da comunicação verbal prática e diária. Na realidade, a comunicação cotidiana não para de evoluir, mesmo que seja lentamente e em um domínio limitado. As relações recíprocas entre os locutores mudam permanentemente, mesmo que seja num grau sutilmente perceptível. Ao longo dessa transformação, é também o conteúdo do que é transmitido que se modifica [...] No curso dessa evolução, a palavra vive uma vida extremamente intensa, mesmo que seja uma vida diferente da que se encontra na criação artística (MEDVEDEV, 1928/2012, p.224).

Assim, observamos que a análise do objeto em constante transformação, ainda que lenta, pode ser evidenciada nas “formas da comunicação oral dialógica imediata”. Ademais, sobre a relação entre a realidade material da palavra e seu sentido, Medvedev (1928/212, p.259) explicita: “Defendemos por princípio que é a valorização social que constitui esse elemento”, a questão da linguagem comum que antecede a questão da “linguagem poética”. Para o autor, os enunciados são constituídos de acordo com os eventos históricos. Os enunciados, por conseguinte, remetem a valores sociais mais ou menos estáveis. E esses valores estão no centro da comunicação.

Assim, Medvedev (1928/2012, p.263) afirma que “o poeta escolhe não formas linguísticas, mas os valores que nelas estão depositados”. Ele acrescenta que dois grupos distintos podem usar as mesmas palavras com valores sociais opostos. Ele explica que a língua está submissa a uma evolução constante em contextos definidos por valores, sendo assim, grupos sociais diferentes, normalmente, não irão dispor de um arsenal linguístico idêntico.

Ademais, Medvedev defende uma premissa fundamental para o raciocínio dos pesquisadores do *Círculo*. Para ele, os seres humanos não desenvolvem relações diretas com os objetos, elas são sempre mediadas. Isto é, todas as nossas interações em nosso ambiente natural e contextos sociais, só ocorrem semioticamente mediadas. Nesse sentido, vivemos realmente em um mundo de linguagens, signos e significações (FARACO, 2009).

No livro *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1929/2018) mencionado anteriormente, vimos que Volóchinov afirma que tudo é ideológico e possui significado,

isto é, todas as criações humanas significadas. Ele afirma que “onde não há signo também não há ideologia”, entende, portanto, que o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica. Volóchinov explica assim:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo (VOLÓCHINOV, 1929/2018, p. 91).

Essa concepção do signo ideológico permite ao *Círculo* fundamentar a construção de uma teoria materialista para o estudo dos processos e produtos da cultura imaterial, que é, segundo os autores, uma das bases para avançar nos problemas relacionados a filosofia da linguagem.

Sobre as conceptualizações de *língua* e *linguagem* para Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, é apropriado primeiramente precisar que no idioma original em que as obras desses autores foram escritas, o russo, não diferencia, de modo específico os conceitos de língua e de linguagem, sendo que a distinção só pode ser estabelecida diante do contexto (GRILLO, 2018).

Todavia, de modo geral, percebemos que nos textos desses estudiosos, mais especificamente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Volóchinov (1929/2018), a noção de **língua** geralmente é utilizada para apresentar e analisar as duas correntes linguísticas dominantes da época, às quais Volóchinov, que as denomina respectivamente de *subjetivismo individualista* e de *objetivismo abstrato*⁴⁰, claramente se opõe. Em síntese, para ele, a primeira tendência focaliza a língua como um ato psicofisiológico individual, já a segunda percebe a língua como uma estrutura abstrata de formas e relações. Volóchinov propõe, por sua vez, uma *abordagem total* para o estudo da língua:

A língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto. A língua entra em contato com a comunicação apenas por meio do enunciado, tornando-se repleta de forças vivas e, portanto, real. As condições da comunicação discursiva, as suas formas e os meios de diferenciação são determinados pelas premissas socioeconômicas da época (VOLÓCHINOV, 1929/2018, p. 262).

⁴⁰ Para Grillo (2018), ambas as denominações apresentadas em *Marxismos e Filosofia da Linguagem* estão longe de abarcar toda a plenitude e complexidade das tendências em questão.

Nesse texto, como em outros⁴¹, Volóchinov afirma que são as condições mutáveis das trocas linguísticas e as condições socioeconômicas da época que determinam as transformações das formas de desenvolvimento e transmissão da língua, materializada por meio do **enunciado**. De modo similar, para Medvedev (1928/2012), todos os produtos da criação ideológica são objetos concretos, “corporificados” em algum material semiótico, numa determinada linguagem e fazem parte da realidade prática dos seres humanos, sendo que só é possível analisá-los considerando seu contexto social e histórico. Assim, para esses autores, todo produto da criação ideológica será representado por um ou mais signos.

Apreendemos que, para Volóchinov (1929/2018), o conceito de **linguagem** é desenvolvido de modo amplo, pois a linguagem seria, em nosso entendimento, o modo de funcionamento real da língua, constituída nas relações sociais. Ainda, a partir da leitura de MFL⁴², percebemos que as relações sociais, mediadas pela linguagem, se situam como constituintes do funcionamento humano e como princípio explicativo desse funcionamento. Portanto, nessa perspectiva, **a linguagem abarca a língua, logo, linguagem é mais abrangente**. Ademais, notamos que língua e linguagem, assim como outras noções desenvolvidas por Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, não são tratadas de modo linear em seus textos, mas de modo dialético.

Signo ou mais precisamente **signo ideológico** é apresentado em *Marxismo e Filosofia da linguagem* demarcado em signo interior e signo exterior, sem que seja traçado um limite preciso entre ambos. Em linhas gerais, Grillo (2018) explica que o “signo interior é a vivência no contexto de um psiquismo individual, determinado por fatores biológicos e biográficos” (p. 367). O signo exterior, no entanto, “existe em um sistema ideológico coletivo e surge no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados” (p. 367). Ademais, Volóchinov (1929/2018, p. 129) esclarece que “todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior.”

Nessa perspectiva, qualquer signo ideológico é não apenas reflexo da realidade, mas também uma parte dela. A esse respeito Volóchinov explica que:

Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. Nesse sentido, a realidade do signo é bastante objetiva e submete-se unicamente ao método monista de estudo objetivo. O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas

⁴¹ Como exemplo: VOLOSHÍNOV, V. (BAKHTIN, M. M.). Apêndice. A palavra na vida e na poesia. Introdução aos problemas da poética sociológica. In: BAKHTIN, M. M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Org. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

⁴² Marxismo e Filosofia da Linguagem.

reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante ocorrem na experiência externa (VOLÓCHINOV, 1929/2018, p. 94).

Assim, para Volóchinov, o signo é a realidade material da ideologia, logo, os signos são fundamentalmente sociais e ideológicos, criados no interior das complexas e variadas interações sociais. Os signos não podem ser concebidos como resultado de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado, ou determinado unicamente por um sistema formal abstrato. Para compreendê-los é essencial situá-los em processos mais amplos que lhe dão significação (FARACO, 2009).

Significação, nos estudos de Volóchinov, aparece como o limite interior do significar linguístico, compreendido pelos elementos estáveis e idênticos a si mesmos em todas as suas recorrências. São uma parte fundamental e inerente ao enunciado, ligadas às unidades da língua (GRILLO, 2018, p.367).

Ainda em MFL, identificamos a seguinte tese: os signos não apenas *refletem* o mundo, isto é, representam o universo exterior e interior, mas eles também o *refratam*. Em outros termos, Volóchinov defende a ideia de que o processo de transformação do mundo em matéria semiótica se dá sempre transpassado pelo embate e modificação dos quadros axiológicos sociais. Assim, o que determina a refração da existência no signo ideológico é “o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sígnica, isto é, a *luta de classes* (VOLÓCHINOV, 1929/2018, p. 112).

No momento em que o signo é deslocado das lutas sociais, o signo é consequentemente reduzido e enfraquecido, transformando-se em objeto de análise filológica e não de interpretação social e manifestação da vida. Ademais, a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter estável e de superioridade à luta de classes e tenta ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior. Todavia, qualquer signo ideológico tem duas faces. Ao mesmo tempo em que um signo é capaz de ofender uma pessoa, pode vir a ser um elogio para outro indivíduo; o que é uma verdade aparente para alguns, pode ser para muitos uma grande mentira (VOLÓCHINOV, 1929/2018, p. 113).

Desse modo, inferimos que **o sentido** do signo estará sujeito ao contexto social e histórico em que o signo ideológico é manifestado, através **do enunciado**. Ainda, conforme Arena e Arena (2018), no contexto do pensamento de Volóchinov, a palavra sentido parece mais adequada para expressar a ideia presente em MFL de que “tudo que

é ideológico possui sentido/significado”, tal como **todo sentido** faz parte de um sistema ideológico, contextual e histórico.

Além disso, Volóchinov (1929/2018) enfatiza que a dialética interna do signo ideológico demonstra-se na sua totalidade geralmente em épocas de crises ou transformações sociais. Em condições ordinárias é muito difícil que essa contradição contida em todo signo ideológico se revele em absoluto, pois, para o autor, “na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social”, ou seja, a classe dominante tenta fortalecer e solidificar verdades de ontem como se fossem verdades permanentes (VOLÓCHINOV 1929/2018, p. 114).

No entanto, como vimos anteriormente, a especificidade do signo ideológico é que ele não apenas reflete a realidade, mas a refrata também, ainda que dentro dos limites da coletividade sêmica. Nesse sentido, para Volóchinov, o signo verbal é o caminho mais apropriado e abrangente para acompanhar o caráter ininterrupto do processo dialético de mudanças que ocorrem nas esferas econômicas e sociais, e conseqüentemente, interferem na constituição dos sujeitos.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*⁴³, escrito por Bakhtin entre 1920 e 1924 (publicado pela primeira vez em 1986), este se apresenta como um teórico do inacabado e da heterogeneidade, tornando bastante complexa a apreensão do seu pensamento, que de certa forma se diferencia do entusiasmo revolucionário dos textos de Volóchinov e da limitação crítica que encontramos na obra de Medvedev.

Para uma filosofia do ato responsável é um manuscrito constituído por rascunhos e textos inacabados, o que evidentemente dificulta sua compreensão. O texto tem duas partes: uma introdução, a que faltam algumas páginas, e uma chamada *Primeira parte*. Entretanto, na parte introdutória, Bakhtin anuncia que o texto seria composto por quatro partes: a primeira dedicada “à análise dos momentos fundamentais da arquitetura do mundo real”; a segunda “à atividade estética como ação, não a partir do interior do seu produto, mas como ponto de vista do autor enquanto participante responsável, e à ética da criação artística; a terceira seria dedicada à ética da política e a quarta e última parte, a ética da religião (BAKHTIN, 1986/2010).

Contudo, o texto é composto apenas pela primeira parte, e, conforme observado por Fiorin (2011), não podemos afirmar que ela esteja completa, pois, existem algumas

⁴³ BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad aos cuidados de V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 1986/2010.

lacunas no texto e certas partes do manuscrito são ilegíveis. Apesar de todos esses elementos tornarem a leitura do livro citado muito complexa, consideramos que o conteúdo apresentado é de extrema importância e contribui para o aprofundamento da compreensão das ideias de Bakhtin.

No texto, Bakhtin inicia mostrando que há certo confronto entre o mundo da cultura e o mundo da vida,

E resulta disso que dois mundos aparecem um diante do outro, que não se comunica de forma alguma, nem se interpretam: o mundo da cultura e o mundo da vida, único mundo no qual criamos, descobrimos, contemplamos, vivemos e morremos. O ato de nossa atividade, de nosso vivido, tal como um Janus de duas faces, olha para diferentes direções: para o lado da unidade objetiva do domínio cultural, e para o lado da singularidade não reproduzível da vida vivida, mas não há plano uno e único, no qual as faces se determinariam mutuamente em relação a uma só e única unidade (BAKHTIN, 1986/2010. p.43).

Conforme vimos, para Bakhtin, o mundo da cultura é o domínio da abstração, enquanto o mundo da vida é o campo da realidade, que é sempre singular e irrepetível. Ainda, o autor não se posiciona contra o pensamento abstrato, mas é contra o teorismo, que ele entende como a pretensão universalizante das correntes filosóficas, das teorias estéticas ou dos sistemas éticos, sejam eles dotados de conteúdo, como os mandamentos, sejam eles formais, como o imperativo categórico de Kant. Bakhtin explicita que

É necessário reduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos. Todas as tentativas de alcançar a existência-evento real a partir do interior do mundo teórico são sem esperança; não é possível do interior da cognição em si abrir um caminho no mundo conhecido teoricamente para alcançar o mundo real em sua singularidade e irrepetibilidade. Mas, partindo da ação-ato e não de sua transição teórica, há uma abertura voltada para seu conteúdo-sentido, que é inteiramente admitido e incluído desde o interior de tal ato, já que o ato se desenvolve realmente no existir (BAKHTIN, 1986/2010. p.58).

De modo sucinto, diríamos que Bakhtin busca demonstrar a necessidade de um pensamento teórico discursivo (científico e filosófico) que leve em conta o evento, o acontecimento historicamente real e singular. De acordo com François (2012), para fundamentar essa distinção, ele baseia-se principalmente em duas palavras russas. A primeira, para designar a verdade universal: *instina*, que indica a verdade como valor abstrato. A segunda, para demonstrar a veracidade: *pravda*, que denota a verdade de um

ato dado, de um momento único e singular, a entoação “emotivo-volitiva” que necessariamente a cerca. Segundo Bakhtin:

O fato de que o tom emotivo-volitivo ativo, que penetra em tudo o que é realmente vivido, reflita a inteira irrepitibilidade individual do momento dado do evento, não o toma, de modo algum, impressionisticamente irresponsável e ilusoriamente válido. É precisamente aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade (*pravda*) do momento dado, o que o relaciona à unidade última, una e singular. É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade (*pravda*) só pode ser a verdade universal (*istina*) feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade (*pravda*) de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 1986/2010, p. 92).

Assim, o posicionamento de Bakhtin contra as verdades universais, para além da filosofia da linguagem, abarca uma perspectiva moral e ética, a ideia de que eu não posso decidir pelos outros e que os outros não podem decidir por mim. A “irrepitibilidade individual do momento dado do evento”, a singularidade do ser implica que o que alguém faz, não pode ser feito por outro. Deste modo, há uma obrigação do ato responsável de participar da vida real, que decorre de o eu ocupar um lugar singular, de cada “eu” ser único (BAKHTIN, 1986/2010, p.98-99).

Além disso, sobre a diferenciação entre os conteúdos generalizantes das leis e dos sistemas éticos (assim como o sistema em si) e a singularidade do ato responsivo (ou da consciência única) Bakhtin explica que é a consciência real, que age de modo responsável, e, portanto, ela não deve ser concebida como permanência do conteúdo de um princípio ou de uma lei. Para Bakhtin, a palavra que melhor caracteriza isto, é a *fidelidade*, tal como é usado no matrimônio, ele argumenta:

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto contedístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – ato responsável. O que encontramos em cada caso é uma constante singularidade na responsabilidade, não a permanência de um conteúdo, nem uma lei constante do ato – todo o conteúdo não é mais que um componente, e somente um determinado fato real de reconhecimento, singular e irrepitível, emotivo-volitivo e concretamente individual. É claro que se pode transcrever tudo isso em termos teóricos e expressá-los como lei constante do ato, porque a ambivalência da língua o permite, mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real reconhecimento singular, para não retornar nunca mais, na consciência, para a sua identidade contedística (BAKHTIN, 1986/2010, p.94-95).

Em síntese, para Bakhtin a singularidade de cada sujeito ocupa um lugar crucial na efetivação de suas obrigações e ações. O ato responsável ocorre em correlação com as suas decisões, e, precisamente deve haver um verdadeiro reconhecimento singular do sujeito, isto é, o fato do reconhecimento real da participação do ser no existir como evento único, singular. Ademais, conforme Bakhtin (1986/2010, p. 96), uma tal descrição (do evento singular) é sempre limitada em termos legais ou teóricos, e dificilmente pode ser adequadamente expressa, mas somente vivenciada com a própria participação de modo concreto. Assim, “o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade” (BAKHTIN, 1986/2010, p. 99).

François (2012, p.108) explica que Bakhtin religa a heterogeneidade do sujeito à da palavra e dos seus três aspectos: aspectos de conteúdo de sentido: (a palavra-conceito), aspecto palpável-expressivo (a palavra imagem) e aspecto emotivo-volitivo (a entonação da palavra) em sua unidade. François (2012) esclarece que a palavra russa (*slovo*, a linguagem usual) é mais adequada para manifestar a heterogeneidade das figuras do sentido do que para conceber uma verdade teórica abstrata. Ademais, em Bakhtin,

não há homem em geral: há eu, há o outro, concreto, particular: aquele que me é próximo, meu contemporâneo (humanidade social), o passado e o futuro dos homens reais (da humanidade histórica real). E é o conjunto de um conhecimento geral que define o homem em geral (enquanto *homo sapiens*) – por exemplo o fato de que ele é mortal – que só encontra seu sentido axiológico a partir do meu lugar único enquanto *eu* (BAKHTIN, 1986/2010, p. 77).

É essa heterogeneidade singular que constitui a condição do diálogo, uma vez que para Bakhtin (1986/2010, p.76), mesmo quando falamos dos valores da humanidade histórica, damos uma “entonação emotivo-volitiva” a essas palavras, isto é, elas nem sempre coincidem para nós com o seu conteúdo de significados, mas, se correlacionam com um ser único e se constituem à luz do valor real de cada sujeito. Isto quer dizer que as relações entre essas instâncias não poderiam ser somente elaboradas conceitualmente ou de modo neutro, pois, à medida que há um valor, este se manifesta com base nas diferenças entre valor para mim e valor para o outro. Em outras palavras, as relações de diálogo se constituem a partir dos diferentes universos de significação.

Por fim, em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*⁴⁴, Bakhtin reafirma a tese (ideia muito próxima do pensamento de Volóchinov em *Marxismo e*

⁴⁴ BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*, traduzida por Aurora F. Bernadini et al., UNESP/HUCITEC, 1975/2002.

Filosofia da Linguagem) de que é **nossa relação com os outros e com a natureza que nos constitui**, ele explica:

A atividade estética não cria uma realidade inteiramente nova. Diferentemente do conhecimento e do ato que criam a natureza e a humanidade social, a arte celebra, evoca essa realidade preexistente do conhecimento e do ato – a natureza e a humanidade social – enriquece-se e as completa e, antes de tudo, cria a unidade completa, intuitiva desses dois mundos, situa o homem na natureza, compreendida como seu entorno estético, humaniza a natureza e “naturaliza” o homem (BAKHTIN, 1975/2002, p.44).

Essa abordagem conduz Bakhtin a considerar que a linguística (de sua época) não se ocupava em analisar o conteúdo ético nem da linguagem nem da obra:

A linguística só é uma ciência na medida em que ela domina seu objeto, a linguagem, que, para ela, se define por um pensamento puramente linguístico. Um enunciado isolado e concreto é sempre dado num contexto cultural semântico e axiológico: contexto científico, artístico, político e outro, ou contexto de uma situação isolada da vida privada. É unicamente em tais contextos que tal enunciado é vivo e inteligível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou feio, sincero ou hipócrita, franco, autoritário, e assim por diante. Não existe absolutamente, não pode existir enunciado neutro. Ora a linguística só vê neles um fenômeno da linguagem, e somente as relata na unidade dessa linguagem, e, em absoluto, na de um conceito, de uma prática da História, do caráter de um indivíduo, etc. (BAKHTIN, 1975/2002, p. 58).

Assim, para Bakhtin o enunciado nunca é neutro, portanto, a linguagem, e consequentemente o diálogo com os outros e com nós mesmos é ideológico, de caráter transformador, pode modificar ou modular nossas percepções e interações com o mundo. Esses aspectos devem ser levados em consideração no método que pretende analisar as manifestações dos valores “incorporados” nos sujeitos. Bakhtin ainda acrescenta algumas considerações sobre a relações da vida cotidiana:

Quando eu contemplo um homem situado fora de mim e diante de mim, nossos horizontes concretos, tal como eles são efetivamente vividos por ele e por mim, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, eu verei e saberei sempre alguma coisa que ele, da posição que ele ocupa, e que o situa fora de mim e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – sua cabeça, seu rosto, a expressão desse rosto -, o mundo para o qual ele tem as costas viradas [...] quando nos olhamos um ao outro, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível minimizar essa diferença dos horizontes, mas, para aboli-la completamente, seria necessário fundir-se em um, tornar-se um só homem (BAKHTIN, 1975/2002, p.44).

Identificamos aqui a noção de alteridade, a constituição do eu em relação com o outro, isto é, na diferença refletida no e pelo outro. Conforme o autor, tais diferenças não podem jamais serem anuladas, mas, “graças a posições apropriadas, é possível minimizar essa diferença dos horizontes” (Bakhtin, 1975/2002, p.44). Ainda que esta ideia esteja expressa por Bakhtin dentro de um determinado contexto, sobretudo na análise da obra

literária, podemos propor considerações do mesmo tipo na análise de outros *corpus*, tal como pretendemos fazer no caso da nossa pesquisa, feita com estudantes surdos e seus professores. Detalharemos as especificidades dos dados do nosso trabalho mais adiante, na parte metodológica da tese em diálogo com as ideias apresentadas neste e nos dois próximos subitens.

Ainda, para além dos aspectos teóricos e metodológicos dos trabalhos de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, consideramos que as concepções desses autores têm potência e abre possibilidades para nos (re)constituirmos, agirmos e intervirmos no mundo de modo mais consciente e mais responsável com a sociedade, com os outros e com nós mesmos.

1.2 A linguagem no desenvolvimento da atividade e na construção do conhecimento – Vygotski, Luria e Leontiev

A fim de compreendermos o papel da linguagem no desenvolvimento e na construção do conhecimento humano, numa abordagem da psicologia histórico-cultural, nosso objetivo neste item é apresentar e discutir algumas das principais proposições teóricas de três notáveis representantes da psicologia soviética: Vygotski, Luria e Leontiev. Esses estudiosos, interessados no funcionamento cognitivo do ser humano, ramificaram seus trabalhos em diferentes disciplinas e desenvolveram importantes implicações teóricas para as áreas da neurologia, psiquiatria, psicologia, educação e ciência da linguagem.

Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia na escola de formação de professores em Gomei, de 1917 a 1924. O trabalho de Vygotski na escola de formação de professores o colocou em contato com os problemas de crianças com “defeitos” congênitos (cegueira, surdez e deficiências cognitivas) vivência que o estimulou a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar soluções para essas problemáticas que ele se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos (LURIA, 1987/2010).

Quando se mudou novamente para Moscou, Vygotski trabalhou inicialmente no Instituto de Psicologia e, em seguida, no Instituto de *Defectologia Experimental*, por ele fundado, na Academia de Ciências Pedagógicas. Dirigiu ainda um Departamento de Educação para pessoas com deficiências físicas e deficiências cognitivas. Diferentemente de muitos pesquisadores de sua época que se focalizavam no aspecto da deficiência da

criança, Vygotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, ele interessava-se mais por suas capacidades do que por suas limitações. Consistente com seu modo global de análise, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos refletidos nos resultados dos testes. De outro modo, optava por confiar nas descrições qualitativas da organização singular de seus comportamentos. Seus registros de diagnósticos analisando crianças com diferentes formas de deficiências foram preservados por seu colaborador, L. Gesheliena, mas muitos foram destruídos durante a segunda guerra mundial (LURIA, 1987/2010).

Os textos de Vygotski que tratam especificamente de questões que envolvem a deficiência, foram escritos provavelmente entre 1924 à 1932 e, postumamente, alguns deles foram reunidos em *Obras Escogidas Volume V – Fundamentos da Defectologia* (1997) sua primeira publicação em russo data de 1983, posteriormente o texto foi publicado nas traduções feitas nos Estados Unidos (1993) e na Espanha (1997). Os termos *defectologia e criança anormal*, correspondem às terminologias utilizadas no início do século XX, quando Vygotski produziu seus textos. Em linhas gerais, uma das teses centrais desenvolvidas pelo autor, em tais escritos, é a ideia de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial relevância no caso dos sujeitos com deficiência. Para Vygotski (1983/1997), o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Retomaremos de maneira mais detalhada esta obra no próximo subitem, no qual discutiremos de modo mais específico os princípios da educação dos sujeitos surdos.

Ademais, Vygotski dedicou grande parte de seus trabalhos ao estudo do desenvolvimento das funções mentais superiores. Devido a brevidade de sua carreira científica (faleceu prematuramente, aos 38 anos, vítima de tuberculose) e do atraso com que a sua obra foi conhecida fora da União Soviética (sua principal obra foi traduzida em inglês somente em 1956 sob o título *Language and Thought*), sua influência internacional foi especialmente póstuma.⁴⁵

Uma importante característica dos trabalhos de Vygotski foi sua insistência no fato de que a pesquisa científica e psicológica não deveria limitar-se a uma argumentação sofisticada e a modelos de laboratórios separados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como são vivenciados na escola, no trabalho ou na clínica,

⁴⁵ Para mais informações sobre a bibliografia de Vygotski, consultar: Rego, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: 2021 – (Educação e conhecimento).

eram os contextos nos quais Vygotski lutava para desenvolver um novo tipo de psicologia social (LURIA, 1987/2010).

O trabalho de Vygotski é principalmente sobre o desenvolvimento mental da criança, a educação e a psicologia. Nestes campos, consideramos que sua maior contribuição reside, na concepção que ele propõe sobre o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. O fundamento básico desta hipótese é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semântica) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis (VYGOTSKI, 1978/2007).

Vygotski dá um lugar essencial à linguagem dita egocêntrica, linguagem que tem uma função não-comunicativa, constituída por monólogos que acompanham a ação. Esse tipo de linguagem é muito comum em crianças de cinco à seis anos, como notado por Piaget (1924). Porém, enquanto, segundo este último, tal tipo de linguagem desaparece para dar lugar à linguagem socializada em função comunicativa, Vygotski pensa que a linguagem egocêntrica se mantém na idade adulta, mas interiorizando-se, e que, nesta forma, ela é um instrumento muito importante na regulação da atividade: orienta esta última e permite acessar a um modo de regulação de tipo intencional (VYGOTSKI, 1978/2007).

Vygotski em sua obra *A formação social da mente* publicada pela primeira vez em inglês sob o título *Mind in Society* em 1978, propunha que as origens das formas superiores de comportamento consciente eram constituídas por meio das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Porém, para ele, o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação e transformação deste meio (VYGOTSKI, 1978/2007).

Como dito anteriormente, a relação entre pensamento e linguagem no processo de constituição do homem, foi também um tema de extrema importância nos trabalhos deste autor. Para ele, tal relação não se efetiva simplesmente como uma fusão linear de ambas as funções, que também não são funções independentes. Ademais, trata-se de uma relação histórica e dialeticamente constituída, sendo possível se constituir apenas a partir da atividade do sujeito no mundo. Conforme enfatiza Vygotski (1978/2007, p. 26) “embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo.”

Isso significa que, embora o pensamento e a linguagem se manifestem na criança desde a tenra idade, é apenas no desenvolvimento histórico do psiquismo que as duas funções começam a se entrecruzar. Ainda, é neste entrecruzamento que está a gênese do que Vygotski (1978/2007) identifica como pensamento verbal (pensamento mediado pela fala) e fala racional (fala mediada pelo pensamento). O autor ressalta que, ao longo do desenvolvimento, as relações entre as pessoas passam a ser mediadas, e que o pensamento e a linguagem, duas funções psíquicas inicialmente separadas, passam a se encontrar, transformando psicologicamente o homem. Assim, ao estudar a questão do pensamento e da linguagem, Vygotski levou em conta a particularidade de cada função, porém, considerando a relação dialética e histórica que as configuram no movimento geral das transformações.

É importante destacar, contudo, que para o autor, ainda que estejam vinculados, pensamento e linguagem não se coincidem diretamente, ou seja, um não se confunde com o outro. Conforme aponta Vygotski (1934/2010, p. 475), “ambos os processos revelam unidade, mas não são idênticos. Estão ligados por complexas transições, por complexas transformações, mas não se sobrepõem como duas retas sobrepostas”. Não obstante, ainda que o interesse de Vygotski estivesse centrado na análise do pensamento verbal e da fala racional, por serem funções exclusivamente humanas, ele reconhece a existência de outros tipos de linguagem e pensamento.

Após a morte de Vygotski, em 1934, Alexander Romanovich Luria (1902-1977), um de seus colaboradores, continua prolongando a ideia da linguagem como um instrumento de planejamento da atividade cognitiva. Além disso, Luria passa a se interessar pelo fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central, havendo também entrado para a escola de medicina, tornou-se um renomado neuropsicólogo. Publicou mais de 30 obras científicas e morreu em Moscou, em 1977, aos 75 anos.⁴⁶

Devido ao seu trabalho de alto nível em psicologia e pedagogia, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, associou-se à Aléxis N. Leontiev (1903-1979) com a intenção de analisar as bases materiais do fenômeno psicológico humano, usando basicamente as concepções pavlovianas. Todavia, esse método mostrava-se, para esses

⁴⁶ Para mais informações sobre Luria, consultar: Cole, M., & Levitin, K. (Eds.). (2006). **The autobiography of Alexander Luria: A dialogue with The making of mind**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

pesquisadores, insuficientes para compreender os aspectos psicológicos caracteristicamente humanos (LURIA, 1987/2010).

Uma perspectiva para a resolução de tal problemática se deu em 1924, quando no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, Vygotski, diferentemente dos demais pesquisadores de sua época, defendia que o papel dos psicólogos não era formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana, mas sim introduzir na ciência psicológica o método marxista. O propósito de Vygotski era tentar construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que superasse as concepções idealistas e mecanicistas daquele período. Logo após esse evento científico, Vygotski foi convidado para ser o líder intelectual do grupo de pesquisadores, que incluía Luria e Leontiev (COLE; BRUNER; SACKS, 2013).

Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a questão das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, isto é, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Tal como Vygotski e Luria, Leontiev defende a natureza sócio-histórica do psiquismo, critica as concepções mecanicistas do comportamento humano e busca contribuir para a elaboração de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia. Teórico e experimentador, Leontiev não limita-se a pesquisas fechadas em laboratório. Preocupa-se com os problemas da vida e da atividade humana em que o psiquismo intervém. Seu campo de estudo compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto e o problema da personalidade⁴⁷.

Dentre os diversos trabalhos de Leontiev, destacamos brevemente para a nossa discussão o seguinte estudo: *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, publicado pela primeira vez em russo e inglês em Moscou, em 1981, no livro *Problems of the development of the mind*. Embora não seja possível em nossa pesquisa analisar de forma detalhada o conteúdo de tal trabalho (nem incluir em nossa discussão as diferentes obras de Leontiev) acreditamos ser oportuno apresentar algumas ideias básicas acerca do material citado.

De modo geral, Leontiev (1981/2010), trata do desenvolvimento do sujeito, tendo como ponto de partida o fato de que o lugar ocupado pelo indivíduo, no conjunto das relações sociais, se altera ao longo de seu desenvolvimento, constituindo assim o estágio

⁴⁷ Para mais informações sobre a bibliografia de Leontiev, consultar: SILVA, R. L. (2013). **Leontiev e a natureza social do psiquismo**: das lacunas no texto à totalidade na história. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá.

por ele atingido. Contudo, para o autor, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique do sujeito e o caráter psicológico de sua personalidade, é o avanço de sua atividade interna e externa, conforme explica:

O que determina diretamente o desenvolvimento de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, que a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1981/2010, p.63).

Ademais, para Leontiev (1981/2010), a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são principais em certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Determinadas atividades desempenham um papel principal no desenvolvimento, e outras, um papel secundário. Deste modo, o autor enfatiza que o desenvolvimento psíquico do sujeito está relacionado diretamente as atividades principais e não às atividades em geral.

Leontiev define assim a atividade principal:

Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual elas são diferenciadas. Por exemplo, a instrução no sentido mais estrito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela (LEONTIEV, 1981/2010, p.64).

Apesar de Leontiev compreender que os processos do desenvolvimento psíquico se desenvolvem em diferentes estágios, o autor precisa que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a um grupo social em determinada época, possui certas condições de vida já determinadas, e tais condições contribuem de modo significativo para a produção do conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora Leontiev identifique um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, ele esclarece que “o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento” (LEONTIEV, 1981/2010, p.65). Em síntese, o autor enfatiza que as condições históricas concretas desempenham um papel crucial tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual

do desenvolvimento psíquico, como sobre o curso geral do processo de atividade como um todo.

Neste ponto, cabe explicar o que Leontiev (1981/2010) compreende especificamente por *processos de atividade*. Este termo caracteriza somente aqueles processos que, realizando as interações do sujeito com o mundo, atendem uma necessidade específica correspondente a ela. Leontiev não percebe como *atividade* um processo, tal como, a recordação, pois ela, em si mesma, não realiza, geralmente, nenhuma relação independente com o mundo e não atende qualquer necessidade específica. Leontiev (1981/2010) precisa assim:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1981/2010, p. 68).

Leontiev (1981/2010, p.68) explica o processo de atividade por meio de um exemplo. Assim, um estudante se prepara para uma prova e para isso ele começa a ler certo livro de história. Seria este um processo que poderia adequadamente ser identificado como atividade, na perspectiva de Leontiev? Não necessariamente, pois, para identificamos o caráter psicológico do processo, precisamos saber o que ele representa para o próprio sujeito.

Dando continuidade ao exemplo de Leontiev, suponhamos que um colega daquele estudante lhe informe que o livro que ele está lendo não é necessário para a prova. Três reações distintas por parte do estudante são possíveis: na primeira hipótese, o estudante imediatamente abandona a leitura do livro, sem se questionar; na segunda possibilidade, o estudante desiste da leitura, porém com certa relutância, pois existe o desejo de continuar lendo o livro; e por último, o estudante continua a leitura normalmente.

Para Leontiev, nos dois últimos casos, nota-se que o que conduziu o processo inicial de leitura, isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, ou seja, o conteúdo do livro foi o motivo. Em outras palavras, alguma necessidade específica do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro, talvez certa curiosidade a respeito do conteúdo do livro, a necessidade de conhecer, entender aquilo de que o livro tratava, e isso independente do teste, o processo de atividade de leitura tinha um fim em si mesmo.

Já a primeira hipótese é diferente. Se o estudante, ao ficar ciente que o conteúdo do livro não seria útil para a realização da prova, imediatamente e sem nenhuma reflexão, decide abandonar a leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o

conteúdo do livro em si, mas apenas a necessidade de ser aprovado no teste. Isso significa que aquilo para a qual sua leitura se conduzia não coincidia com aquilo que o motivava a ler. Neste caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade, pois não tinha uma finalidade em si mesma : a atividade era a preparação para a prova, e não a leitura do livro.

Ademais, Leontiev (1981/2010, p.69) distingue o processo denominado de *ação* da *atividade*. Para o autor, “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Neste sentido, no caso da leitura, no exemplo acima citado, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para passar na prova, a leitura é considerada precisamente como uma *ação*, pois, aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o conhecimento, a compreensão do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que estimulou o estudante a ler o livro, o motivo é a necessidade de passar no teste.

Vygotski (1978/2007, p.130), ao se referir à importância do motivo para a psicologia, diz que “para compreender a fala do outro não basta entender as suas palavras, temos que compreender o seu pensamento. Mas nem isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a sua motivação”. Por esta razão, Vygotski (1978/2007, p.480) indica que são os motivos “que fazem o pensamento nascer e orientam o seu fluxo”. Em outros termos, por trás de cada intencionalidade sempre há, portanto, motivos que impulsionam o sujeito com vistas à satisfação de suas necessidades.

Ainda sobre a relação entre as condições sociais, culturais e históricas para o desenvolvimento psíquico e cognitivo dos sujeitos e seus processos de atividades, o desafio de Vygotski, Luria e Leontiev e seus colaboradores era descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Eles precisariam, por assim dizer, “caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (LURIA, 1979/2010, p. 26).

Essa nova maneira proposta para estudar a psicologia, concebida especialmente por Vygotski, foi chamada de psicologia *instrumental, cultural e histórica*, de modo que cada termo reflete uma categoria desse novo método-teórico de análise. A categoria *instrumental* se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem manifestar-se por um processo de

estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os chamados estímulos auxiliares, que são regularmente produzidos pela própria pessoa. Deste modo, o adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por seu ambiente natural e social, mas também transforma ativamente aqueles estímulos e usa suas alterações como um instrumento de seu próprio comportamento (LURIA, 1979/2010).

A categoria *cultural* abrange os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades que o sujeito em desenvolvimento realiza, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que o sujeito possui para dominar tais atividades. Neste aspecto, um dos instrumentos fundamentais inventados pela humanidade é a linguagem. Conforme vimos anteriormente, Vygotski, em seus trabalhos, deu especial ênfase a análise do papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento (LURIA, 1979/2010).

A categoria *histórica* amalgama-se com o cultural. Para Vygotski, Luria e Leontiev (2010)⁴⁸, os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram criados e aperfeiçoados pelo ser humano ao longo da história. Os autores explicam que a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Assim, certos instrumentos culturais, como a linguagem escrita e a aritmética, têm o potencial de expandir enormemente o desenvolvimento do homem, tornando o conhecimento construído historicamente ao mesmo tempo analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro.

Esta linha de raciocínio implicou aos autores investigar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, para verificar que tipos de organização mental seria encontrado nesses sujeitos, em relações aos processos cognitivos superiores (ações mentais mais complexas, como a memória, pensamento lógico, linguagem) e aos processos elementares (bases orgânicas do desenvolvimento, sensações e percepções sensoriais e motoras que caracterizam o início e a base do desenvolvimento cognitivo da criança), tais capacidades são integradas ao funcionamento do cérebro que evolui de uma cognição elementar e básica a uma superior e cultural, à medida que o sujeito interage com o seu meio social. Luria avaliou tais preposições no início da década de 30, no capítulo “*Diferenças culturais de pensamento*”, do livro *The making of mind*, publicado

⁴⁸ **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 1979/2010.

nos Estados Unidos, em 1979. Esse artigo resume os resultados do extenso trabalho de pesquisa realizado por Luria naquela época e foi divulgado de forma mais completa na obra *Cognitive development: its cultural and social foundations* (editada em 1974 na Rússia e traduzida para o inglês em 1976).

Para os autores, todos os três aspectos da teoria, *instrumental, cultural e histórica*, são aplicáveis ao desenvolvimento humano. Apoiando-se em Vygotski, Luria explica:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar com a interação das crianças com os adultos. Como disse Vygotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquicos. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 1979/2010, p.27).

Diante deste processo, fica claro que o fato de uma criança nascer num mundo humanizado, historicamente determinado e culturalmente constituído, torna-se uma condição necessária ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Mas, apenas isso não é suficiente para que o desenvolvimento psicológico do sujeito aconteça em proporções semelhantes ao desenvolvimento da sociedade. São, pois, as atividades e a interação do sujeito com o mundo humanizado que possibilita a internalização do significado dos símbolos, dos costumes, da cultura, e assim, estimular o desenvolvimento histórico das complexas funções psicológicas dos sujeitos.

Ora, isso significa que para além de suas necessidades biológicas, novas necessidades sociais, logo, novos sentidos, são incorporados ao longo de todo o desenvolvimento humano. Ainda, é fundamental ressaltar que esse processo acontece por meio da mediação da linguagem na relação entre os seres humanos. De modo que, a linguagem surge da necessidade de trocas comunicativas de grupos socialmente organizados. Ademais, a linguagem também impulsiona e constitui a singularidade de cada sujeito e a criação de novos sentidos (VYGOTSKI, 1934/ 2010).

Sobre a categoria sentido, é oportuno destacar que para Vygotski (1934/2010), o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado, pois, uma mesma palavra possui

um significado geral, compartilhado socialmente, porém, o seu sentido é algo constituído em torno de uma complexidade de aspectos psicológicos, sociais, históricos e culturais, para cada sujeito. Os sentidos são constituídos por meio de lembranças, vivências e percepções únicas, singulares. Além disso, os sentidos dependem sempre do contexto. Logo, se o contexto muda, o sentido também se altera, transformando-o em algo complexo e sem limites, depende da singularidade de quem o interpreta, constituindo uma realidade que não pode ser pré-determinada, pois permanece em transformação.

Enfim, o processo de constituição do conhecimento por meio da linguagem, dos significados e dos sentidos para o sujeito faz parte de um processo historicamente mediado por experiências simbólicas de atuação do sujeito em diferentes contextos sociais. Essa discussão é importante para a nossa pesquisa pois, nos ajudará a compreender o desenvolvimento da linguagem e da educação para sujeitos surdos a partir do viés da abordagem histórico-cultural, a fim de analisarmos o processo de constituição do conhecimento e das atividades dos surdos em meio a uma sociedade majoritariamente ouvinte, a partir da articulação dos diferentes elementos que foram aqui apresentados.

Apresentaremos na seção seguinte algumas reflexões resultantes da síntese dos elementos apresentados anteriormente, acerca dos conceitos elaborados tanto por Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938), quanto por Vygotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), e suas possíveis articulações para o campo da surdez.

1.3 Retorno à leitura dos autores evocados: diálogo cruzado com o campo da surdez

Apresentaremos aqui algumas semelhanças e diferenças entre os pensamentos dos autores evocados acima, para mostrar o papel e a importância da língua de sinais para a constituição da identidade e da cultura surda, mas também para explicitar algumas potencialidades e dificuldades envolvidas na construção do conhecimento para estudantes surdos, principalmente no contexto acadêmico.

Conforme vimos anteriormente, Bakhtin, Volóchinov e Medvedev compreendem a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui a troca linguística, os sujeitos e os enunciados nela envolvidos e constituídos ideologicamente. De modo similar, Vygotski, Luria e Leontiev, em suas pesquisas, relacionam o desenvolvimento da linguagem e do psiquismo humano às condições sociais, culturais e históricas dos sujeitos e seus processos de atividades.

Assim, os aspectos históricos, culturais e ideológicos que constituem a linguagem, quando aplicados aos sujeitos surdos, que utilizam a língua de sinais, pressupõe que compreendamos que o uso desta língua, nas diferentes esferas de atividade humana, materializa-se por meio dos enunciados produzidos em língua de sinais. Essas produções são sempre ideológicas e dependem da área de criação humana na qual se inserem.

Considerando a especificidade discursiva das línguas de sinais, ou seja, seu caráter visual, gestual e espacial, as necessidades educacionais e linguísticas dos surdos, bem como suas potencialidades, precisam ser consideradas a partir da singularidade linguística que os constitui (LODI et. at, 2014).

Para salientar as semelhanças entre os dois grupos de autores que apresentamos anteriormente, nós sublinhamos que tanto Bakhtin, Volóchinov e Medvedev quanto Vygotski, Luria e Leontiev, criticaram as bases teórico-metodológicas reducionistas e dualista, especialmente das primeiras décadas do século XX, para a compreensão do desenvolvimento e das relações humanas. Ademais, enquanto Bakhtin, Medvedev e sobretudo Volóchinov, interrogaram as premissas e métodos do subjetivismo idealista e do objetivo abstrato quanto à concepção da linguagem, Vygotski, Luria e Leontiev questionavam os métodos da psicologia idealista e behaviorista.

Notamos também que, para esses dois grupos de autores, as relações sociais, mediadas pela linguagem, se situam como constituintes do funcionamento humano e como princípio explicativo deste funcionamento. A tese que indica o caráter social do psiquismo são, a propósito, um dos pilares da Perspectiva Histórico-cultural do psiquismo. Luria (1928/1994, p.51), enfatiza, pois, que “o comportamento do homem é o produto do desenvolvimento de um sistema mais amplo de vínculos e relações sociais, de formas coletivas de conduta e de cooperação social.”

Também a respeito da importância conferida às relações sociais na constituição humana, Bakhtin, Volóchinov e Medvedev ao tematizar a linguagem, centravam esforços no processo do enunciado e da interação verbal. Para o *Círculo*, o enunciado e o ato de fala não podem ser explicados somente a partir das condições individuais do sujeito falante, mas também não podem dela apartar-se. Tendo o enunciado uma natureza social, para compreendê-lo é necessário entender que ele é contextual e está sempre em interação (BAKHTIN, 1986/2010). No que diz respeito aos surdos que tem a língua de sinais como principal, suas relações com o mundo são mediadas e constituídas, em grande parte, por meio dela, logo, é por meio da interação com outros surdos ou ouvintes que utilizam essa língua que o surdo irá construir uma identificação positiva com a surdez.

A subjetividade para Bakhtin, Volóchinov e Medvedev é construída numa relação sempre dialógica com o outro. É, assim, um processo dinâmico que se desenvolve durante toda a existência do ser. Medvedev (1928/2012) reforça a premissa de que os seres humanos não desenvolvem relações diretas com os objetos, pois elas são sempre mediadas. Isto é, todas as nossas interações em nosso ambiente natural e contextos sociais, só ocorrem semioticamente mediadas. Nesse sentido, vivemos realmente em um mundo de linguagens, signos e significações.

Aplicados aos sujeitos surdos, esta concepção implica considerar que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas da atividade humana, de práticas sociais de linguagem mediadas por diferentes línguas: a língua de sinais, a língua vocal majoritária do país na sua forma falada e na sua forma escrita. Ora, o que percebemos no caso dos surdos, é que estes indivíduos, muitas vezes, sofrem um processo de escolarização que busca a normalização pela língua vocal dominante, elemento que supostamente permitiria as interações do indivíduo com o coletivo e, assim, o controle dos comportamentos com base numa determinada norma padrão, como forma de aproximar o diferente do espaço social igualitário e homogeneizado permitido por esta língua (LODI et. at, 2014).

Deste modo, esses adultos surdos, se constituem não apenas por meio da língua de sinais, mas a partir da ideologia hegemônica da língua majoritária, “que expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural” (BAKHTIN, 1975/2002, p.81). Esses sujeitos surdos são constituídos a partir de uma relação ideológica e linguístico-cultural assimétrica, que normalmente evidencia e valoriza a força da língua dominante, em detrimento da língua de sinais, condição que, em nossa hipótese, é muitas vezes reproduzida e reforçada no contexto acadêmico. É importante frisar que não pretendemos com isso generalizar os surdos e as línguas de sinais, pois evidentemente há muitos que fazem a escolha pela língua vocal e pelo ensino oralista, mesmo na universidade, porém, a lógica das relações ideológicas e linguístico-cultural está presente em todas as línguas.

Ademais, observamos que, historicamente, os movimentos socioculturais dos surdos têm buscado uma redefinição das bases ideológicas determinantes da constituição deste grupo pela linguagem, materializadas pelo reconhecimento das línguas de sinais e valorização deste saber nos espaços escolares e acadêmicos (Lodi e al. 2014). Porém,

ainda é muito recente a participação sociopolítica das comunidades surdas nas diferentes esferas, conforme veremos no capítulo a seguir.

Concordamos com Lodi e al. (2014) ao explicitar que qualquer transformação só pode ser sentida se consideradas as interações verbais, pois é na palavra que as fases de transição, de transformações sociais se modificam e adquirem novos significados socioideológicos. Pressupomos que no diálogo assimétrico entre os contextos socioculturais compartilhados entre as línguas de sinais e as línguas vocais dominantes, há, no interior dos enunciados um embate, isto é, não apenas o reflexo, mas há refração entre os signos ideológicos produzidos nessas línguas. Ainda, com base em Volóchinov (1929/2018, p. 112) sabemos que a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter estável e de superioridade à luta das classes sociais e tenta ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior.

Ainda, concordamos com Smolka e Laplane (2005) ao enfatizarem que, particularmente nos estudos de Volóchinov e Vygotski, o signo atua como elemento mediador, operador e conversor, ou seja, transforma as relações sociais em funções mentais. Por conseguinte, autores como Freitas (1994), Morato (2000), Magalhães e Oliveira (2011) e Barros (2012), que aproximam Vygotski e seus colaboradores e o *Círculo de Bakhtin*, consideram que nas obras de ambos os grupos, a linguagem não é um signo qualquer. Para Morato (2000, p.151) “Eles a concebem como trabalho, como atividade, como processo, como ação sobre o próprio homem, sobre os outros e sobre a cultura”. Podemos observar isso quando Luria (1979/2010), baseado nos estudos de Vigotsky, ressalta a significação como a atividade mais geral e fundamental do ser humano, definindo-a como criação e empregos de signos, e, quando Bakhtin (1986/2010) e Volóchinov (1929/2018) desfazem a dicotomia entre linguagem e prática social.

Todavia, embora haja muitos pontos de concordância entre os autores evocados, notamos que há também divergências. Por exemplo, embora fosse preocupação de todos eles o estudo sobre a constituição da consciência humana, enquanto método a ser praticado na vida e não restrito a aplicação em laboratórios, vimos que Vygotski e seu grupo estavam particularmente interessados à compreensão de problemáticas que envolvem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Já o *Círculo*, por sua vez, estavam concentrados em investigações críticas sobre a filosofia da linguagem e sobre premissas e métodos da linguística.

Vygotski, em *Obras Escogidas Volume V – Fundamentos da Defectologia (1983/1997)*, abre espaço para a discussão dos processos de desenvolvimento das pessoas

com deficiências (incluindo pessoas surdas, cegas, com deficiência física ou intelectual) e trata especificamente dos princípios gerais da educação dos sujeitos surdos.

Vygotski (1983/1997) enfatiza que os surdos dispõem da condição necessária ao desenvolvimento e a aquisição da linguagem, pois há que se observar que a surdez não torna a pessoa um ser sem possibilidades de desenvolvimento, mas com possibilidades diferentes. Segundo o autor, para que o surdo se desenvolva dentro de suas possibilidades, é necessário que se considere suas diferenças culturais e linguísticas, isso implica, no contexto educacional e acadêmico, concentrar a atenção nas capacidades e não nas limitações do indivíduo.

Todavia, Vygotski (1983/1997) aponta que as pessoas surdas não sofrem diretamente a experiência da perda, mas, inseridos em uma sociedade cujos códigos sociais e demais parâmetros utilizados no cotidiano são em sua maioria auditivos, não tardam a ter a experiência da condição de deficiência. Nesta perspectiva, apesar da condição de deficiência trazer dificuldades ao sujeito, esta condição se explica principalmente pelo contexto, e não necessariamente pelas do sujeito em si.

Em sua teoria de desenvolvimento das pessoas com deficiência, Vygotski (1983/1997) aborda o conceito de compensação, esta que não é biológica, mas sim social. Trata-se de superar as limitações com base em instrumentos, estratégias e meios para compensar a condição de deficiência, o que seria realizado, por exemplo, por meio da língua de sinais e da língua escrita, na Educação de surdos, possibilitando acesso aos conhecimentos sistematizados.

De modo geral, Vygotski (1983/1997) ressalta que o desenvolvimento cultural e educacional do sujeito com deficiência é devidamente possível através da criação de caminhos “indiretos” ou alternativos de desenvolvimento, quando caminhos “diretos” ou normalizados demonstram-se impossíveis, o autor explica:

Por um lado, é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VYGOTSKI, 1983/1997, p. 869)

Portanto, é através da criação de outros caminhos (indiretos de desenvolvimento), que o desenvolvimento e a apreensão de conceitos se estabelecerão. Indicamos também que, o processo de atividades e práticas sociais de linguagem dos surdos é complexo, pois, especificamente no contexto acadêmico, envolvem o domínio, em um nível elevado, de

no mínimo duas línguas muito distintas – a língua de sinais e a língua escrita, além da presença permanente da língua vocal majoritária do país, que apesar de compartilharem o mesmo espaço nas diferentes esferas de atividade, possuem características socioculturais e ideológicas dissonantes. Essas particularidades linguísticas contribuem para que práticas pedagógicas nessas línguas sejam postas em relação no âmbito acadêmico, estabelecendo um diálogo, nem sempre fluído, entre as diferentes línguas e culturas que envolvem a formação acadêmica dos surdos.

A relação entre línguas e culturas torna a inclusão dos surdos no Ensino Superior um processo particular, pois sua própria condição bilíngue é específica e se diferencia dos bilíngues ouvintes, devido a especificidade da modalidade gestual-visual das línguas de sinais. Sobre essa questão, é oportuno explicitar que, embora alguns investigadores definam o bilíngue como aquele que possui o domínio perfeito ou fluência em pelo menos duas línguas, muitos se contrapõe ao limite dessa definição pouco realista (Grosjean, 1993; Quadros 1999; Perini, 2013).

Para definirmos a especificidade do bilinguismo surdo, apoiamo-nos em Grosjean (1993), o qual caracteriza como bilíngue o locutor que consegue usar duas ou mais línguas em situações reais do dia a dia: “os bilíngues são pessoas que têm a capacidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas na vida cotidiana” (Grosjean, 1993, p.71). O autor ainda explica que isso inclui as pessoas que possuem uma competência oral em uma língua e uma competência escrita em uma outra (situação que corresponde aos surdos que utilizam uma língua de sinais e que leem e/ou escrevem em outra língua, as pessoas que falam duas línguas com níveis de competência diferentes em cada uma delas e que às vezes não sabem ou têm dificuldades para ler e escrever em alguma delas) e as pessoas que possuem um domínio perfeito em duas ou mais línguas.

Com base na definição do autor, podemos afirmar que a maioria das pessoas surdas, que utilizam regularmente tanto a língua de sinais como a língua majoritária (na sua forma escrita e/ou vocal), são bilíngues, e, apesar das diferenças, os surdos bilíngues também partilham semelhanças com os ouvintes bilíngues, como o aspecto da diversidade linguística, a percepção que eles têm sobre o bilinguismo e o uso de mais de um modo de expressão e comunicação. Mas, também têm as suas próprias especificidades, e no caso dos surdos, a falta de reconhecimento do status bilíngue e a discrepância do nível alcançando em certas competências linguísticas é evidente, mesmo para aqueles que alcançam o nível superior de ensino (Grosjean, 1993).

Pelo fato de não ouvir, o surdo não pode apoiar-se na relação fonética/escrita, o que tornará ainda mais relevante o aspecto visual no processo de aquisição e aprendizagem da língua escrita e dos conhecimentos sistematizados. Segundo Vygotski (1978/2007), a aquisição da língua escrita é independente da fala e as funções mentais superiores que a envolvem são diferentes. Para o autor, a escrita é um processo que começa a ser adquirido nos primeiros anos de escolaridade, mas que, entretanto, será aprimorado ao longo da vida dos sujeitos.

Isso nos leva a refletir sobre as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura e da língua escrita para surdos, frequentemente elaboradas por professores e gestores ouvintes. Estes focalizam-se em formas de aprender com base na cultura ouvinte. A questão está ligada ao fato de professor e aluno não compartilharem a mesma língua, aspecto que geralmente caracteriza todo o processo educacional do surdo até o ensino superior.

Ademais, compreendemos que, conhecer as condições de instalação da primeira língua e as dificuldades que se impõem no uso de uma segunda língua para os surdos, deve ser o ponto de partida no processo de inclusão de surdos em todas as etapas de ensino. Quadros (1997) apoia, considerando uma proposta bilíngue para os surdos, a importância da aquisição da língua de sinais como L1 (primeira língua) para o indivíduo surdo e a língua portuguesa (no caso dos surdos brasileiros) como L2 (segunda língua). As razões de tal afirmação baseiam-se no processo de aquisição destas línguas, considerando a condição física das pessoas surdas.

Qualquer língua vocal, efetivamente necessitará, segundo a autora, de procedimentos sistemáticos, artificiais e formais para ser adquirida por uma pessoa surda. A língua de sinais, por outro lado, é considerada por muitos autores como uma língua natural para os surdos, (Sacks, 2010; Quadros, 2005; Skliar, 2001) pois, como uma língua de modalidade gestual-visual, ela é diretamente acessível a eles. Além disso, a língua de sinais é considerada o principal vetor da visibilidade às comunidades e culturas surdas.

Enfatizamos, mais uma vez, que isso concerne aos surdos que se reconhecem como membros de uma comunidade cultural e linguística particular. Porém, sublinhamos que a educação, numa abordagem inclusiva, deve respeitar a diversidade e a escolha dos surdos oralistas. Em especial porque, entre os surdos que acessam o ensino superior, muitos não desejam fazer uso da língua de sinais e nem se apoiam em intérpretes, mas em recursos que lhes possibilitam o acesso a língua vocal, como a leitura labial, uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares etc.

Todavia, para os surdos falantes das línguas de sinais, esta faz a mediação entre os interlocutores e embasa o processo de construção do conhecimento desses indivíduos. A língua de sinais para essas pessoas não é apenas um instrumento ou código de tradução e interpretação ou de um suporte para o trabalho do professor, trata-se de um traço significativo da identidade e da cultura deles. Por esta razão é extremamente importante que a língua de sinais tenha um lugar respeitável no contexto acadêmico. É essencial que no ensino superior, assim como nas demais etapas da educação, esteja claro que a língua de sinais é um direito do estudante surdo, pois por meio dela ele pode se desenvolver e concretizar suas potencialidades linguísticas e intelectuais. Assim, a língua de sinais oferece ao surdo um lugar histórico, social e cultural, singular.

Todavia, sabemos que o sucesso ou o fracasso na Educação dos surdos não se resume somente a questões relacionadas a língua de sinais. Concordamos com Campos (2011) e Veras e Daxenberger (2017) que destacam em suas pesquisas a necessidade de repensar as didáticas e metodologias utilizadas nas diferentes etapas da educação de estudantes surdos. Para Campos (2011) por muito tempo na história da educação dos surdos, foi ignorado o fato de que as metodologias, até então implementadas, carregam visões de mundo que determinam ações pedagógicas pensadas para estudantes ouvintes, fazendo com que não houvesse reformulações mais específicas no olhar e na prática educacional no caso dos estudantes surdos.

Para Veras e Daxenberger (2017, p.13), os professores e profissionais envolvidos na educação dos surdos devem estar atentos e prontos a repensarem o ideal tradicional de “pureza que dão à escrita e tentarem repensá-la como uma forma de expressão caracterizada pela diversidade histórico-linguística-social daquele que escreve.” Ainda, em relação as formas de expressão e linguagem dos sujeitos surdos, Vygotski afirma:

E, para a criança *surda*, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente [...] As crianças surdas, por si mesmas, desenvolvem uma língua *gestual* complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para *surdos*, mas construída pelos próprios *surdos*. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna a mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos (VYGOTSKI, 1983/1997, P.868)

Ainda, no capítulo denominado *Princípios da Educação social para crianças surdas*”, Vygotski (1983/1997) faz uma crítica severa à *escola especial* (daquela época), que segregava os alunos, privando a criança surda (assim como crianças cegas, com deficiência física ou intelectual) de conviver e interagir com as demais crianças (sem

deficiências). Naquela época, em meados de 1925, o autor já afirmava, de certo modo, que o método mais adequado para no processo educacional dos surdos seria uma *Pedagogia social de surdos*.

Ainda, o fato de Vygotski criticar as classes e escolas que segregavam e excluíaam os alunos corrobora com a perspectiva de educação inclusiva que se espera atualmente para estudantes surdos. O uso e a difusão da língua de sinais e da língua escrita para o acesso das pessoas surdas à educação, às atividades e aos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde à educação infantil até o ensino superior, é tratado, no Brasil especialmente com a promulgação da lei 10.436/2002 e o decreto 5.626/2005, e na França desde a lei nº2005-102/2005 e na lei nº2018-166.

Estes documentos legislativos estabelecem a garantia do atendimento educacional especializado para alunos surdos, em qualquer etapa da vida escolar, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, que compreendam a singularidade linguística dos estudantes surdos e o ambiente de sala de aula linguisticamente diverso, bem com a presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais. Abordaremos com mais detalhes as políticas públicas que envolvem o processo de inclusão educacional e acadêmica de surdos, tanto no Brasil como na França no capítulo seguinte.

Capítulo 2: Reflexões sobre a inclusão: definições e fundamentos.

Por razões históricas, políticas e sociais, os sistemas de ensino, tanto do Brasil quanto da França, têm colocado em prática duas vias ou dois sistemas paralelos: um destinado aos estudantes ditos “normais” e outro para aqueles que se distanciam das normas estabelecidas. Benoit (2014) explica que essa situação ocorre como consequência de abordagens educativas criadas para atender um determinado padrão de alunos, e, outra considerada especializada, que se encarrega de atender os estudantes com necessidades educativas particulares.

É a partir desse contexto global de dualismo educativo que se desenvolveram, ao longo da história da educação, dois tipos principais de respostas, a *integração* e a *inclusão*. De um lado, o processo de integração escolar, consiste na criação de políticas e ações que visam ofertar aos alunos com necessidades educacionais específicas a possibilidade de ‘provarem’ que são ‘capazes’ de se integrarem, ou seja, de se adaptarem ao sistema comum de ensino. Por outro lado, a inclusão, tem por finalidade essencial criar contextos de ensino mais favoráveis a todos os alunos, levando em consideração a diversidade e as necessidades coletivas, mas também individuais de cada um. Nesta concepção, é papel da instituição modificar seu modo de funcionamento para se adaptar as particularidades dos estudantes. Logo, a integração se inscreve dentro de uma lógica reeducativa e a inclusão dentro de uma lógica de acessibilidade (THOMAZET, 2008; BENOIT, 2014; BEDOIN, 2020).

Ainda que o termo *inclusão* (no inglês: *inclusion, inclusive school, inclusive education*) seja, às vezes, usado como sinônimo de *integração* principalmente nos Estados Unidos (Thomazet, 2006), ele representa na maioria dos casos, uma mudança de paradigma educacional. Conforme explicitamos acima, para se tornar inclusiva, a instituição de ensino deve ser organizada para responder às necessidades educativas de todos os alunos, enquanto a integração implica a efetivação de ferramentas ou apoios para adaptar o aluno ao sistema comum, e quando eles não são considerados capazes de se *integrar*, eles são retirados da escola regular e encaminhados para escolas especializadas (THOMAZET, 2006).

Os fundamentos da inclusão escolar e acadêmica, baseiam-se em diferentes categorias filosóficas, políticas, pedagógicas e psicopedagógicas. Entretanto, o princípio da inclusão apoia-se sobretudo em bases sociológicas que tomam forma em movimentos de reivindicação de direitos cívicos e deriva em particular das exigências formuladas em

meios associativos de direitos educativos para os alunos em situação de deficiência ou com grande dificuldade de aprendizagem (RAMEL; VIENNEAU, 2016).

Segundo Ramel e Vienneau (2016), o combate pela igualdade de oportunidades na educação se inscreve num quadro mais amplo de movimentos pelos direitos cívicos que originaram nos Estados Unidos, por exemplo com o *Civil Rights Acts* de 1964 e 1968, ao *Voting Rights Act* de 1975 e a *Federal Rehabilitation Act* de 1973. Albrecht *et al.*, (2001) explicam que o ativismo social datado dos anos 1960 e 1970 favoreceu uma visibilidade política das pessoas em situação de deficiência e a criação de bases teóricas para a identidade desse grupo de pessoas. Assim, esse movimento amplo de manifestações permitiu a emergência de reivindicação específicas a favor das pessoas com deficiência, que posteriormente contribuiu para o desenvolvimento de políticas inclusivas em diversos países.

O movimento a favor da inclusão nos contextos educacionais e formativos, se opõe ao pressuposto de que o direito a participação social seja exclusivo a certas categorias de pessoas em detrimento das diferenças de outras. Muitos pais e profissionais da educação apoiaram essas manifestações e se posicionaram contra a segregação institucionalizada de escolas e de classes ‘especiais’, e defenderam a efetivação dos direitos cívicos de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (RAMEL; VIENNEAU, 2016).

O movimento que vai questionar a ‘educação especial’, inicia na Europa do Norte e espalha-se tanto pelo continente europeu quanto na América do Norte e posteriormente na América do Sul, e resultará no fechamento de numerosas instituições especializadas, destinadas as pessoas com deficiência. Ramel e Vienneau (2016), sublinham que a crítica e esse tipo de sistema de ensino coloca em evidência o fenômeno da ‘segregação social’ vivida pelos alunos, que por muito tempo foram isolados e estigmatizados como deficientes ou incapazes.

Os movimentos que mencionamos, entre outros, refletiu na criação de algumas declarações e convenções internacionais, que embora não se apresentem como leis em nível nacional e regional, constituíram o princípio das injunções que orientarão as políticas inclusivas de muitos países, tais como o Brasil e a França. Dentre elas, podemos citar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), que consiste em um documento seguido por dez princípios gerais sobre os direitos e deveres de todas as pessoas. Algumas décadas depois, um novo documento é elaborado pela ONU para tratar especificamente dos direitos das pessoas com deficiência, a *Declaração dos direitos do*

deficiente mental (ONU, 1971) e a *Declaração dos direitos das pessoas deficientes* (ONU, 1975), ambos os documentos afirmam o direito dessas pessoas ao meio educativo, assegurando condições de vida o mais próximo possível da vida ‘normal’ (RAMEL; VIENNEAU, 2016).

Uma das declarações internacionais que mais teve impacto na formação dos princípios para a educação inclusiva é a “Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais”⁴⁹ (UNESCO, 1994). Mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais adotam o texto que afirma:

todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguística, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.330).

Deste modo, a *Declaração de Salamanca* marca uma etapa determinante no reconhecimento internacional do direito a uma educação inclusiva, que pressupõem uma participação plena a vida escolar e social para todos, incluindo os alunos com dificuldades educativas especiais ou com risco de marginalização e exclusão. Os princípios presentes neste documento farão eco na maioria dos países ocidentais e posteriormente embasará muitas políticas nacionais (RAMEL ; VIENNEAU, 2016).

Assim, os anos de 1990 presenciaram a emergência de um novo paradigma de educação, a inclusiva, que se estabelece como alternativa a integração escolar de alguns. É importante sublinharmos que, embora o termo *inclusão*, que aparece pela primeira vez oficialmente na *Declaração de Salamanca*, é frequentemente associado aos alunos com deficiência, a inclusão refere-se a considerar as necessidades educativas de todos os alunos, e não somente responder a diversidade ou as necessidades de alguns em detrimento de outros. Portanto, a educação inclusiva se inscreve dentro de uma perspectiva de educação para todos, sem se limitar a uma determinada categoria de alunos.

Após esta explanação geral acerca das definições, princípios e algumas das principais declarações que pautam a proposta da *inclusão* no contexto global, apresentaremos a seguir alguns dos aspectos históricos que embasam a educação dos surdos.

⁴⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

2.1 Um olhar sobre a história da Educação dos surdos na França

Iniciamos nossa apresentação, enquanto ouvintes, sobre a história da Educação dos surdos, com a seguinte reflexão da pesquisadora e mãe de surda, SÁ:

Em síntese, a história dos surdos, contata pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram ‘descobertos’ pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem ‘educados’ e afinal conseguirem ser como ou ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2006, p.3)

Isto posto, sublinhamos, com base na autora surda Strobel (2009), que os registros da história de surdos seguem diferentes trajetórias e visões, por exemplo, o *Historicismo*, entendido como “percepção universal da história” (Scholtz, 2011) escrita de um ponto de vista hegemônico, que no caso dos surdos, é quando a história destes é concebida pela visão do *ouvintismo*⁵⁰. Por outro lado, a história dessas pessoas também pode ser compreendida do ponto de vista *Cultural*, isto é, com base nos registros das diferentes culturas, incluindo as surdas, mesmo que estas tenham ainda pouca visibilidade nas pesquisas científicas (STROBEL, 2009).

Segundo Strobel (2009), a *História Cultural* trabalha a história dos surdos com base na *cultura surda* e não se limita a história escrita sob as visões dos ouvintes. *Cultura surda*, neste contexto, refere-se aos “códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc” (SÁ, 2006, p.7). Esclarecemos que, ao abordar a questão da cultura surda em nossa pesquisa, não estamos em nenhum aspecto limitando o surdo a característica da surdez. Evidentemente estes indivíduos são constituídos por múltiplas características, como o fato de ser surdo negro ou surdo branco, surdo homem ou surda mulher, surdo heterossexual ou surdo homossexual, e assim por diante, e isso envolve uma série de outras problemáticas que extrapolam os limites do nosso trabalho. Não obstante, os surdos fazem parte de um grupo social, que em muitos casos se caracteriza pela cultura surda e pela língua de sinais, mas certamente eles não se limitam a essas definições, assim como nem todos os surdos se identificam com elas.

Sá (2006) explica que o uso das línguas de sinais é entendido por muitos como um dos aspectos definidores da identidade e da cultura surda, mas isso não significa que para participar da “comunidade surda” é preciso necessariamente usar ou ter total domínio

⁵⁰ Nos *Estudos Surdos*, o *ouvintismo* é a posição de superioridade do ouvinte em relação ao surdo. Do ponto de vista acadêmico, o *ouvintismo* significa o estudo do surdo sob o viés da deficiência e da necessidade de normalização (PERLIN, 1998).

de alguma língua de sinais. Muitos surdos optam pela imersão na cultura da língua vocal e não usam nenhuma língua de sinais. Os surdos, assim como os ouvintes que participam ou apoiam as comunidades e as culturas surdas, o fazem por opção, por se aproximarem ou por se sensibilizarem com questões que envolvem a surdez, seja por experiência pessoal ou profissional, ou por afetarem ou por serem afetados pela experiência surda. Isto é bem mais abrangente do que saber usar perfeitamente a língua de sinais, embora evidentemente esta ocupe um lugar muito importante para os seus falantes.

Para a apresentação da síntese de alguns registros históricos que consideramos importantes para entendermos os avanços, recuos e paradoxos presentes na educação dos surdos no contexto global, especialmente na França, e posteriormente no Brasil, nos baseamos principalmente em trabalhos de caráter *cultural*, desenvolvidos por autores surdos, franceses e brasileiros, entre eles, André Minguy (surdo francês), Armand Pelletier (surdo francês), Ana Regina Campello (surda brasileira) Gladis Perlin (surda brasileira), Karin Strobel (surda brasileira), Marianne Stumpf (surda brasileira). Também apoiamos-nos em pesquisadores ouvintes, do Brasil e da França, que trabalham com questões que envolvem a surdez, como o etnólogo francês Yves Dellaporte, o sociólogo francês Bernard Mottez, o linguista francês Christian Cuxac, a linguista, pedagoga e CODA⁵¹ brasileira Ronice Müller de Quadros, entre outros.

Primeiramente, apontamos o conflito do Congresso de Milão de 1880, como a ocorrência mais trágica da história da educação dos surdos, registrada e conduzida principalmente pela cultura dominante dos ouvinte. Nenhum outro fato havia antes tido um impacto tão grande nas vidas e na educações das pessoas surdas, pois durante este congresso decidiu-se a erradicação das línguas de sinais nos estabelecimentos educativos (PELLETIER; DELAPORTE, 2002; CAMPELLO, 2008; MINGUY, 2009; STROBEL, 2009).

Segundo Pelletier e Delaporte (2002), este acontecimento representou o triunfo de uma ideologia fundada na convicção de que, para se integrar a sociedade o surdo deveria renunciar as línguas de sinais e aprender a vocalizar. A Alemanha havia optado pelo oralismo há muito tempo, a tal ponto que o método oralista ficou conhecido como “método alemão”. Sob influência da Alemanha, o oralismo ganhou força na Itália, onde ele predominou a partir de 1870. Ademais, dentre os 256 participantes do Congresso de

⁵¹ Children of Deaf Adults.

Milão em 1880, 158 eram italianos (representando 62% dos congressistas). Assim, a vitória do oralismo já estava praticamente determinada antes mesmo do evento iniciar.

Os autores indicam que a delegação dos Estados Unidos foi representada por apenas seis delegados, entre eles o professor Thomas Hopkings Gallaudet, pioneiro no ensino para surdos na América do norte. Do mesmo modo, a Escandinávia, que defendia a língua de sinais na Educação dos surdos, foi representada por somente dois delegados.

Pelletier e Delaporte (2002) afirmam que nessa época os franceses estavam divididos. Em suas escolas se praticava muitos processos de ensino, reagrupados sob a etiqueta de “método misto”, pautado em diferentes estratégias, como a vocalização, leitura labial, sinais gestuais, entre outros, sua variação dependia sobretudo da convicção e da competência dos professores. Deste modo, o posicionamento dos 67 franceses presentes (representando 26% dos congressistas) no Congresso de Milão foi significativo, pois, a França era considerada o país do *l'abbé de L'épée* (1712-1789), referência mundial no que concerne à educação dos surdos.

É oportuno mencionarmos que a notoriedade de *L'abbé de L'épée* muitas vezes o credita um mérito imaginário, a invenção da língua de sinais. No entanto, em 1779, o surdo Pierre Desloges, já havia descrito em um folheto a coletividade dos surdos adultos em Paris, e a língua gestual que eles praticavam. Segundo Pelletier e Delaporte (2002), esse fato já é suficiente para derrubar a crença de que *l'abbé de L'épée* inventou a língua dos surdos. Na verdade, o que *L'abbé* fez foi compreender que o ensino de qualquer conteúdo pode ser realizado diretamente pelos sinais gestuais, começando pelo francês escrito, sem precisar passar pela aprendizagem da língua vocal.

Desse modo, *L'abbé* construiu um vasto sistema de sinais, destinado a traduzir fielmente em gestos cada palavra francesa, seguindo literalmente a construção da frase. Por uma estratégia de publicidade, esse sistema ficou conhecido como “sinais metódicos”, o que fez com que muitos acreditassem, e isso até hoje, que ele havia colocado em ordem uma gestualidade incoerente (PELLETIER; DELAPORTE, 2002).

Ademais, o trabalho de *L'épée* teve, efetivamente, uma grande repercussão mundial e contribuiu para a visibilidade dos *surdos-mudos* na sociedade. Por exemplo, a partir da lei francesa de 21 e 29 de julho de 1791, criou-se a primeira Instituto de surdos em Paris, o atual INJS (Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris). Inicialmente, o objetivo deste Instituto era dar continuidade ao trabalho filantrópico de *L'abbé de L'épée* (PERLIN, 2003). Atualmente o INJS atende alunos dos 3 aos 20 anos de idade e oferece-

lhês diferentes tipos de escolaridade, dependendo do seu projeto linguístico personalizado (PLP), que pode ser em LSF, francês oral e LPC e francês escrito⁵².

Cabe sublinharmos que em 1811 o surdo Ferdinand Berthier entrou como aluno no Instituto de Paris, onde ele se tornou professor titular em 1829. Em 1834 ele fundou um comitê de *surdos-mudos*, que organizou neste mesmo ano o primeiro “banquete” em homenagem a *L’abbé de L’épée*. Esse comitê dará origem a *Sociedade Central de Educação e de assistência dos Surdos-Mudos* na França em 1838. Ademais, enfatizamos que Berthier foi uma figura central na luta pelo reconhecimento dos direitos dos surdos, a tal ponto que ficou conhecido como o “Napoleão dos Surdos”. Foi um dos principais ativistas das causas surdas e embora nem todos concordassem com o seu discurso de fraternidade e com a existência de uma “nação surda”, ele é certamente um dos representantes mais emblemáticos na história dos surdos, não apenas na França, como no mundo (PERLIN, 2003).

Outro nome importante na história que também passou pelo Instituto de Paris, foi o surdo Pierre Pelissier, que além de se tornar professor do Instituto, também era poeta e membro da “*Sociedade Central de Educação de Assistência aos Surdos-Mudos*”. Ele criou um manual de sinais, intitulado “iconografia de sinais”, que posteriormente, em 1875, foi reproduzido pelo surdo brasileiro Flausino de Gama (STROBEL, 2009).

Voltando ao contexto do Congresso de Milão, Encreve (2012, p.11) afirma que este não foi o principal fator a desencadear a situação dos surdos e da língua de sinais do contexto francês daquela época. Para a autora, o resultado do congresso foi apenas o reflexo da “sociedade francesa” do século XIX. Na França, um ano antes do referido Congresso, o método oral já havia sido introduzido na instituição de *surdos-mudos* de Bordeaux. O inspetor geral desse estabelecimento relatou ao ministro da Educação, a “superioridade” observada nos alunos que haviam sido cuidadosamente isolados de seus colegas para não serem “contaminados” pelos sinais. Pelletier e Delaporte (2002) sublinham que o fracasso dos alunos que não conseguiam se adaptar ao método oral eram sistematicamente atribuídos a falta de inteligência destes.

Por fim, os únicos países que se posicionaram no Congresso de Milão contra a proibição do uso das línguas de sinais na educação foram os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, mas, os italianos e os franceses representavam mais de 88% do total dos congressistas, então esses primeiros tiveram pouca ou quase nenhuma relevância na

⁵² Ver: <https://www.injs-paris.fr/page/linstitut> , acesso em Janeiro de 2021.

decisão final. Encreve (2012) aponta que estavam presentes no congresso 4 surdos, dos quais 3 eram membros efetivos do congresso, portanto tiveram direito ao voto: o francês Joseph Théobald, professor do Instituto de Paris e o francês Claudius Forestier, diretor da escola de Lyon. O terceiro surdo era americano, James Denison. Ele dirigia a *Kendall Scholl*, escola primária que fazia parte do National College for Deaf da Universidade de Washington. Eles foram todos favoráveis a utilização das línguas de sinais. O quarto surdo, Lorenzo Del Lupo, era italiano e não teve autorização para votar pois ele era somente um membro honorário.

Pelletier e Delaporte (2002, p. 309), apoiados na análise histórica de Lane (1976, p. 56) observam que a falta de igualdade numérica é evidente se levarmos em conta a representatividade real dos congressistas. Entre os 167 que tiveram o direito ao voto, 49 representavam três escolas estritamente oralistas, que atendiam ao todo duzentos alunos, ou seja, cada um desses votos referia-se apenas a quatro alunos. Por outro lado, os cinco representantes americanos que puderam votar, defendiam a língua de sinais, e representavam 51 escolas, dirigidas por quatrocentos professores e mais de seis mil estudantes, ou seja, mil e duzentos alunos por voto.

Após o Congresso de Milão, a maioria dos países, tal como o Brasil e a França, adotaram oficialmente o método oral puro. Sabemos, pela literatura (Pelletier e delaporte, 2002; Strobel, 2009), que nos estabelecimentos educativos especializados, os novos alunos eram impedidos de interagirem com aqueles habituados a usar a língua de sinais, para que esses primeiros não fossem contaminados pelos sinais. A produção literária de escritores surdos diminuiu bruscamente em nível global, e a aprendizagem da leitura e da escrita foram colocadas em segundo plano pelos professores, e só eram inseridas no ensino após a possível aquisição mecânica da vocalização pelos estudantes surdos. Em consequência disto, a qualidade da educação dos surdos decaiu e os alunos saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais reduzidas. Assim, o referido Congresso impactou na proibição oficial do uso das línguas de sinais no ensino por mais de 100 anos, isso representou um regresso expressivo na educação dos surdos, que tiveram que batalhar por um longo período para defender o seus direitos linguísticos e culturais

Todavia, Mottez (2006) chama a atenção para o seguinte aspecto: embora as línguas de sinais tenham sido oficialmente proibidas no ensino para surdos por um longo período, o *movimento surdo*, apesar de marginalizado, jamais deixou de existir e de intervir nas políticas educacionais. Quanto as línguas de sinais, o autor afirma que ela

também não desapareceu das associações de surdos e dos estabelecimentos especializados. Por exemplo, apesar de não haver mais aulas em línguas de sinais, esta não deixou de ser um recurso utilizado principalmente entre os alunos surdos nos internatos, durante as trocas cotidianas pelos corredores das instituições. Mas, certamente estas eram realizadas praticamente de modo clandestino.

O autor ainda observa que as decisões tomadas em Milão, não têm atualmente nenhum valor constitucional, jurídico ou regulamentar. Porém, para ele, hoje o mais importante é analisarmos as razões pelas quais a ideologia oralista continua a impactar na educação dos surdos em vários contextos. Por exemplo, na França, a última “onda” mais violenta da imposição do oralismo se fortaleceu no final dos anos 1950, e concerne a maioria dos países ocidentais. Ela está ligada às expectativas originadas do progresso das próteses auditivas e posteriormente aos avanços do implante coclear. Esses fatos são relativamente recentes, portanto, não precisamos ir muito longe na história para compreendermos o mecanismo que importa aqueles que continuam a se posicionar rigorosamente contra as línguas de sinais e as culturas surdas.

Cabe mencionarmos a lei de 1975 nº 534 conhecida como a "lei de orientação a favor das pessoas com deficiência". Segundo Plaisance (2010) essa legislação foi seguida de interpretações divergentes. Uma delas tende a considerar que esse documento realmente inaugurou a intencionalidade política da França de *integrar* as pessoas com deficiência. E de fato, desde o seu primeiro artigo, a lei afirma claramente que "a ação prosseguida assegura, sempre que as capacidades das pessoas com deficiência e o seu ambiente familiar o permitirem, que os menores e adultos com deficiência tenham acesso a instituições abertas a toda a população e que permaneçam num ambiente de vida normal". Contudo, a referência a "capacidades", que se refere não só a pessoa, mas também ao ambiente social, expressa reservas que oferecem muito explicitamente a possibilidade de adiar as ações de integração. A própria terminologia adotada pela lei não mantém diretamente a noção de "integração", o que é, segundo a autora, “particularmente marcante para as comissões encarregadas da educação, as quais são chamadas comissões para a educação especial” (p.12)

Ademais, no contexto da referida lei, Cuxac (2000) expõe alguns dados referentes ao final dos anos 1970 na França, para ilustrar os efeitos dramáticos da interdição da língua de sinais no âmbito educacional e acadêmico, bem como as consequências da ausência de políticas públicas que verdadeiramente considerassem as particularidades dos indivíduos surdos, a saber: menos de 10 adolescentes surdos conseguiam obter uma

qualificação acadêmica (*BAC*) para ingressar no ensino superior cada ano, enquanto que, para uma taxa de sucesso comparada aos estudantes ouvintes, o esperado seria de 200; em todo o território francês, as opções profissionais para os jovens surdos restringiam-se a uma quinzena de trabalhos manuais, e para os raros surdos que conseguiam finalizar os estudos no ensino secundário, o acesso ao ensino superior permanecia inatingível; o iletrismo afetava cerca de 80% da população surda (Gillot, 1998); conseqüentemente, os surdos adultos eram impossibilitados de exercerem profissões intelectuais.

Porém, em 1975, durante o Congresso Mundial de surdos em Washington, alguns surdos franceses tiveram a oportunidade de encontrarem os surdos americanos e escandinavos. Estes primeiros puderam constatar que enquanto na França o acesso ao ensino superior continuava inacessível, eles descobriram a existência de uma universidade americana para surdos, a *Gallaudet University*, onde todos, estudantes, professores e gestores, se comunicam em língua de sinais (CUXAC, 2000).

A *Gallaudet University* é até hoje a única universidade do mundo cujo ensino é pensado e organizado principalmente para os surdos, embora admita-se um certo número de ouvintes. No entanto, Perlin (2003, p. 88) chama a atenção para um detalhe significativo sobre a origem dessa instituição. Laurent Clérc, surdo francês junto com Thomas Gallaudet, fundaram a Escola de Educação dos Surdos, a atual *Gallaudet University*. A autora observa que o segundo, que não era surdo, teve seu nome na universidade. Clérc, por sua vez, ganhou somente uma estátua no *campus* universitário. Para Perlin, este é apenas um exemplo, entre muitos, dos “deslizes” provocados pelo que ela chama de “*ouvicentrismo*”, definido como “a simples descrição do ouvinte como modelo do surdo” (p.35).

Em 1979, após um estágio linguístico em *Gallaudet*, o surdo francês André Minguy, retorna a França após descobrir um contexto em que os surdos americanos, imersos em sua língua, a ASL (american sign language), podiam acessar o ensino superior de uma forma que ele nem imaginava no contexto francês, com todos se comunicando em língua de sinais. Minguy (2009) relata que ele se sentia respeitado e uma pessoa “normal” nesse espaço, no qual ele pôde aprender muitas coisas sobre a história dos surdos, a linguística, a comunicação não-verbal, entre outras coisas. Minguy sugere a Bernard Mottez, que seria muito interessante criar algo semelhante na França. Um relatório de informações sobre o *campus* de *Gallaudet* já havia sido realizado por Christian Deck a partir das notas de Agnès Reydellet.

Nessa época, muitos dispositivos usados nos Estados Unidos faltavam na França. Como por exemplo, a acessibilidade as informações por meio de legendas, presença de intérpretes em instituições educacionais e acadêmicas, um serviço de acompanhamento de qualidade e o acesso ao ensino, o que possibilitava aos surdos acessar os estudos secundários, profissionais e universitários (MINGUY, 2009). Ainda, segundo Cuxac (2009), nesse mesmo período, os responsáveis pela Confederação Nacional dos Surdos da França, ainda estimavam que a educação dos jovens surdos era um domínio reservado aos ouvintes.

Assim, com base nas experiências constatadas nos Estados Unidos e apoiando-se na “carta aberta aos pais surdos”⁵³ de Danielle Bouvet, que os quatro pioneiros bilíngues, Christian Deck (primeiro surdo a obter o diploma de professor para surdos na França), André Minguy (surdo), Cécile Minguy (surda) e Geneviève Decondé (ouvinte, professora de surdos), decidiram promover o *bilinguismo* na França, por meio de um grande projeto associativo nacional que ficou conhecido como 2LPE (Duas Línguas Por uma Educação). Nesse contexto, *bilinguismo* era entendido como a língua de sinais francesa e a língua francesa.

Segundo Minguy (2009, p.156), a intenção era impulsionar “a utilização de dois modos de comunicação, o modo oral e escrito, e o modo gestual.” O autor explica que na pedagogia, se tratava de associar a língua de sinais francesa à língua francesa, para dar aos estudantes surdos a oportunidade de receberem uma educação bilíngue. Esse método deveria também permitir as pessoas surdas de viverem como cidadãos ativos e aos ouvintes de compartilhar suas experiências e sua cultura com os surdos.

Assim, o primeiro Congresso Nacional sobre a Educação Bilíngue ocorre em Toulouse, na França, em 1982. Nessa mesma década, ainda em condições difíceis e sem o apoio do Ministério da Educação Nacional, algumas classes de *educação bilíngue* são criadas na França, em Chalon-sur-Saône (1984), Poitiers (1984), Toulouse (1985), Bayonne (1985), Nancy (1985) e Champs-sur-Marne (1986) (PELLETIER; DELAPORTE, 2002; MINGUY, 2009).

Minguy (2009, p. 308) reitera que o movimento chamado de “despertar surdo na França” iniciado a partir de 1975 e a aparição do *bilinguismo*, permitiu que os surdos explorassem, progressivamente, suas potencialidades linguísticas, em língua de sinais e em francês. Segundo o autor, nessa época, alguns surdos oralizados na língua vocal,

⁵³ Bouvet, D. (2003), « L'accès de l'enfant sourd à la parole : son droit à la langue maternelle », La parole de l'enfant pour une éducation bilingue de l'enfant sourd, Paris : Presses Universitaires de France.

decidiram conhecer o universo da língua gestual. Assim, esses grupos de surdos, puderam compartilhar suas experiências, análises e observações linguísticas, culturais e sociais. Alguns deles começam a organizar cursos de língua de sinais para os ouvintes, formando assim intérpretes em colaboração com formadores ouvintes que dominavam a língua de sinais.

No final da década de 1980, os surdos começaram a ganhar certo destaque na cultura geral e nos espaços públicos e midiáticos da França. A cultura surda é retratada em filmes e peças de teatro, que contribuíram para a visibilidade do surdo e da língua de sinais. Por exemplo, em 1993, a atriz surda Emmanuelle Laborit recebe o prêmio *Molière* de melhor interpretação teatral do ano, por seu papel de Sarah em “Os filhos do silêncio”. Assim, após o surdo ser estigmatizado por tanto tempo e afirmado, pelos ouvintes, que eles só poderiam participar do “mundo ouvinte” se renunciassem sua língua, alguns surdos começaram a ocupar lugares de representatividade na cultura midiática e na sociedade. Atualmente há surdos comediantes, produtores, apresentadores de televisão, conferencistas, formadores e outras posições não imagináveis há algumas décadas na França e no mundo (PELLETIER; DELAPORTE, 2002).

No entanto, o desenvolvimento de práticas bilíngues na educação e no acompanhamento familiar, social, educativo, profissional e universitário, começaram a se fortalecer apenas doze anos após o “lançamento” do *bilinguismo* na França, com a publicação da lei 91-73⁵⁴ (título III) artigo 33 de 18 de janeiro de 1991: “A educação de jovens surdos, a liberdade de escolha entre uma comunicação bilíngue - língua de sinais e o francês, e uma comunicação oral, é de direito”.

Com base na análise de Benoit e Mauguin (2016), notamos que esta nova lei representou uma ruptura com os regulamentos anteriores⁵⁵ do decreto de 9 de Março de 1956, em que a prática da língua de sinais francesa só foi mencionada como uma “eventualidade”, cuja efetivação era da responsabilidade do gestores educacionais dos estabelecimentos médico-sociais.

Contudo, Benoit (2003) ressalta que esta “liberdade” foi na realidade restrita pelo decreto de aplicação de 8 de Março de 1992, que limitou a sua utilização a jovens surdos cuja “deficiência auditiva” acarretasse problemas de comunicação que exigissem a

⁵⁴ Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000535308/> . Consultado em janeiro de 2021.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=UeQbLcL22o6EgWnXj18g> . Consultado em agosto de 2021.

utilização de técnicas especializadas para a aprendizagem do francês, a aquisição de conhecimentos, a formação profissional e para o acesso à autonomia social.

A Lei 2005-102 de 11 de Fevereiro de 2005 confirmou "a liberdade de escolha entre comunicação bilingue, língua de sinais e língua francesa, e uma comunicação em língua francesa"⁵⁶ e acrescentou o reconhecimento da LSF como uma "língua da República", na qual todo aluno concernente tem direito ao ensino (Benoit e Mauguin, 2016, p.3). As disposições desta lei levaram a uma segunda ruptura, uma vez que obrigou o sistema educativo a criar programas e métodos de ensino para a LSF e em LSF, prática que por muito tempo foi considerada pelo serviço público da Educação Nacional como estando fora do âmbito das possibilidades da Educação (BENOIT, 2009).

Ademais, Benoit e Mauguin (2016, p. 33), chamam a atenção para a mudança progressiva da noção legal de bilinguismo no contexto da Educação de surdos na França. Na circular de 15 de julho de 2008⁵⁷, que trata dos programas de ensino da língua de sinais francesa na escola primária, é descrito o seguinte: "a prática da língua de sinais francesa tem lugar de equivalência a comunicação oral, e a língua francesa escrita tem lugar de língua escrita", e que se for desejado "na medida do possível, que os jovens surdos tenham acesso, mesmo que limitado, à comunicação oral", eles "não serão avaliados sobre as competências em francês oral, que por consequência, não será sistematicamente ensinada" (p.12). Todavia, os autores apontam que a última precisão, poderia contribuir para enfraquecer a dimensão bilíngue dos centros de acompanhamento à escolarização dos alunos surdos, que os próprios inspetores gerais admitem já ser frágil.

Além disso, Minguy (2009) afirma que atualmente ainda são poucas as iniciativas da Educação Nacional da França para consolidar a filosofia do bilinguismo, citada na circular de 2008, nas classes e escolas bilíngues. O autor cita a ANPES (Associação Nacional de Pais de Crianças Surdas) e a SEB (Serviço de Educação Bilíngue) da 2LPE. Em Toulouse, por exemplo, os professores surdos não possuem estabilidade e trabalham a título contratual.

Em setembro de 2007, o professor surdo Jean-Louis Bruguille, após ter sido contratado durante dez anos, foi reconhecido como professor titular certificado da LSF pelas instâncias da Educação Nacional. Ele havia obtido em 2005 sua licença profissional de professor de LSF pela *Université Paris 8*.

⁵⁶ Artigo L 112-3 do Código da educação.

⁵⁷ Disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000019324262/> . Consultado em agosto de 2021.

Minguy (2009) observa que após a promoção de Christian Deck e Jean-Louis Brugeille como primeiros professores surdos diplomados no ensino especializado, em 1980, em Saint-Laurent-em-Royans, constatou-se o aumento do número de surdos com qualificação acadêmica (*BAC*) que obtiveram qualificação profissional para se candidatarem aos cargos efetivos do ensino especializado. O autor também cita o surgimento de surdos como formadores de LSF nas classes especializadas de certas instituições e igualmente nas classes que integram a Educação Nacional da França.

Ainda, sublinhamos que, a lei 2005-102 além de reconhecer, em seu artigo L.123-4-1, a LSF como uma verdadeira língua (“*langue à part entière*”) constitui uma etapa importante para a inclusão de estudantes surdos nas universidades, pois ela reconhece, em seu artigo 20, o direito dos estudantes em situação de deficiência a uma formação superior:

Os estabelecimentos de ensino superior inscrevem os estudantes em situação de deficiência ou que apresente um distúrbio de saúde que invalide, no âmbito das disposições que regulamentam o seu acesso ao mesmo nível que os outros estudantes, e assegurar a sua formação, efetuar as adaptações necessárias à sua situação na organização, desenvolvimento e acompanhamento dos seus estudos (Artigo 20, p.11).

Os princípios da lei de 2005 dão origem a dois textos de aplicação: o decreto de 15 de julho de 2008⁵⁸ que instaura programas de ensino para LSF desde a escola primária, o que é coerente com as disposições da lei, uma vez que garante a aplicação da escolha da educação bilíngue francês-LSF. Isto representa novamente uma ruptura com as práticas anteriores, pois nesse âmbito a LSF não é somente uma ferramenta pedagógica que permite o aprendizado do francês oral e escrito no âmbito da educação especial, mas ela entra finalmente no campo das competências de domínio da língua (BENOIT, 2009).

Assim, os apoios escolares, profissionais e universitários se multiplicaram nas últimas décadas, para atender as necessidades educativas e pedagógicas dos jovens surdos em busca de formação ou reorientação profissional. Geralmente são os professores especializados, os intérpretes, as interfaces de comunicação e os Auxiliares de Vida Escolar (AVS) que atuam no apoio pedagógico para os estudantes surdos. Além disso, o bilinguismo é uma vantagem muito importante para potencializar o ensino e o aprendizado desses alunos, pois eles beneficiam de apoio pedagógico duplo, ou seja, o acesso ao conhecimento em língua de sinais e a aprendizagem do francês escrito. Há também a presença de colaboradores com formação acadêmica que tomam notas nas salas

⁵⁸ Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/pid20516/n-33-du-4-septembre-2008.html> . Acessado em agosto de 2021.

de aulas nas universidades para auxiliar na aprendizagem dos estudantes surdos. Em suma, todo o *movimento surdo* e a criação de diferentes instrumentos de apoio, contribuíram para que gerações de surdos, após 1975, começassem a acessar o ensino superior no contexto francês (MINGUY, 2009).

2.2 Um olhar sobre a história da Educação dos surdos no Brasil

No Brasil, as comunidades surdas também têm uma longa história, ainda que estes nem sempre apareçam como protagonistas de suas próprias trajetórias no *historicismo* narrado pelos ouvintes (Strobel, 2009). Apresentaremos a seguir um olhar sobre alguns dados que consideramos importantes para compreendermos a evolução da história da educação dos surdos nesse país. Segundo Perlin (2002, p.84) ela se inicia com a chegada do surdo francês, Eduard Huet, em 1855. Ao emigrar para o Brasil, Huet desejava fundar uma escola de surdos. Naquela época não se tinha uma proposta pública para a educação dos surdos brasileiros, e eram as famílias que se ocupavam da educação destes.

De acordo com Bentes (2010) Huet chega ao Brasil com uma carta de recomendação do ministro da Instrução Pública da França, e logo é apresentado, pelo influente Marques de Abrantes, ao então Imperador do Brasil, D. Pedro II. Assim, em setembro de 1857, Huet solicita ao Imperador um prédio para fundar o então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Perlin (2003, p. 85) expõe que, de acordo com certos registros acerca da atuação do professor Huet, seu método de ensino baseava-se numa pedagogia que consistia em introduzir o ensino por meio dos sinais, a chamada “didática especial dos surdos-mudos”. Tratava-se, provavelmente, de um processo de ensino similar ao utilizado por *L’epée* na França, visto que ele havia estudado no Instituto Nacional de Surdos de Paris, onde se formou como professor. Huet também foi professor e diretor do Instituto surdo de Bourges.

Para Campello (2008) as aulas de Huet provavelmente mesclavam a língua de sinais francesa e a língua de sinais brasileira utilizada por algumas comunidades surdas daquela época. Apesar da recepção positiva do governo brasileiro ao ensino do Professor Huet, poucos tempo depois, em 1861, ele informa que não poderia mais continuar à frente do Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil, que nesta época contava com a presença de dezessete alunos surdos. Com isso, o instituto foi administrado posteriormente por três diretores (ouvintes) que não ocuparam muito tempo essa função, à exceção de Manoel de Magalhães Couto (ouvinte), que assumiu o cargo em 1862 (ROCHA, 2007).

Segundo Rocha (2007, p. 35) o instituto ganhou um regulamento provisório que definia seu quadro de funcionários e os aspectos relativos à educação de surdos, organizado com as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade.

Todavia, em 1868, o chefe da Seção da Secretaria de Estado, Tobias Leite (ouvinte), foi nomeado para fazer um relatório sobre as condições de funcionamento do instituto. Nesse momento ele constatou que, na realidade o estabelecimento funcionava como um asilo aos surdos, e que não havia ensino escolar nenhum. Assim, o então diretor, Manoel de Magalhães Couto, foi exonerado, e, em seu lugar, quem assumiu a direção do Instituto foi o próprio Tobias Leite, de 1868 até a sua morte, em 1896 (SOFIATO; REILY, 2011).

Sofia e Reily (2011, p.627), apoiadas em Leite (1869), sublinham que, o diretor Tobias Leite apesar de se posicionar a favor da instrução dos surdos, tinha suas convicções em relação a finalidade do Instituto:

O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de dezembro de 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos úteis, indivíduos que lhe pesam [...] (LEITE, 1869, p.4)

Cabe ressaltar que, o pensamento de Tobias Leite ia ao encontro do sentido prático da autorização dada pelo governo do Brasil para a criação dessa instituição, que segundo Bentes (2010, p.61) relacionava-se a possibilidade dos surdos receberem uma formação profissional para que pudessem exercer uma função econômica na sociedade. O autor explica que a concepção dominante da época (claramente enraizada na nossa sociedade até hoje) era de que as classes médias e altas tinham como objetivo o ensino superior, e para as classes menos favorecidas economicamente, restava a aquisição de uma profissão manual. E no caso dos *surdos-mudos* as profissões disponíveis eram sobretudo no campo. Tanto é que, segundo Rocha (2007, p.40), Tobias Leite providenciou que num terreno anexo ao Instituto, fosse preparado uma pequena horta, onde os alunos surdos poderiam adquirir experiência no trabalho agrícola e futuramente desempenharem uma atividade econômica nessa área. Assim, evidentemente o acesso a Universidade para os surdos nessa época era inimaginável no Brasil.

Segundo Perlin (2003), apesar do Congresso de Milão, em 1880, ter imposto o ensino oral puro na educação de surdos, há indícios de que o método de *L'Épée*

prevaleceu no Brasil até 1901. Porém, nos anos seguintes, o Instituto brasileiro, assim como aconteceu na maioria dos países, caminhou para a concepção oralista na educação de surdos e, em 1930, estabeleceu definitivamente a visão clínica da surdez, na época em que o Instituto passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde.

A autora reitera que, mesmo com o predomínio da concepção oralista, há vários relatos de alunos que afirmam que em 1970, muitos professores do Instituto continuavam a apoiar o desenvolvimento das comunidades surdas e da educação de surdos. Nessa época, muitos estudantes reivindicavam pelo direito de usar a língua de sinais dentro e fora do Instituto. Ademais, por muito tempo as instituições especializadas criadas no Brasil eram de caráter assistencialista e sem currículo pedagógico definido, o governo não atendia à demanda de pessoas em situação de deficiência. Assim, o INES foi, por um longo período, a única instituição educacional para surdos em território brasileiro, por isso recebia alunos de diferentes lugares do país. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, era de forte influência francesa, em função da nacionalidade do primeiro professor, Huet. Consequentemente, ela influenciou a língua de sinais brasileira usada na época, que foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso (PERLIN 2002; CAMPELO, 2008).

Atualmente o INES atende em torno de 600 alunos, na Educação Infantil até o Ensino Médio. O local oferece ensino profissionalizante e estágios remunerados para ajudar a inserir os surdos no mercado de trabalho. O instituto busca apoiar o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino de surdos e ainda atende a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. O Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil⁵⁹.

No que concerne ao *movimento surdo* no Brasil, Strobel (2009) explica que a criação de associações de surdos tinha inicialmente o objetivo de natureza social, pois, devido ao baixo padrão de vida no século XVIII, os surdos buscavam se unir para ajudar uns aos outros em caso de doenças, desemprego, e outras necessidades básicas. Além disso, as associações se organizavam para oferecer informações e incentivos por meio de conferências públicas.

Ademais, de acordo com Campello (2008, p.76), o *movimento surdo* da França teve uma grande repercussão nas associações de surdos do Brasil, e um dos representantes

⁵⁹ Ver: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>, acesso em agosto de 2021.

que mais influenciou os movimentos no contexto brasileiro foi o surdo Ferdinand Berthier, que militava por muitas causas surdas, entre elas: pelo reconhecimento das línguas de sinais, pela identidade e cultura surda, pela educação e pelo projeto político em torno de uma “nação surda”.

A autora ainda afirma que, em todos os acontecimentos históricos que provocaram o sucesso ou o fracasso na educação dos surdos, observa-se que a língua de sinais com seus direitos e reconhecimento de luta no campo político e educacional, sempre ocupou um lugar importante nos movimentos surdos, do Brasil e do mundo, e essa luta segue até os dias atuais.

O resultado da luta dos movimentos surdos no campo político e educacional, segundo Campello (2008, p.82) deu origem a criação das escolas de surdos em algumas cidades brasileira, tais como: o CEADA (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação), no Mato Grosso do Sul, hoje vinculado à Secretaria do Estado de Educação (SED). Após a sua criação, esse Centro foi dirigido por uma surda, elegida de modo democrático pelos professores, funcionários e pais da comunidade surda; A APADA (Associação de Pais e Amigos de Audiocomunicação) em Niterói, no Rio de Janeiro, com a indicação da primeira diretora surda, da creche, que é uma instituição bilíngue e que atende atualmente mais de 60 crianças surdas e algumas ouvintes, por serem filhos de pais surdos.

No entanto, a autora expõe que houve muita dificuldade para que o poder público e seus dirigentes reconhecessem, em nível estadual e municipal, a língua de sinais como primeira língua de instrução dos surdos. Todavia, apontamos que, no âmbito nacional a sanção da recente lei nº14.191⁶⁰, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶¹ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos⁶², tem gerado muitas expectativas para a comunidade surda e os profissionais da educação, a partir da qual, espera-se que o

⁶⁰ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>, acesso em agosto de 2021.

⁶¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em agosto de 2021.

⁶² Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

ensino bilíngue de surdos desde a educação infantil até o ensino superior, efetivamente se expanda pelo Brasil nos próximos anos.

Ademais, desde 2002 observa-se no Brasil certos avanços na área da educação de surdos, por exemplo, a criação de dezenove escolas de surdos no Rio Grande do Sul, doze no Paraná e oito centros em Florianópolis. Com o impacto da educação bilíngue de surdos na região sul do Brasil, a partir da lei 10.436⁶³ de 2002 que foi um dos suportes políticos mais importantes para a evolução da educação dos surdos no contexto brasileiro, criou-se naquele ano a acessibilidade para o acesso ao Programa de Pós-Graduação de Educação em Santa Catarina. O Programa está vinculado ao Centro de Educação da UFSC, onde desenvolveu-se o primeiro projeto de expansão do ensino superior para os surdos, com a possibilidade de realização da prova de ingresso em Libras (CAMPELO, 2008).

Observamos ainda, com base em Quadros e Stumpf (2009) que em 2006, a UFSC iniciou o primeiro curso de Letras Libras no Brasil. A Universidade ofereceu o curso para formar professores de língua de sinais. Esta iniciativa atendia a exigências legais que requerem a inclusão da Libras nos currículos dos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia em todas as universidades do país. O programa selecionou 500 estudantes, sendo 447 surdos e 53 ouvintes bilíngues. Esses estudantes estavam espalhados em nove estados brasileiros: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, representando cinco regiões do país. No ano de 2010, 389 estudantes, entre surdos e ouvintes, finalizaram a licenciatura. Em 2008 a UFSC criou também o bacharelado em Letras-Libras. Assim, em 2012, 378 estudantes concluíram a licenciatura e 312 o bacharelado.

Com a adesão ao Programa “Viver sem Limites”⁶⁴ do Governo Federal, o Curso de Letras Libras na modalidade a distância, bacharelado e licenciatura, tornou-se um curso regular da UFSC. Em 2014, três polos iniciaram suas atividades: Joinville/SC; São Luís/MA e Santa Rosa/RS. Destes polos, formaram-se 67 alunos de licenciatura e 54 alunos de bacharelado. Em 2018, foram criados mais três polos: Fortaleza (IFCE), Manaus (IFAM), Ribeirão das Neves (IFMG). Formaram-se 68 alunos de licenciatura e 37 alunos de bacharelado. Em 2020 foi criado o polo Florianópolis (UFSC).

Segundo Quadros e Stumpf (2009) o sistema de educação utilizado nesses cursos é a modalidade a distância, em que a LIBRAS é a língua de instrução. Além disso, toda a

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> . Acesso em janeiro de 2021.

⁶⁴ Ver: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jjtWnvZQjhX8SbKPwBP4fJJ/?lang=pt> . Acesso em agosto de 2021.

estrutura do curso foi pensada juntamente com profissionais surdos que são designers instrucionais e demais profissionais. Ademais, os estudantes têm acesso a diversos textos produzidos em LIBRAS. O objetivo inicial, segundo as autoras, foi implementar um curso “surdo”, no sentido de atender às demandas decorrentes da inclusão dos surdos no ensino superior, conforme previsto no Decreto 5.626/2005⁶⁵ que regulamenta a Lei da Libras 10.436, bem como garantir sua acessibilidade, conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5.296/2004⁶⁶ e em outras determinações legais. A partir da criação desses cursos, a UFSC tornou-se centro nacional de referência na área de Libras no Brasil.

Ainda sobre a lei 10.436/2002, é importante mencionarmos que ela inicia sua trajetória muito tempo antes de sua oficialização. O processo de tramitação do Projeto de lei para o reconhecimento da Libras iniciou-se em 1996, quando foi levado ao Congresso Nacional as reivindicações por parte da organização de representantes da comunidade surda, em especial da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo). Ao longo desse período, inúmeros diálogos foram estabelecidos nos processos de tramitação no Congresso Nacional e em eventos organizados pelas próprias entidades e representantes das comunidades surdas (PICONI, 2019).

Outro marco importante para a Inclusão no Brasil é a “Lei Brasileira de Inclusão” nº 13.146⁶⁷ aprovada em julho 2015, reconhecida também como Estatuto da Pessoa com deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados a educação inclusiva. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços relevantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto menciona que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, porém, não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especializadas, o que poderia indicar um ponto de controvérsias nos textos das Políticas. Especificamente sobre o ensino superior, a “Lei da inclusão” de 2015 “garante”:

- XIII- acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa

⁶⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em agosto de 2021.

⁶⁶ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0106hudes73q1x1mxy1g1y95v759759024.node0?codteor=382687&filename=LegislacaoCitada+-INC+8192/2006 . Acesso em agosto de 2021.

⁶⁷ Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.pdf> , acesso em janeiro de 2021.

com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (BRASIL, 2015, p. 9)

Ainda, no que concerne à acessibilidade dos acadêmicos surdos, a lei nº 13.146 esclarece que os tradutores e intérpretes da Libras responsáveis pela tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação Libras-Português (BRASIL, 2015, p. 10). Ademais, sobre o ingresso nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, a lei enfatiza que as seguintes medidas devem ser adotadas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, p. 10). [grifo nosso]

Assim, sobre o acesso das pessoas surdas ao ensino superior, a Lei da inclusão aborda medidas específicas quanto a adoção de critérios de avaliação das provas que considerem a “singularidade linguística” dos indivíduos. E ela recomenda a tradução das normativas do edital em Libras. Deste modo, a Lei da Inclusão junto ao “Programa Incluir”⁶⁸, representam um avanço em termos de Políticas a favor da inclusão de estudantes surdos nessa etapa de ensino.

Por fim, cabe mencionar ainda o recente decreto brasileiro nº10.502 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (PNEE, 2020). O novo documento reconhece e enfatiza, logo em suas primeiras páginas, os avanços e retrocessos que o Brasil tem vivenciado ao longo das últimas décadas, em relação ao atendimento aos estudantes

⁶⁸ Ver: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> . Acesso em agosto de 2021.

chamados “público-alvo da educação especial”, referindo-se aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Nas disposições gerais do referido documento, verificamos pontos específicos sobre a educação bilíngue de surdos. Por exemplo, o documento menciona o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez) um espaço destinado à implementação de serviços de apoio especializados na educação bilíngue de surdos. Esse centro também deve garantir ferramentas para atender os alunos surdos e surdocegos que não optarem pelo bilinguismo (PNEE, 2020, p. 60).

Notamos que a PNEE 2020 defende o direito à educação bilíngue, reconhece as especificidades, os valores e os direitos dos surdos e responde, em teoria, ao direito da comunidade surda brasileira receber formação educacional em sua língua, respeitando a escolha dos alunos surdos que optam por outras abordagens de ensino, como a oral. Ademais, cabe destacarmos algumas definições concernente aos serviços do CAS, o documento explicita o seguinte:

O CAS tem papel fundamental no apoio e na implementação de projetos de educação bilíngue, valorização e ensino da Língua Brasileira de Sinais, tanto no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação, quanto no atendimento a educandos e suas famílias, para que possam dar suporte aos seus filhos, estimulando a parceria com a escola. Além disso, considerando a expertise dos seus profissionais, também compete ao CAS a produção de materiais didáticos adequados e acessíveis ao seu público-alvo, consideradas as singularidades linguísticas de cada estudante (PNEE, 2020, p. 70) [grifo nosso]

Notamos que um dos pressupostos norteadores da PNEE é a valorização das “singularidades linguísticas” de cada estudante e do direito deles e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado desses alunos. Ainda, o documento sublinha que “nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e sua família foi minimizada, muito pelo contrário, os direitos foram ampliados” (PNEE, 2020, p. 6).

De modo geral, a questão da valorização das *singularidades* é um termo mencionado vinte e três vezes na Política Nacional de 2020. Entretanto, a questão essencial, ou seja, explicitar o *como* valorizar as singularidades dos sujeitos, atender as necessidades dos estudantes, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional de todos os alunos na prática, no cotidiano escolar e acadêmico, permanece um tanto quanto vaga.

Efetivamente, a educação dos surdos tem avançado em certas regiões do Brasil e em determinadas instituições de ensino superior, conforme mencionamos em nosso trabalho, por exemplo na UFSC. Todavia, não podemos dizer que a realidade desta Universidade represente a situação real da inclusão de surdos no ensino superior no vasto território brasileiro. Sabemos que devido à falta de recursos de acessibilidade para os estudantes surdos em muitas universidades públicas do Brasil, até hoje muito estudantes surdos de diferentes regiões, deslocam-se para a UFSC para realizarem seus estudos no ensino superior de modo acessível (QUADROS; STUMPF, 2009).

Ademais, cabe destacarmos um último ponto de relevância, localizado nas páginas finais do documento da PNN, a respeito da implementação da referida Política, que esclarece:

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas. Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação. Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho. (PNNE, 2020, p. 122-123) [grifo nosso]

O documento evoca “adesão voluntária dos serviços educacionais”, que de certa forma, coloca em questão o compromisso do governo federal com a educação inclusiva do país, pois, a “assistência financeira” citada, está subordinada a “Emenda Constitucional nº95”, também conhecida no Brasil como a “Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos” ou “PEC 55”, que alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal. Trata-se de uma limitação ao crescimento das despesas do governo brasileiro nos próximos vinte anos, que alcança os poderes executivo, legislativo e judiciário.

Compreendemos que determinar um “teto” nos gastos públicos equivale a “congelar” os investimentos necessários em áreas fundamentais da sociedade brasileira, tais como a educação, que exige constante novos investimentos em formações, recursos materiais e humanos para atender as suas demandas. Ademais, afirmar que é “voluntária a adesão à nova política”, é claramente impreciso. Tal indicação abre margem para questionarmos a responsabilidade do setor público brasileiro em garantir em sua rede pública de educação, em todas as etapas de ensino, condições necessárias para uma

formação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles em situação de deficiência ou com “singularidades linguísticas” diferenciadas. A questão é a seguinte: seria *voluntária* ou *obrigatória* a responsabilidade dos setores públicos em relação a fornecer meios para a efetivação da PNNE 2020? Evidentemente, nosso questionamento é colocado com o intuito de provocar a reflexão sobre os diferentes sentidos e significados possíveis não apenas na interpretação como na efetivação das Políticas Públicas no contexto educacional.

Além disso, inferimos, conforme desenvolvemos na problemática desta pesquisa, que é provável que entre os propósitos declarados nos textos de política pública, educacional e linguística e a realidade educacional constatada, exista ainda uma grande lacuna no que tange ao acesso e as condições de ensino e aprendizagem para os estudantes surdos no ensino inclusivo, nos diferentes níveis de educação, e particularmente no ensino superior. Por exemplo, conforme vimos na introdução deste trabalho, o número de estudantes surdos que acessam as universidades, apesar de ter aumentado nos últimos anos, permanece ainda muito limitado, tanto no Brasil quanto na França, e, para aqueles que atingem esse alto nível de educação, nem sempre lhe são ofertadas condições *ideias* (previstas nas políticas) para o acesso ao conhecimento científico e sua formação.

Convém sublinhar aqui, um dos pontos principais da problemática da nossa pesquisa, pois, visamos compreender a discrepância entre o que se propõe em termos de políticas públicas, educacionais e linguísticas para a inclusão de estudantes surdos na universidade, no Brasil (UFSC) e na França (*Université Paris 8*), e em que, como e para quem tem se efetivado na realidade. Esclarecemos que exploramos esse problema em um plano qualitativo, com características de um estudo de caso, a partir das percepções dos informantes da pesquisa, e não numa abordagem quantitativa. Assim, não temos a pretensão de generalizar nenhum dado, embora as análises do nosso estudo possam dialogar com outros trabalhos. No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia aplicada ao estudo do problema da pesquisa.

PARTE II: METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Capítulo 3: Metodologia da Pesquisa

Este capítulo destina-se a apresentação das técnicas de obtenção dos dados e organização dos resultados da nossa pesquisa. Tem por objetivo apresentar a metodologia aplicada ao estudo do problema proposto, a saber - investigar, em nível qualitativo, com característica de um estudo de caso, a discrepância entre o que se propõe em termos de políticas públicas, educacionais e linguísticas para a inclusão de estudantes surdos na universidade e o que, como e para quem tem se efetivado na realidade, em dois contextos distintos, Brasil e França.

A particularidade do estudo de caso é a investigação e análise intensiva de um ou poucos casos. As conclusões de um estudo de caso poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação (LUDKE; ANDRÉ, 2003). Em nossa pesquisa, analisamos o estudo de dois casos que envolvem a formação de estudantes surdos no ensino superior: da UFSC, no Brasil e da *Université Paris 8*, na França.

As técnicas de obtenção de dados em pesquisa qualitativa são diversas e devido a sua complexidade, é muito difícil delimitá-las e enumerá-las, pois cada pesquisador irá definir e aplicar de modo particular, levando em conta a problemática do estudo, os sujeitos que dela participarão e o local onde ocorrerá a investigação, para definir quais técnicas e instrumentos serão mais adequados.

Neste trabalho, utilizamos as seguintes técnicas para a constituição dos dados: entrevistas semidiretivas e observação. Explicaremos a seguir como foram utilizadas cada uma delas. Além disso, detalharemos a função das entrevistas e da observação no processo de obtenção dos dados da pesquisa.

3.1 Procedimentos da pesquisa para a constituição dos dados

Para obtenção dos dados tivemos como principal instrumento metodológico entrevistas semidiretivas (semiestruturadas). Ludke e André (2003, p.34) ressaltam que este tipo de procedimento é desenvolvido “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Por não se tratar de um esquema rígido de perguntas, nesse tipo de abordagem, embora o pesquisador se apoie em um guia de entrevista, este é um instrumento bastante flexível, de modo que permite, tanto ao pesquisador como ao informante, o necessário

aprofundamento das questões do problema em pauta.

Aplicada aos estudantes surdos e seus professores nas duas universidades pesquisadas, esse tipo de entrevista foi utilizada com o intuito de conhecer a percepção de discentes surdos que ingressaram na pós-graduação (mestrado ou doutorado), sobre os seguintes aspectos: trata-se de conhecer, quais os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso à formação destes no ensino superior, e, identificar a partir das falas dos docentes, quais os métodos, recursos materiais e humanos são colocados em prática, por eles e pela instituição acadêmica de modo geral, para a efetivação das normativas inclusivas neste contexto.

Para isso, fizemos uso de um roteiro com questões e eixos norteadores⁶⁹, todavia, durante as entrevistas buscamos refletir sobre as questões e respostas e, a depender do que era dito pelos informantes, tivemos a sensibilidade e a flexibilidade para desenvolvermos novos questionamentos relacionados com as ideias ou outros pontos de vistas dos informantes, de modo que nosso roteiro de questões pôde ser enriquecido pelo próprio entrevistado.

Nossa intenção foi construir junto com os participantes um conhecimento que emergisse do campo relacional criado pelo encontro único e singular com cada sujeito. Além das entrevistas com os estudantes e com os professores, na universidade brasileira entrevistamos os intérpretes da sala de aula (na França os intérpretes não aceitaram participar⁷⁰) e, nas duas universidades realizamos observações em sala de aula, anotações em diário de campo e registro em vídeos e áudios de algumas aulas. Esses materiais foram utilizados como apoio para a interpretação e análise das falas dos sujeitos principais da nossa pesquisa, isto é, os estudantes surdos e os professores.

É oportuno explicitar a razão pela qual constituímos esse material de apoio. Compreendemos que uma metodologia adequada para a nossa pesquisa, a qual abrange dois países distintos, Brasil e França, deveria incluir mais do que a realização de entrevistas isoladas, logo, a imersão no cotidiano dos participantes foi, de fato, crucial

⁶⁹ Apêndice 1 - Roteiro norteador para a entrevista com os estudantes; Apêndice 2 - Roteiro norteador para a entrevista com os professores.

⁷⁰ Justificamos a dificuldade de participação dos intérpretes na Universidade de Paris 8 pelo fato desses profissionais serem terceirizados por diferentes empresas que oferecem o serviço de tradução e interpretação. Então, normalmente os intérpretes após finalizarem o trabalho em uma aula, devem deslocar-se rapidamente para outras instituições ou para outros cursos previstos em diferentes lugares. Já na UFSC os intérpretes estão vinculados ao departamento de Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e permanecem na Universidade para atender as necessidades da comunidade acadêmica mesmo após o horário das aulas. Existe uma escala de intérpretes que permanecem de plantão na sala da coordenadoria, de modo que eles tiverem disponibilidade de tempo para participar da nossa pesquisa durante o horário de plantão na universidade.

para posteriormente compreendermos as suas falas. Nossa pesquisa encontrou inúmeras dificuldades, mas, provavelmente a maior delas foi a necessidade de estabelecer rápido contato com diferentes pessoas, culturas e línguas (português, francês, Libras e LSF) durante a constituição dos dados.

Além disso, tínhamos receio de que, na condição de “estranhos”, propuséssemos questões pouco comuns ou não relacionadas com a vivência dos sujeitos nas universidades pesquisadas, estes poderiam ficar incomodados ou desconfiados. Portanto, percebemos que aplicar diretamente entrevistas em tais circunstâncias, poderia produzir dados que representassem incorretamente o real modo de pensar dos sujeitos. Por isso, iniciamos, tais como muitos pesquisadores que se dedicam a trabalhos de campo, ampliando o contato com as pessoas que seriam nossos sujeitos de pesquisa.

Procuramos estabelecer relações cordiais ao participar como ouvinte de algumas aulas, no curso onde havia maior concentração de estudantes surdos usuários da língua de sinais na Pós-graduação. Elegemos esse nível de formação para seleção dos participantes devido a trajetória já concluída na graduação por esses estudantes, de modo que eles poderiam relatar de modo mais abrangente o percurso na universidade. Tendo sido estes os critérios de seleção dos sujeitos, escolhemos comparecer as aulas da Pós-graduação em Linguística (Ciência da linguagem) nas duas universidades investigadas. Participamos de 30 horas de imersão e observação na *Université Paris 8* e 30 horas na UFSC, de forma a conseguir que as entrevistas fossem diálogos mais naturais e não perguntas imponentes.

Ao lado da entrevista, a observação é uma técnicas de pesquisa muito utilizada nos estudos de natureza qualitativa. Segundo Alves-Mazzotti (1999, p. 164), “a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas”.

Dentre os diversos instrumentos que podem ser utilizados durante o processo de observação, convém ressaltar aquele que permite fazer um registro mais detalhado do fenômeno observado. Referimo-nos, neste caso, à filmadora. Acerca desta questão, Clot (2006) explica que a utilização do registro em filme facilita o desenvolvimento de metodologias de observação e pode ainda auxiliar na análise dos detalhes das atividades observadas. Diante da importância da observação no processo de pesquisa qualitativa, fizemos uso, como instrumentos de apoio, de anotações em diário de campo e do registro em vídeo, o que nos possibilitou registrar em sala de aula, com o uso de duas câmeras diferentes, o total de 5 horas 59 minutos e 4 segundos, divididos em 6 vídeos.

Considerando o que diz Alvez-Mazzotti (1999), a observação é uma técnica de

pesquisa bastante flexível, de modo que o pesquisador deve observar e registrar o que de fato ocorre no ambiente. Assim, os critérios para filmar levavam em conta o acordo prévio dos professores, dos intérpretes e dos estudantes (surdos e ouvintes), que assinavam um termo de consentimento para a realização dos registros em vídeo. Em relação às formas de registro das observações em sala de aula, isto é, o modo como filmávamos, às vezes fixávamos as câmeras em dois tripes, às vezes movimentávamos os tripes discretamente pela sala de aula.

Ademais, tomamos um cuidado especial para não transmitir uma apresentação precipitada e antecipada dos objetivos da nossa entrevista, de modo que o tempo de observação em sala de aula foi fundamental para estabelecer um contato inicial com os participantes. Via de regra, as entrevistas aconteceram no final do semestre em cada universidade, após um tempo de imersão da pesquisadora em sala de aula, junto com os estudantes e professores. As entrevistas foram feitas de modo individual, e a conversa frequentemente assumia a forma de um diálogo, com a livre opinião do participante acerca de temas e questões que gradualmente eram propostas pela pesquisadora, que se focalizou principalmente na escuta atenta as falas de cada informante. As respostas dos sujeitos algumas vezes levavam a pesquisadora a formular outras questões, que não faziam parte do roteiro inicial.

As entrevistas realizadas com os locutores ouvintes no Brasil foram feitas em português e com os informantes surdos em LIBRAS. No último caso, tivemos o auxílio de dois intérpretes para o processo de interpretação em português-LIBRAS e LIBRAS-português. As entrevistas realizadas com os locutores ouvintes na França foram realizadas em francês e com os informantes surdos em LSF. Também tivemos o auxílio de uma intérprete para o processo de tradução-interpretação em francês-LSF e LSF-francês.

É importante explicitarmos que a proposta do trabalho não é de uma análise linguística descritiva, mas sim dos discursos que emergiram das entrevistas. Assim, optamos pela atividade de tradução/transcrição. Chamamos a atividade de tradução/transcrição, pois são duas funções, primeiro de transpor de uma língua gestual-visual para a modalidade escrita de duas línguas orais auditivas, o português e o francês - configurando o processo de tradução; e de verter a língua da entrevista, mediada pelos intérpretes, em escrita, configurando o processo de transcrição.

Desta forma, os registros em áudio e vídeo, referente as entrevistas com as enunciações em Libras e LSF, foram transcritos em português e francês, esse material foi encaminhado aos informantes surdos, para validação do conteúdo escrito. Faz-se

fundamental explicar que, problematizando o complexo processo de tradução e transcrição do registro para o português e o francês dos enunciados produzidos em línguas de sinais, esclarecemos os limites da pesquisadora, que não tem formação como intérprete de língua de sinais e nem o domínio aprofundado em Libras e LSF. Deste modo, a melhor opção foi contar com o apoio de intérpretes que pudessem auxiliá-la no processo de tradução e transcrição dessas línguas, para garantir a qualidade do conteúdo. Esclarecemos ainda que, a tese foi fundamentalmente pensada e redigida primeiro em português e posteriormente traduzida, integralmente, para o francês, com o auxílio e revisão de um francês nativo de condição bilíngue (francês-português).

Para a realização do *corpus* do estudo, estávamos munidos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷¹, disponível em português e francês. Para a assinatura do documento, os participantes autorizaram a difusão de suas narrativas para fins científicos e puderam optar pela identificação de seus nomes ou pelo anonimato. Nosso projeto de pesquisa, bem como o TCLE e todos os anexos incluídos na pesquisa foram avaliados e aprovados pelo *Comitê de ética em Pesquisa* da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp de Marília (Universidade Proponente com a qual a pesquisadora tem vínculo principal⁷²), dispõe do número do Parecer: 4.009.731 e atende a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares.⁷³

O quadro abaixo apresenta um resumo do processo de constituição dos dados da nossa pesquisa:

⁷¹ Apêndice 8: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁷² Considera-se Instituição Proponente a instituição com a qual o pesquisador responsável tem vínculo e em nome da qual apresenta a pesquisa, sendo corresponsável pela pesquisa e pelas ações do pesquisador. Em projetos multicêntricos e unicêntricos, esta instituição será o Centro Coordenador do estudo "Manuais da Plataforma Brasil (aba verde escuro), no link: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>: Quanto ao parecer da instituição Universidade PARIS 8: O Sistema CEP/Conep deverá solicitar carta de aprovação do país de origem apenas para os estudos que possuam coordenação estrangeira, isto é, instituição do país de origem do protocolo (mentor intelectual da pesquisa) (Resolução CNS nº 292 de 1999, itens VII.1 e VII.2). No caso desta pesquisa, o país de origem do estudo (o responsável pela coordenação) é o Brasil, sendo assim, não houve necessidade da apresentação de tal documento (Circular nº. 172/2017/CONEP/CNS/MS).

⁷³ Anexo 1. Parecer substanciado do comitê de ética da Unesp

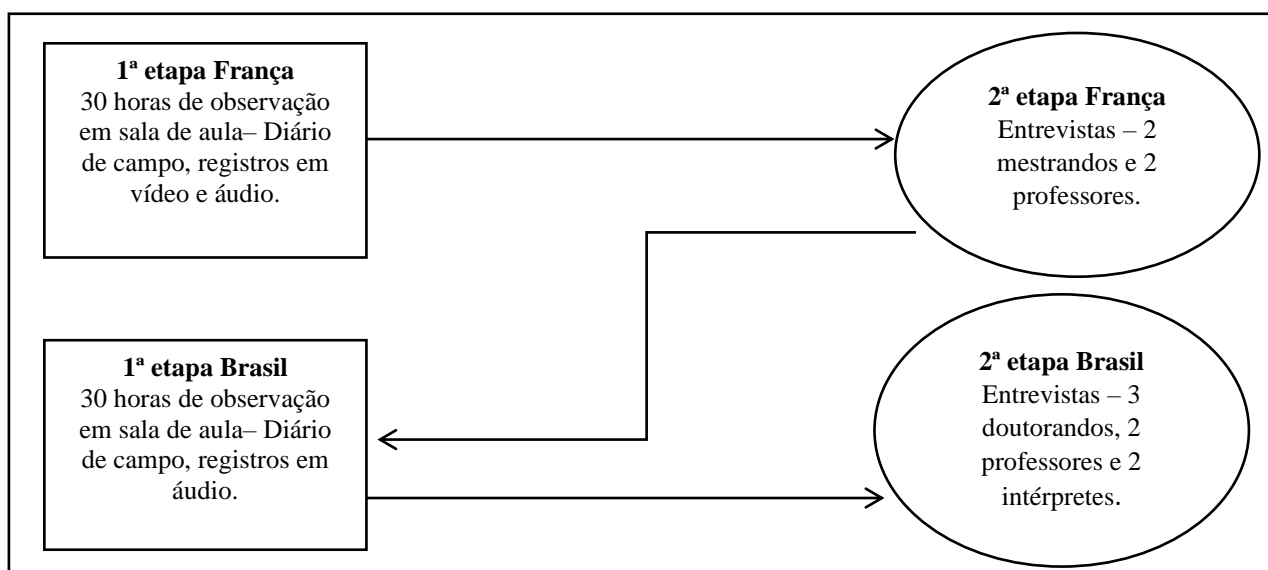


Figura 1 - Resumo do processo de constituição dos dados

3.2 Seleção dos participantes

Os participantes do nosso estudo foram selecionados segundo os seguintes critérios: estudantes surdos usuários da LIBRAS ou da LSF, devidamente matriculados em cursos de Pós-graduação (mestrado ou doutorado) da UFSC ou da Universidade Paris 8; professores e intérpretes de LIBRAS ou da LSF desses estudantes no momento da pesquisa.

Na UFSC os sujeitos da pesquisa foram identificados mediante o contato com o Departamento de Libras e com a coordenadoria do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da UFSC, que nos forneceu uma lista contendo o nome, endereço eletrônico dos estudantes surdos e do seus professores, o nível do aluno (mestrado ou doutorado), número da matrícula, curso e disciplina na qual o estudante estava inscrito.

A partir dessa lista, fizemos um contato inicial com os acadêmicos surdos e com os seus professores, via e-mail, de modo a apresentar a proposta do estudo. De dez alunos contatados, cinco responderam e três aceitaram participar do estudo. Entre os sete professores que possuíam estudantes surdos matriculados naquele semestre de 2019, dois aceitaram participar. A equipe de intérpretes da UFSC foi informada sobre a proposta do estudo através de uma notificação enviada pela própria coordenadoria de Libras e dois aceitaram contribuir.

Na Universidade Paris 8 tivemos acesso a lista de estudantes surdos através do contato com o responsável administrativo pelos serviços de atendimento aos estudantes

em situação de deficiência (*Service Accueil Handicap de Paris 8*). Através dessa lista, identificamos o nome e o e-mail de seis estudantes surdos matriculados na Pós-graduação naquele ano (2019), eles foram contatados por e-mail e 2 mestrandos aceitaram participar da pesquisa.

Os próprios estudantes informaram o nome e o e-mail de seus professores. De quatro professores contatados, dois aceitaram participar do estudo. Concernente aos intérpretes, constatamos que o serviço de interpretação LSF-Francês da Universidade de Paris 8 é terceirizado (externo), portanto, os intérpretes não possuem vínculo direto com a Universidade, de modo que ao finalizar cada aula, eles se deslocam para realizar outros serviços, em diferentes locais, o que impossibilitou a participação destes nas entrevistas por falta de disponibilidade. Além disso, supomos que devido a rotatividade semanal dos intérpretes durante as aulas, eles não se sentiram à vontade para contribuir com a pesquisa, pois não foi possível desenvolver nenhum vínculo (cordial) entre eles e a pesquisadora, pois a cada semana havia intérpretes diferentes na sala de aula.

Em resumo, participaram do estudo na Universidade brasileira: 3 doutorandos surdos, 2 professores e 2 intérpretes. Na universidade francesa: 2 mestrandos surdos e 2 professores. Totalizando 11 participantes.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da organização do *corpus* constituído por meio das entrevistas nas duas universidades:

Data	Informante	Perfil	Duração do registro	Língua	Universidade
24/10/2019	Marcelo Porto	Doutorando	01:07:05	Libras com interpretação simultânea em português	UFSC
05/11/2019	Mirian Royer	Doutoranda	00:56:32	Libras com interpretação simultânea em português	UFSC
08/11/2019	Brenno Douettes	Doutorando	00:45:21	Libras com interpretação simultânea em português	UFSC
04/10/2019	Fábio Lopes da Silva	Professor	00:36:07	Português	UFSC
01/11/2019	Cristine Gorski Severo	Professora	00:47:28	Português	UFSC
09/10/2019	Luciana (Nome fictício. Optou pela não	Intérprete de LIBRAS	00:47:34	Português	UFSC

	identificação)				
09/10/2019	Kátia (Nome fictício. Optou pela não identificação)	Intérprete de LIBRAS	01:09:51	Português	UFSC
15/04/2019	Kristina Popovic	Mestranda (MEEF 2nd degré LSF)	01:18:20	LSF com interpretação simultânea em francês	PARIS 8
15/04/2019	Florent Desjardins	Mestrando (MEEF 2nd degré LSF)	00:58:22	LSF com interpretação simultânea em francês	PARIS 8
29/05/2019	Leila Marçot	Professora	00:36:42	Francês	PARIS 8
08/07/2019	Sophie (Nome fictício. Optou pela não identificação)	Professora	00:39:41	Francês	PARIS 8

Tabela 1 - Resumo da organização do corpus constituído por meio das entrevistas

Embora tenhamos entrevistado 11 sujeitos, nosso trabalho consistirá na análise qualitativa de 4 entrevistas: 1 estudante e 1 professor da universidade brasileira e 1 estudante e 1 professor da universidade francesa. Devido a todas as dificuldades encontradas em nossa pesquisa, que envolve quatro línguas (Português, Libras, Francês e LSF), redigida integralmente em dois idiomas (português e francês) e abarca características de duas culturas distintas, tivemos que fazer escolhas. Portanto, elegemos para analisar os discursos dos informantes de modo equivalente entre as universidades, e decidimos reservar as entrevistas com os intérpretes e usá-las como material de apoio para a interpretação dos dados, e, entre os estudantes e os professores, selecionamos aqueles cujos dados reportam mais detalhadamente suas percepções acerca dos problemas discutidos na pesquisa. Ademais, as traduções e transcrições integrais das 4 entrevistas selecionadas estão disponíveis nos apêndices do nosso trabalho.

3.3 Locais da pesquisa de campo: UFSC e Université PARIS 8

No Brasil, nossa escolha pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como campo para a constituição de parte do *corpus* do estudo se deu em decorrência de sua relevância e experiência no Ensino para surdos no cenário brasileiro.

A UFSC é uma Universidade pública e gratuita, e possui cinco campus, nas cidades de Araranguá, Blumenau, Curitiba, Florianópolis e Joinville. O campus de Florianópolis, local onde realizamos a constituição do *corpus*, foi implantado em 1961.

Até o ano de 2020 a UFSC tinha aproximadamente 30 mil estudantes matriculados em 107 cursos de graduação presenciais e 13 de educação à distância. Quanto à pós-

graduação, a UFSC disponibiliza mais de 7,5 mil vagas para cursos *stricto sensu*: são 65 mestrados acadêmicos, 21 mestrados profissionais e 56 cursos de doutorado. Nos sete cursos de especialização, participam cerca de 2,5 mil alunos. Os cursos acadêmicos são voltados para a formação de professores/pesquisadores, enquanto os cursos de mestrado profissional capacitam os profissionais mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam determinadas demandas do mercado de trabalho. Os cursos de Mestrado têm em média a duração de 24 meses, e os cursos de Doutorado, 48 meses.⁷⁴

Em relação aos serviços de atendimento aos estudantes surdos, a UFSC possui um departamento específico de Libras. O Departamento de Libras, é componente do Centro de Comunicação e Expressão, responsável pelo exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no campo da Língua Brasileira de Sinais e de áreas afins.⁷⁵

O Departamento de Libras tem sob sua responsabilidade os cursos de Graduação em Letras-Libras, presencial e à distância. O departamento em questão atende também a todos os Cursos de Licenciaturas da UFSC, oferecendo a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, em atendimento ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Art. 18 da Lei 10.058, de 19 de dezembro de 2000.

Desde 2012, o Centro de Comunicação e Expressão possui um departamento específico de Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa – TILSP, que até 2020 contava com a colaboração de uma equipe profissional de doze tradutores e intérpretes e um estagiário.

A Coordenadoria de TILSP possui um Conselho Pleno, um coordenador, um subcoordenador e uma estrutura administrativa. Os coordenadores organizam os serviços gerais dos TILSP; acompanham a atuação da equipe, tomam providências quando há dificuldades de ordem tradutória ou relacionadas a posturas éticas; deliberam sobre questões operacionais relativas à equipe; pleiteiam junto à instituição os materiais necessários para a atuação dos TILSP; deliberam sobre as escalas e os planejamentos de trabalho organizados pelo servidor responsável pela Secretaria Administrativa dos TILSP; realizam reuniões periódicas com a equipe a fim de acompanhar as demandas do

⁷⁴ Regimento UFSC GERAL, disponível em <https://dlsb.paginas.ufsc.br/legislacao-regimentos-estatutos-e-resolucoes/>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

⁷⁵ Regimento do Departamento de Libras disponível em <https://dlsb.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Regimento-DLSB-aprovado-12.09.17.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

grupo, entre outras atividades.⁷⁶

Na escala de trabalho dos TILSP, está previsto e incluído o tempo de preparação para as atividades que serão interpretadas (no mínimo 10 % e no máximo 20 % da sua carga horária de atividade de interpretação e/ou tradução). Os solicitantes de serviço de tradução e interpretação são orientados pela Secretaria Administrativa sobre os prazos e a necessidade de entrega antecipada dos materiais, conforme protocolo de atividades da Coordenadoria. As informações referentes ao protocolo de atividades e escalas são mantidas atualizadas no site da Coordenadoria.⁷⁷

O trabalho dos TILSP na UFSC ocorre em duplas, respeitando o tempo de revezamento (20 minutos para cada intérprete), intercalando a posição de intérprete de língua de sinais e apoio ao intérprete em atividade. O serviço dos TILSP prevê a interpretação em situações monológicas e dialógicas, isto é, monológico em situação de interpretação em contextos de conferências e palestras, e, dialógico em situação de interpretação em contextos de sala de aula, reuniões, negociações, etc.

Além dos atendimentos previamente solicitados, os TILSP oferecem um serviço de Plantão, destinado aos atendimentos emergenciais ou imprevisíveis da comunidade surda, como por exemplo, no caso de um estudante ou professor surdo precisar realizar uma ligação telefônica de caráter acadêmico, se comunicar na Secretaria, na Biblioteca ou em qualquer outro contexto da Universidade com locutores ouvintes. O serviço também atende ouvintes que precisam se comunicar com surdos. Para isso, a coordenadoria organiza uma escala de dois a três intérpretes por período, que permanecem no Laboratório de Tradução e Interpretação, a disposição da comunidade acadêmica.

Na França, nossa escolha pela Universidade Paris 8 – Vincennes Saint-Denis se deu em decorrência do mesmo critério estabelecido para o Brasil, por sua relevância e experiência no Ensino para surdos no cenário francês.

Desde a sua criação como Centro Experimental em Vincennes em 1969 e sua implantação em Saint-Denis em 1980, Paris 8 é um polo de ensino e de pesquisa central em *Ile-de-France* no campo das humanidades. Até o ano de 2020 contava com 23.935

⁷⁶ Resolução Normativa N.º 01/CUn/CCE, de 29 de novembro de 2012, disponível em: <https://interpretes.paginas.ufsc.br/files/2014/04/Regimento-Coordenadoria-de-Tradutores-e-Int%C3%A9rpretes-UFSC.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

⁷⁷ Protocolo de atividades e escala dos TILSP disponível em https://interpretes.paginas.ufsc.br/files/2019/12/ESCALAS-2019-16_12-20_12.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

estudantes matriculados, sendo 15.507 em licenciatura, 6.166 em mestrado, 1.177 doutorandos e 772 em cursos técnicos. A Universidade oferece 25 licenciaturas, 11 licenciaturas profissionalizantes, 40 cursos de mestrado, 2 menções de mestrado *MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)* que corresponde a uma formação com ênfase na formação de profissionais especialistas em Ensino e Educação, 80 cursos de doutorado, 8 DUT (Diploma Universitário de Tecnologia), e 2 cursos DU (Diploma Universitário)⁷⁸. Em Paris 8 a oferta de formação são divididas em 5 áreas: Artes; Direito, economia e gestão; Ciências Humanas e Sociais; Ciências, tecnologias e saúde; Letras e línguas.⁷⁹

No que concerne à acessibilidade em Paris 8, a Universidade criou em 2003 o SAH (Serviço de acolhimento às pessoas em situação de deficiência / *Service Accueil Handicap*) para facilitar o direito à compensação e acesso ao conhecimento dessa população.

Para promover o acesso ao conhecimento dos acadêmicos surdos bem como de todos os estudantes em situação de deficiência, a universidade oferta os seguintes serviços: um local de recepção e escuta e de pesquisa de soluções adaptadas às necessidades dos estudantes; a implementação de recursos humanos como intérpretes LSF-Francês para a interpretação das aulas e de eventos acadêmicos previamente agendados; estagiários que anotam as aulas e repassam aos interessados; uma sala de informática equipada com equipamento adaptados, como *zoomtext* e telas grandes; acesso ao serviço de reprografia e serviços de atendimento personalizados na biblioteca da universidade⁸⁰.

O SAH também possui convênio com outros locais de apoio, como o *MDPH* (Casa Departamental para Pessoas com Deficiência), Associação *ACCÈS CULTURE* (Acesso cultura), as associações *AFIJ (Association pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés)* – Associação para facilitar a inserção profissional de jovens diplomados) e *ARPEJEH (Accompagner la Réalisation des Projets d'Études de Jeunes Élèves et*

⁷⁸ O Diploma Universitário (DU), pertence à categoria de diplomas de estabelecimento. Difere dos diplomas de licenciatura, mestrado e doutorado, que são diplomas nacionais também chamados diplomas "estaduais", emitidos em nome do ministério. Quanto ao DU, seu diploma é emitido por uma universidade francesa ou por um grande estabelecimento de natureza pública, a fim de atender a uma necessidade específica em um determinado território. Isso significa que este diploma é ministrado em uma universidade, e como tal, não é reconhecido nacionalmente.

⁷⁹ Informações disponíveis no site oficial da Universidade Paris 8, disponível em <http://www.univ-paris8.fr/L-universite-Paris-8>. Acesso em abril de 2020.

⁸⁰ Informações disponíveis em <https://www.univ-paris8.fr/Service-Accueil-handicap>. Acesso em abril de 2020.

Étudiants Handicapés – Acompanhar os Projetos de Estudo de Jovens Alunos e Estudantes em situação de Deficiência) que visam promover a integração profissional desses estudantes.

Além disso, o ESPE – *École Supérieure du Professorat et de l'Education*, alterado em 2019 para INESPE – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de Créteil e a Université Paris 8 em parceria com o INSHEA – *Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés*, oferta desde setembro de 2015 um Mestrado em Ensino, Educação e Formação (MEEF- *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*) com percurso em LSF.

Este Mestrado é dedicado à formação de professores de LSF e à preparação para o concurso de recrutamento para a Educação Nacional, a CAPES (*certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* - certificado de aptidão para o ensino do ensino médio) da LSF, no qual é imperativo registrar-se em paralelo. A formação é totalmente acessível em LSF (LSF direto ou através de uma interpretação LSF-francês).

A Universidade Paris 8 oferece também desde 1999, em parceria com o Associação *Visuel LSF*, uma formação específica de Especialização no ensino da língua de sinais francesa – o DPCU (Diploma de primeiro ciclo universitário), destinado a um público essencialmente surdo, com ênfase no ensino, principalmente à adultos em meios associativos.

Além disso, a equipe do Departamento LLS (Linguística das Línguas de Sinais) da UFR (Unidade de formação e de pesquisa) Sdl (Ciências da linguagem), propõe desde 2004 uma Licenciatura Profissional Ensino da LSF no meio escolar, que acolhe essencialmente os estudantes surdos e que já formou cerca de 200 titulares. Essa licenciatura - que é única tanto a nível nacional como internacional - tem por objetivo formar futuros professores de e em LSF para o ensino no meio escolar. A formação consiste em 360 horas de ensino (nas áreas de linguística, psicologia, pedagogia e didática), elaboração de um projeto tutelado (150 horas) e um estágio (420 horas).⁸¹

A seguir, apresentaremos os procedimentos utilizados para a organização dos dados constituídos, com base na abordagem metodológica dos núcleos de significação.

⁸¹ Mais informações sobre essa licenciatura profissional disponíveis <https://ufr-sdl.univ-paris8.fr/Licence-professionnelle-enseignement-de-la-LSF-en-milieu-scolaire>, acesso em agosto de 2021.

3.4 Procedimentos de análise dos dados: Núcleos de significação

Temos como objetivo, neste item, apresentar o modo como os dados constituídos foram tratados e analisados. Na perspectiva histórico-cultural o procedimento de análise tem por finalidade levar o pesquisador a ultrapassar a mera descrição externa do objeto estudado e atingir zonas de compreensão dos diferentes sentidos e significados que podem estar contidos no contexto histórico, social e cultural (VYGOTSKI, 1934/2010).

A apreensão dos sentidos e significados não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, contraditórias, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sua apreensão é um processo árduo e complexo, pois ele não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece e não se apropria da totalidade de suas vivências (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Para fazer isto, contamos com o apoio da proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013), denominada pelos referidos autores como *núcleos de significação*. Acerca desta proposta, Soares (2011), ao aplicá-la em suas pesquisas, explica que além de um procedimento que auxilia na descrição e organização dos dados, esta proposta é, também, um procedimento de interpretação e análise dos resultados, sobretudo na fase de constituição dos núcleos de significação, considerando que nesta fase da proposta, o pesquisador tem por objetivo não apenas descrever, decompor e articular os dados empíricos, mas também, a partir da interpretação teórica dos resultados, inferir e explicar os movimentos da realidade investigada.

No intuito de dar conta do movimento de descrição, análise e interpretação dos resultados, a proposta dos núcleos de significação é dividida em três etapas. A primeira, destinada ao levantamento de dados, é chamada de *pré-indicadores*. A segunda, que consiste na aglutinação do pré-indicadores levantados, é chamada de *indicadores*. Por último, com o processo de articulação dos diversos indicadores, vem a etapa dos *núcleos de significação*. Apresentaremos a seguir o detalhamento de cada uma das etapas seguidas para a obtenção dos chamados *núcleos de significação*.

Primeira etapa: Leitura flutuante e levantamento dos Pré-indicadores

Com base em Aguiar e Ozella (2013), a **palavra com significado** é a primeira unidade que se destaca a partir da leitura flutuante. A leitura flutuante não é uma leitura negligente. Trata-se de um tipo de leitura e observação atenta a tudo o que se supõe

perturbar ou chamar a atenção do pesquisador em relação ao material de análise (GREEN, 1994). Devemos destacar e partir dessas palavras, mas sem a intenção de nos restringirmos a uma análise das construções narrativas, mas com o objetivo de compreender o sujeito. Assim, temos que considerar as palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições históricas, sociais e culturais que o constitui.

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, destacaremos os conteúdos das falas dos estudantes surdos e dos professores que foram reiterativas, que demonstraram maior carga emocional ou contradições, do ponto de vista da nossa interpretação. Esses conteúdos serão chamados de **pré-indicadores**. Os pré-indicadores geralmente aparecem nas narrativas em grande número e compõem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Seguindo a proposição de Aguiar e Ozella (2013), teremos como critério básico para filtrar estes pré-indicadores, verificar sua importância para a compreensão do objetivo da nossa investigação, que refere-se, de modo geral, a analisar o processo de inclusão dos surdos no ensino superior, através das percepções de estudantes surdos e de seus professores, em uma universidade pública brasileira e uma universidade pública francesa.

Segunda etapa: Formação dos Indicadores e seus conteúdos temáticos

A segunda etapa, segundo Aguiar e Ozella (2013) segue pelo processo de **aglutinação dos pré-indicadores**, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, diminuindo assim a variedade para a **formação dos indicadores**. Estes critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si, de modo que alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição.

Por exemplo, um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter motivador para ação em um determinado contexto. De modo contrário, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Um indicador pode ter potências e nuances diferentes em condições diversas, tais como: diferentes fases da trajetória de vida dos estudantes surdos, tipos de relações com surdos e ouvintes, experiências linguísticas e pedagógicas dos professores e dos estudantes, e assim por diante.

Para Aguiar e Ozella (2013), o avanço em direção à apreensão da totalidade só se efetivará quando essas partes/recortes forem integradas novamente ao todo, na compreensão do movimento histórico de seu processo de constituição. O processo de interpretação e análise, dessa forma, continua com a construção dos indicadores, que consiste em proceder a um novo movimento de articulação.

Os indicadores só adquirem significados se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito. Após organizar os indicadores e seus conteúdos, devemos voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. Este momento já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início da formação dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Terceira etapa: Inferência e sistematização dos Núcleos de Significação

A partir da releitura do material discursivo e considerando a aglutinação do conjunto dos indicadores e seus conteúdos, iniciaremos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), os indicadores são cruciais para identificarmos os conteúdos e suas relações, e compreendermos a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos. O processo de organização dos núcleos de significação, tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. Desse modo, existe a possibilidade de verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permitirá ir além do aparente e considerar as condições contextuais, históricas e culturais que envolvem os enunciados dos acadêmicos surdos e seus professores.

O processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois perpassa a compreensão crítica do pesquisador em relação ao espaço social e cultural onde os sujeitos, a partir de suas relações histórico-culturais, constituem os seus enunciados.

Aguiar e Ozella (2013) explicam que nesta etapa é esperado um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para a análise interpretativa, embora todo o procedimento seja desde o início da organização do material, um processo interpretativo.

Por fim, a elaboração dos núcleos de significação deve expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que revelem as determinações singulares, sociais, culturais e históricas constitutivas dos indivíduos.

A análise dos núcleos

Conforme Aguiar e Ozella (2013), a análise deve iniciar-se por um processo intranúcleo. Geralmente esse procedimento explicita semelhanças e contradições que vão novamente colocar em evidência o movimento social, histórico e cultural do sujeito. As contradições e semelhanças dos enunciados não necessariamente estão manifestas na aparência do enunciado, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador em articulação com o contexto, isto é, este processo analítico e interpretativo não deve ser restrito à fala dos informantes, ele deve ser articulado ao contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão dos significados e dos sentidos dos enunciados em sua totalidade.

Para Vygotski (1978/2007), o sentido é uma categoria que nos permite romper com a visão dicotômica que marca a compreensão da relação social/individual, externo/interno, objetivo/subjetivo, pois, todos estes são processos dialéticos, que se relacionam entre si e constituem o processo de construção do conhecimento sobre a realidade do sujeito e a realidade externa a ele. Sobre a definição de significados, Aguiar e Ozella (2006) explicam:

Os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (Aguiar; Ozella2006, p. 226).

Ainda, González Rey (2005) acrescenta que o significado é mais estável e empírico, de modo que se expressa nos gestos e nas palavras ditas, no entanto o sentido é mais instável e pode estar oculto, para identificá-lo faz-se necessário uma análise mais contextual do enunciado e uma abstração teórica mais profunda acerca do que é expresso pelo sujeito. Nessa abordagem, as significações são, portanto, a articulação de sentidos e significados.

Aguiar e Ozella (2013) enfatizam que para avançar na compreensão das significações dos enunciados, os conteúdos dos núcleos podem ser articulados tanto dentro do próprio núcleo (intranúcleo) como entre os núcleos (internúcleo). Assim, objetivamos alcançar uma análise interpretativa completa e sintetizadora, por meio da integração dos núcleos em seu movimento, sendo analisados à luz do contexto dos enunciados em questão, em relação com as condições sociais e históricas e em articulação com a fundamentação teórica apresentada em nosso trabalho.

Capítulo 4: Levantamento dos Pré-indicadores, formação dos Indicadores e inferência e sistematização dos Núcleos de Significação a partir das entrevistas

O nosso objetivo neste capítulo consiste em apresentar a aplicação da proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2013) no tratamento dos dados constituídos para esta pesquisa a partir das entrevistas. Assim, fizemos o levantamento dos Pré-indicadores que possuem relação com o objetivo do nosso trabalho, depois a aglutinação destes em Indicadores, levando em conta os conteúdos gerais que os constituem, e por fim, os Indicadores articulados e sistematizados em Núcleos de Significação, conforme detalhamos nas três etapas que se seguem.

4.1. Leitura flutuante e levantamento dos pré-indicadores

Conforme explicitamos anteriormente, seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2013), a primeira etapa metodológica para o processo de inferência e sistematização dos núcleos de significação, se deu pelas “leituras flutuantes” das entrevistas, que resultou em uma lista de palavras que se destacaram nas falas dos informantes. Dessas palavras, significadas em seu contexto, emergiram os pré-indicadores.

Apresentamos a seguir, os pré-indicadores inferidos a partir dos enunciados dos estudantes surdos, Marcelo (UFSC) e Kristina (*Université Paris 8*) e de seus professores, Fábio (UFSC) e Sophie⁸² (*Université Paris 8*). Para contextualizar esse processo de inferência e auxiliar na compreensão dos sentidos e significados das palavras, explicitamos os trechos das falas dos informantes que mais se destacaram durante as leituras flutuantes, onde os pré-indicadores estão contidos. O nome de cada participante é informado, em itálico, no início de cada trecho.

Nos quadros dos pré-indicadores, seguindo o mesmo modelo utilizado nos estudos de Soares (2006), as palavras que mais se destacaram durante as leituras flutuantes estão destacadas, pela sua importância neste estudo, em negrito. Os pré-indicadores foram organizados em grupos seguindo o critério de semelhança, complementaridade e contraposição. Iniciamos com a apresentação dos pré-indicadores referente a narrativa dos estudantes:

⁸² Nome fictício.

Pré-indicadores 1 - Estudantes

**Bilinguismo - Brincar - Comunicação - Competência - Desafio -
Desenvolvimento - Escrita – Frustrava – Gestos - Interação - Libras – língua –
Língua de sinais - Língua portuguesa - Língua oral - Linguagem própria -
Língua de surdos - Linguística - Língua croata sinalizada – Oralista – Repetia**

Marcelo - Então a aquisição da língua de sinais foi acontecendo aos poucos, posso dizer que apenas com 15 anos eu havia aprendido a língua de sinais de maneira efetiva e sistemática. Mas eu não aprendi na escola, foi em uma associação para surdos, que eu conheci através de um amigo surdo.

Marcelo - Antigamente nem eu tinha contato com a Libras, eu só tive contato realmente a partir dos 9 anos de idade, só que eu não entendia, na escola eu não aprendi nada. Foi quando eu comecei a entender e aprender alguma coisa, antes disso, na escola, eu não aprendi praticamente nada, não tinha contato com a língua.

Marcelo - A imposição da língua portuguesa, em meu ponto de vista, é um limitador até hoje para os surdos, na verdade é esse o modelo que a gente vê. Eu compreendo, você é ouvinte, e talvez você entenda que o ensino através da língua portuguesa seja a mais adequada, mais comum. Mas para nós, surdos, é um fator limitador.

Marcelo - Tudo perpassa pela língua portuguesa, que para mim é o meu grande desafio, é ter que lidar com todas essas particularidades da língua, e eu sei que isso é o que o surdo colhe pela questão do prejuízo da etapa educacional básica.

Marcelo - Eu me comunico com minha mãe, mas é uma linguagem própria, específica, que envolve gestos, escrita, enfim, diversos gestos e sinais caseiros.

Marcelo - Nessa época, na escola, não existia nenhuma interação, não tínhamos comunicação. Na verdade, às vezes eu não sabia nem o nome do professor.

Marcelo - Hoje por exemplo, podemos observar que o modelo da língua de sinais é o mais adequado, é preciso focar na língua de sinais, eu acredito nisso. Mas a sociedade, como ela encara a língua de sinais?

Kristina - E a língua de sinais é importante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, cultural, enfim, ela é fundamental para o surdo. Além disso, eu penso que o brincar, a interação, é muito importante.

Kristina – Eu era pequena, eu entrei em uma escola especializada oralista, puramente oralista, método verbotonal. Desde os 3 até os 15 anos de idade eu fui ensinada através deste método, por muito, muito tempo, treinando pra oralizar, ouvir, eu era obrigada a virar o rosto para tentar ouvir o que o professor falava, ele utilizava um microfone, mas escondia a boca, para que eu tentasse somente ouvir. Eu pensava “vou tentar, não tenho outra escolha, vou ter que adivinhar” e então eu dava alguma resposta, e eu tentava falar também, repetia e falava igual um papagaio, ele falava eu repetia, ele falava, eu repetia. Isso me frustrava, porque eu queria aprender outras coisas, por exemplo, ciências, eu gostava de descobrir biologia, química, etc, eu queria tanto, eu tinha sede de aprofundar esse tipo de conhecimento, eu queria melhorar a minha escrita, ter competência gramatical, para poder escrever bem, mas eu não podia, tinha que treinar, ouvir sem ouvir. Com isso, eu escrevia menos, aprendia menos sobre o conhecimento de modo geral para aprender através do método verbotonal, que é só falar e ouvir, e foi assim até os meus 15 anos.

Kristina - Eu preferia estar com os estrangeiros, eu aproveitava as festas e me divertia com eles, eu não tinha problema para me comunicar com os surdos estrangeiros, eu me comunicava normal.

Kristina - Além disso, eu penso que o brincar, a interação, é muito importante. Quando eu era criança, por exemplo, como eu estudava em uma escola oralista, o brincar era

proibido, porque as crianças brincando juntas poderia estimular a comunicação em língua de sinais, então o momento de brincar era muito rápido, era uma pequena pausa, sempre sob o controle dos professores e logo tínhamos que voltar para a sala de aula.
<i>Kristina</i> - Na Croácia os jovens que eu conhecia não se interessavam pela língua de sinais, falavam que isso era coisa de surdos, língua de surdos, não se interessavam e eu achava que todo ouvinte era assim, que eu tinha que aceitar. Mas na França eu vi que muitos ouvintes querem aprender a língua de sinais, têm motivação e querem contato com os surdos.
<i>Kristina</i> - O curso de linguística foi difícil, no começo eu me perdi completamente. Eu não tinha repertório linguístico para aprender os conceitos da teoria linguística, eu precisava de uma base para entender todas as diferentes teorias e os seus significados, era tudo muito confuso para mim, ainda mais por ser em francês, o nível de escrita exigido é C2, então foi um grande desafio.
<i>Kristina</i> - Na verdade, a intérprete não traduzia o conteúdo da professora para a língua de sinais, era na verdade a língua croata sinalizada.
<i>Kristina</i> - Alguns se interessavam em aprender a LSF e me pediam ajuda.
<i>Kristina</i> - Para mim o bilinguismo é a solução. Língua de Sinais e língua oficial do país na modalidade escrita. Bem, pode até ser a língua oral também, o mais importante é respeitar o ritmo do surdo, não forçar, todo tempo oral, oral, não, eu prefiro o foco na escrita e na língua de sinais, menos na oralidade, o bilinguismo permite encontrar um equilíbrio. Em paralelo, eu acho importante estimular o prazer de desenvolver a construção da aprendizagem através da língua de sinais e aprofundar o conhecimento da escrita, mas o ensino do francês oral precisa ser mais flexível para o surdo. A escrita é como uma ponte para o acesso ao meio social, por isso é indispensável. E a língua de sinais é importante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, cultural, enfim, ela é fundamental para o surdo.

Tabela 2- Organização dos Pré-indicadores 1

Pré-indicadores 2 - Estudantes
Avaliação - Engenharia – Ensino Superior - Pedagogia - Pós-graduação - Professora surda - Prova – Prova adaptada – Universidade
<i>Marcelo</i> - Quando ingressei no Ensino Superior foi um pouco diferente, a gente aprende mais, tem mais autonomia, antes do meu ingresso na UFSC, eu só tinha o apoio dos meus pais, na Universidade não, eu tenho mais auxílio.
<i>Marcelo</i> - Então é isso, a Pós-graduação é muito pesada, os conteúdos são muito densos.
<i>Marcelo</i> - Em um momento da minha vida eu tive vontade de estudar engenharia, na área de construção civil, eu gostava muito de tudo o que envolvia planejamento, gostava de desenhar, fazer plantas, planilhas, enfim, tudo o que envolvia a construção, eu gostava muito disso na minha infância. Mas, quando eu terminei o ensino médio, como eu poderia concretizar isso? De que forma?
<i>Marcelo</i> - Para cursar pedagogia era uma universidade pública, então de fato era minha única possibilidade de ingressar na universidade. Então a mãe me deu essa possibilidade de estudar, e disse para eu escolher entre trabalhar na construção, mas na limpeza, a vida toda, ou estudar e ter uma vida melhor. Ela me perguntou o que eu queria, e eu percebi que minha mãe tinha razão, por isso eu fiz minha inscrição no curso de pedagogia e dei continuidade aos meus estudos.

<i>Marcelo</i> – Depois eu comecei a ganhar gosto pelos estudos, porque tinha muitas pessoas para eu interagir, então eu fui aceitando o curso de Pedagogia de uma forma mais positiva, justamente por conta da boa influência, bons modelos na universidade, tinha uma professora surda, a Professora Gladis, fazendo doutorado e pesquisa na universidade, ela acabou servindo de modelo para nós, nós analisamos e vimos que se ela tinha conseguido, uma professora surda, nós também podíamos conseguir.
<i>Marcelo</i> - Para o curso de Letras-Libras eu fiz uma prova, o vestibular, mas foi uma prova adaptada para os surdos, a prova era em vídeo, e você anotava as alternativas no papel, mas os enunciados das questões eram em Libras.
<i>Kristina</i> - Eu precisei fazer uma avaliação do meu nível de francês. Na Croácia tem um instituto oficial que faz esse teste, do francês escrito em nível acadêmico. Então eu fui nesse instituto para pedir para fazer a avaliação do francês escrito, porque era um requisito para que eu pudesse me inscrever na universidade francesa. Os professores do instituto ficaram perplexos, porque nunca haviam aplicado uma avaliação para um surdo, nenhum surdo havia participado desse teste, seria a primeira vez.
<i>Kristina</i> - Normalmente, eu poderia ter entrado direto na universidade de Artes, mas eu preferi fazer uma pausa de um ano. Depois desse tempo, saíram novas leis, mais severas, era mais complicada para entrar na universidade, eles acrescentaram diversos outros exames, mas não tinha acessibilidade.
<i>Kristina</i> - Em relação à acessibilidade, eu acho a Universidade Paris 8 mais acessível que a Universidade de Poitiers. Aqui eu conheço mais surdos, e Paris 8 realmente é especializada em Língua de Sinais, tem intérprete nas aulas quase que automaticamente. Na Universidade de Poitiers faltavam muitos intérpretes, é uma cidade pequena, não tem intérpretes suficientes, então muitas vezes todos estão ocupados e então faltava para mim.

Tabela 3 - Organização dos Pré-indicadores 2

Pré-indicadores 3 - Estudantes
Acessibilidade - Aprendizagem – Aprofundar – Base - Conceito científico - Conhecimento - Conteúdo - Entender - Experiência conceitual – Falta de intérprete - Intérprete - Tradutores - Trabalho - Tese em português - Português - Produção textual
<i>Marcelo:</i> O que tem de positivo aqui na UFSC é a questão da acessibilidade de modo geral, mas, a UFSC é muito grande, e como é uma universidade de referência para os surdos no Brasil, muitos surdos vêm estudar aqui. Tem a licenciatura em Letras-Libras, mestrado e doutorado em Linguística, então o problema é a falta de intérpretes, a gente sabe que a quantidade ainda não é suficiente, para melhorar a questão da acessibilidade precisaríamos de uma equipe maior de intérpretes, devido as demandas da universidade, temos intérpretes, mas ainda falta, precisaríamos realmente de um corpo maior de intérpretes, devido à dimensão da universidade.
<i>Marcelo</i> - Na verdade, eu tive um prejuízo em relação ao conhecimento mesmo, propriamente dito. Porque por exemplo, na faculdade, eu iniciei, mas tive a impressão de ter que “dar conta de tudo”, por exemplo a questão da pesquisa. Descobrir o que é uma iniciação científica? O que é um conceito científico de pesquisa? Então, a compreensão disso tudo para mim foi muito tardio, entende? Por quê? Porque anteriormente eu não tive acesso a esses conhecimentos.

<i>Marcelo</i> - Então temos períodos mais fáceis, e nos deparamos com um período que deveria ser melhor, mas aí o conteúdo se complexifica, então o surdo regride. Então é isso, a Pós-graduação é muito pesada, os conteúdos são muito densos.
<i>Marcelo</i> - Existe um sinal para cada parte do cérebro, envolve questões do córtex, lobo frontal, questões articulatórias, eu não tive essa experiência conceitual em relação a essas nomenclaturas científicas, essas terminologias específicas, então a minha impressão é que é muito pesado.
<i>Marcelo</i> - Eu acho que a professora teve o apoio dos intérpretes para a tradução do trabalho em português, eu acredito que ela conseguiu apoio para interpretar e conseguir traduzir em português o que eu tinha produzido em Libras.
<i>Marcelo</i> - Precisamos produzir uma tese em português, então isso é sempre muito difícil, por quê? Porque nunca será da forma esperada, adequada, pois é nossa L2.
<i>Marcelo</i> - Eu me encorajei e perguntei para ela se eu poderia me filmar e fazer o resumo em Libras, a professora aceitou, foi a primeira vez que um professor aceitou uma produção textual em Libras, eu fiquei surpreso.
<i>Marcelo</i> - Então o problema dos intérpretes não é uma questão pessoal, eu vejo que eles estão realmente sobrecarregados, o foco deles é interpretar, mas eles não traduzem. Nós precisaríamos de tradutores para nossas atividades, e eu vejo que isso ainda não é prioridade aqui. Por exemplo, eu preciso de um tradutor para me ajudar com um texto e eu não tenho, o apoio se restringe ainda a interpretação em sala de aula.
<i>Marcelo</i> - Acho que há três estudantes ouvintes na classe que os surdos conseguem interagir um pouco melhor, com os outros ouvintes não. Mas por exemplo, quando há a necessidade de fazermos um trabalho com os ouvintes, conseguimos nos comunicar através da mediação do intérprete.
<i>Marcelo</i> - Por exemplo, numa sala onde há o professor e o intérprete, na sala de aula ok, mas o problema é justamente esse, a leitura dos artigos, são muitas leituras, muitos artigos que precisamos ler, precisamos compreender, esmiuçar os conceitos para realmente compreender o conteúdo.
<i>Kristina</i> - No início, o francês era difícil para mim, mas não via isso como um problema, porque eu queria aprender, eu queria continuar a me comunicar.
<i>Kristina</i> - Em paralelo, eu acho importante estimular o prazer de desenvolver a construção da aprendizagem através da língua de sinais e aprofundar o conhecimento da escrita, mas o ensino do francês oral precisa ser mais flexível para o surdo.
<i>Kristina</i> - Eu não tinha repertório linguístico para aprender os conceitos da teoria linguística, eu precisava de uma base para entender todas as diferentes teorias e os seus significados, era tudo muito confuso para mim, ainda mais por ser em francês, o nível de escrita exigido é C2, então foi um grande desafio.
<i>Kristina</i> - Em relação a outros cursos, como por exemplo, linguística da língua de sinais, eu aprendo muita coisa e consigo boas notas, mas essas outras que eu citei, é preciso ter uma base linguística francesa muito boa, são cursos difíceis para mim.
<i>Kristina</i> - Eu voltava para casa e traduzia o conteúdo pelo <i>Google</i> , do francês para o croata, traduzia tudo, tudo. Era um trabalho longo, no início foi terrível.
<i>Kristina</i> - A intérprete tentava me ajudar a compreender o curso, então ela explicava com as próprias palavras, do jeito dela, mesmo assim eu entendia tudo.
<i>Kristina</i> - No segundo ano o meu interesse pela escola foi diminuindo, eu comecei a faltar bastante, porque nem tinha intérprete.

Tabela 4 - Organização dos Pré-indicadores 3

Pré-indicadores 4 - Estudantes

Adaptar – Aprendizado - Copistas - Complicado - Diferente - Decepcionada - Difícil - Desafio - Decorar - Excluída - Erro - Esforço - Frustrada - Inclusão - Integrar - Interditado - Limite - Normal - Preconceito - Proibiam – Traumatizado - Pesado - Recusada - Única

Marcelo - Tanto no período do Ensino fundamental quanto do Ensino Médio, existia muito preconceito, e falta na questão da motivação, o surdo está inserido num ambiente em que ele é o diferente, então na verdade tem muito preconceito mesmo, as pessoas não nos inserem de forma adequada.

Marcelo - As questões teóricas são muito complexas, muitos textos são em inglês, eu tenho que traduzir para o português, que para mim já é difícil, então essa parte teórica, pesa muito, é a minha percepção.

Marcelo - Mas o grande problema, o maior agravante para mim, o que é? Para mim o grande desafio é a leitura e a escrita em língua portuguesa, para mim é o maior peso, até hoje no doutorado.

Marcelo - Na escola por exemplo, como não havia a presença de intérpretes, o apoio não era adequado, nosso trabalho era apenas copiar, erámos copistas. Com relação a aprendizagem? Nada, aprendizado mesmo não tinha. Nós tínhamos um apoio, mas esse apoio envolvia mais a questão da brincadeira talvez... Por exemplo, as tarefas de casa, eu simplesmente guardava, ia pra casa, me sentava com a mãe e estudava. A mãe me obrigava a fazer, às vezes eu não queria, mas ela me obrigava.

Marcelo - Na escola era obrigatório ler em voz alta, e decorar determinados textos.

Marcelo - Eu trabalho como docente na universidade, também é pesado, preciso produzir, escrever de modo formal, enviar e-mails formais, pesquisar, orientar, corrigir, enfim, tudo isso perpassa pela língua portuguesa, que para mim é o meu grande desafio, é ter que lidar com todas essas particularidades da língua, e eu sei que isso é o que o surdo colhe pela questão do prejuízo da etapa educacional básica.

Marcelo - Então eu ficava muito angustiado, muito traumatizado, porque eu não conseguia emitir a voz, o som. Então a partir do momento em que eu aprendi a língua de sinais, eu não precisei mais me preocupar com isso, em emitir sons.

Marcelo - Na verdade, desde criança são os surdos precisam fazer esse esforço, para sermos inseridos, para nos comunicarmos da forma mais adequada possível... Então depende muito da pessoa com quem estamos conversando.

Marcelo - Minha mãe me ajudava, eu me esforçava, eu tentava, eu treinava com a ajuda da fono, mas ela falava que estava errado o modo como eu fazia, que eu precisava treinar mais para melhorar. Eu não entendia qual era o meu erro.

Kristina - Eu tentava fazer leitura labial e falar olhando diretamente para a pessoa, mas precisava ser face a face, em um grupo isso era muito difícil. Por isso eu me sentia excluída. Os ouvintes não faziam nenhum esforço para aprender a língua de sinais. Então eles falavam e eu me esforçava para entender.

Kristina - Os professores alertavam as famílias para não incentivarem o uso da língua de sinais para as crianças. Como a minha família era surda e eles sabiam que nós usávamos a língua de sinais em casa, com o tempo as outras crianças surdas foram se afastando de mim, porque eu as motivava a usarem a língua de sinais, é porque eu queria me comunicar. Então, mesmo no grupo de surdos eu me sentia excluída.

Kristina - Na Universidade, em especial em Paris 8, eu me senti incluída desde a minha entrada.

<i>Kristina</i> - As pessoas ficavam surpresas porque eu sou surda. Eles me olham, e me achavam normal. Quando as pessoas me olham, elas acham que eu sou normal, não percebem que eu sou surda.
<i>Kristina</i> - Normalmente, quando tem grupos de surdos, é melhor para as práticas, para dialogar, interagir, mas, quando eu sou a única surda é complicado.
<i>Kristina</i> - O segundo e o terceiro ano eu consegui direto e terminei com sucesso. Foi difícil, muita teoria, eu me sinto um pouco sozinha, no curso de linguística não tem muitos surdos, na minha sala só tem eu, então é difícil para eu me integrar e me adaptar.
<i>Kristina</i> - Isso me frustrava, porque eu queria aprender outras coisas, por exemplo, ciências, eu gostava de descobrir biologia, química, etc, eu queria tanto, eu tinha sede de aprofundar esse tipo de conhecimento, eu queria melhorar a minha escrita, ter competência gramatical, pra poder escrever bem, mas eu não podia, tinha que treinar, ouvir sem ouvir.
<i>Kristina</i> - Muitos deles (surdos) sempre foram interditados, desde pequenos, às vezes os próprios pais os proibiam, então eles se acostumaram, para eles o conhecimento tem limite, não dá para descobrir outras coisas.
<i>Kristina</i> - Então, mesmo no grupo de surdos eu me sentia excluída, limitada, não tinha como avançar, ser próxima a eles, conversar, brincar, dividir as mesmas coisas, eu era interditada. Eu queria me expressar, mas eles me limitavam.
<i>Kristina</i> - Foi difícil, muita teoria, eu me sinto um pouco sozinha, no curso de linguística não tem muitos surdos, na minha sala só tem eu, então é difícil para eu me integrar e me adaptar.
<i>Kristina</i> - Normalmente, quando tem grupos de surdos, é melhor para as práticas, para dialogar, interagir, mas, quando eu sou a única surda é complicado.
<i>Kristina</i> - Eu não sentia alegria e prazer na escola, eu me sentia frustrada.
<i>Kristina</i> - A Universidade de Paris 8 me recusou, a Universidade de Poitiers me recusou, a Universidade de Toulouse me recusou. Eu fiquei decepcionada. Enfim, eu tive poucas escolhas para continuar os meus estudos.

Tabela 5 - Organização dos Pré-indicadores 4

Pré-indicadores 5 - Estudantes
Catarse - Contato - Cultura - Empatia - Estrangeiros - Identidade - Normal - Ouvinte - Oralização - Orgulho - Surdo - Sinais
<i>Marcelo</i> - “- Ele é surdo? Não, não, não, você não pode frequentar a escola”, disse o diretor.
<i>Marcelo</i> - “- Não, ele não pode, aqui é escola de ouvinte”, o diretor insistiu.
<i>Marcelo</i> - Nesse período eu comecei a ter contato com os intérpretes, na Universidade. Então foi muito bom, ter contato com grupo de surdos, dentro do curso de pedagogia, trinta surdos e seis ouvintes, os surdos de toda a região de Santa Catarina acabaram se deslocando para esse curso. Então eu ingressei, comecei a ganhar gosto pelos estudos, porque tinha muitas pessoas para eu interagir.
<i>Marcelo</i> - A impressão que eu tenho é que os surdos entendem de uma forma muito genérica, muito superficial, e a questão é que as vezes o professor também se aprofunda, o intérprete às vezes não tem os sinais adequados para isso, para acompanhar essa complexidade toda de conteúdo, essa é a minha impressão. Por quê? Porque eu estou estudando numa L2, a disciplina é L2 para mim.
<i>Marcelo</i> - Acho que há três estudantes ouvintes na classe que os surdos conseguem interagir um pouco melhor, com os outros ouvintes não. Mas por exemplo, quando há

a necessidade de fazermos um trabalho com os ouvintes, conseguimos nos comunicar através da mediação do intérprete.
<i>Marcelo</i> - Minha esposa é ouvinte, então ela me ajuda a traduzir os textos, depois eu filmo em língua de sinais, mas, sempre de uma forma sintetizada.
<i>Marcelo</i> - Então, eu fiz um treinamento para realizar a leitura labial, forçar a oralização, enfim, os métodos eram variados na área da saúde e na área da educação.
<i>Marcelo</i> - A professora não sabia Libras. Não tinha voz e nem legenda nada que remetesse a língua portuguesa. Foi então que houve um momento de empatia, ou de catarse talvez. Eu falei, assim como a senhora não compreende a minha língua, eu também tenho uma certa dificuldade em compreender a língua da senhora.
<i>Marcelo</i> - Foi quando eu comecei a entender e aprender alguma coisa, antes disso, na escola, eu não aprendi praticamente nada, não tinha contato com a língua.
<i>Kristina</i> - Eu aproveitava para conhecer essas pessoas, para descobrir novas culturas, eu conheci surdos estrangeiros que tinham orgulho da identidade surda.
<i>Kristina</i> - O contato com os surdos estrangeiros foi como uma chave, que abriu a minha mente para eu me reconhecer na identidade e na cultura surda. Meus pais sempre tiveram essa identidade surda, mas eu a rejeitava.
<i>Kristina</i> - Por um tempo eu não queria a identidade dos meus pais, a identidade surda, eu não queria, não gostava e recusava a identidade que eles tentavam me transmitir, porque eu queria ser igual aos ouvintes, como qualquer um, eu queria ser uma pessoa normal. Eu não queria ser a diferente, a surda, eu me sentia cansada de tudo isso.
<i>Kristina</i> - Os surdos estrangeiros tinham uma mente mais aberta, eles se comunicavam em língua de sinais e tinham orgulho disso, isso me chamou a atenção, eu me esforçava para me comunicar com eles, apesar de eu sempre estar sozinha, eu me incluía assim mesmo.
<i>Kristina</i> - Eu gostava de ver os ouvintes, gostava da atitude deles, me chamava a atenção, eu ficava interessada pelo que eles diziam. As pessoas ficavam surpresas porque eu sou surda. Eles me olhavam e me achavam normal. Quando as pessoas me olham, elas acham que eu sou normal, não percebem que eu sou surda.

Tabela 6 – Organização dos Pré-indicadores 5

Pré-indicadores 6 - Estudantes
Burocracia - Comunismo - Controle - Croácia - Governo - Guerras - Imposição - Leis - Liberdade – Meritocracia - Ministério democrático – Mudanças administrativas – Obrigatório – Políticas linguísticas - Proibido - Regras
<i>Marcelo</i> - O Governo atual utiliza o método fônico de ensino, então na verdade, por que isso é preocupante? Porque isso não satisfaz, não atende as necessidades dos surdos.
<i>Marcelo</i> - Então, essa questão da imposição do Governo sempre trabalha com a questão de ser capaz, de uma possibilidade que envolve mais a questão da meritocracia, que sempre está inserida. Mas, não é dessa forma, não é assim que funciona, como eu expliquei para você, as dificuldades da vida, e as dificuldades que observamos aqui mesmo dentro da universidade.
<i>Marcelo</i> - No doutorado, no semestre passado, tivemos a disciplina de “Políticas linguísticas”, a professora solicitou o resumo de um texto. Eu me encorajei e perguntei para ela se eu poderia me filmar e fazer o resumo em Libras, a professora aceitou, foi

a primeira vez que um professor aceitou uma produção textual em Libras, eu fiquei surpreso.
<i>Marcelo</i> - Na escola era obrigatório ler em voz alta, e decorar determinados textos.
<i>Marcelo</i> - A imposição da língua portuguesa, em meu ponto de vista, é um limitador até hoje para os surdos, na verdade é esse o modelo que a gente vê.
<i>Kristina</i> - Quando eu cheguei à França os surdos me acolheram muito bem. Mas, no começo foi difícil, de verdade foi complicado, muita burocracia na universidade, prefeitura, eu não conheço todas as regras administrativas.
<i>Kristina</i> - Quando eu era criança, por exemplo, como eu estudava em uma escola oralista, o brincar era proibido, porque as crianças brincando juntas poderia estimular a comunicação em língua de sinais, então o momento de brincar era muito rápido, era uma pequena pausa, sempre sob o controle dos professores e logo tínhamos que voltar para a sala de aula.
<i>Kristina</i> - Depois desse tempo, saíram novas leis, mais severas, era mais complicada para entrar na universidade, eles acrescentaram diversos outros exames, mas não tinha acessibilidade.
<i>Kristina</i> - Então eu fiquei chateada, por causa de um ano que eu esperei, agora era mais difícil, essas novas leis dificultaram ainda mais o acesso à universidade. Teria sido melhor se eu tivesse entrado direto, quanto eu terminei o Ensino Médio, antes dessas novas leis. Por causa dessas leis eu abandonei o sonho da universidade e fui procurar um trabalho.
<i>Kristina</i> - A Croácia tornou-se independente em 1991. Antes, tínhamos um Regime Comunista, a Iugoslávia acabou, mudou tudo, mais de 40 anos de comunismo acabou e o país tornou-se independente.
<i>Kristina</i> - Mas quando minha mãe estava grávida da segunda filha, que era eu, tudo mudou, houve guerras, mudança da administração do país, tudo mudou, foi horrível, não foi uma mudança positiva, nossa condição decaiu.
<i>Kristina</i> - Agora, a “Nova Croácia” tinha um ministério democrático, que deveria significar liberdade, mas na verdade foi ao contrário, meus pais acham que essa nova administração do país trouxe mais obstáculos.
<i>Kristina</i> - Antes meus pais tinham uma empresa e trabalhavam nela, mas com todas as mudanças administrativas do país, a empresa deles acabou sendo fechada e agora os meus pais estão desempregados.

Tabela 7 – Organização dos Pré-indicadores 6

Pré-indicadores 7 - Estudantes
Aprendizado – Educação - Ensino - Escola - Expressar – Família - Formação - Mãe - Obrigava - Pais - Responsabilidade
<i>Marcelo</i> - Na verdade, eu vejo a diferença, da escola e do ambiente familiar. Por exemplo, a questão da escola, a gente simplesmente entendia algumas palavras, mas de forma isolada.
<i>Marcelo</i> - Então eu cresci nesse ritmo, nesse perfil, na verdade o que eu aprendi foi mais com a minha mãe do que com os professores, ela era minha professora, intérprete, apoiadora, e ela não era uma profissional, era minha mãe, entende?
<i>Marcelo</i> - Na escola, eu não aprendi praticamente nada, não tinha contato com a língua.
<i>Marcelo</i> - Com minha mãe eu consigo ter uma comunicação um pouco melhor, eu acho que minha mãe serve como intérprete dentro da família, é minha mãe que tenta fazer a mediação, como uma intérprete.

<i>Marcelo</i> - Minha mãe sempre teve muita responsabilidade comigo, somos muito próximos um do outro, ela me levava na fono, na escola, em tudo, era sempre ela.
<i>Marcelo</i> : Na escola por exemplo, como não havia a presença de intérpretes, o apoio não era adequado, nosso trabalho era apenas copiar, eramos copistas. Com relação a aprendizagem? Nada, aprendido mesmo não tinha. Nós tínhamos um apoio, mas esse apoio envolvia mais a questão da brincadeira talvez... Por exemplo, as tarefas de casa, eu simplesmente guardava, ia pra casa, me sentava com a mãe e estudava. A mãe me obrigava a fazer, às vezes eu não queria, mas ela me obrigava.
<i>Kristina</i> - Tanto na língua de sinais croata quanto na escrita, eu tinha um bom nível, como a minha família é surda e nós nos comunicávamos em língua de sinais, então claro, eu tinha um bom nível, apesar de ter tido uma educação oralista.
<i>Kristina</i> - Muitos surdos acabavam em uma escola sem educação de qualidade, com conhecimentos insuficientes.
<i>Kristina</i> - O professor falava, falava, eu não entendia nada, então eu pegava um livro e ficava lendo ou fazendo as tarefas de casa. Eu tinha boas notas, mas o problema é que na escola eu não aprendia nada.
<i>Kristina</i> - Por exemplo, na escola faltava o ensino de conhecimentos mais gerais, de conhecimento científico, os surdos não tinham acesso a esses conhecimentos, os próprios professores tinham dificuldades em ensinar, eram professores ouvintes e possuíam uma língua de sinais limitada, muito básica.
<i>Kristina</i> - Meus pais escolheram a escola oralista porque minha irmã tinha ido para uma escola para surdos, mas, o resultado foi problemático, não foi positivo. Então, como foi um problema para a minha irmã, meus pais acharam que a escola para surdos não tinha uma educação boa, então eles decidiram que o segundo filho eles colocariam em outra escola.
<i>Kristina</i> - Na escola especializada éramos apenas seis, implantadas ou com aparelho, e aprendíamos a oralizar, mas aquilo era pouco. Não tinha língua de sinais, tínhamos que ficar quietos, a pressão era apenas para avançarmos na oralização. Então as crianças não podiam ficar conversando, ficávamos quietos e imaginando.
<i>Kristina</i> - Meus pais me deram uma base, formação, eu tinha conhecimento de mundo por meio deles, mas na escola oralista eu observava que as outras crianças não tinham esse conhecimento de mundo. Por exemplo, eu via as atividades das crianças, e eu percebia que faltava conhecimento.
<i>Kristina</i> - Eu queria me expressar, mas na escola eles me limitavam. Os professores falavam que se eu quisesse me comunicar eu teria que falar com a boca, não com as mãos. Eu falava como um robô.

Tabela 8 - Organização dos Pré-indicadores 7

<p>Pré-indicadores 8 - Estudantes</p> <p>Acreditaram - Alcançar - Analisar - Anotações - Começar - Confiança - Conseguir - Construção - Coragem - Desenvolver - Elaborar - Esforço - Esquema - Estratégia - Estudar - Filmagem - Focado - Motivavam - Organização - Potencial - Processo - Suporte - Tarefas - Trabalho - Traduzia</p>
<i>Marcelo</i> - Às vezes eu realmente sinto que preciso começar do zero. Se eu tiver que abordar um tema, por exemplo, como eu faço? Vou escrever sobre ele? Mas como? Para mim esse é um processo muito lento, eu escrevo uma linha ou duas, e paro, então

tenho a impressão de que “a coisa” não se desenvolve. Então o que eu faço? Eu me filmo sinalizando sobre o tema, porque eu consigo me desenvolver dessa forma.
<i>Marcelo</i> - Sobre essas questões teóricas que eu comentei anteriormente, eu tenho uma visão geral dos artigos que eu leio, elaboro a minha própria compreensão, as minhas impressões, então eu faço sínteses de partes do texto e sinalizo a minha percepção.
<i>Marcelo</i> - Se não ficou claro, se ficou alguma dúvida, alguma coisa que é incoerente, é a partir da minha filmagem que eu analiso tudo isso, depois eu volto e analiso o texto em língua portuguesa mais uma vez, e sinalizo novamente, e vou organizando minhas ideias através dessa estratégia, Libras-Português, Português-Libras, e assim eu vou construindo o texto em português através da organização do meu pensamento em Libras.
<i>Marcelo</i> - Eu gravo e faço as minhas anotações, eu faço um esquema, uma organização de ideias. Elaboro um esquema, escrevo, e vou utilizando palavras, eu já estou habituado a me organizar dessa forma, então é um esquema meu, por palavras. Então eu estruturei desse jeito. Então a estratégia que eu acho melhor é trabalhar com as duas línguas, português e língua de sinais, mas, focado na língua de sinais.
<i>Kristina</i> - Eu voltava para casa e traduzia o conteúdo pelo <i>google</i> , do francês para o croata, traduzia tudo, tudo. Era um trabalho longo, no início foi terrível. Foi um ano longo, com trabalho em dobro. Mas, eu gostava de estar ali com os colegas ouvintes, eles me motivavam e me davam suporte, nós conseguíamos trabalhar juntos, elaborar seminários, nós dividíamos as tarefas, e isso me motivava.
<i>Kristina</i> - Eu como surda, também precisei ter muita coragem para entrar na universidade e para me exprimir em língua de sinais, a confiança em si é muito importante.
<i>Kristina</i> - Eu percebo que os ouvintes avançam muito rápido, e eu fico um pouco para trás, e depois eu tenho que me esforçar para alcançar eles, é sempre assim, eles vão muito rápido e eu corro para alcançar eles.
<i>Kristina</i> - Durante a minha licenciatura, que foi na Universidade de Poitiers, eu tive que fazer o primeiro ano do curso duas vezes. Mas eu consegui. O segundo e o terceiro ano eu consegui direto e terminei com sucesso.
<i>Kristina</i> - Eu lia muitos livros, e eu tinha certa organização para estudar, pedia para os ouvintes me emprestarem suas anotações. Eles me emprestavam e eu copiava, fazia minhas próprias anotações, e foi assim que eu consegui.
<i>Kristina</i> - Eles (ouvintes franceses) acreditaram no meu potencial e me convidaram para vir estudar aqui na França. Os conselhos deles me deixaram feliz e motivada.
<i>Kristina</i> - Mas, eu gostava de estar ali com os colegas ouvintes, eles me motivavam e me davam suporte, nós conseguíamos trabalhar juntos, elaborar seminários, nós dividíamos as tarefas, e isso me motivava.

Tabela 9 - Organização dos Pré-indicadores 8

<p>Pré-indicadores 9 - Estudantes</p> <p>Aperfeiçoamento - Desafio - Dinheiro - Oportunidade</p> <p>Trabalho</p>
<i>Marcelo</i> - Eu escolhi vir fazer o meu doutorado aqui porque eu trabalho na UFPR e é possível perceber, nas entrelinhas, certo incentivo por parte da instituição na questão do aperfeiçoamento que envolve muitas questões burocráticas, de pontos e horas, e

tudo o que envolve por trás disso na questão da formação. Então meu objetivo foi justamente esse, avançar nesse sentido.
<i>Marcelo</i> - Com relação ao meu trabalho na UFPR, eu sou professor efetivo, já há cinco anos, atuo como docente nessa instituição, atuo na parte de ensino, com as disciplinas que envolvem os cursos de Licenciatura, física, matemática, todos os cursos de licenciatura com a disciplina de Libras para os ouvintes, e, também atuo no curso de Letras-Libras, no qual sou responsável por uma disciplina.
<i>Marcelo</i> - Eu trabalho como docente na universidade, também é pesado, preciso produzir, escrever de modo formal, enviar e-mails formais, pesquisar, orientar, corrigir, enfim, tudo isso perpassa pela língua portuguesa, que para mim é o meu grande desafio, é ter que lidar com todas essas particularidades da língua, e eu sei que isso é o que o surdo colhe pela questão do prejuízo da etapa educacional básica.
<i>Kristina</i> - Por causa dessas leis eu abandonei o sonho da universidade e fui procurar um trabalho. Não tinha nada, ninguém me dava uma oportunidade, eu era jovem, precisava aprender, mas ninguém me dava, oportunidade todas as portas eram fechadas para mim. Eu procurei em gráficas, eu sei que eu era capaz, mas ninguém me dava uma oportunidade.
<i>Kristina</i> - Enfim, depois de um tempo eles (Polo de empregos) me propuseram algo, mas era um trabalho com um nível bem abaixo da minha competência. Eles me propuseram um trabalho de ajudante de cozinha, para cortar legumes, lavar a louça, foi isso o que eles me propuseram. Eu recusei, falei que não, que eu queria outro trabalho, que eu não iria aceitar ficar cortando legumes.
<i>Kristina</i> - Eles me falavam que para começar eu tinha que aceitar trabalhar de qualquer coisa, um pouco de tudo, que o trabalho era para ganhar dinheiro. Eu respondi, “desculpa, o dinheiro não me importa, eu quero é estar feliz, quero me sentir bem, quero ter gosto no que estou fazendo. Cozinha? Não, não tem nada a ver com o que eu gosto, e depois? Eu vou virar o quê?” Eles tentaram cortar completamente o meu sonho, eu recusei esse trabalho de ajudante de cozinha.

Tabela 10 – Organização dos Pré-indicadores 9

Seguimos com a apresentação da organização dos pré-indicadores referente as falas do Professor Fábio (UFSC) e da Professora Sophie (Université Paris 8):

Pré-indicadores 10 – Professores
Agir - Alvo - Atitudes - Combater - Cuidadoso - Curso - Discriminação - Estudantes surdos - Exclusões - Experiência - Fonocêntrico - Libras - Língua de sinais - Linguagem - Linguística - Práticas - Preconceito linguístico - Presença - Reformular - Sala de aula - Seminários - Sensibilizou - Sociedade - Surdo
<i>Profº Fábio</i> - a gente tem dificuldade de perceber em outras circunstâncias, sobretudo o caráter fonocêntrico das nossas atitudes, dos nossos discursos, das nossas práticas, esse contato permanente com o surdo me sensibilizou para esses aspectos, não são os únicos, que enriquecem a minha experiência, mas, acho que o aspecto principal é esse, esses princípios fonocêntricos, que organizam a nossa maneira de estar no mundo e que a presença do surdo põe em perspectiva, em questão.
<i>Profº Fábio</i> - a coisa não sai muito desse contato mais superficial em sala de aula. Em sala de aula eu costumo ser muito cuidadoso na relação com os surdos, sempre procuro adaptar exemplos para a Libras.

<i>Profº Fábio</i> - na linguística é muito comum que se evoque o conceito de preconceito linguístico. A linguística se coloca como tarefa, eliminar preconceitos linguísticos, discriminações que acontecem no interior da sociedade e que envolvem imediata ou indiretamente linguagem. Mas é interessante que às vezes essas coisas se apresentam no nosso cotidiano, por exemplo, não havia intérpretes para alunos surdos, que dizer, eles estavam sendo discriminados, e a questão claramente envolvia linguagem, e eu não vi nessa ocasião e em outras os meus colegas se mobilizarem, no sentido de combater, efetivamente e diretamente uma questão muito prática, muito perto de nós, o preconceito linguístico.
<i>Profº Fábio</i> - Eles falam de preconceito linguístico na sociedade, em geral, de maneira mais ou menos abstrata, distante, mas quando ele se apresenta imediatamente aí a gente não tem tanta disponibilidade para agir.
<i>Profº Fábio</i> - Mas eu procuro levar a sério esse conceito de preconceito linguístico, a gente vai incorporá-lo quando ele se apresenta assim realmente, diretamente na nossa vida a gente vai ter que agir e os surdos obviamente são alvo permanente de exclusões, enfim, são alvos permanente disso, que a gente poderia genericamente chamar de preconceito linguístico, então ele tem que estar muito atento a isso e atuar de fato quando isso se apresenta.
<i>Profº Fábio</i> - Eles (os estudantes surdos) são alvo disso (preconceito linguístico) não apenas lá fora, na sociedade em geral, no cotidiano, mas na universidade mesmo.
<i>Profª Sophie</i> - com a presença de estudantes surdos, em certas disciplinas eu proponho seminários sobre língua de sinais, por exemplo. Quando ministrei por vários anos um curso sobre a aquisição do tempo e do espaço, nesse curso, toda vez que eu tinha alunos surdos, eu propunha que eles fizessem uma apresentação sobre um artigo sobre espaço em língua de sinais, porque isso existe, há muita literatura. Assim, naquelas ocasiões, eu também pude entender um pouco melhor como a língua de sinais funciona.
<i>Profª Sophie</i> - falo devagar para que o intérprete possa traduzir confortavelmente, eu paro, se o intérprete pede para reformular, eu faço isso, levo o intérprete em conta e estou atenta ao que está acontecendo em torno do estudante surdo, mas para além disso, não, não faço nada específico para os estudantes surdos.

Tabela 11 - Organização dos Pré-indicadores 10

<p>Pré-indicadores 11 – Professores</p> <p>Acessível - Antecedência - Apoio - Aprimorar - Aulas - Capaz - Choque - Colaborador - Competência - Complicado - Conceito - Confio - Conhecem - Conhecimento - Cuidado - Cultura - Dificuldades - Experiência - Explicar - Função - Iniciativa - Interação - Intérpretes - Língua de sinais - Material - Mediação - Necessidade - Perturbava - Pedagógica - Preocupava - Profissionais - Relação - Responsabilidade - Responsáveis - Ritmo - Seriedade - Sucesso - Tarefas - Técnica - Temas - Temática - Textos - Trabalho - Tradução - Traduzir - Transmissão - Transmitir - Vocabulário.</p>
<i>Profº Fábio</i> - no início eu me perturbava bastante com a presença dos intérpretes, eu me preocupava com a presença dos intérpretes, eu acho que eu tinha mais cuidado com o que eu dizia em função da necessidade dos intérpretes traduzirem.
<i>Profº Fábio</i> - hoje eu confio muito mais nos intérpretes, confio inteiramente nos intérpretes, eu acho que eles são profissionais muito gabaritados, qualificados, alguns

me acompanham há muitos anos, então eles têm uma familiaridade com os textos, com os temas, com o meu vocabulário, com a minha forma de me conduzir em sala de aula.
<i>Profº Fábio</i> - Então eu me preocupo muito pouco com eles (os intérpretes) hoje, com essa mediação, quer dizer, eu entrego para eles o que eu tenho para dizer e confio inteiramente que isto vá chegar a um bom termo.
<i>Profº Fábio</i> - Então, eu trabalho quase sempre com a mesma dupla de intérpretes. Então eles já conhecem bastante bem a minha bibliografia, o meu vocabulário, quando tem textos novos eu submeto a eles com antecedência.
<i>Profº Fábio</i> - quando os intérprete são novos, quando eles não estão familiarizados com as minhas aulas, aí eles mesmos costumam me pedir esse material, e eu divulgo com antecedência, então eu tenho uma relação bem profissional com os intérpretes, intensa e produtiva.
<i>Profº Fábio</i> – eles (os intérpretes) são muito responsáveis no que eles fazem, eles fazem um trabalho com muita seriedade, e eles são muito cuidadosos em criar as condições para que as tarefas sejam executadas da melhor maneira possível.
<i>Profº Fábio</i> – Mas eu devo dizer que isso parte mais deles (os intérpretes) do que de mim, é graças sobretudo a responsabilidade deles que as coisas funcionam bem, eles tomam iniciativa de aprimorar o trabalho, de resolver questões de tradução, enfim, eu acho que o sucesso dessa experiência se deve muito mais a eles do que a mim.
<i>Profº Fábio</i> – Olha, eu acho que, é uma função muito específica, é um tipo de tradução muito particular, porque enfim, se dá em condições especiais, quer dizer, é uma experiência pedagógica, não é uma experiência qualquer, não é uma conversa cotidiana, e sobretudo nas minhas aulas, os textos e os temas são bastante abstratos.
<i>Profº Fábio</i> – então tem um monte de dificuldades, mas eu confio no trabalho deles, eu observo que eles desenvolvem esse trabalho com muita responsabilidade e com muita competência, eu confio muito nos intérpretes, eu absolutamente não me preocupo se as questões que eu abordo vão ser bem interpretadas por eles.
<i>Profº Fábio</i> - Nesse sentido o intérprete não é capaz de resolver todos os problemas, ele não é o intérprete da cultura, ele é o intérprete da língua. Então esses choques de cultura, eu acho que eles estão muito mais irresolvidos do que as questões estritamente linguísticas.
<i>Profº Fábio</i> - Há questões que a técnica interpretativa não tem como resolver.
<i>Profª Sophie</i> - Tudo depende dos intérpretes, a partir da minha experiência no ensino com alunos surdos, percebi que um bom intérprete é a base de uma boa transmissão de conhecimento de fato.
<i>Profª Sophie</i> - Há intérpretes que estão acostumados a interpretar aqui, seja no laboratório ou em Paris 8, e por isso conhecem bem a temática das minhas aulas, conhecem bem o conceito que precisa ser traduzido, mas às vezes há intérpretes que não estão nada acostumados, e isso pode ser complicado para os alunos surdos, não para mim, é claro.
<i>Profª Sophie</i> - às vezes percebo, graças às interações com os alunos surdos, que há algo errado, que não é exatamente o que eu transmiti que eles entenderam. Portanto, leva tempo, então eu levo tempo com o intérprete para explicar um pouco melhor, o que eles devem transmitir ao aluno. Mas nem sempre é fácil, porque o curso precisa ter um certo ritmo.
<i>Profª Sophie</i> - E eu acho que a grande dificuldade para os alunos surdos é ter um bom intérprete, o que nem sempre acontece. Só o fato de ter intérpretes já é algo muito bom.
<i>Profª Sophie</i> - Acho que é completamente acessível, se tivermos um bom intérprete ou mesmo se não tivermos um intérprete muito bom, eu consigo perceber e prever de enviar o apoio aos intérpretes um pouco antes, para que eles possam se preparar, presto

atenção ao fluxo da minha voz, paro quando tenho que reformular as coisas, reformulo, essas são as únicas coisas que posso fazer.

Profª Sophie - o professor precisa ser atencioso, colaborar com o intérprete etc.

Tabela 12 - Organização dos Pré-indicadores 11

Pré-indicadores 12 – Professores

**Abstrato - Alunos surdos - Atuei - Aulas - Calma - Capacidade - Choque
Comunidade - Condições - Conhecimento - Conteúdo - Contraditória - Cultura
ouvinte - Cultura surda - Culturas - Desafios - Desistir - Devagar - Dificuldades
Disciplina - Educação - Educação inclusiva - Elevarem - Ensino - Específico -
Esperança - Estratégia - Estudantes surdos - Explicar - Formação - Formadores-
Fracas - Greve - Ilusão - Ilusões - Incluir - Inclusão - Incompreensão -
Instrumentos - Insuficientes - Intermediação - Intérprete - Libras - Limites
Língua de sinais - Linguagem - Lugar - Militância - Militantemente - Modelo
Nível - Ouvintes - Papel - Pedagógico - Perdidos - Políticos - Problemas -
Processo - Professor - Questões surdas - Rebatimentos - Reconhecimento
Recuperado - Reflexão - Reformular - Relação - Sensibilidade - Socialização
Sociedade - Subjetividade - Surdos - Texto - Trabalho - Universidade - Vontade**

Profº Fábio - Então eu diria que em sala de aula, não só a sensibilidade para os aspectos fonocêntricos da nossa cultura, como, enfim, o próprio conteúdo das disciplinas se alterou por conta dessa relação com o surdo, como por exemplo, eu incluir temas que talvez eu não abordasse se não fosse provocado pela presença do surdo, esses rebatimentos da reflexão que eu faço sobre o lugar da língua de sinais, o lugar dos sujeitos surdos, na linguagem, na cultura, na sociedade, tudo isso eu procuro, procurei desde o momento em que os surdos participaram das aulas, procurei incluir no campo da minha reflexão.

Profº Fábio - Então, eu tenho grande, grande cuidado na relação com os surdos, é... eu sempre procuro tratar, como eu disse pra você, eu faço filosofia, mas essa filosofia tem desdobramentos políticos, culturais, rebatimentos que eu procuro sempre explicitar em alguma medida.

Profº Fábio - Isso também é verdade em relação as questões da cultura surda, da relação da cultura surda com a sociedade ouvinte, enfim, e eu atuei várias vezes, em várias ocasiões eu atuei em favor dos alunos surdos.

Profº Fábio - eu tenho uma militância em favor das questões surdas, ocasião mais proeminente, assim mais saliente, foi quando eu comecei um curso e não havia intérpretes para aquela disciplina, havia alunos surdos, mas não havia intérpretes. Eu peguei os meus alunos e fui com eles até a reitoria, na época eu era até diretor da editora da UFSC, portanto, enfim, eu era da administração. Eu chamei o chefe de gabinete do reitor e disse olha, enquanto não houver intérpretes eu não vou dar aula, ou dou aula para todo mundo ou não dou aula para ninguém. Não foi resolvido o problema, mas, eu fiquei em greve, sozinho, o semestre inteiro, eu não dei aquela disciplina naquele semestre. Eu dei no semestre seguinte, quando o problema foi resolvido.

Profº Fábio - Houve outras ocasiões, que não foram tão agudas assim, mas, em questões, atritos e enfim, dificuldades da universidade em criar as condições para o ensino dos alunos surdos, se apresentou assim, e eu sempre me coloquei, militantemente do lado dos surdos. Então assim, por isso, eu acho que eu tenho um

<p>certo reconhecimento na comunidade, não é? E isso facilita as coisas, então, assim, eu tenho uma relação boa com os alunos surdos.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - o conceito de inclusão me parece estruturalmente problemático, tem limites estruturais, não é? A inclusão é uma coisa a ser feita, mas, não podemos ter a ilusão de que um mundo maravilhoso nos espera lá adiante, que basta incluir e aperfeiçoar o processo de inclusão para que as coisas se resolvam, não vai ser assim, a inclusão vai ser sempre um processo muito tenso, cheio de limites contingentes e limites estruturais mesmo.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - Então eu acho que a inclusão ainda padece dessa impermeabilidade relativa das culturas.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - Essa impermeabilidade, essa irreducibilidade entre as culturas, ela é um desafio ainda muito presente, quer dizer, a inclusão ela se dá por uma série de mecanismos, sobretudo por meio da intermediação do intérprete, mas esses mecanismos eles são certamente insuficientes para resolver essas questões interculturais, de choque de cultura, eu acho que é aí que ainda a inclusão dos surdos nos desafia.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - Então é crucial, eu acho que a inclusão dos surdos com os limites e problemas que ela possa ter, os desafios que ela impõe, aqui ela foi um processo muito bem-sucedido, que é certamente modelo para a inclusão dos surdos em outras universidades, e claro, Libras teve aí um papel fundamental, é o que viabiliza esse contato profundo da cultura surda com o mundo acadêmico e no diálogo também com esses alunos para que eu possa escutá-los.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - embora a inclusão aqui aconteça, existam instrumentos legais, existem instrumentos que a instituição elaborou para acolher essas pessoas, ainda esse acolhimento é feito de uma maneira tensa, contraditória, cheia de avanços e recuos.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - Um monte de informações, de elementos formadores da nossa subjetividade, da nossa posição e que para nós são óbvias, para os alunos surdos não são, para os sujeitos surdos não são, eles vivem dentro de uma outra cultura, que se conecta com a cultura ouvinte mas que é estranha também a essa outra cultura, e acho que isso cria problemas assim de incompreensão muito além de problemas linguísticos, são culturais mesmo, problemas, enfim, de choque de processos de socialização muito diferentes, coisas que para nós são óbvias e que para eles não são.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - Eu acho que ela (inclusão) vem se realizando bem, enfrenta limites, vai sempre enfrentar limites, mas eu creio que, tal como acontece hoje, aqui (UFSC) estamos diante das condições mais consistentes que se poderia ter.</p>
<p><i>Profº Fábio</i> - Eu concordo inteiramente com o modo como esse processo (inclusão) acontece e eu não tenho ilusões de que será muito diferente disso.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - eu não tenho uma estratégia particular, é mais uma questão de bom senso e sensibilidade durante a aula, talvez você tenha percebido um pouco como eu trabalho, ou seja, se eu vejo que há um problema e que o intérprete não pode traduzir, ou por exemplo, quando trabalhamos com um texto eu normalmente paro mais tempo, eu me dirijo mais especificamente ao estudante surdo através do intérprete para que as coisas fiquem claras.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - falo devagar para que o intérprete possa traduzir confortavelmente, eu paro, se o intérprete pede para reformular, eu faço isso, levo o intérprete em conta e estou atenta ao que está acontecendo em torno do estudante surdo, mas para além disso, não, não faço nada específico para os estudantes surdos.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - Eu tento explicar as coisas com calma, para fazê-los dominar esta disciplina. Mas é abstrato, alguns estudantes realmente vieram para fazer o mestrado em didática e estão mais interessados no que podem fazer na classe durante as aulas de</p>

<p>língua... Eles se sentem um pouco perdidos em minhas aulas, mas isso é o mesmo tanto para os estudantes ouvintes quanto para os estudantes surdos.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - Inclusão? No sentido que usamos agora? Isto é, educação inclusiva? Bem, é... a questão se coloca em termos de dar a todos um lugar em uma sociedade, independentemente do nosso nível. Por exemplo, na língua, todos devem encontrar o seu lugar.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - E de um ponto de vista pedagógico, temos o interesse em desenvolver formas de ensino que permitam as pessoas mais fracas de elevarem o seu nível. Portanto, este é um problema para os imigrantes, é um problema para os que não falam francês que chegam aqui, para as crianças que são recém-chegadas.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - Então o importante é que cada um ocupe o seu lugar na sociedade e encontre seu próprio caminho, mas isso não é fácil, não acontece assim. É preciso muita coisa, ajuda financeira, claro, significa construir um certo número de coisas, e também a vontade...</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - Em termos de formação, é realmente a forma como concebemos nossa profissão de professor na universidade. Há pessoas que podem dizer a si mesmas, “bem, estamos na universidade, estou ensinando minha disciplina em um certo nível, aqueles que o seguem, melhor para eles, os que não conseguem acompanhar, pena para eles”. Eu acho que sim ... por que não? Podemos dizer isso assim, nem todo mundo precisar ter nível universitário.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - Por outro lado, não devemos desistir tão rapidamente da esperança de que alguém que vem de uma educação menos boa, porque frequentou uma escola básica um pouco perdida em algum lugar nas periferias e não em <i>Henry IV</i>. Ele terá mais dificuldades, mas temos que ver, precisamos estar atentos porque não é apenas uma questão de conhecimento, o conhecimento pode ser recuperado, se a pessoa tiver a capacidade, então precisamos estar atentos para desenvolver abordagens pedagógicas que permitam que as pessoas mais fracas alcancem um nível mais elevado.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - eu concebo meu papel, que é tentar ao menos fazer com que as pessoas que chegaram com uma bagagem menos importante que as outras, cheguem a um nível universitário adequado. Porém, para alguns funciona, porque eles se esforçam, eles querem, porque é necessário esforço de ambos os lados. É necessário ter uma abordagem pedagógica adaptada, mas também é necessário que o estudante seja aplicado nesta abordagem.</p>
<p><i>Profª Sophie</i> - Mas, se o estudante não quer, não quer. Se eles não têm a capacidade ou se não estão interessados, eu não sei.</p>

Tabela 13 - Organização dos Pré-indicadores 12

Pré-indicadores 13 – Professores

**Aceitar - Aceito - Alunos surdos - Aprendizagem - Apresentações - Aprovar
Ativos - Aula - Avaliação - Avaliar - Avalio - Bons - Capacidade - Carreira
Compreenderam - Compreensiva - Comunicação - Confortável - Consideração
Deficiência auditiva - Deveres - Diferença - Dificuldades - Dissertação - Ensino
Erros - Escrevem - Escrever - Espaço - Estrangeiros - Estudantes ouvintes -
Exame - Exames orais - Exigir - Forma - Francófono - Infância - Liberdade -
Língua - Língua de sinais - Má avaliação - Ouvintes - Passivos - Pedagógica -
Responsável - Rigorosa - Surdos - Tempo - Tese - Trabalho - Trabalhos escritos**

<i>Profº Fábio</i> - Então eu acho que os alunos surdos, por conta de dificuldades de comunicação mesmo e nisso eu sou mais responsável do que eles, por essas dificuldades, eles são mais passivos em sala de aula, mas, eu acho que eles são mais ativos fora da sala de aula.
<i>Profº Fábio</i> - Eu na verdade não faço avaliação, na pós-graduação não, eu costumo aprovar todo mundo, meus colegas, eles adoram avaliar, então eu deixo para eles. E a hora da verdade vai chegar na hora da defesa de dissertação ou de tese.
<i>Profº Fábio</i> - Mas enfim, eu procuro fazer da minha aula um espaço de mais liberdade, de um processo de ensino e aprendizagem mais autênticos nesse sentido. Isso é possível porque eu sei que meus colegas submetem alunos a avaliações bastante rígidas, então eu posso me permitir o luxo de viver ali a minha primavera pedagógica.
<i>Profª Sophie</i> - Eu sempre imponho o tempo exato para as apresentações. Eu avalio a capacidade de manter o tempo que foi dado, para as apresentações em língua de sinais eu dou mais 5 minutos, porque há sempre um pouco mais de perda de tempo, entre aspas, por causa da interpretação. Então é só isso, para apresentações.
<i>Profª Sophie</i> - Para trabalhos escritos, por exemplo, para os deveres, não há diferença. Os alunos surdos cometerão um certo tipo de erro? Não penso assim, os estudantes ouvintes também cometem muitos erros. Então para mim, sim, eu avalio de acordo com os tipos de trabalho, às vezes lhes digo que vou ser realmente muito rigorosa na forma, às vezes menos rigorosa, geralmente sou, pois tenho muitos alunos estrangeiros, sou bastante compreensiva com relação a um certo número de erros que eles podem cometer.
<i>Profª Sophie</i> - Estou interessada na organização conceptual do trabalho, tenho de ver que ele se sustenta, que existe uma sequência lógica e, claro, se a forma é completamente catastrófica, e não compreendo o que o estudante quer dizer, paro a avaliação, pois não posso aceitar. E isso aplica-se tanto aos ouvintes, surdos, aos estudantes com deficiência auditiva, porque dificuldades todos têm.
<i>Profª Sophie</i> - sempre levo em consideração, seja para surdos ou estrangeiros, levo em consideração que escrevem numa língua que não é a língua em que trabalharam desde a infância, da mesma forma que para uma pessoa que fala francês, que é francófono, talvez eu devesse exigir mais.
<i>Profª Sophie</i> - ao longo da minha carreira, já faz muitos anos que tenho alunos surdos, tive alunos surdos muito bons, que fizeram, às vezes, até mesmo os exames orais eu aplicava para os alunos surdos.
<i>Profª Sophie</i> - acho que eles podem pedir para fazer um exame em língua de sinais, completamente, eu aceito isso. E, nesse ponto, talvez seria muito mais claro perceber se os estudantes compreenderam ou não. Porque ele se sente confortável com a língua de sinais, ele interpreta e assim por diante. Nesse caso eles não poderiam dizer que estou fazendo uma má avaliação, porque eles têm dificuldades em escrever. Então isso seria bom...

Tabela 14 - Organização dos Pré-indicadores 13

Pré-indicadores 14 – Professores

Alunos - Benefícia - Cultura ouvinte - Cultura surda - Culturas - Devagar - Grupo - Hierarquia - Maioria - Máximo - Minoria - Ouvintes - Rápido - Sociedade - Sociedade igualitária - Sonhar - Surdos

<i>Profº Fábio</i> - Eu acho que os surdos são minoria, eles têm que se assumir como minoria e a questão da relação da cultura surda com a cultura ouvinte e a hierarquia entre essas duas culturas está dada, isso é um dado.
<i>Profº Fábio</i> - A gente até poderia sonhar com uma sociedade igualitária, mas, isso não é o que se apresenta, não vai ser isso que vai se apresentar no futuro próximo ou de longo prazo, então, os surdos eles devem se encarar como uma minoria que participa de uma sociedade envolvente e isso é inevitável.
<i>Profª Sophie</i> - Eu não posso mudar completamente, porque o curso é para a maioria das pessoas ouvintes... Quando trabalhamos com um texto, no qual fazemos uma produção linguística, em um corpus, normalmente se eu não tenho alunos surdos eu vou mais rápido. Se eu tenho um aluno surdo, eu vou mais devagar...isso beneficia a todos porque vamos mais devagar, e então o estudante surdo pode tanto escutar, olhar o intérprete e depois fazer uma ligação com o que ele está falando.
<i>Profª Sophie</i> - mesmo que frequentemente há alunos surdos, o máximo que eu já tive em grupos em minha aulas foram três ou quatro.

Tabela 15 - Organização dos Pré-indicadores 14

4.2 Formação dos indicadores e seus conteúdos temáticos

Concluída a primeira etapa, passamos para a **aglutinação dos Pré-indicadores**, isto é, primeiramente fizemos o cruzamento, junção e síntese dos diversos temas identificados nos discursos dos dois estudantes, Kristina e Marcelo, e, posteriormente, dos dois professores, Fábio e Sophie, que resultou na **formação dos Indicadores**, seguindo os mesmos critérios anteriores de semelhança, complementaridade e contraposição. Apresentamos a seguir a organização dos Indicadores referente aos estudantes:

Pré-indicadores - Estudantes	Indicadores - Estudantes
Bilinguismo - Brincar - Comunicação - Competência - Desenvolvimento - Expressar - Escrita - Gestos - Interagir - Libras - Língua de sinais - LSF - Língua portuguesa - Língua - Linguagem própria Língua de surdos - Linguística - Língua croata sinalizada.	1) Lugar de importância, função da língua e potência da língua de sinais
Aulas - Avaliação - Ensino Superior - Escrita - Pós-graduação - Engenharia - Pedagogia - Professor - Professora surda - Prova Universidade.	2) Características do processo de ensino e aprendizagem para a inclusão do surdo no Ensino Superior
Aprendizagem - Aprofundar - Base - Conceito científico - Conhecimento - Conteúdo - Descobrir - Entender - Experiência conceitual - Intérprete-Tradutores - Texto - Trabalho - Tese em português - Português - Produção textual.	3) Acesso e apropriação do conhecimento científico no espaço acadêmico

Acessibilidade - Copistas - Complicado - Diferente - Decepcionada - Difícil - Desafio - Decorar - Excluída - Erro - Esforço - Frustrada - Frustrante - Inclusão - Integração - Interditado - Limitada - Limitavam - Limite - Normal - Preconceito - Traumatizado Pesado - Recusada - Sozinha - Única.	4) A exclusão dos surdos incluídos: contradições presentes nas práticas educativas formais
Catarse - Contato - Cultura - Empatia - Estrangeiros - Identidade - Normal - Ouvinte - Oralização - Orgulho - Respeito - Surdo - Surdez - Sinais.	5) Relações e conflitos nas (re)construções de identidades e de culturas surdas
Burocracia - Controle - Comunismo - Croácia - Governo - Guerras - Imposição - Leis - Meritocracia - Obrigatório - Políticas linguísticas - Pressão - Proibido - Regras - Ministério democrático.	6) Circunstâncias políticas, legislativas e sócio-históricas particulares da Educação dos surdos
Educação - Ensino - Escola - Família - Formação - Mãe - Pais - Responsabilidade.	7) O papel da escola e da família na formação educacional dos surdos
Analisar - Acreditar - Anotações - Alcançar - Começar - Confiança - Construção - Consegui - Coragem - Curiosa - Desenvolver - Elaborar - Escolhas - Esquema - Esforço - Estudar - Estimular - Estratégia - Filmagem - Foco - Motivação - Organização - Potencial - Suporte - Sínteses - Tarefas - Traduzir - Trabalhar.	8) Estratégias de estudo e superação das dificuldades no Ensino Superior
Aperfeiçoamento - Desafio - Dinheiro - Oportunidade Trabalho	9) Oportunidade e barreiras para a inserção do surdo no mercado de trabalho

Tabela 16 - Formação dos Indicadores - Estudantes

No primeiro indicador “Lugar de importância, função da língua e potência da língua de sinais”, os estudantes descrevem a importância da aquisição da língua de sinais para o surdo constituir sua subjetividade, compreender e interagir com o mundo, significar suas experiências educacionais, potencializar suas interações dialógicas e obter o domínio da língua escrita.

O segundo indicador “Características do processo de ensino e aprendizagem para a inclusão do surdo no Ensino Superior”, aborda as problemáticas pedagógicas relativas ao ingresso e inclusão dos surdos na Graduação e na Pós-graduação, sob a ótica dos estudantes.

O terceiro indicador “Acesso e apropriação do conhecimento científico no espaço acadêmico”, traz como conteúdo temático a importância da língua de sinais, da língua escrita e da mediação do intérprete no processo de construção conceitual para os

estudantes surdos na Universidade, uma vez que é por meio deste que os acadêmicos surdos têm acesso ao conhecimento transmitido pelo professor em sala de aula.

O quarto indicador “A exclusão dos surdos incluídos: contradições presentes nas práticas educativas formais”, coloca em evidência, por meio dos enunciados dos estudantes, uma problemática que se apresenta tanto no cotidiano escolar quanto universitário, que é a “exclusão mascarada” contida na inclusão de surdos em contextos não pensados e não planejados para atender as necessidades linguísticas, comunicativas e pedagógicas destes.

O quinto indicador “Relações e conflitos nas (re)construções de identidades e de culturas surdas”, versa sobre os traços presentes na constituição de identidades e de culturas surdas no “universo” ouvinte. Os estudantes destacam questões para além da língua de sinais, tais como sistemas de ideias e de valores distintos entre as próprias comunidades surdas.

O sexto indicador “Circunstâncias políticas, legislativas e sócio-históricas particulares da Educação dos surdos”, aborda situações de conflitos e contradições educacionais, linguísticas, políticas e econômicas vivenciadas pelos estudantes surdos nos contextos brasileiro, francês e croata.

O sétimo indicador “O papel da escola e da família na formação educacional dos surdos”, identifica nos enunciados dos informantes surdos a importância atribuída às suas relações familiares para a compreensão de certos conteúdos escolares, e para o desenvolvimento linguístico e pedagógico destes. Todavia, a escola na educação básica caracteriza-se como um espaço limitador e pouco formador, na percepção dos dois estudantes surdos.

O oitavo indicador “Estratégias de estudo e superação das dificuldades no Ensino Superior”, descreve as dificuldades e as estratégias de estudos adotadas pelos acadêmicos surdos para superar as barreiras linguísticas e pedagógicas na Universidade.

E por fim, o nono indicador “Oportunidade e barreiras para a inserção do surdo no mercado de trabalho”, relata algumas das dificuldades e a persistência dos surdos na busca de uma oportunidade e atuação no mercado de trabalho.

Apresentamos a seguir a organização dos Indicadores referente aos professores:

Pré-indicadores - Professores	Indicadores - Professores
Agir - Alunos surdos - Alvo - Atitudes - Combater - Cuidadoso - Curso - Discriminação - Discriminados - Estudantes surdos - Exclusões - Experiência - Fonocêntrico - Libras - Língua de sinais - Linguagem -	10) Aspectos da linguagem, bilinguismo e preconceito linguístico no contexto acadêmico.

<p>Linguística - Práticas - Preconceito linguístico - Presença - Reformular - Sala de aula - Seminários - Sensibilizou - Sociedade - Surdo</p>	
<p>Acessível - Antecedência - Apoio - Aprimorar - Aulas - Capaz - Choque - Colaborador - Competência - Complicado - Conceito - Confio - Conhecem - Conhecimento - Cuidado - Cultura - Dificuldades - Experiência - Explicar - Função - Iniciativa - Interação - Intérpretes - Língua de sinais - Material - Mediação - Necessidade - Perturbava - Pedagógica - Preocupava - Profissionais - Relação - Responsabilidade - Responsáveis - Ritmo - Seriedade - Sucesso - Tarefas - Técnica - Temas - Temática - Textos - Trabalho - Tradução - Traduzir - Transmissão - Transmitir - Vocabulário.</p>	<p>11) O papel do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior.</p>
<p>Abstrato - Alunos surdos - Atuei - Aulas - Calma - Capacidade - Choque Comunidade - Condições - Conhecimento - Conteúdo - Contraditória - Cultura ouvinte - Cultura surda - Culturas - Desafios - Desistir - Devagar - Dificuldades Disciplina - Educação - Educação inclusiva - Elevarem - Ensino - Específico - Esperança - Estratégia - Estudantes surdos - Explicar - Formação - Formadores- Fracas - Greve - Ilusão - Ilusões - Incluir - Inclusão - Incompreensão - Instrumentos - Insuficientes - Intermediação - Intérprete - Libras - Limites Língua de sinais - Linguagem - Lugar - Militância - Militantemente - Modelo Nível - Ouvintes - Papel - Pedagógico - Perdidos - Políticos - Problemas - Processo - Professor - Questões surdas - Rebatimentos - Reconhecimento Recuperado - Reflexão - Reformular - Relação - Sensibilidade - Socialização Sociedade - Subjetividade - Surdos - Texto - Trabalho - Universidade - Vontade</p>	<p>12) Aspectos pedagógicos, políticos e culturais do processo de inclusão de surdos na universidade.</p>
<p>Aceitar - Aceito - Alunos surdos - Aprendizagem - Apresentações - Aprovar Ativos - Aula - Avaliação - Avaliar - Avalio - Bons - Capacidade - Carreira Compreenderam - Compreensiva - Comunicação - Confortável - Consideração Deficiência auditiva - Deveres - Diferença - Dificuldades - Dissertação - Ensino Erros - Escrevem - Escrever - Espaço - Estrangeiros - Estudantes ouvintes - Exame - Exames orais - Exigir - Forma - Francófono - Infância - Liberdade -</p>	<p>13) Aspectos avaliativos, escrita, participação e estrutura da universidade.</p>

Língua - Língua de sinais - Má avaliação - Ouvintes - Passivos - Pedagógica - Responsável - Rigorosa - Surdos - Tempo - Tese - Trabalho - Trabalhos escritos	
Alunos - Benefícia - Cultura ouvinte - Cultura surda - Culturas - Devagar - Grupo - Hierarquia - Maioria - Máximo - Minorias - Ouvintes - Rápido - Sociedade - Sociedade igualitária - Sonhar - Surdos	14) Minorias e hierarquia entre as culturas surdas e as culturas ouvintes.

Tabela 12 - Formação dos Indicadores - Professores

Referente aos enunciados dos professores, o décimo indicador “Aspectos da linguagem, bilinguismo e preconceito linguístico no contexto acadêmico”, aborda algumas problemáticas que se referem a possíveis situações de discriminação linguística vivenciadas pelos acadêmicos surdos, do ponto de vista dos professores. Apresenta ainda o posicionamento dos docentes em relação ao papel da língua de sinais e do ensino bilíngue para os surdos na Universidade.

No décimo primeiro indicador, intitulado “O papel do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior”, observamos, entre outros pontos, que para os professores investigados a inclusão dos estudantes surdos na universidade é efetivada sobretudo em virtude da presença dos intérpretes em sala de aula. Para os docentes, a ausência de um profissional qualificado pode comprometer, de forma significativa, a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos acadêmicos surdos.

O décimo segundo indicador, nomeado “Aspectos pedagógicos, políticos e culturais do processo de inclusão de surdos na universidade”, problematiza, a partir das falas dos professores, o contexto da educação inclusiva no ensino superior e as condições de atuação e adaptações pedagógicas nesse nível elevado de ensino. Além disso, destaca as transformações da cultura universitária mediante a implementação das políticas públicas de acessibilidade nessas instituições de ensino.

O décimo terceiro indicador “Aspectos avaliativos, escrita, participação e estrutura da universidade”, revela os critérios e o modo como os professores conduzem os processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos nessa etapa elevada de ensino. Ademais, enfatiza as percepções dos docentes acerca da participação dos alunos com surdez durante suas aulas.

E por fim, o décimo quarto indicador “Minorias e hierarquia entre as culturas surdas e as culturas ouvintes”, mostra as percepções dos professores acerca das diferenças hierárquicas entre as culturas surdas e as culturas ouvintes no contexto acadêmico, sendo

esta hierarquia reflexo da sociedade. Os professores apontam possibilidades de um equilíbrio entre as necessidades acadêmicas dos surdos e o que eles, enquanto mediadores do conhecimento sistematizado, têm a oferecer para auxiliá-los a transitar entre esses dois mundos, surdo e ouvinte.

4.3 Inferência e sistematização dos Núcleos de Significação

Concluída a etapa de aglutinação dos Pré-indicadores para a formação dos Indicadores, passamos para a etapa de **articulação dos Indicadores em Núcleos de Significação**. O processo de organização dos núcleos de significação, teve como critério, conforme Aguiar e Ozella (2013), os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. Durante a sistematização dos Indicadores em núcleo de significação, percebemos, em sua totalidade, diferentes contextos e possibilidades de articulação e interpretação dos dados:

Indicadores	Núcleos de Significação
1) Lugar de importância, função da língua e potência da língua de sinais; 4) A exclusão dos surdos incluídos: contradições presentes nas práticas educativas formais; 5) Relações e conflitos nas (re)construções de identidades e de culturas surdas; 7) O papel da escola e da família na formação educacional dos surdos.	1) Percepção dos estudantes sobre o papel da língua de sinais, da escrita, da cultura e da identidade surda na universidade.
2) Características do processo de ensino e aprendizagem para a inclusão do surdo no Ensino Superior; 3) Acesso e apropriação do conhecimento científico no espaço acadêmico; 6) Circunstâncias políticas e sócio-históricas particulares da Educação dos surdos; 8) Estratégias de estudo e superação das dificuldades no Ensino Superior; 9) Oportunidade e barreiras para a inserção do surdo no mercado de trabalho.	2) Percepção dos estudantes acerca das possibilidades, dificuldades e estratégias para o acesso e formação no ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho
10) Aspectos da linguagem, bilinguismo e preconceito linguístico no contexto acadêmico; 12) Aspectos pedagógicos, políticos e culturais do processo de inclusão de surdos na universidade;	3) Percepção dos professores sobre os aspectos educacionais, linguísticos, políticos e culturais da inclusão de surdos na universidade

13) Aspectos avaliativos, escrita, participação e estrutura da universidade.	
11) O papel do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior; 14) Minorias e hierarquia entre as culturas surdas e as culturas ouvintes.	4) Percepção dos professores acerca da responsabilidade do intérprete na sala de aula e a questão do surdo como minoria linguística no contexto acadêmico

Tabela 13 - Formação dos núcleos de Significação

PARTE III – DISCUSSÕES E ANÁLISES

Capítulo 5: Discussões e análises dos núcleos de significação

Os núcleos de significação foram sistematizados a partir da articulação dos indicadores. Com isso, buscamos seguir com o processo de aproximação as significações identificadas nas falas dos estudantes surdos que chegaram até a pós-graduação (mestrado ou doutorado), sobre os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso e a formação destes no ensino superior. Ademais, buscamos compreender as falas dos indivíduos não de maneira isolada, mas, considerando o contexto da história de vida deles.

Além disso, posteriormente, exploramos a partir das falas dos docentes, quais os métodos, recursos materiais e humanos são colocados em prática, por eles e pela instituição acadêmica de modo geral, para a efetivação das políticas inclusivas no contexto acadêmico.

Por fim, articulamos as falas dos informantes à literatura da área e aos documentos normativos, e buscamos expor as similaridades, diferenças e limites na aplicação das políticas públicas, educacionais e linguísticas para o atendimento às necessidades dos acadêmicos surdos na universidade brasileira e na universidade francesa pesquisada.

Compreendemos que não é possível tratar os dados da nossa pesquisa de maneira isolada, pois, em nosso entendimento, é importante analisar tanto o plano individual como social do fenômeno investigado, a saber, a inclusão do surdo no ensino superior, para compreendê-lo em sua totalidade. Portanto, além dos aspectos educacionais, políticos e linguísticos, o acesso e a formação do surdo no ensino superior, envolve questões de ordem familiar, cultural, identitária, social, econômica e profissional, que perpassam as vivências desses sujeitos até o ingresso à Universidade.

Abordamos os aspectos citados, identificados e interpretados a partir das falas dos informantes e sistematizadas em quatro núcleos de significação, a saber: 1) Percepção dos estudantes sobre o papel da língua de sinais, da escrita, da cultura e da identidade surda na universidade; 2) Percepção dos estudantes acerca das possibilidades, dificuldades e estratégias para o acesso e formação no ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho; 3) Percepção dos professores sobre os aspectos educacionais, linguísticos, políticos e culturais da inclusão de surdos na universidade e 4) Percepção dos professores acerca da responsabilidade do intérprete na sala de aula e a questão do surdo como minoria linguística no contexto acadêmico.

5.1 Núcleo 1: Percepção dos estudantes sobre o papel da língua de sinais, da escrita, da cultura e da identidade surda na universidade.

“A escrita é como uma ponte para o acesso ao meio social, por isso é indispensável. E a língua de sinais é importante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, cultural, enfim, ela é fundamental para o surdo”.

KRISTINA, Universidade Paris 8.

“É preciso focar na língua de sinais, eu acredito nisso. Mas, e a sociedade, como ela encara a língua de sinais?”

MARCELO, UFSC.

Este Núcleo é resultado da articulação dos indicadores 1, 4, 5 e 7 cujos conteúdos temáticos nos permitem refletir sobre a importância das relações familiares e da aquisição da língua de sinais para o surdo constituir sua subjetividade, compreender e interagir com o mundo, significar suas vivências educacionais, potencializar suas interações e obter o domínio da língua escrita, e, também versa sobre traços presentes na constituição da identidade e da cultura surda no “universo” ouvinte.

Com a finalidade, então, de apreendermos as significações constitutivas deste núcleo, iniciaremos interpretando o seguinte enunciado do doutorando Marcelo:

Marcelo: *Então, a aquisição da língua de sinais foi acontecendo aos poucos, posso dizer que apenas com 15 anos eu havia aprendido a língua de sinais de maneira efetiva e sistemática. Mas eu não aprendi na escola, foi em uma associação para surdos, que eu conheci através de um amigo surdo. Antigamente nem eu tinha contato com a Libras, eu só tive contato realmente a partir dos 9 anos de idade, só que eu não entendia, na escola eu não aprendi nada. Foi quando eu comecei a entender e aprender alguma coisa, antes disso, na escola, eu não aprendi praticamente nada, não tinha contato com a língua. [...]Eu me comunico com minha mãe, mas é uma linguagem própria, específica, que envolve gestos, escrita, enfim, diversos gestos e sinais caseiros.*

Inferimos, a partir da fala do doutorando, que sua percepção acerca das línguas de sinais, neste caso, está relacionada especificamente a Libras. Ademais, Marcelo menciona que embora não tenha aprendido a Libras na escola, ele se comunicava com sua mãe em uma língua caracterizada por ele como *própria*. De fato, muitas vezes, os surdos não *oralizados* que não têm ou tiveram acesso à Libras (ou qualquer outra língua de sinais institucional, dependendo do país) tardiamente, utilizam sinais caseiros para se comunicar no ambiente familiar.

Para alguns, os sinais caseiros são apenas uma mistura aleatória e subjetiva de gestos, que serve precariamente à comunicação entre os surdos e seus familiares (TERVOORT, 1961). Outros admitem que há nesse sistema certa aproximação com as línguas de sinais institucionalizadas, mas, para certos autores, não se trata de um sistema

totalmente linguístico (MORFORD, 1996). No entanto, há pesquisadores como Golden-Meadow (1968), por exemplo, que afirmam que esses sistemas são estruturados e como Cuxac (2000) e Fuselier-Souza (2004), que denominam sistemas como esses de *línguas emergentes*, afirmando que essas línguas familiares retomam as primeiras etapas de constituição das línguas de sinais propriamente ditas, que são, por sua vez, socialmente construídas, pois, uma vez produzidos os sinais caseiros, estes são interpretados dentro do contexto no qual se vive, ganhando significado, reconhecimento e servindo como base para estruturar um sistema linguístico. Ainda, algumas pesquisas observaram a possibilidade de utilização de sinais caseiros (*homesigns*) como língua de apoio, ou, ponto de partida para o letramento de indivíduos surdos em comunidades isoladas (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014; SILVA; QUADROS, 2019).

Na pesquisa de Teixeira e Cerqueira (2014), o termo letramento é compreendido de modo histórico-cultural, e não se restringe ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita. Ele abrange a maneira como o indivíduo entra em contato com a escrita e os desafios que esta lhe confere em seu uso social.

Ademais, ainda na pesquisa de Teixeira e Cerqueira (2014) verificamos que, situações vivenciadas pelos surdos (em que a escrita tem uma função social) podem ser aproveitadas mediante o uso de sinais caseiros e transformadas em conteúdo para o desenvolvimento de competências inerentes ao letramento e à aquisição das línguas de sinais institucionais e da língua escrita. Compreendemos que neste caso, o papel da família é fundamental, tal como Marcelo descreve:

Marcelo: *Então eu cresci nesse ritmo, nesse perfil, na verdade o que eu aprendi foi mais com a minha mãe do que com os professores, ela era minha professora, intérprete, apoiadora, e ela não era uma profissional, era minha mãe, entende? [...] Na escola, eu não aprendi praticamente nada, não tinha contato com a língua.*

A partir deste trecho do discurso, podemos dizer que o apoio da mãe de Marcelo e as interações entre eles foram fatores decisivos no desenvolvimento educacional e linguístico dele. Assim sendo, partimos da hipótese de que os sinais caseiros, utilizados entre eles, longe de serem mera mímica ou gestos, foram, produto de sua faculdade de linguagem, pois, conforme Marcelo enfatizou, na escola ele não tinha contato com a língua e por isso não aprendia, logo, o papel de sua mãe foi fundamental durante sua escolarização, permitindo a Marcelo construir seu próprio sistema de signos.

Volochínov (1929/2018) afirma que cada signo ideológico não apenas reflete, mas refrata a realidade, sendo um fragmento material desta. Grillo (2018, p. 367) explica que

o “signo interior é a vivência no contexto de um psiquismo individual, determinado por fatores biológicos e biográficos”. O signo exterior, no entanto, “existe em um sistema ideológico coletivo e surge no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados”.

Nessa perspectiva, todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento ou como qualquer outra coisa. Seguindo esta lógica, podemos dizer que, o sistema linguístico constituído por sinais caseiros, que podem ser entendidos como uma forma de registro ou dialeto, utilizados entre Marcelo e sua mãe, eram igualmente carregados de signos ideológicos, os quais constituíram, posteriormente, a base da estruturação dos signos em Libras para ele.

Sobre a importância da família em propiciar a criança surda interpretar e organizar o mundo por meio da língua de sinais, Kristina relata acerca de sua infância:

Kristina: *Meus pais me deram uma base, formação, eu tinha conhecimento de mundo por meio deles, mas na escola oralista eu observava que as outras crianças não tinham esse conhecimento de mundo. Por exemplo, eu via as atividades das crianças, e eu percebia que faltava conhecimento.*

Para interpretarmos este trecho, consideramos importante contextualizarmos a fala em destaque. Kristina é croata, surda, filha de pais surdos e tem uma irmã surda, portanto, a língua de sinais croata é a língua de constituição e troca de toda a família. Neste contexto, percebemos que para Kristina, a família constituiu o seu primeiro meio e “universo” de relações sociais, proporcionando-lhe um ambiente que favoreceu o seu desenvolvimento linguístico e o acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Kristina ainda assegura:

Kristina: *Tanto na língua de sinais croata quanto na escrita, eu tinha um bom nível, como a minha família é surda e nós nos comunicávamos em língua de sinais, então claro, eu tinha um bom nível, apesar de ter tido uma educação oralista. A intérprete me comparava com outros estudantes surdos, ela ficava comparando, ela me achava melhor, organizada, falava que eu entendia tudo rápido, mas que com outros surdos era mais difícil, eles se perdiam, ela dizia que era horrível, pois eles não eram independentes, que tinha que ajudar nos deveres, enfim, em tudo, e que eu era mais independente.*

Sobre a questão de Kristina pertencer a um meio familiar surdo, existem estudos que apontam diferenças significativas no desenvolvimento de filhos surdos de pais ouvintes e filhos surdos de pais surdos, em que estes últimos apresentaram melhor desempenho cognitivo, acadêmico, linguístico, social e afetivo (STOKOE, 1960). Tais pesquisas, realizadas em duas realidades diferentes, atestam a importância da apropriação da língua de sinais desde a tenra idade, para o surdo constituir sua subjetividade,

compreender e interagir com o mundo, significar suas experiências educacionais e potencializar suas interações, isso é observado na fala de Kristina, que enfatizou ter construído conhecimento de mundo por meio de seus pais.

Ainda sobre a importância do meio social, encontramos nos estudos de Vygotski (1994/2010) em seu texto “A questão do meio na pedagogia”, a ideia da forma ideal de cultura, no qual ele trata do papel e do significado, assim como a influência do meio no desenvolvimento da criança. Ademais, para ele, o que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente do indivíduo é a *vivência*⁸³ (VYGOTSKI, 1934/2010, p. 683).

Deste modo, a vivência de uma determinada situação, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá no indivíduo. Por conseguinte, é o elemento interpretado pela vivência da pessoa, como por exemplo, no caso de Kristina, o conhecimento de mundo constituído por ela por meio da língua de sinais no meio familiar, que determinam a influência da sua primeira língua, a língua de sinais, e sua segunda língua, a escrita, no decorrer de seu desenvolvimento.

Quanto a Marcelo, filho de pais ouvintes, notamos que ele relata uma vivência bastante dificultosa durante os anos escolares, ele ressalta, mais uma vez, a importância de sua mãe, como mediadora de suas relações:

Marcelo: *Na verdade, eu vejo a diferença, da escola e do ambiente familiar. Por exemplo, a questão da escola, a gente simplesmente entendia algumas palavras, mas de forma isolada [...] Com minha mãe eu consigo ter uma comunicação um pouco melhor, eu acho que minha mãe serve como intérprete dentro da família, é minha mãe que tenta fazer a mediação, como uma intérprete. Minha mãe sempre teve muita responsabilidade comigo, somos muito próximos um do outro, ela me levava na fono, na escola, em tudo, era sempre ela.*

Rey e Martinez (1989, p.143) destacam que a família representa, possivelmente, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, graças a enorme carga emocional das relações entre seus membros. Esse aspecto emocional é bem evidente na fala de Marcelo quando ele se refere a sua mãe. Ademais, compreendemos que o papel da família evidentemente não isenta a responsabilidade que cabe a escola, no que concerne ao acesso e construção do conhecimento científico para

⁸³ No texto de Vygotski, este termo significa “viver através” de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos “vivência”, no sentido daquilo “que se viveu” ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (Houaiss, 2009).

os indivíduos. Todavia, no caso dos surdos, os anos escolares são muitas vezes marcados por uma trajetória de obstáculos e frustrações, conforme evidenciado na fala de Marcelo. Este ponto é ainda reforçado pela narrativa de Kristina:

Kristina: *Eu era pequena, eu entrei em uma escola especializada oralista, puramente oralista, método verbotonal. Desde os 3 até os 15 anos de idade eu fui ensinada através deste método, por muito, muito tempo, treinando pra oralizar, ouvir, eu era obrigada a virar o rosto para tentar ouvir o que o professor falava, ele utilizava um microfone, mas escondia a boca, para que eu tentasse somente ouvir. Eu pensava “vou tentar, não tenho outra escolha, vou ter que adivinhar” e então eu dava alguma resposta, e eu tentava falar também, repetia e falava igual um papagaio, ele falava eu repetia, ele falava, eu repetia. Isso me frustrava, porque eu queria aprender outras coisas, por exemplo, ciências, eu gostava de descobrir biologia, química etc. Eu queria tanto, eu tinha sede de aprofundar esse tipo de conhecimento, eu queria melhorar a minha escrita, ter competência gramatical, para poder escrever bem, mas eu não podia, tinha que treinar, ouvir sem ouvir. Com isso, eu escrevia menos, aprendia menos sobre o conhecimento de modo geral para aprender através do método verbotonal, que é só falar e ouvir, e foi assim até os meus 15 anos [...] O professor falava, falava, eu não entendia nada, então eu pegava um livro e ficava lendo ou fazendo as tarefas de casa. Eu tinha boas notas, mas o problema é que na escola eu não aprendia nada [...] na escola faltava o ensino de conhecimentos mais gerais, de conhecimento científico, os surdos não tinham acesso a esses conhecimentos, os próprios professores tinham dificuldades em ensinar, eram professores ouvintes e possuíam uma língua de sinais limitada, muito básica. Eu queria me expressar, mas na escola eles me limitavam. Os professores falavam que se eu quisesse me comunicar eu teria que falar com a boca, não com as mãos. Eu falava como um robô. Eu não sentia alegria e prazer na escola, eu me sentia frustrada.*

Percebemos que o sentimento de frustração, identificado na narrativa de Kristina, é produzido pela ausência de uma comunicação natural no ambiente educacional e o déficit do ensino dos conteúdos escolares, pautado no método verbotonal. Para explicar o fundamento teórico do tipo de método mencionado por Kristina, apoiamo-nos nos pressupostos de Vygotski (1983/1997), que desde o início do século XX já chamava a atenção para o fato da educação para surdos baseada no método oralista/vocal puro configurar-se como modo a apartá-los sistematicamente do ambiente social de forma a isolá-lo e situá-lo em um ambiente limitado e fechado, onde tudo está adaptado para a sua “limitação”. O autor afirma: “Um método pode ser maravilhoso, mas se ele força-nos a tratar o aluno cruelmente, se não resulta em linguagem significativa, é preciso abandoná-lo.” (VYGOTSKI, 1983/1997, p.124).

Assim, ao descrever sua experiência e frustração com o método verbotonal, notamos que a fala de Kristina é atravessada por elementos de sentido que emergem de sua experiência simbólica e emocional com a língua de sinais, com a língua escrita e com a língua vocal, reveladas a partir da reflexão de sua própria vivência.

Assim como as vivências descritas por Marcelo e Kristina, muitos surdos vivem entraves sociais e atraso escolar que se desdobram como resultado de isolamento social e de experiências em situações penosas durante o percurso educacional. A narrativa desses estudantes dialoga com outras pesquisas que têm demonstrado a dificuldade de acesso dos surdos à língua oral-auditiva e direcionam o ensino para uma abordagem pedagógica fundamentada em processos simbólicos estruturados a partir da língua de sinais (ALBRES, 2014; LACERDA, 2000; QUADROS, 1997; SACKS, 2010; SKLIAR, 2001).

Ademais, identificamos na fala de Kristina a compreensão clara de que a língua de sinais é crucial para a formação da identidade e para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e cultural do surdo. Para ela, a educação bilíngue seria a proposta ideal de ensino:

Kristina: *Para mim o bilinguismo é a solução. Língua de Sinais e língua oficial do país na modalidade escrita. Bem, pode até ser a língua oral também, o mais importante é respeitar o ritmo do surdo, não forçar, todo tempo oral, oral, não, eu prefiro o foco na escrita e na língua de sinais, menos na oralidade, o bilinguismo permite encontrar um equilíbrio. Em paralelo, eu acho importante estimular o prazer de desenvolver a construção da aprendizagem através da língua de sinais e aprofundar o conhecimento da escrita, mas o ensino do francês oral precisa ser mais flexível para o surdo. A escrita é como uma ponte para o acesso ao meio social, por isso é indispensável. E a língua de sinais é importante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, cultural, enfim, ela é fundamental para o surdo.*

O excerto acima evidencia que Kristina compreende a língua de sinais como língua de referência para o surdo, a qual auxilia no acesso aos conhecimentos e a língua escrita, construída por intermédio das bases linguísticas obtidas por meio da língua de sinais. Ademais, podemos inferir que ao referir-se ao *bilinguismo* como *solução*, ela não estabelece uma dicotomia entre a língua de sinais e a língua escrita, mas, reconhece que ambas devem estar articuladas e envolvidas na aprendizagem e no cotidiano dos surdos. Ainda, ela não condena totalmente o ensino falado da língua oral/vocal, mas, sublinha simplesmente que esta não deve ser a prioridade no ensino para os surdos.

Sabemos que tanto na França quanto no Brasil a situação bilíngue dos surdos está posta nas políticas públicas, em especial desde a lei francesa nº lei nº 2005-102, definida posteriormente pela circular de 2008 e na lei brasileira nº10.436/2002, regulamentada pelo decreto 5.626/2005. No entanto, a efetivação de espaços de negociação e circulação das línguas de sinais no âmbito educacional e acadêmico ainda precisam ser instaurados. As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre as línguas majoritárias (no caso o francês e português) e as demais línguas (como a LSF e a Libras),

apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das diversidades linguísticas desses países (QUADROS, 2005).

Podemos dizer que a percepção de Kristina, evidenciada anteriormente, sobre a importância de uma língua para o acesso ao meio social dialoga com os estudos de Vigotsky (1934/2010) sobre linguagem. Ele explica que a língua desempenha importante papel na percepção, pois, por meio dela, percebemos e significamos nossa visão de mundo. Com base em Vygotski, compreendemos que os signos linguísticos, sejam eles materializados pela língua vocal ou pela língua de sinais, desempenha funções na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas. E mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os seres humanos superam os limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização mais elaborada do comportamento, com a utilização de signos e a operação com eles, que são produtos das condições específicas do desenvolvimento social. Para Vygotski, o “uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKY, 1983/1997, p.45).

Notamos uma ideia muito semelhante à de Vigotsky sobre a linguagem, nos estudos de Medvedev (1928/2012) que reforça a premissa de que os seres humanos não desenvolvem relações diretas com os objetos, pois elas são sempre mediadas. Isto é, todas as nossas interações em nosso ambiente natural e contextos sociais, só ocorrem semioticamente mediadas. Nesse sentido, vivemos realmente em um mundo de linguagens, signos e significações. Essa concepção aplicada aos sujeitos surdos implica, então, conceber que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas da atividade humana, de práticas sociais de linguagem mediadas por diferentes línguas, tal como foi destacado por Kristina, a língua de sinais, a língua escrita e a língua vocal, porém, numa relação muitas vezes assimétrica

Essa relação assimétrica entre essas línguas, também é identificada nos discursos de Marcelo, que se demonstra enfático ao destacar a importância da Libras no ensino e a dificuldade no acesso a língua oral-auditiva (em seu caso, especificamente o português) e da leitura e escrita em língua portuguesa para os surdos:

Marcelo: *A imposição da língua portuguesa, em meu ponto de vista, é um limitador até hoje para os surdos, na verdade é esse o modelo que a gente vê. Eu compreendo, você é ouvinte, e talvez você entenda que o ensino através da língua portuguesa seja o mais adequado, mais comum. Mas para nós, surdos, é um fator limitador [...] Para mim o grande desafio é a leitura e a escrita em língua portuguesa, para mim é o maior peso, até hoje no doutorado [...] Mas,*

a impressão que eu tenho é que os surdos entendem de uma forma muito genérica, muito superficial, e a questão é que as vezes o professor também se aprofunda, o intérprete às vezes não tem os sinais adequados para isso, para acompanhar essa complexidade toda de conteúdo, essa é a minha impressão. Por quê? Porque eu estou estudando numa L2, a disciplina é L2 para mim. Por exemplo, uma disciplina em Libras, eu compreendo realmente, porque eu consigo seguir o contexto, minha base de conhecimento é em Libras. Mas tudo perpassa pela língua portuguesa, que para mim é o meu grande desafio, é ter que lidar com todas essas particularidades da língua, e eu sei que isso é o que o surdo colhe pela questão do prejuízo da etapa educacional básica.

Neste trecho podemos identificar que Marcelo atribui a *imposição da língua portuguesa* como um *fator limitador* no processo de aprendizagem para os surdos, visto que, em seu entendimento, a leitura, a escrita e a compreensão da língua portuguesa são mais difíceis para os surdos, pois, o acesso a língua portuguesa se caracteriza como L2 (segunda língua) para eles, e, conforme ele mencionou, sua base de conhecimento é em Libras. Compreendemos que a expressão de Marcelo em relação a essas línguas é mediada por sua subjetividade individual, constituída historicamente em espaços educacionais em que a língua portuguesa é traduzida como superior e mais importante que a língua de sinais, portanto, a percepção individual de Marcelo contém determinada subjetividade social (VYGOTSKI, 1983/1997; LURIA, 1987/2010; VOLOCHÍNOV, 1929/2018).

Ademais, o doutorando afirma que a língua portuguesa é imposta aos surdos pelos ouvintes, evidenciando um passado histórico (não tão distante) sobre a educação que foi por muito tempo imposta aos surdos, baseada no “oralismo puro”, com repercussões nas experiências educativas de muitos surdos até hoje, conforme observamos na narrativa de Marcelo, que ainda expõe:

Marcelo: *Na escola por exemplo, como não havia a presença de intérpretes, o apoio não era adequado, nosso trabalho era apenas copiar, erámos copistas. Com relação a aprendizagem? Nada, aprendido mesmo não tinha. Nós tínhamos um apoio, mas esse apoio envolvia mais a questão da brincadeira talvez... Por exemplo, as tarefas de casa, eu simplesmente guardava, ia pra casa, me sentava com a mãe e estudava. A mãe me obrigava a fazer, às vezes eu não queria, mas ela me obrigava.*

Notamos que a vivência escolar de Marcelo, reduzida a uma abordagem da língua portuguesa limitada a cópia e memorização, sem o auxílio de intérprete, logo, sem acesso a linguagem e sem a problematização das transformações que as formas da língua sofrem no ato da enunciação, resultou na compreensão de um ensino da língua fragmentada, que só fazia sentido para ele no seu uso social.

Nos apoiamos em Luria, para avançarmos na compreensão da gênese da escrita, problemática introduzida tanto por Marcelo, quanto por Kristina ao longo de suas

narrativas. Para Luria (1987), a escrita é uma das formas de manifestação da linguagem externa, sendo a outra a oralidade. Desde a sua gênese, a escrita é resultante de situações formais de aprendizagem marcadas pela intencionalidade:

A linguagem oral constitui-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto; [...]. A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. [...] a linguagem escrita [...] é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. [...] Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 1987, p. 169 -170).

Com base na explicitação de Luria, observamos que a linguagem escrita é um ato complexo, resultado de uma aprendizagem consciente em situações de ensino específicas. Portanto, as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos, desde o ensino básico até o ensino superior, para o domínio e uso da escrita, são amplamente justificáveis, visto que as práticas educacionais impostas e desenvolvidas ao longo do último século não se comprovaram eficientes. Assim como no caso de Marcelo, muitos sujeitos surdos após anos de escolarização apresentam uma série de dificuldades com o uso da escrita, não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (GARCIA, 1997; LACERDA, 2000; GUARINELO, 2007; GARCIA; PERINI, 2010).

Ademais, é oportuno esclarecermos que para os surdos, a aquisição da escrita não representa apenas mais uma modalidade da língua, uma vez que a sintaxe da oralidade difere da escrita, embora a base da construção dos sentidos seja próxima. Para o surdo, a sintaxe e o conceito de palavras são diferentes, assim, a aprendizagem da escrita representa outro gênero, uma língua com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas. Por isso, as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos muitas vezes coincidem com construções próprias das línguas de sinais (GARCIA; PERINI 2010; PERINI 2013). Portanto, seria adequado que o ensino da escrita para o surdo partisse de experiências com a língua que ele já domina, geralmente a língua de sinais, para construir e desenvolver a língua escrita (GARCIA; PERINI 2010; PERINI 2013).

Ainda, vários estudos demonstraram que a estruturação dos enunciados escritos pelos surdos é influenciada pela gramática da língua de sinais e pelas experiências significativas ou não com uma segunda língua (CUXAC,1991; GUARINELLO, 2007; GARCIA; PERINI, 2010). Por exemplo, Guarinello (2007) evidencia o papel exercido

pelo outro na produção escrita de sujeitos surdos, demonstrando que é fundamental que esse outro tenha o domínio da língua de sinais para que sua experiência com a linguagem escrita possa ser compartilhada de forma mais efetiva.

Em nosso entendimento, essa aproximação ocorre mais em direção aos enunciados da vida cotidiana em diferentes gêneros, desde que sejam dadas aos indivíduos surdos oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas (LEONTIEV,1981/2010). Ainda, entendemos que o processo de aquisição da linguagem escrita baseia-se na interação com o outro, e que nessa parceria reconstroem-se os sentidos dos textos (BAKHTIN,1986/2010).

Nessa lógica, compreendemos que, quando não há um contexto intencional, educacional e acadêmico, que leve em conta as necessidades de interação e trocas linguísticas entre os estudantes surdos, estes encontram-se, evidentemente, inseridos em um ambiente que lhes conduzirá a um déficit na aquisição da língua escrita, assim como no acesso aos conhecimentos científicos. De fato, neste caso, não há valorização das potencialidades dos sujeitos surdos nem do uso da língua de sinais. Logo, o contexto social claramente os limitará no processo de aprendizagem em relação aos estudantes ouvintes.

Cabe mencionar que, para Vygotski (1983/1997) é por meio da linguagem, oral, gestual e escrita, que o indivíduo se integra a uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de atividades, organiza e estrutura seu pensamento. Nesse sentido, o signo é considerado resultado da necessidade de organização social e transforma-se junto com a evolução da sociedade.

Volochínov (1929/2918), por sua vez, propõe que a linguagem está vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana. O autor destaca o papel do meio social e da língua e a importância das interações verbais, defendendo o diálogo como núcleo que as fundamenta e enfatiza sua importância na construção da consciência humana. Para o autor, locutor e interlocutor devem pertencer à mesma comunidade linguística e dividir inúmeras condições sociais que definam a relação entre os indivíduos, determinando a partilha de um sistema linguístico.

Isso quer dizer que a língua, ou mais amplamente, a linguagem, oferece possibilidades de sistematização, ela se materializa por meio da fala e da escrita, e conforme Bakhtin (1986/2010), cada situação de interação entre os indivíduos constitui sentidos únicos e irrepetíveis. Ainda, Volóchinov (1929/2918) aborda as diferenças culturais que são refletidas nas línguas e as consequências que existem em relação aos

grupos sociais menos privilegiados. Ele defende a necessidade de estudar os aspectos linguísticos a partir dos diálogos em seu contexto social, pois, de acordo com sua proposta teórica, é apenas por meio desse contexto social que as palavras ganham sentido. Por isso, não basta que dois indivíduos se encontrem face a face para que a palavra ou o signo se constitua, é necessário que pertençam à mesma comunidade linguística.

Aceitando o ponto de vista de Volóchinov e Bakhtin, mais uma vez ressaltamos que a consciência se constitui materialmente por meio dos signos, nos processos de interação social. Prosseguindo à reflexão, é possível vincularmos as ideias desses autores sobre a linguagem e os estudos realizados por Vygotski sobre pensamento e linguagem, para reafirmarmos nessa mesma lógica, o papel da língua de sinais na constituição dos sujeitos surdos em suas atividades educacionais, acadêmicas e em suas relações sociais.

Nessa mesma linha de pensamento, Góes e Souza (1998) ressaltam que a importância do papel da mediação semiótica no funcionamento psicológico do indivíduo está articulada as interações com o outro e à realidade social. Ao analisarem a relevância do signo verbal no desenvolvimento humano, as autoras destacam o papel da fala, da língua de sinais no caso das pessoas surdas, como constituintes do pensamento, isto é, ela não somente o expressa ou representa, mas ela o realiza, e do desenvolvimento da consciência como um todo.

Ainda, no que diz respeito a importância da linguagem e das interações com a comunidade surda no processo de construção da identidade, observamos na narrativa de Kristina, que seu processo de constituição e identificação com esta cultura, é atravessado por um período de negação da diferença:

Kristina: *Por um tempo eu não queria a identidade dos meus pais, a identidade surda, eu não queria, não gostava e recusava a identidade que eles tentavam me transmitir, porque eu queria ser igual aos ouvintes, como qualquer um, eu queria ser uma pessoa normal. Eu não queria ser a diferente, a surda, eu me sentia cansada de tudo isso [...] Eu gostava de ver os ouvintes, gostava da atitude deles, me chamava a atenção, eu ficava interessada pelo que eles diziam. As pessoas ficavam surpresas porque eu sou surda. Eles me olhavam e me achavam normal. Quando as pessoas me olham, elas acham que eu sou normal, não percebem que eu sou surda.*

Compreendemos que a rejeição de Kristina em relação a identidade de seus pais, por consequência, a uma identidade surda, é mediada por certas contradições presentes nas sociedades hegemônicas. Sabemos que as línguas vocais, as línguas de sinais e as línguas escritas apresentam diferentes status linguísticos, sociais, políticos, culturais e institucionais. Nossa sociedade ocidental é caracterizada, em grande parte, por práticas e políticas linguísticas que se baseiam na imposição e normalização da língua majoritária,

objetivando a assimilação desta língua como modelo de sucesso escolar e acadêmico, em detrimento das tantas outras línguas minoritárias existentes, incluindo as línguas de sinais institucionalizadas, e as línguas de sinais emergente de comunidades isoladas (QUADROS, 2005).

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre a questão da identidade surda é o contato destes com seus pares, identificando-se como iguais, ou seja, como surdos. Apesar de Kristina pertencer a uma família surda, o contato com *surdos estrangeiros* foi fundamental para que ela ampliasse sua percepção sobre as culturas surdas e afirmasse sua própria identidade:

Kristina: *Os surdos estrangeiros tinham uma mente mais aberta, eles se comunicavam em língua de sinais e tinham orgulho disso, isso me chamou a atenção, eu me esforçava para me comunicar com eles, apesar de eu sempre estar sozinha, eu me incluía assim mesmo. Os croatas surdos eram sempre os mesmos e não queriam contato com outros, eles não queriam se misturar com os estrangeiros, eles queriam continuar sempre no mesmo grupo entre eles, sempre os mesmos amigos. Mas eu não, então eu os deixei, eu preferia estar com os estrangeiros, eu aproveitava as festas e me divertia com eles, eu não tinha problema para me comunicar com os surdos estrangeiros, eu me comunicava normal. Antes de conhecer eles, eu achava que todo surdo só tinha problemas na vida e obstáculos por conta da surdez [...]. Mas o contato com os surdos estrangeiros foi como uma chave, que abriu a minha mente para eu me reconhecer na identidade e na cultura surda. Meus pais sempre tiveram essa identidade surda, mas eu a rejeitava.*

Neste trecho, observamos a contextualização da língua na cultura surda enquanto elemento constituidor da identidade. Notamos que o encontro de Kristina com comunidades surdas de modo mais amplo, foi essencial para que ela afirmasse sua identidade cultural. Entendemos que o contato e as trocas linguísticas com surdos de diferentes culturas agiram, no caso de Kristina, como instrumento simbólico e mediador da formação e valorização da identidade surda. Nesse sentido, consideramos, em acordo com Quadros (2005), que o encontro surdo-surdo, ou de modo mais abrangente, com comunidades surdas, é um elemento chave para o modo de produção cultural ou das identidades surdas, pois gera um impacto na “vida interior” e reforça a centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa.

Conforme vimos, Kristina afirma que por algum tempo ela “*não queria ser a diferente, a surda*”. Em concordância com Dizeu e Caporali (2005), entendemos que, para que o surdo possa reconhecer sua identidade na cultura surda é fundamental que ele estabeleça contato com comunidades que valorizem as características linguísticas e culturais das pessoas surdas, para que o surdo realize sua identificação com a cultura, os

costumes, a língua de sinais e, sobretudo, a diferença de sua condição nos diversos contextos sociais.

Bedoin (2018) aponta que as representações sociais da sociedade hegemônica, a respeito dos surdos, muitas vezes os colocam em situação de inferioridade. Essas representações certamente têm um peso, pois representam uma maioria, e impactam no modo como os surdos, enquanto minorias, se percebem, conforme destacamos anteriormente na fala de Kristina.

De acordo com Souza (1998), a partir do momento em que o indivíduo surdo passa a integrar e se reunir com comunidades surdas e se constituir enquanto grupo, por meio de uma língua em comum, ou com características semelhantes, no caso de comunidades surdas estrangeiras ou de diferentes regiões, esses sujeitos passam a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso, conquistam mais espaços favoráveis para o desenvolvimento ideológico da própria identidade. Sobre o aspecto ideológico, vimos que para Volóchinov (1929/2018) todas as criações humanas são ideológicas e possuem significados. Assim, entendemos que o universo da criação ideológica da comunidade surda é fundamental no processo de constituição da identidade desses sujeitos.

Por fim, compreendemos que, se os surdos fossem efetivamente incluídos na sociedade e sua língua e cultura fossem respeitadas e valorizadas, sua identificação se daria diante de uma comunidade íntegra, ainda que diferente, em vez de desenvolver uma identidade criada a partir do conceito da “normalidade”, percepção evidenciada claramente no enunciado de Kristina, que diante das contradições históricas da nossa sociedade refletidas em sua própria vivência, admite: *“eu queria ser igual aos ouvintes, como qualquer um, eu queria ser uma pessoa normal. Eu não queria ser a diferente, a surda”*. O enunciado de Kristina demonstra que a marginalização do surdo pela sociedade hegemônica cria um estigma de deficiente e inferioridade que, em alguns casos, não leva o surdo a se identificar e valorizar a sua própria diferença.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise do segundo núcleo, na qual abordaremos algumas das problemáticas relativas à inclusão dos surdos que acessaram o ensino superior, particularmente em relação as vivências na graduação e na pós-graduação, de Marcelo na UFSC e de Kristina na Universidade Paris 8. Também retomaremos alguns pontos da discussão sobre a importância da língua de sinais, da escrita e da mediação do intérprete, especificamente nas instituições de ensino mencionadas. Além disso, descreveremos algumas das dificuldades concernentes à

formação em nível superior para esses estudantes surdos e analisaremos as estratégias de estudos adotadas por Marcelo e Kristina para superar as barreiras linguísticas e pedagógicas que lhes foram impostas, considerando as particularidades e exigências do desse nível de ensino.

5.2. Núcleo 2: Percepção dos estudantes acerca das possibilidades, dificuldades e estratégias para o acesso e formação no ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho

“Eu percebo que os ouvintes avançam muito rápido, e eu fico um pouco para trás, e depois eu tenho que me esforçar para alcançar eles, é sempre assim, eles vão muito rápido e eu corro para alcançar eles.”

KRISTINA, Universidade Paris 8.

“Às vezes eu realmente sinto que preciso começar do zero. Se eu tiver que abordar um tema, por exemplo, como eu faço? Vou escrever sobre ele? Mas como? Para mim esse é um processo muito lento, eu escrevo uma linha ou duas, e paro, então tenho a impressão de que “a coisa” não se desenvolve.”

MARCELO, UFSC.

Este núcleo é constituído do conjunto de indicadores 2,3,6,8 e 9 que se articulam por meio de alguns conteúdos temáticos que dizem respeito as possibilidades, dificuldades e estratégias vivenciadas por Kristina e Marcelo durante seus estudos no ensino superior. Ademais, buscamos compreender, com base na narrativa desses indivíduos, como e se a legislação brasileira e a francesa, relativas as práticas inclusivas, é efetivamente refletida e refratada (Volóchinov,1929/2018) no cotidiano acadêmico desses estudantes, comparando teoria e vivência (Vygotski, 1934/2010). Por fim, destacaremos brevemente alguns elementos relacionados a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho.

Há um momento da narrativa de Marcelo, onde podemos perceber sua dificuldade e ao mesmo tempo seu desejo de aprender os conteúdos do curso:

Marcelo: *Às vezes eu realmente sinto que preciso começar do zero. Se eu tiver que abordar um tema, por exemplo, como eu faço? Vou escrever sobre ele? Mas como? Para mim esse é um processo muito lento, eu escrevo uma linha ou duas, e paro, então tenho a impressão de que “a coisa” não se desenvolve. Então o que eu faço? Eu me filmo sinalizando sobre o tema, porque eu consigo me desenvolver dessa forma.*

De modo similar, Kristina relata:

Kristina: *Eu percebo que os ouvintes avançam muito rápido, e eu fico um pouco para trás, e depois eu tenho que me esforçar para alcançar eles, é sempre assim, eles vão muito rápido e eu corro para alcançar eles.*

Assim, embora o ingresso no ensino superior represente uma vitória para esse grupo de estudantes historicamente excluídos, percebemos que, uma vez “incluídos”, os estudantes apontam dificuldades para seguir a dinâmica da sala de aula, a complexidade dos conteúdos acadêmico nos diferentes gêneros (Bakhtin, 1975/2002) e atender o domínio da escrita que se espera deles nessa etapa de ensino elevada, problemática já

pontuada no núcleo anterior, sobre as práticas educativas para os surdos nos anos iniciais pautada no método oral puro.

Cabe considerar que muitas pessoas surdas preferem a língua de sinais como língua para entender o mundo e ser entendido (QUADROS, 2005). Este é o caso de Kristina e Marcelo, e, conforme preconizam as normativas apresentadas nos capítulos anteriores, a diferença linguística e a singularidade da pessoa surda deveriam ser respeitadas no contexto acadêmico, de modo que a diferença não fosse uma desvantagem para o surdo, mas sim uma característica a ser valorizada.

Todavia, percebemos que as problemáticas linguísticas que afligem os estudantes surdos aparecem explicitamente em suas tentativas de buscar estratégias de estudo fora da sala de aula para conseguirem entender o conteúdo e acompanhar o ritmo dos cursos na graduação e sobretudo na pós-graduação. Vejamos a experiência de Marcelo:

***Marcelo:** [...] eu tenho uma visão geral dos artigos que eu leio, elaboro a minha própria compreensão, as minhas impressões, então eu faço sínteses de partes do texto e sinalizo a minha percepção. Se não ficou claro, se ficou alguma dúvida, alguma coisa que é incoerente, é a partir da minha filmagem que eu analiso tudo isso, depois eu volto e analiso o texto em língua portuguesa mais uma vez, e sinalizo novamente, e vou organizando minhas ideias através dessa estratégia, Libras-Português, Português-Libras, e assim eu vou construindo o texto em português através da organização do meu pensamento em Libras. Eu gravo e faço as minhas anotações, eu faço um esquema, uma organização de ideias. Elaboro um esquema, escrevo, e vou utilizando palavras, eu já estou habituado a me organizar dessa forma, então é um esquema meu, por palavras. Então eu estruturo desse jeito. Então a estratégia que eu acho melhor é trabalhar com as duas línguas, português e língua de sinais, mas, focado na língua de sinais [...] Por exemplo, numa sala onde há o professor e o intérprete, na sala de aula ok, mas o problema é justamente esse, a leitura dos artigos, são muitas leituras, muitos artigos que precisamos ler, precisamos compreender, esmiuçar os conceitos para realmente compreender o conteúdo.*

Inferimos que o modelo de ensino universitário atual, apesar da legislação sobre a inclusão, ainda é pensado e organizado para os ouvintes, por isso os surdos encontram mais dificuldades e têm de desenvolver um esforço dobrado para acompanhar o trabalho numa língua que não é a sua L1. O recurso a apoios diversos, como sínteses dos textos e registro de vídeo, depois a análise da sua própria compreensão registrada em língua de sinais, são estratégias de estudo referidas por Marcelo. Certamente o ensino superior é uma etapa complexa para todos, e os ouvintes também precisam buscar estratégias de estudo fora da sala de aula, como a elaboração de sínteses de textos, porém, no caso dos surdos, podemos dizer que isso é praticamente uma necessidade constante. Nossa análise dialoga com outras pesquisas, como por exemplo: Monteiro (2015), Maia (2016), Sanches e Silva (2019). Mais adiante, Marcelo explicita:

Marcelo: Então o problema dos intérpretes, não é uma questão pessoal, eu vejo que eles estão realmente sobrecarregados, o foco deles é interpretar, mas eles não traduzem. Nós precisaríamos de tradutores para nossas atividades, e eu vejo que isso ainda não é prioridade aqui. Por exemplo, eu preciso de um tradutor para me ajudar com um texto e eu não tenho, o apoio se restringe ainda a interpretação em sala de aula.

O trabalho do intérprete de língua de sinais é certamente imprescindível na universidade, todavia, não é a solução de todas os problemas, e, como mencionado pelo doutorando, nem sempre este profissional pode atender a todas as necessidades e demandas de interpretação e tradução dos estudantes surdos. Assim, além do apoio do intérprete, Marcelo precisa encontrar outras estratégias para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula e transitar entre a língua portuguesa e a Libras.

Podemos ressaltar ainda que, o antagonismo existente entre a Libras e o Português na formação dos surdos é reflexo das políticas linguísticas do Brasil. Este é um país plurilíngue onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas⁸⁴. No entanto, a política linguística brasileira ainda é pautada na prioridade hierárquica da língua portuguesa, em detrimento das demais, logo, a organização curricular das instituições educativas de ensino superior, assim como as estratégias pedagógicas são baseadas na língua portuguesa, e nem todas as características culturais das línguas de sinais podem ser conservadas no processo de tradução- interpretação, o que evidentemente, dificulta a compreensão dos estudantes surdos em relação aos conhecimentos sistematizados (QUADROS, 2005).

A realidade de Kristina, enquanto croata, foi bastante desafiadora também, pois, sua formação no ensino superior francês, envolvia pelo menos mais duas línguas, o francês escrito e a língua de sinais francesa:

Kristina: No início, o francês era difícil para mim, mas não via isso como um problema, porque eu queria aprender, eu queria continuar a me comunicar [...]Eu não tinha repertório linguístico para aprender os conceitos da teoria linguística, eu precisava de uma base para entender todas as diferentes teorias e os seus significados, era tudo muito confuso para mim, ainda mais por ser em francês, o nível de escrita exigido é C2, então foi um grande desafio [...] Eu voltava para casa e traduzia o conteúdo pelo google, do francês para o croata, traduzia tudo, tudo. Era um trabalho longo, no início foi terrível. Foi um ano longo, com trabalho em dobro. Mas, eu gostava de estar ali com os colegas ouvintes, eles me motivavam e me davam suporte, nós conseguíamos trabalhar juntos, elaborar seminários, nós dividíamos as tarefas, e isso me motivava. Eu como surda, também precisei ter muita coragem para entrar na universidade e para me exprimir em língua de sinais, a confiança em si é muito importante. Durante a minha licenciatura, que foi na Universidade de Poitiers, eu tive que fazer o primeiro ano do curso duas vezes, mas eu consegui. O

⁸⁴ A Libras utilizada nos centros urbanos brasileiros e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor; desenvolvida na comunidade indígena Urubu-Kaapor no Maranhão (veja o site do Summer Institute of Linguistics- <http://www.sil.org/americas/brasil/PUBLICNS/UNG/UKSgnL.pdf>).

segundo e o terceira ano eu consegui direto e terminei com sucesso. Eu lia muitos livros, e eu tinha certa organização para estudar, pedia para os ouvintes me emprestarem suas anotações. Eles me emprestavam e eu copiava, fazia minhas próprias anotações, e foi assim que eu consegui.

Percebemos, na fala de Kristina, que apesar das barreiras linguísticas, ela é muito produtiva e interessada na organização dos seus estudos. Entretanto, a aparente contradição entre a dificuldade no acesso aos conteúdos em uma língua estrangeira e o ânimo de Kristina em relação ao seu contato com os estudantes ouvintes, em nossa compreensão, se explica pelo contexto da universidade francesa, isto é, primeiramente, pela escassez de estudantes surdos, e, portanto, as poucas possibilidades de trocas com seus pares. Por exemplo, especificamente nas aulas que acompanhamos junto a Kristina, na Universidade Paris 8, ela era a única surda, em uma sala de aula com mais 20 estudantes ouvintes.

Além disso, a estudante nos explicou que, diferentemente da escola, na universidade, em particular na formação em Ciência da Linguagem, muitos estudantes ouvintes se interessam pela língua de sinais e alguns deles são fluentes em LSF, o que possibilita a interação entre Kristina e esses estudantes. Por exemplo, durante nossas observações na *Université Paris 8*, presenciamos uma circunstância em que não havia intérprete para uma aula. A pedido da professora da sala, uma estudante ouvinte, com certo domínio em LSF, realizou a interpretação por quase 3h consecutivas. Kristina assegurou que normalmente há intérpretes para as aulas, mas, quando uma situação como essa ocorria, ela podia contar com a ajuda de sua colega ouvinte.

Apesar da boa vontade de alguns colegas ouvintes para ajudar com a interpretação em língua de sinais, há de se considerar que, o trabalho de tradução e interpretação exige um conhecimento aprofundado na língua de sinais, bases para realizar as escolhas lexicais e de sentido mais adequadas, competências que só podem ser adquiridas com formação e experiência (LACERDA; GURGEL,2011). Portanto, a interpretação realizada de modo improvisado, por alguém que não é um profissional, não considera o direito dos alunos surdos em receber instrução em sua língua com o apoio de um profissional qualificado. Conseqüente, o acesso aos conteúdos pelos estudantes surdos pode ser prejudicado em circunstâncias como essas.

Ainda sobre sua relação com os ouvintes na França, Kristina menciona o que se segue:

***Kristina:** Os ouvintes franceses acreditaram no meu potencial [...] Os conselhos deles me deixaram feliz e motivada. Eu gostava de estar ali com os colegas ouvintes, eles me motivavam e me davam suporte, nós conseguimos*

trabalhar juntos, elaborar seminários, nós dividíamos as tarefas, e isso me motivava.

Os ouvintes mencionados por Kristina, são, pelo que observamos de suas interações em sala de aula, aqueles que se comunicam com ela em LSF. Essa constatação evidencia a importância da circulação da língua de sinais no âmbito acadêmico para que de fato o estudante surdo sinta-se incluído. Esse dado nos faz refletir sobre a relação entre estudantes surdos e estudantes ouvintes, sendo este um fator importante para que a inclusão aconteça.

Portanto, seria necessário promover as Línguas de Sinais para todos, o que nos remete ao decreto brasileiro nº5.626/2005 que regulamente a lei ° 10.436/2002 e enfatiza a importância do acesso à comunicação, à informação e à educação nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis de educação. Além disso, podemos citar o atual projeto de lei 4.909 de 2020 sobre a inserção da modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) até as instituições de ensino superior, respondendo continuamente à diversidade e as necessidades linguísticas dessas pessoas. Na França, destacamos a lei nº2005-102 de fevereiro de 2005 que visa a igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas em situação de deficiência nos meios sociais, culturais e educacionais.

No que diz respeito as condições da inclusão e acessibilidade para os surdos nas universidades pesquisadas, Marcelo enfatiza sobre sua experiência na UFSC:

***Marcelo:** O que tem de positivo aqui na UFSC é a questão da acessibilidade de modo geral, mas, a UFSC é muito grande, e como é uma universidade de referência para os surdos no Brasil, muitos surdos vêm estudar aqui. Tem a licenciatura em Letras-Libras, mestrado e doutorado em Linguística, então o problema é a falta de intérpretes, a gente sabe que a quantidade ainda não é suficiente, para melhorar a questão da acessibilidade precisaríamos de uma equipe maior de intérpretes, devido as demandas da universidade, temos intérpretes, mas ainda falta, precisaríamos realmente de um corpo maior de intérpretes, devido à dimensão da universidade. Por exemplo, na disciplina “Linguagem e cérebro”, nós começamos sem intérpretes. O coordenador do Programa explicou que tinha intérprete, mas não para o horário da disciplina. Então nós tivemos que modificar o dia e horário da aula para que pudéssemos ter intérprete, foi assim que conseguimos intérpretes para essa aula.*

Kristina, que teve a oportunidade de estudar em duas instituições de ensino superior na França, descreve:

***Kristina:** Eu acho Paris 8 mais acessível que a Universidade de Poitiers. Aqui eu conheço mais surdos, e Paris 8 realmente é especializada em Língua de Sinais, tem intérprete nas aulas quase que automaticamente. Na Universidade de Poitiers faltavam muitos intérpretes, é uma cidade pequena, não tem intérpretes suficientes, então muitas vezes todos estão ocupados e então faltava para mim. Outra diferença é que em Poitiers era apenas um intérprete que fazia a tradução por duas horas seguidas, então eu percebia que o*

intérprete ficava cansado. Mas, em Poitiers alguns intérpretes trabalham em associações para surdos, então sabem como se adaptar, eles realizam um bom trabalho, o problema é a falta de intérpretes mesmo. Aqui em Paris 8 sempre tem dois intérpretes, que se revezam, é sempre assim, eles são intérpretes profissionais, são competentes, a maioria tem experiência.

É interessante notar que ambos os estudantes fazem uma relação direta entre acessibilidade e a presença de intérpretes nas aulas. Além disso, demonstram grande reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelas suas instituições, porém, a falta de intérpretes de apoio é mencionada tanto por Marcelo, quanto por Kristina, que ainda expõe a seguinte problemática:

***Kristina:** O problema é que muitas vezes muda os intérpretes, de uma semana para a outra, alguns são mais experientes do que outros, então depende, às vezes eu percebo que alguns não se sentem à vontade, e têm dificuldades, alguns parecem ter uma língua de sinais que não é suficiente para interpretar o curso de linguística. Então eu acho complicado mudar de intérprete cada semana, eu preferiria que essa alternância de intérprete não fosse tão frequente. Por exemplo, eu prefiro os intérpretes de certa associação, eles têm mais experiência, não que os outros sejam ruins, alguns são bem jovens, então ainda estão no começo da profissão, eu sinto que eles são um pouco inseguros. Eu falo para eles que é importante ter confiança em si, ter coragem, porque a insegurança provoca dificuldade para traduzir. Eu como surda, também precisei ter muita coragem para entrar na universidade e para me exprimir em língua de sinais, a confiança em si é muito importante. Mas às vezes é difícil na Universidade de Paris 8, o curso de fonética, por exemplo, ou mesmo sintaxe, semântica, tudo isso não é óbvio para mim, é difícil. Em relação a outros cursos, como por exemplo, linguística da língua de sinais, eu aprendo muita coisa e consigo boas notas, mas essas outras que eu citei, é preciso ter uma base linguística francesa muito boa, são cursos difíceis para mim.*

Observamos que um dos problemas principais, destacados por Kristina, é a alternância de intérpretes nas aulas. Compreendemos que, efetivamente dentre os profissionais que atuam para efetivar práticas inclusivas voltadas às necessidades das pessoas surdas, destaca-se os tradutores-intérpretes de língua de sinais, profissional previsto no contexto francês, segundo o artigo L 312-9-1 da lei nº2005-102 que reconhece a Língua de sinais francesa como uma língua completa (*langue à part entière*). Ademais, o status da LSF de fato foi confirmado pela circular 2008-109 de 21-8-2008 do Ministério da Educação Nacional: "a lei reconhece a língua de sinais francesa (LSF) como língua da República da mesma forma que o francês"⁸⁵. É importante sublinharmos que se trata apenas de uma circular, e, portanto, não tem força de lei.

No Brasil, o intérprete de Libras é garantido pelo decreto 5.626/2005, sendo este profissional o responsável por dar acessibilidade linguística aos surdos que frequentam

⁸⁵ Segundo a circular nº 2008-109 publicada no *Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008 de l'Éducation nationale*. Disponível em <https://www.education.gouv.fr/media/8282/download>. Acesso em 18 de junho de 2021.

parte da Educação Básica (da segunda etapa do Ensino Fundamental em diante) e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais e vice-versa os conteúdos tratados no espaço educacional. Assim, tanto no Brasil quanto na França, é somente desde 2005, com base nas referidas leis e decretos, que o trabalho do intérprete de língua de sinais começa a configurar-se como necessário para a efetivação de práticas de educação inclusiva na Educação Básica e no Ensino Superior.

Todavia, apesar dos objetivos e estruturas descritas nas leis e decretos, a realidade apontada em diferentes pesquisas, como a de Ansey (2009) Bruno (2011) e Daroque (2012), coincidem com os enunciados de nossos informantes e demonstram que a consolidação do intérprete de língua de sinais nos espaços educativos e acadêmicos são ainda bastante limitadas, as vezes precária e em alguns casos, ocorre de modo informal.

Em relação as barreiras e a acessibilidade prevista nas avaliações para o ingresso dos estudantes surdos na universidade, Kristina relata sobre a experiência de realizar o exame para comprovar fluência na língua francesa, sendo este um pré-requisito para a inscrição na formação em ciência da linguagem na universidade na França⁸⁶:

***Kristina:** Normalmente, eu poderia ter entrado direto na universidade de Artes, mas eu preferi fazer uma pausa de um ano. Depois desse tempo, saíram novas leis, mais severas, era mais complicada para entrar na universidade, eles acrescentaram diversos outros exames, mas não tinha acessibilidade [...] Eu precisei fazer uma avaliação do meu nível de francês. Na Croácia tem um instituto oficial que faz esse teste, do francês escrito em nível acadêmico. Então eu fui nesse instituto para pedir para fazer a avaliação do francês escrito, porque era um requisito para que eu pudesse me inscrever na universidade francesa. Os professores do instituto ficaram perplexos, porque nunca haviam aplicado uma avaliação para um surdo, nenhum surdo havia participado desse teste, seria a primeira vez. Eles questionaram sobre como iriam adaptar a prova para um surdo, eles só faziam para ouvintes, pois uma parte da prova era de escuta. Eu propus fazer a parte escrita, para eles avaliarem a minha escrita, pois era isso o que eu precisava para entrar na universidade, eu não estava interessada no francês oral. Inicialmente eles disseram que seria complicado adaptar o estilo da prova e tirar a parte oral. Então eu pedi, pedi, implorei para que me permitissem fazer a parte escrita, insisti até eles concordarem [...] eu fiz o exame com todo o meu esforço [...] Eu esperei por dois meses e então eu recebi a carta de resposta. Eu abri, mas, ah... eu fui recusada. Porque o meu nível foi considerado fraco, nível B1, eu precisava ter atingido o nível B2 para entrar na Universidade, era a regra. E eu, por um pouquinho, não passei, eles me recusaram. A Universidade de Paris 8 me recusou, a Universidade de Poitiers me recusou, a Universidade de Toulouse me recusou. Eu fiquei decepcionada, pensei “o que eu vou fazer agora? Esperar mais um ano na Croácia? Trabalhar como voluntária? Trabalhar aqui e ali?”. A minha vontade era ir para a Universidade da França logo. Então eu recomecei todo o processo, um ano depois refiz a avaliação, paguei novamente, mas, tudo bem, o importante era fazer a prova. Depois, pela segunda vez minha avaliação junto com o meu dossiê foi enviada para a França. Dessa vez eu não estava tremendo, não estava nervosa, eu estava mais confiante, seria sim ou não, mas eu estava tranquila. Um tempo depois, eu*

⁸⁶ Ver : <https://www.univ-paris8.fr/-Licence-Sciences-du-langage-602->

recebi a carta, quando eu olhei...a resposta era sim, eu fui aceita, aceita. Nossa, eu fiquei tão feliz!

Podemos dizer que a inclusão provoca uma desestabilização das estruturas. Percebemos que a presença de Kristina na instituição para realizar o exame linguístico, causa estranhamento nos próprios professores do instituto, que precisariam rever o modo de organizar e de conduzir a avaliação para atender as especificidades da estudante surda. Kristina, por sua vez, demonstra uma postura corajosa e consciente, fazendo valer o seu direito de inclusão nas estruturas sociais. Notamos na continuidade da sua narrativa, que sua atitude contribuiu para que pela primeira vez uma pessoa surda realizasse um exame naquela instituição, o que possibilitou o seu ingresso na universidade francesa.

Em relação ao contexto, cabe mencionarmos que na Croácia há atualmente mais de 13 mil pessoas surdas (MUZUR; RINČIĆ, 2013). O documento chave que forneceu a estrutura para a educação dos surdos em nível nacional foi publicado em 2007 como “Estratégia Nacional de Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência 2007-2015”.⁸⁷

A estrutura sobre acessibilidade linguística na Croácia foi descrita principalmente com base na Recomendação nº 1548 do Conselho da Europa sobre a proteção das línguas de sinais de 2003, especialmente o Artigo 10, que encorajou os Estados a incluir as línguas de sinais como uma qualificação acadêmica válida e a subsidiar a publicação de literatura instrutiva em línguas de sinais, pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, especialmente o Artigo 24 sobre Educação⁸⁸. Todavia, Rinčić e Muzur (2013) declaram que, ainda que exista a lei croata que reconhece a língua de sinais, ela está ainda distante das práticas educativas e acadêmicas no território Croata, algo que se confirma em nossa pesquisa, pela narrativa de Kristina.

No que diz respeito ao processo seletivo para o ingresso de Marcelo na UFSC, ele explica o que se segue:

Marcelo: *No curso de Pedagogia na modalidade EaD não tem uma prova para a matrícula, a inscrição é aberta. Em 2001 eu fiz parte da primeira turma do Brasil nesse formato EaD para surdos, éramos 36 pessoas. Depois esse mesmo modelo de formação foi usado por outras instituições de Ensino Superior no*

⁸⁷ Government of the Republic of Croatia. National strategy of equalizing possibilities for persons with invalidity, 2007-2015 [in Croatian]. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske/Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom/Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti; 2007. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583401/> acesso em 20 de junho de 2021.

⁸⁸ United Nations – General Assembly. Convention on the rights of the persons with invalidity; facultative protocol to the Convention [in Croatian]. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom/Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti; 2006. Disponível em <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11208/> acesso em 20 de junho de 2021.

Brasil. Tínhamos um encontro presencial por semana, era sábado o dia todo, e durante a semana era a distância, nós postávamos atividades, mas era tudo bem simples, ainda não tinha o Moodle, o contato era por e-mail mesmo, era assim que enviávamos as atividades. Não tinha uma plataforma interativa como existe hoje no ambiente virtual. Para o curso de Letras-Libras eu fiz uma prova, o vestibular, mas foi uma prova adaptada para os surdos, a prova era em vídeo, e você anotava as alternativas no papel, mas os enunciados das questões eram em Libras. Então foi esse o período entre a licenciatura em Pedagogia e depois em Letras-Libras, quatro anos em cada licenciatura. Na modalidade presencial eu fiz o mestrado e o agora o doutorado.

Sabemos que a UFSC tem criados medidas mais acessíveis para o ingresso do surdo na universidade, assim como mencionado por Marcelo, em especial nas áreas de Educação e Linguística, as quais informam em seus editais a possibilidade de serem solicitadas condições diferenciadas de provas. Entretanto, conforme Monteiro (2015), a maioria dos demais editais não contemplam a especificidade da surdez no que concerne à diferença linguística, tanto em relação a avaliação da escrita do surdo ou quanto sobre a possibilidade de uma avaliação em língua de sinais. Essa dificuldade no acesso a cursos de outras áreas, acaba frustrando alguns surdos e restringindo suas escolhas de formação no ensino superior, como sublinha Marcelo:

***Marcelo:** Em um momento da minha vida eu tive vontade de estudar engenharia, na área de construção civil, eu gostava muito de tudo o que envolvia planejamento, gostava de desenhar, fazer plantas, planilhas, enfim, tudo o que envolvia a construção, eu gostava muito disso na minha infância. Mas, quando eu terminei o ensino médio, como eu poderia concretizar isso? De que forma? [...] Para cursar pedagogia era uma universidade pública, então de fato era minha única possibilidade de ingressar na universidade. Então a mãe me deu essa possibilidade de estudar, e disse para eu escolher entre trabalhar na construção, mas na limpeza, a vida toda, ou estudar e ter uma vida melhor. Ela me perguntou o que eu queria, e eu percebi que minha mãe tinha razão, por isso eu fiz minha inscrição no curso de pedagogia e dei continuidade aos meus estudos.*

Identificamos certa frustração presente no enunciado do doutorando, pela impossibilidade de cursar engenharia. Entretanto, para ele, o acesso à universidade, mesmo em um curso que não seria sua primeira opção, traria a esperança de uma “vida melhor”, isto é, por meio de uma formação que lhe possibilitasse a inclusão e ascensão social.

Ademais, acrescentamos que, mesmo com o avanço das políticas públicas de inclusão, que garantem os direitos dos surdos através da legislação brasileira, francesa e mesmo croata, tais direitos ainda não acompanham as normativas e editais das próprias universidades. De acordo com Monteiro (2015), grande parte das formações acadêmicas não possuem ainda sistemas de inscrição para o acesso aos cursos de graduação e pós-

graduação com critérios que possibilitem aos candidatos surdos a implementação concreta da acessibilidade linguística e sobretudo, tendo em conta as suas singularidades.

Assim, podemos dizer que certas questões linguísticas refratam-se em questões educacionais. Por exemplo, quando mencionamos que as políticas educacionais asseguram o direito de intérprete em sala de aula, isso significa que elas também garantem o direito de uma língua. Todavia, em concordância com Monteiro (2015), sabemos que a valoração das línguas de sinais não é a mesma para toda as universidades, nem em todos os cursos e tampouco para toda a comunidade acadêmica. Ou seja, a língua de sinais tem circulado e ganhado espaço apenas em cursos em que esta é verdadeiramente concebida enquanto língua, de fato e como um direito do surdo.

No que concerne as percepções dos estudantes em relação a inserção no mercado de trabalho e as relações entre suas histórias de vida pessoal e trajetória profissional, destacamos o seguinte enunciado de Kristina:

Kristina: Não tinha nada, ninguém me dava uma oportunidade, eu era jovem, precisava aprender, mas ninguém me dava oportunidade, todas as portas eram fechadas para mim [...] Eu procurei em gráficas, eu sei que eu era capaz, mas ninguém me dava uma oportunidade. Procurei, procurei, então eu fui ao “Polo de empregos” da Croácia. Eu conversei com eles, passei as minhas informações, eles anotaram e falaram que iam procurar um trabalho para mim. Eu fiquei torcendo para eles me proporem um trabalho logo. Enfim, depois de um tempo eles me propuseram algo, mas era um trabalho com um nível bem abaixo da minha competência. Eles me propuseram um trabalho de ajudante de cozinha, para cortar legumes, lavar a louça, foi isso o que eles me propuseram. Eu recusei, falei que não, que eu queria outro trabalho, que eu não iria aceitar ficar cortando legumes. Eles me falavam que para começar eu tinha que aceitar trabalhar de qualquer coisa, um pouco de tudo, que o trabalho era para ganhar dinheiro. Eu respondi, “desculpa, o dinheiro não me importa, eu quero é estar feliz, quero me sentir bem, quero ter gosto no que estou fazendo. Cozinha? Não, não tem nada a ver com o que eu gosto, e depois? Eu vou virar o quê?” Eles cortaram completamente o meu sonho, eu recusei esse trabalho de ajudante de cozinha. Depois, outras coisas, no mesmo estilo, mas eu recusei todas. Uma senhora, responsável pelo recrutamento de trabalhadores me falou: “Ah menina, você sonha muito alto, é muito ambiciosa, está nas nuvens, não tem seriedade e não quer encontrar um trabalho sério, você só fica recusando, recusando e recusando”, essa senhora olhou pra mim como uma pessoa que sonha demais. Mas eu não dei atenção para ela e fui embora. Meu pai trabalhava como desenhista, ele tinha várias obras de artes, ele era muito bom nisso, ele me deu essas obras de artes e eu fui vender, no centro da cidade. Mas... eu senti que não era isso o que eu queria, não era isso o que eu queria fazer. Bem, inicialmente eu pensei que para começar a trabalhar estava bom, meu pai me motivou, ele estava me dando suas obras, eram importantes para ele, então foi bom para um começo.

Entre os muitos elementos que nos chamam a atenção na fala de Kristina, destacamos a consciência que ela denota da importância de conseguir um trabalho que contemple seus objetivos e competências, o que consideramos um dos elementos disparadores da motivação da acadêmica para prosseguir seus estudos em nível superior.

Historicamente, sabemos que tanto os surdos quanto qualquer pessoa considerada fora das normas, portanto, em situação de deficiência, têm dificuldades para ingressar no mercado de trabalho por motivos diversos, e, ainda mais para certas profissões, consideradas socialmente de maior prestígio, aspecto que se reflete na fala de Kristina, que se recusa a trabalhar em uma cozinha, por estimar que ela tinha competência para um cargo mais elevado.

A legislação garante o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, em especial a Declaração Universal de Direitos Humanos⁸⁹, proclamada em Paris, em 10 de dezembro de 1948, que tem como fundamento os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, e garante em seu Art. 23.1 “o direito ao trabalho”. Entretanto, mesmo com a promulgação da lei, ingressar no mercado de trabalho com o estigma da deficiência é ainda um desafio para essas pessoas, que precisam enfrentar diversas barreiras, incluindo a concepção social criada ao longo da história, de que a pessoa com deficiência é incapaz ou improdutiva. Nesse sentido podemos dizer que o diploma do ensino superior, além de ampliar as possibilidades de acesso a vida profissional, representa, para as pessoas em situação de deficiência, a superação do estigma de incapaz (ROSSETO, 2009).

Marcelo não entrou nos detalhes sobre suas experiências profissionais anteriores, mas, nos contou sobre seu trabalho atual e os desafios de atuar como professor na Universidade Federal do Paraná:

***Marcelo:** Com relação ao meu trabalho na UFPR, eu sou professor efetivo, já há cinco anos, atuo como docente nessa instituição, atuo na parte de ensino, com as disciplinas que envolvem os cursos de Licenciatura, física, matemática, todos os cursos de licenciatura com a disciplina de Libras para os ouvintes, e atuo no curso de Letras Libras, na qual sou responsável por uma disciplina. Com o fato de ficar um pouco difícil conciliar a minha carga horária de trabalho com o doutorado, eu solicitei um afastamento, para que houvesse a possibilidade da universidade contratar outro professor de maneira provisória. Mas isso não foi viável, por uma questão de verba, então eu percebi que talvez seria melhor fazer um ajuste nos meus horários, flexibilizando as minhas aulas como docente em função das minhas aulas enquanto doutorando. E assim eu tenho conseguido atender as demandas da universidade que eu trabalho e dar continuidade a minha formação na UFSC. [...] como docente na universidade, também é pesado, preciso produzir, escrever de modo formal, enviar e-mails formais, pesquisar, orientar, corrigir, enfim, tudo isso perpassa pela língua portuguesa, que para mim é o meu grande desafio, é ter que lidar com todas essas particularidades da língua, e eu sei que isso é o que o surdo colhe pela questão do prejuízo do período educacional anterior.*

89

Disponível

em:

<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>, acesso em 22 de junho de 2021.

Observamos, pela narrativa de Marcelo, que mesmo com as barreiras linguísticas e obstáculos impostos às pessoas que possuem alguma singularidade específica, em seu caso a surdez e o uso da língua de sinais, o doutorando conquistou a oportunidade de acesso a pós-graduação e a inserção no mercado de trabalho na área acadêmica. Para compreendemos os impactos quantitativos do ingresso de professores surdos no ensino superior, vale mencionarmos a pesquisa de Reis (2015). A autora afirma que, com a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de graduação em todo o Brasil, até 2015, o número era de 174 professores surdos atuando em instituições públicas de ensino superior.

Ainda, Reis (2015, p.31) sublinha a importância deste número como uma possibilidade de mostrar uma forma de significação e de representação dos professores surdos no espaço das Universidades, pois “atuam como representações culturais para facilitar a Língua de Sinais Brasileira, esclarecer as possíveis dúvidas no momento de aprendizagem e de estudos dos alunos surdos e ouvintes, como também elevar os surdos à condição de intelectuais”.

Ademais, tanto Marcelo quanto Kristina, tiveram que vencer preconceitos impostos pela sociedade em sua vida profissional. Apesar disso, o acesso ao ensino superior e a inserção no mundo do trabalho, rompe com certos mecanismos de segregação e isolamento atribuído às pessoas surdas ou com deficiência ao longo da história. Assim, apesar de possíveis situações de discriminação no percurso acadêmica e profissional dos estudantes, suas narrativas indicam que eles puderam mostrar suas potencialidades e se incluírem na sociedade.

Por fim, independentemente das dificuldades encontradas pelos indivíduos surdos em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, vemos que a busca pela superação dessas dificuldades resultou em muitos avanços em suas vidas. Cabe citar que para Vigotsky (1983/1997) as dificuldades derivadas do “defeito” originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade, e podem conduzir a processos edificadores no desenvolvimento e na vivência dos sujeitos. Ainda, para o autor, a fonte da compensação para o surdo está na visão e na modalidade linguística gestual.

Em conclusão, em nossa concepção, as narrativas de Kristina e Marcelo, além de gerar reflexões sobre os espaços formativos inclusivos e a circulação das língua de sinais na universidade, podem contribuir para identificação de necessidades educacionais e linguísticas específicas no Ensino Superior para as pessoas surdas, das quais a presença

de mais tradutores-intérpretes de línguas de sinais na sala de aula e nos espaços universitários em geral e a possibilidade da produção de conhecimento em língua de sinais e a reflexão sobre práticas políticas e pedagógicas dos professores de surdos na realidade do ensino superior, que contemplem as singularidades desses estudantes. Sobre este último ponto, abordaremos no próximo núcleo alguns aspectos e problemas sobre a inclusão de estudantes surdos na universidade, do ponto de vista dos seus professores.

5.3 Núcleo 3: Percepção dos professores sobre os aspectos educacionais, linguísticos, políticos e culturais da inclusão de surdos na universidade

“A inclusão é uma coisa a ser feita, mas, não podemos ter a ilusão de que um mundo maravilhoso nos espera lá adiante, que basta incluir e aperfeiçoar o processo de inclusão para que as coisas se resolvam, não vai ser assim, a inclusão vai ser sempre um processo muito tenso, cheio de limites contingentes e limites estruturais.
- **PROFESSOR FÁBIO**, UFSC.

“Então o importante é que cada um ocupe o seu lugar na sociedade e encontre seu próprio caminho, mas isso não é fácil, não acontece assim.”
- **PROFESSORA SOPHIE**, Universidade Paris 8.

Conforme já explicitamos anteriormente, a fala dos sujeitos, quando articulada ao contexto, carrega e revela múltiplas relações e significações que fazem parte da constituição singular do indivíduo, constituição essa que é mediada pela história de sua relação com diversos outros sujeitos e espaços sociais (BAKHTIN, 1975/2002; SOARES, 2011; VYGOTSKI, 1978/2007).

Enfatizamos que no caso desta pesquisa, o espaço social ao qual nos referimos é principalmente a universidade pública, mais especificamente a complexidade da sala de aula em dois contextos distintos, Brasil e França. Assim, no intuito de dar continuidade à discussão de certas problemáticas que atravessam a sala de aula universitária, a partir da inclusão de estudantes surdos, ressaltamos que este núcleo de significação é constituído por meio das falas de dois professores, Fábio da UFSC e Sophie da Universidade Paris 8, ambos com experiência no ensino para surdos.

Ademais, este núcleo é resultado da articulação de três indicadores (*10. Aspectos da linguagem, bilinguismo e preconceito linguístico no contexto acadêmico; 12. Aspectos pedagógicos, políticos e culturais do processo de inclusão de surdos na universidade e 13. Aspectos avaliativos, escrita, participação e estrutura da universidade*), cujos conteúdos temáticos (pré-indicadores) nos ajudam a revelar, por meio do processo de análise e síntese destes, as percepções dos professores acerca dos aspectos educacionais, linguísticos e políticos que envolvem o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior.

Buscamos apreender das falas dos docentes, quais fatores prejudicam ou favorecem o acesso à formação de discentes surdos no contexto acadêmico. Além disso, nos focalizamos em identificar a quais métodos e recursos materiais e humanos recorrem os professores e a instituição acadêmica de modo geral, para a efetivação das normativas inclusivas nas universidades pesquisadas.

Ressaltamos que para compreendermos o contexto, em nossa análise além das falas dos informantes, apoiamos-nos no material de apoio que nós constituímos por meio das observações em sala de aula e registros em diário de campo, na UFSC e na *Université Paris 8*, conforme explicitado na metodologia do nosso trabalho.

Começando a discussão deste núcleo, sublinhamos que seus conteúdos temáticos comportam, entre outros aspectos, situações de preconceito linguístico vivenciadas pelos acadêmicos surdos, identificadas pelos docentes. O Professor Fábio observa certas características de sua relação com os estudantes surdos e revela algumas atitudes tomadas por ele, com o intuito de favorecer o direito linguístico do surdo e a valorização da Libras em suas aulas:

Prof. Fábio: *a gente tem dificuldade de perceber em outras circunstâncias, sobretudo o caráter fonocêntrico das nossas atitudes, dos nossos discursos, das nossas práticas, esse contato permanente com o surdo me sensibilizou para esses aspectos, não são os únicos, que enriquecem a minha experiência, mas, acho que o aspecto principal é esse, esses princípios fonocêntricos, que organizam a nossa maneira de estar no mundo e que a presença do surdo põe em perspectiva, em questão [...] Em sala de aula eu costumo ser muito cuidadoso na relação com os surdos, sempre procuro adaptar exemplos para a Libras.*

Os aspectos fonocêntricos “*das nossas atitudes*”, evocados pelo Professor Fábio, nos remete a história da educação dos surdos, marcada pelo fracasso de práticas puramente oralistas impostas por uma sociedade ouvinte e fonocêntrica, isto é, que supervaloriza e estabelece a superioridade dos sons e da fala vocal sobre outras formas de língua, como a língua de sinais. Como salienta Skliar (2001), a maioria das problemática da vida escolar e acadêmica dos surdos foi baseada em modelos educacionais “não-surdos” ou “ouvintismo” que culmina na “negação” das diferenças dos indivíduos.

Ademais, a progressão histórica da educação e dos direitos das pessoas com surdez nos leva a atual reflexão do campo dos direitos linguísticos, sociais e culturais desses indivíduos. Conforme já explicitamos em vários momentos deste trabalho, esses direitos são garantidos no Brasil principalmente pela lei 10.436/2002 regulamentada pelo decreto 5.626/2005 e recentemente ampliada pela aprovação da lei 14.191⁹⁰ de 3 de agosto de 2021, que insere a educação bilíngue de surdos na Lei Brasileira de Diretrizes

⁹⁰ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> , acesso em agosto de 2021.

e Bases da educação nacional (LDB - Lei 9.394/1996⁹¹), como modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da “educação especial”. Nesse contexto, entende-se como educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais como primeira língua e o português escrito como L2.

Sabemos que o conceito de bilinguismo é amplo. Embora não pretendamos nos adentrar na discussão das diversas definições possíveis deste termo, cabe mencionarmos que o bilinguismo no caso dos surdos é questionado por Foucambert (2021, p.130). Para esse pesquisador, “existe uma língua de comunicação direta, em uma situação de proximidade, e uma língua de comunicação *différée* (indireta), que também é uma ferramenta de pensamento, no caso a escrita”. Foucambert parte desse princípio para pensar, por exemplo, nos falantes da língua francesa na modalidade oral e escrita, mas que, no entanto, não são considerados bilíngues, então por que o surdo seria? Para o autor “aprender a ler não é aprender a ler a língua com o domínio oral” (p. 131).

Contudo, em nossa concepção, quando falamos de bilinguismo na educação dos surdos, nos referimos ao acesso a duas línguas em duas modalidades distintas, pois de fato, os surdos podem ser falantes da língua de sinais, como L1, e ter o português ou o francês, na modalidade oral ou escrita, como L2. Por isso, em nossa compreensão, a questão principal é definir o bilinguismo desejado para os surdos, como associando a LS (língua oral) e a LV escrito (não necessariamente falado).

Outro aspecto importante que se difere no bilinguismo dos surdos é o aspecto da cultura, que é constituída por meio da língua de sinais. O Professor Fábio descreve essa problemática da seguinte forma:

Prof. Fábio: *Um monte de informações, de elementos formadores da nossa subjetividade, da nossa posição e que para nós são óbvias, para os alunos surdos não são, para os sujeitos surdos não são, eles vivem dentro de uma outra cultura, que se conecta com a cultura ouvinte mas que é estranha também a essa outra cultura, e acho que isso cria problemas assim de incompreensão muito além de problemas linguísticos, são culturais mesmo, problemas, enfim, de choque de processos de socialização muito diferentes, coisas que para nós são óbvias e que para eles não são.*

Nesse sentido, percebemos que definir bilinguismo depende de várias questões, sobretudo de ordem cultural, social e política. Conforme Quadros (2005), assim como nos Estados Unidos, no Brasil e na França, as políticas linguísticas têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de criar políticas linguísticas “aditivas”. Isto é, geralmente

⁹¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em agosto de 2021.

o ensino de língua não traz para dentro do espaço escolar e acadêmico as características das línguas consideradas de menor prestígio social, como é o caso das línguas de sinais. Pelo contrário, o ensino bilíngue geralmente é baseado quase que exclusivamente nas línguas oficiais ou dominantes. Quadros (2005, p. 2) explica, em relação ao contexto brasileiro, mas que se aplica também a outros países: “se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz”. Este ainda é o modelo da educação inclusiva que temos na nossa sociedade, e, mais adiante veremos na nossa pesquisa, como esse é um discurso presente no contexto acadêmico.

Especificamente sobre o ensino superior, a lei 14.191/2021, traz em seu artigo 3º:

Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, p. 2-3, 2021).

De acordo com o texto da lei mencionada, a modalidade de ensino bilíngue deverá ser iniciada na educação infantil e se estender ao longo da vida. Na prática, as instituições de ensino deverão oferecer serviço de apoio educacional especializado para atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Entre as medidas previstas, o projeto prevê a oferta, aos estudantes surdos, de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

Em nossa compreensão, a referida lei contribui para a construção de um novo percurso na história da educação dos surdos, na qual a educação bilíngue é (ou deverá ser) uma realidade que se ampliará no Brasil nos anos que se seguem, e, em nossa perspectiva, poderá até mesmo servir, se executada com êxito, como modelo para outros países, como a França por exemplo, na medida em que, apesar da lei nº 2005-102 que afirma o direito de acesso à educação a toda pessoa com deficiência e obriga o Estado a garantir essa educação, não apresenta ainda uma política linguística que insira o ensino bilíngue para os surdos como modalidade independente nos currículos educacionais em nível nacional. Porém, é importante explicar que os currículos oficiais da França para o ensino da LSF distinguem entre a língua LSF como língua 1, na qual considera-se o francês escrito como L2, e a LSF como L2.

Além disso, consideramos que investigar as práticas e as dificuldades de professores que atendem estudantes surdos no contexto atual é fundamental para

avancarmos na discussão de práxis que de fato respeitem à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas em todas as etapas de ensino, incluindo o ensino superior. Assim, na continuidade da discussão das percepções e práticas dos professores, destacamos mais uma fala do Professor Fábio, referente ao preconceito linguístico identificado por ele no contexto universitário:

Prof. Fábio: *na linguística é muito comum que se evoque o conceito de preconceito linguístico. A linguística se coloca como tarefa, eliminar preconceitos linguísticos, discriminações que acontecem no interior da sociedade e que envolvem imediata ou indiretamente linguagem. Mas é interessante que às vezes essas coisas se apresentam no nosso cotidiano, por exemplo, não havia intérpretes para alunos surdos, quer dizer, eles estavam sendo discriminados, e a questão claramente envolvia linguagem, e eu não vi nessa ocasião e em outras os meus colegas se mobilizarem, no sentido de combater, efetivamente e diretamente uma questão muito prática, muito perto de nós, o preconceito linguístico [...] Eles falam de preconceito linguístico na sociedade, em geral, de maneira mais ou menos abstrata, distante, mas quando ele se apresenta imediatamente aí a gente não tem tanta disponibilidade para agir [...] Mas eu procuro levar a sério esse conceito de preconceito linguístico, a gente vai incorporá-lo quando ele se apresenta assim realmente, diretamente na nossa vida a gente vai ter que agir e os surdos obviamente são alvo permanente de exclusões, enfim, são alvos permanente disso, que a gente poderia genericamente chamar de preconceito linguístico, então ele tem que estar muito atento a isso e atuar de fato quando isso se apresenta [...] Eles (os estudantes surdos) são alvo disso (preconceito linguístico) não apenas lá fora, na sociedade em geral, no cotidiano, mas na universidade mesmo.*

O Professor Fábio evoca em seu enunciado o conceito de “preconceito linguístico”. Por preconceito linguístico entendemos a manifestação de atitudes discriminatórias no que concerne a variantes linguísticas ou línguas de menor prestígio social (como exemplo, a língua de sinais) em relação as línguas dominantes de maior prestígio, supostamente adequadas a um imaginário de norma padrão da língua. Os diferentes problemas que dele decorrem são observados em diversos gêneros do discurso e em espaços sociais variados, sendo a própria universidade um desses espaços, tal como mencionado pelo Professor Fábio (BAGNO, 1999; FREITAS; FERNANDES, 2018).

Ressaltamos que a noção de língua (e linguagem) para Bakhtin, Medvedev e particularmente para Volóchinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se diferenciam de noções da linguística que percebem a língua como um sistema fixo de regras. Para os autores citados, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada por meio de enunciados, sempre ideológicos, considerando que o centro organizador de todo enunciado está no meio social que envolve o indivíduo (1929/2018).

Nesse sentido, podemos dizer que o uso de uma determinada variante linguística ou uma língua pertencente a uma minoria, marca a inclusão (ou exclusão) num dado grupo social e dá uma identidade a seus membros. Assim, ridicularizar ou menosprezar a língua

(ou variante) do outro é uma atitude discriminatória e que evidentemente não deveria ocupar nenhum espaço social, tampouco na universidade. Depreciar outras línguas é como menosprezar o próprio ser das pessoas e não apenas sua fala, pois a língua constitui o sujeito, e, portanto, é mostra de preconceito linguístico e de dificuldade de conviver com as diferenças (FIORIN, 2015).

Ademais, o preconceito linguístico em relação aos surdos por vezes é expresso no contexto acadêmico de modo sutil, por meio de atitudes e ambientes nos quais a língua de sinais e a cultura surda ocupa pouco ou nenhum espaço. Conseqüentemente ocorre que os estudantes surdos, apesar de “incluídos” na universidade, ficam excluídos de certas atividades propostas dentro e fora da sala de aula, como palestras, seminários, congressos e grupos de pesquisa, os quais nem sempre estão preparados para incluírem os estudantes surdos que desejam participar, pois há falta de intérpretes, falta de materiais e adaptações em língua de sinais, falta de circulação e de conhecimento da língua de sinais e da cultura surda por parte da maioria dos estudantes ouvintes, professores, equipe pedagógica e administrativa de modo geral. Em nossa concepção, tais fatores, entre outros, podem potencializar o preconceito linguístico vivenciado pelos estudantes surdos na universidade.

Na tentativa de enfrentar as barreiras que constituem a inclusão dos estudantes surdos na universidade e combater o preconceito linguístico, o Professor Fábio relata como suas aulas se alteraram com a presença desses estudantes, suas estratégias e articulações pedagógicas e como ele reagiu diante da falta de intérpretes em suas aulas durante um semestre letivo:

Prof. Fábio: *Então eu diria que em sala de aula, não só a sensibilidade para os aspectos fonocêntricos da nossa cultura, como, enfim, o próprio conteúdo das disciplinas se alterou por conta dessa relação com o surdo, como por exemplo, eu incluir temas que talvez eu não abordasse se não fosse provocado pela presença do surdo, esses rebatimentos da reflexão que eu faço sobre o lugar da língua de sinais, o lugar dos sujeitos surdos, na linguagem, na cultura, na sociedade, tudo isso eu procuro, procurei desde o momento em que os surdos participaram das aulas, procurei incluir no campo da minha reflexão [...] Então, eu tenho grande, grande cuidado na relação com os surdos, é... eu sempre procuro tratar, como eu disse pra você, eu faço filosofia, mas essa filosofia tem desdobramentos políticos, culturais, rebatimentos que eu procuro sempre explicitar em alguma medida [...] Isso também é verdade em relação as questões da cultura surda, da relação da cultura surda com a sociedade ouvinte, enfim, e eu atuei várias vezes, em várias ocasiões eu atuei em favor dos alunos surdos [...] eu tenho uma militância em favor das questões surdas, ocasião mais proeminente, assim mais saliente, foi quando eu comecei um curso e não havia intérpretes para aquela disciplina, havia alunos surdos, mas não havia intérpretes. Eu peguei os meus alunos e fui com eles até a reitoria, na época eu era até diretor da editora da UFSC, portanto, enfim, eu era da administração. Eu chamei o chefe de gabinete do reitor e disse olha, enquanto não houver intérpretes eu não vou dar aula, ou dou aula para todo*

mundo ou não dou aula para ninguém. Não foi resolvido o problema, mas, eu fiquei em greve, sozinho, o semestre inteiro, eu não dei aquela disciplina naquele semestre. Eu dei no semestre seguinte, quando o problema foi resolvido. Houve outras ocasiões, que não foram tão agudas assim, mas, em questões, atritos e enfim, dificuldades da universidade em criar as condições para o ensino dos alunos surdos, se apresentou assim, e eu sempre me coloquei, militantemente do lado dos surdos. Então assim, por isso, eu acho que eu tenho um certo reconhecimento na comunidade, não é? E isso facilita as coisas, então, assim, eu tenho uma relação boa com os alunos surdos.

Notamos que o Professor Fábio, apesar de não ter fluência na língua de sinais, tem bastante sensibilidade e consciência em relação a questões que envolvem os direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos, e mesmo quando a própria universidade não ofereceu condições que garantissem a inclusão desses estudantes, o Professor buscou manter uma postura coerente e de equidade entre os alunos surdos e os ouvintes, conforme observamos quando ele cita a circunstância em que não havia intérpretes para suas aulas e enfatiza claramente para o chefe do gabinete do reitor de sua universidade “*ou dou aula para todo mundo ou não dou aula para ninguém.*”

Durante as observações em sala de aula, nós constatamos que efetivamente o Professor Fábio buscava, sempre que possível, articular o conteúdo de suas aulas com temáticas que envolvessem a língua de sinais e a cultura surda. Além disso, ele estava sempre atento a sua posição na sala de aula, para não atrapalhar o campo de visão dos estudantes surdos e dos intérpretes. Ainda, observamos um constante incentivo do professor para a participação dos estudantes surdos, na tentativa de construir juntos exemplos e vínculos com a língua de sinais. Percebemos isso particularmente durante as aulas em que o Professor Fábio problematizou o “Curso de linguística geral”, para criticar a teoria de Saussure.

Ainda, no que concerne a participação dos estudantes surdos durante as aulas, o professor Fábio comenta:

Prof. Fábio: *é mais comum a passividade entre os surdos do que entre os ouvintes... Se bem que os alunos da Pós-graduação, de uma maneira geral, eles são bem passivos, eu acho [...] Então eu acho que os alunos surdos, por conta de dificuldades de comunicação mesmo, e nisso eu sou mais responsável do que eles, por essas dificuldades eles são mais passivos em sala de aula, mas, eu acho que eles são mais ativos fora da sala de aula.*

É interessante notar que, o Professor Fábio enfatiza em seu discurso que ele percebe um caráter mais passivo em relação aos estudantes surdos do que entre os estudantes ouvintes, porém, consciente do seu papel, enquanto mediador do conhecimento (Vigotsky, 1986/2010), ele tem consciência de seu “ato responsável” (Bakhtin,

1934/2010) na comunicação entre os surdos em suas aulas: “Então eu acho que os alunos surdos, por conta de dificuldades de comunicação mesmo, e nisso eu sou mais responsável do que eles, por essas dificuldades eles são mais passivos em sala de aula.”

Assim, compreendemos que a percepção do Professor Fábio é mediada por um processo determinado não apenas pela atitude passiva dos estudantes surdos, mas também pela forma como ele significa o seu papel para tornar possível a participação desses estudantes em suas aulas, de modo que ele não transfere essa responsabilidade apenas para os estudantes ou para os intérpretes, mas percebe suas próprias limitações em relação a língua de sinais.

Em relação aos processos de avaliação que os docentes fazem da aprendizagem dos estudantes surdos, a Professora Sophie relata:

Profª Sophie: *Estou interessada na organização conceptual do trabalho, tenho que ver que ele se sustenta, que existe uma sequência lógica e, claro, se a forma é completamente catastrófica, e não compreendo o que o estudante quer dizer, paro a avaliação, pois não posso aceitar. E isso aplica-se tanto aos ouvintes, surdos, aos estudantes com deficiência auditiva, porque dificuldades todos têm [...] sempre levo em consideração, seja para surdos ou estrangeiros, levo em consideração que escrevem numa língua que não é a língua em que trabalharam desde a infância, da mesma forma que para uma pessoa que fala francês, que é francófono, talvez eu devesse exigir mais [...] acho que eles podem pedir para fazer um exame em língua de sinais, completamente, eu aceito isso. E, nesse ponto, talvez seria muito mais claro perceber se os estudantes compreenderam ou não. Porque ele se sente confortável com a língua de sinais, ele interpreta e assim por diante. Nesse caso eles não poderiam dizer que estou fazendo uma má avaliação, porque eles têm dificuldades em escrever, então isso seria bom.*

Já o Professor Fábio comenta o seguinte:

Profº. Fábio: *Eu na verdade não faço avaliação, na pós-graduação não, eu costumo aprovar todo mundo, meus colegas, eles adoram avaliar, então eu deixo para eles. E a hora da verdade vai chegar na hora da defesa de dissertação ou de tese. Mas enfim, eu procuro fazer da minha aula um espaço de mais liberdade, de um processo de ensino e aprendizagem mais autênticos nesse sentido. Isso é possível porque eu sei que meus colegas submetem alunos a avaliações bastante rígidas, então eu posso me permitir o luxo de viver ali a minha primavera pedagógica.*

Inferimos que para o Professor Fábio, a avaliação na Pós-graduação está relacionada a um processo contínuo de aprendizagem que culminará num trabalho final, de dissertação de mestrado ou tese de doutorado, deixando claro que para ele a avaliação em sua disciplina não acontece por meio de provas e documentos escritos. Para o docente, o importante é que suas aulas sejam um espaço de liberdade para o processo de ensino e aprendizagem, de modo mais autêntico. A Professora Sophie, por sua vez, esclarece que sua preocupação está na organização dos conceitos e na sequência lógica dos trabalhos

avaliativos, e isso aplica-se tanto aos estudantes ouvintes como aos estudantes surdos. No entanto, para estes últimos, assim como para os estudantes estrangeiros, ela leva em conta o fato deles escreverem numa segunda língua. A Professora ainda acrescenta:

Profª Sophie: *Eu sempre imponho o tempo exato para as apresentações. Eu avalio a capacidade de manter o tempo que foi dado, para as apresentações em língua de sinais eu dou mais cinco minutos, porque há sempre um pouco mais de perda de tempo, entre aspas, por causa da interpretação. Então é só isso, para apresentações. Para trabalhos escritos, por exemplo, para os deveres, não há diferença. Os alunos surdos cometerão um certo tipo de erro? Não penso assim, os estudantes ouvintes também cometem muitos erros. Então para mim, sim, eu avalio de acordo com os tipos de trabalho, às vezes lhes digo que vou ser realmente muito rigorosa na forma, às vezes menos rigorosa, geralmente sou, pois tenho muitos alunos estrangeiros, sou bastante compreensiva com relação a um certo número de erros que eles podem cometer. Ser ouvinte não significa ter uma escrita correta e eficaz, até os estudantes francófonos são por vezes piores do que os estrangeiros [...] ao longo da minha carreira, já faz muitos anos que tenho alunos surdos, tive alunos surdos muito bons, que fizeram, às vezes, até mesmo os exames orais que eu aplicava para os alunos surdos.*

Notamos que a Professora Sophie apoia-se em diferentes estratégias e critérios para a avaliação da aprendizagem dos estudantes, como por exemplo, seminários, nos quais os estudantes surdos possuem um tempo adicional para a apresentação em língua de sinais, e trabalhos escritos, nos quais geralmente os critérios são os mesmo para surdos e ouvintes. Porém, dependendo do objetivo da avaliação, a professora busca ser um pouco mais flexível em relação aos “erros” cometidos pelos surdos e pelos estrangeiros, porém, afirma que para ela os surdos não cometem nenhum tipo de “erro” específico, pois “os estudantes ouvintes também cometem muitos erros”.

Para teorizar um pouco a questão dos “erros” que caracterizam a produção escrita dos indivíduos surdos, valemo-nos da pesquisa de Perini (2013), que com base na análise do *corpus français sourd* (francês surdo), extrai três grupos de erros específicos aos surdos: as categorias de erros identificados unicamente nos indivíduos surdos, as particularidades encontradas em categorias comuns aos surdos e aos aprendizes de uma L2 e os erros que são encontrados nos dois públicos, mas que são mais sistemáticos no caso dos surdos.

Segundo a autora, as categorias dos erros específicos aos surdos são: redundâncias lexicais, complemento do substantivo invertido, omissão de pronomes complementares e acumulação de erros que resultam em frases “incorrigíveis”. Ainda, outras especificidades verificadas pela autora foram: a ordem das palavras - Adjetivo - determinante - nome; Tempo verbal - confusão entre passado, presente e futuro. E os erros verificados entre os ouvintes L1 e L2, mais recorrentes nos indivíduos surdos foram:

pronome reflexivo omitido ou acrescentado e a categoria gramatical inadequada. Ainda, Cuxac, (2000) desenvolve a hipótese de que os surdos têm uma “forma de pensar” visual e icônica que se reflete tanto no língua de sinais como na sua escrita.

Assim, com base em Cucax (2000) e Perini (2013), compreendemos que, ainda que a semelhança entre as estruturas das línguas de sinais e certas estruturas típicas das produções escritas dos surdos não seja o único fator explicativo para os denominados “erros” surdos, o conhecimento de tal hipótese é relevante, pois, permite aos professores considerarem esse aspecto, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto no modo de avaliar as produções escritas dos estudantes surdos, isso em todos os níveis de ensino, incluindo o superior.

Portanto, sublinhamos que é importante que as formas de pensar visual e icônica, próprias dos surdos não sejam negadas, pois, são possíveis de ser identificadas especialmente quando um surdo falante da língua de sinais (L1) produz um texto escrito (L2), e procura, conscientemente ou não, equivalências na sua L1. Por esta razão, consideramos que a língua de sinais deve ser plenamente explorada na pedagogia da escrita com estudantes surdos, de modo a explicitar as diferenças entre a língua de sinais e a língua escrita para os indivíduos com surdez (MILLET 2004; PERINI, 2013).

Voltando a experiência dos nossos participantes, é importante ressaltarmos que o modo de agir da Professora Sophie e do Professor Fábio, na relação com os estudantes surdos e com os ouvintes, a escolha dos instrumentos de apoio ao ensino, as estratégias de avaliação da aprendizagem e das produções escritas, são exemplos de experiências simbolizadas por eles em seu espaço de trabalho, considerando os contextos, o currículo e as exigências de cada instituição. Além disso, essas vivências se integram por meio de elementos de sentido que, historicamente passam a constituir a subjetividade docente de cada um (SOARES, 2011).

A Professora Sophie relata também algumas das ações desenvolvidas por ela diante da presença de estudantes surdos em suas aulas:

Profª Sophie: *com a presença de estudantes surdos, em certas disciplinas eu proponho seminários sobre língua de sinais, por exemplo. Quando ministrei por vários anos um curso sobre a aquisição do tempo e do espaço, nesse curso, toda vez que eu tinha alunos surdos, eu propunha que eles fizessem uma apresentação sobre um artigo sobre espaço em língua de sinais, porque isso existe, há muita literatura. Assim, naquelas ocasiões, eu também pude entender um pouco melhor como a língua de sinais funciona [...] falo devagar para que o intérprete possa traduzir confortavelmente, eu paro, se o intérprete pede para reformular, eu faço isso, levo o intérprete em conta e estou atenta ao que está acontecendo em torno do estudante surdo, mas para além disso, não, não faço nada específico para os estudantes surdos [...] eu não tenho uma estratégia particular, é mais uma questão de bom senso e sensibilidade*

durante a aula, talvez você tenha percebido um pouco como eu trabalho, ou seja, se eu vejo que há um problema e que o intérprete não pode traduzir, ou por exemplo, quando trabalhamos com um texto eu normalmente paro mais tempo, eu me dirijo mais especificamente ao estudante surdo através do intérprete para que as coisas fiquem claras.

O enunciado acima mostra que a Professora Sophie se preocupa em incluir a temática da língua de sinais em suas aulas, com a proposição de seminários que são desenvolvidos pelos próprios estudantes surdos. Durante nossas observações na Universidade Paris 8, constatamos um desses seminários sobre a LSF, realizado pela mestrandia Kristina, que também participou do nosso trabalho, conforme apresentamos anteriormente. Ainda, a docente enfatiza que esses momentos são para ela uma oportunidade de aprender mais sobre o funcionamento da língua de sinais. Além disso, a professora faz uso de outros recursos (estratégias) que constituem sua ação pedagógica apoiada nos intérpretes. Assim, ela busca falar mais devagar, faz pausas, reformula suas falas, quando necessário, com o intuito de tornar possível o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos do curso. Essas estratégias foram efetivamente notadas por nós durante as observações em sala de aula. Ademais, a Professora Sophie sublinha o que segue:

***Prof^a Sophie:** Ele terá mais dificuldades, mas temos que ver, precisamos estar atentos porque não é apenas uma questão de conhecimento, o conhecimento pode ser recuperado, se a pessoa tiver a capacidade, então precisamos estar atentos para desenvolver abordagens pedagógicas que permitam que as pessoas mais fracas alcancem um nível mais elevado [...]eu concebo meu papel, que é tentar ao menos fazer com que as pessoas que chegaram com uma bagagem menos importante que as outras, cheguem a um nível universitário adequado. Porém, para alguns funciona, porque eles se esforçam, eles querem, porque é necessário esforço de ambos os lados. É necessário ter uma abordagem pedagógica adaptada, mas também é necessário que o estudante seja aplicado nesta abordagem. Mas, se o estudante não quer, não quer. Se eles não têm a capacidade ou se não estão interessados, eu não sei.*

Observamos que a Professora Sophie, mediada pela sua forma de significar a realidade na qual atua, evidencia em seu discurso, que ela tem a consciência que exerce o seu papel, entretanto, para ela, a eficácia do ensino no nível universitário depende da capacidade e do esforço dos estudantes. Diríamos, pois, que a necessidade que mobiliza ou motiva os estudantes seria um fator importante no enfrentamento às dificuldades encontradas no processo de inclusão ou mais amplamente no processo de ensino e aprendizagem, na percepção da professora.

Em relação a motivação no processo de ensino e aprendizagem, cabe mencionarmos Vygotski (1978/2007, p.130), que diz: “para compreender a fala do outro não basta entender as suas palavras, temos que compreender o seu pensamento. Mas nem

isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a sua motivação”. Por esta razão, Vygotski (1978/2007, p.480) afirma que são os motivos “que fazem o pensamento nascer e orientam o seu fluxo”. Isto é, por trás de cada intencionalidade sempre há, portanto, motivos que impulsionam o sujeito com vistas à satisfação de suas necessidades.

Todavia, faz-se necessário lembrar que, para a maioria dos surdos, suas necessidades e dificuldades na apropriação dos conhecimentos teóricos (escritos ou orais), geralmente não estão relacionadas a uma defasagem cognitiva, mas sim as consequências das barreiras linguísticas que os acompanharam em suas trajetórias escolares e acadêmicas (QUADROS, 2005; LACERDA, 2000). Essas consequências em relação a língua são evidenciadas, por exemplo, na narrativa do estudante Marcelo, apresentada anteriormente em nosso trabalho. Vimos que, além da aquisição tardia da Libras, durante o seu percurso escolar o estudante teve poucas condições de acesso em língua de sinais aos conhecimentos, devido à ausência de um intérprete ou um professor bilingue, o que lhe acarretou sérias dificuldades em sua inserção no ensino superior e no domínio da escrita.

Vale ressaltar que, o estudante com surdez, antes de acessar o contexto universitário, carrega consigo um contexto histórico que certamente influenciará seu percurso no ensino superior, tal como os ouvintes, evidentemente. Porém, especificamente no caso dos surdos, é preciso levar em consideração se o estudante teve algum contato com a educação bilíngue, se ele é falante da língua de sinais, se é oralizado ou como ele se comunica (SOUZA; CORDEIRO, ELER, 2019).

Em nossa concepção, esse quadro exploratório é imprescindível para o professor saber como lidar com o processo de inclusão dos estudantes surdos e assim atender as especificidades e necessidades de cada estudante. Lembrando, é claro, que cada ato e cada ser é único (Bakhtin, 1986/2010), portanto, possui necessidades distintas. Nesse sentido, para além da especificidade da língua de sinais ou da língua vocal (no caso dos surdos oralizados), cada surdo terá “*bagagens*” históricas e culturais diferentes, conforme mencionado pela Professora Sophie.

Na continuidade da discussão sobre o conceito e práticas de inclusão no ensino superior, o Professor Fábio destaca o seguinte:

Prof. Fábio: *o conceito de inclusão me parece estruturalmente problemático, tem limites estruturais, não é? A inclusão é uma coisa a ser feita, mas, não podemos ter a ilusão de que um mundo maravilhoso nos espera lá adiante, que basta incluir e aperfeiçoar o processo de inclusão para que as coisas se resolvam, não vai ser assim, a inclusão vai ser sempre um processo muito tenso, cheio de limites contingentes e limites estruturais mesmo [...] Então eu acho que*

a inclusão ainda padece dessa impermeabilidade relativa das culturas [...] Essa impermeabilidade, essa irredutibilidade entre as culturas, ela é um desafio ainda muito presente, quer dizer, a inclusão ela se dá por uma série de mecanismos, sobretudo por meio da intermediação do intérprete, mas esses mecanismos eles são certamente insuficientes para resolver essas questões interculturais, de choque de cultura, eu acho que é aí que ainda a inclusão dos surdos nos desafia [...] Então é crucial, eu acho que a inclusão dos surdos com os limites e problemas que ela possa ter, os desafios que ela impõe, aqui ela foi um processo muito bem-sucedido, que é certamente modelo para a inclusão dos surdos em outras universidades, e claro, a Libras teve aí um papel fundamental, é o que viabiliza esse contato profundo da cultura surda com o mundo acadêmico e no diálogo também com esses alunos para que eu possa escutá-los. [...] embora a inclusão aqui aconteça, existam instrumentos legais, existem instrumentos que a instituição elaborou para acolher essas pessoas, ainda esse acolhimento é feito de uma maneira tensa, contraditória, cheia de avanços e recuos [...] Eu acho que ela (inclusão) vem se realizando bem, enfrenta limites, vai sempre enfrentar limites, mas eu creio que, tal como acontece hoje, aqui (UFSC) estamos diante das condições mais consistentes que se poderia ter. Eu concordo inteiramente com o modo como esse processo (inclusão) acontece e eu não tenho ilusões de que será muito diferente disso.

Sabemos que a ascensão do paradigma da educação inclusiva tem gerado expectativas positivas para muitos nas últimas décadas (VIDON; BACHETE; DOMINGOS, 2016). Entretanto, a fala do Professor Fábio é oportuna, pois, salienta a importância de entendermos a inclusão de modo realista, enquanto um processo, caracterizado por avanços, recuos e limites. Essa percepção converge com os estudos de Lopes e Fabris (2013), que enfatizam a importância de compreendermos que a inclusão é um processo datado, advindo de muitos movimentos sociais e culturais produzidos na história da Educação. As autoras ainda ressaltam que devemos estar atentos para não nos apropriarmos de um discurso da educação inclusiva que a caracteriza de forma ingênua, precisamos, pois, submetê-la a uma análise crítica e coerente com cada realidade. Lopes e Fabris (2013) esclarecem que esse movimento crítico não é uma oposição à inclusão, mas um exercício de constante reflexão sobre as tramas que compõem todo esse movimento.

Atualmente, em muitas universidades públicas, a efetivação das políticas de inclusão tem permitido que a língua de sinais se introduza e circule nesses espaços, como é o caso da UFSC e da Universidade Paris 8, e isso têm causado certo impacto, sobretudo na vida dos estudantes surdos e de seus professores, o que consideramos um avanço no movimento da proposta da inclusão, que visa à educação para todos, numa perspectiva humanizadora, apoiada em princípios dialógicos de escuta ativa e de atos responsáveis (BAKHTIN 1986/2010).

Ainda, Domingos (2016) observou que a inserção da disciplina de Libras ofertada para os cursos de graduação nas universidades brasileiras, a partir do decreto 5.626/2005,

impulsionou muitos estudantes, surdos e ouvintes, a se aprofundarem nos estudos das línguas de sinais, seja por meio de cursos de formação ou em pesquisas de mestrado e doutorado. Assim, mesmo com um contato mínimo de uma disciplina de 60 horas, esses estudantes têm sido mobilizados de forma a perceberem a existência da língua de sinais e de uma realidade, que de outra forma, provavelmente não teriam a oportunidade ou o interesse de conhecer. Concordamos com Vidon, Bachiete e Domingos (2016, p. 84), que consideram essa aceitação da Língua de sinais por parte da comunidade acadêmica como “uma grande possibilidade de potencialização do desenvolvimento e valorização das produções enunciativas em Libras na universidade” (p.64).

Não obstante, consideramos importante apontarmos algumas problemáticas que emergem diante do modo como a proposta de inclusão tem sido realizada no ensino superior. Dentre essas, estão as práticas ou contextos que geram uma espécie de exclusão dentro da inclusão, ideia que já mencionamos anteriormente (LOPES; FABRIS, 2013; DOMINGOS, 2016). Por exemplo, durante nossas observações em sala de aula, notamos que, apesar dos esforços dos professores para eventualmente incluir temas que contemplem a língua de sinais e a cultura surda, percebemos que há uma certa defasagem no fluxo de interação entre professor/estudante surdo e estudante surdo/estudante ouvinte, de modo que as interações dos estudantes surdos geralmente se restringem aos intérpretes, o que gera um certo isolamento desses alunos na sala de aula e em outros espaços da universidade.

Sobre o aspecto das interações, Favorito e Freire (2007) ao analisarem as relações de poder e saber na sala de aula no contexto das interações com os alunos surdos, verificaram que os professores geralmente mostram-se preocupados com a fidedignidade da transmissão do conteúdo em línguas de sinais pelos intérpretes, entretanto, raramente tomam a iniciativa de interagir com os estudantes surdos, seja por meio da intermediação do intérprete ou por alguma expressão gestual, o que contribui para um distanciamento entre o professor e os estudantes surdos. Esse descompasso na comunicação conseqüentemente interfere no processo de enriquecimento promovido pela interação verbal, pois, conforme Vidon, Bachiete e Domingos (2016, p. 86) “é pela linguagem que o processo de ensino e aprendizagem e as identidades dos indivíduos são construídas”. A linguagem também explicita as regras e formas de interação próprias de cada contexto social (VIGOSTKY, 1934/2010; VOLÓCHINOV, 1929/2018).

A Professora Sophie, quando interpelada a respeito de sua percepção sobre a inclusão, faz a seguinte ponderação:

Prof^a Sophie: *A questão se coloca em termos de dar a todos um lugar em uma sociedade, independentemente do nosso nível. Por exemplo, na língua, todos devem encontrar o seu lugar [...] De um ponto de vista pedagógico, temos o interesse em desenvolver formas de ensino que permitam as pessoas mais fracas de elevarem o seu nível. Portanto, este é um problema para os imigrantes, é um problema para os que não falam francês que chegam aqui, para as crianças que são recém-chegadas. Então o importante é que cada um ocupe o seu lugar na sociedade e encontre seu próprio caminho, mas isso não é fácil, não acontece assim. É preciso muita coisa, ajuda financeira, claro, significa construir um certo número de coisas, e também a vontade [...] Em termos de formação, é realmente a forma como concebemos nossa profissão de professor na universidade. Há pessoas que dizem, “bem, estamos na universidade, estou ensinando o conteúdo da minha disciplina em um certo nível, aqueles que o seguem, melhor para eles, os que não conseguem acompanhar, pena para eles”. Eu acho que sim ... por que não? Podemos dizer isso assim, **nem todo mundo precisa ter nível universitário.***

O enunciado da Professora, “*nem todo mundo precisa ter nível universitário*”, nos conduz a refletir sobre uma problemática social de muita relevância: o ensino universitário é democrático? No quesito acesso, podemos dizer que na maioria dos países, as universidades, que por muito tempo foram espaços reservados a uma pequena elite social, ampliaram suas oportunidades de ingresso para estudantes provenientes de classes sociais mais modestas, o que representa em alguns países da América do norte e da Europa, cerca de 50% a parcela de estudantes no ensino superior, cuja faixa etária é adequada para esse nível (DUBET, 2015).

Na França, por exemplo, no início do século XX, a porcentagem de estudantes entre os jovens era de aproximadamente 1%. No anos 1960 ela alcança 10% e nas últimas décadas cresceu para mais de 40%. No Brasil, 21% dos adultos com até 34 anos possuem formação no ensino superior⁹². Já na França, entre 2016 e 2018, 46% dos jovens possuíam um diploma de ensino superior⁹³. Entretanto, o número de estudantes público-alvo da educação especial representa menos de 0,5% das matrículas nos cursos de graduação no Brasil, segundo o Censo do Ensino Superior realizado em 2019⁹⁴. Na França, somente 1,64% da população estudantil possui alguma deficiência⁹⁵.

⁹² Ver: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/no-brasil- apenas-21-dos-adultos-com-ate-34-anos-tem-ensino-superior/>

⁹³ Ver:

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/FR/T666/le_niveau_d_etudes_de_la_population_et_des_jeunes/

⁹⁴ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf, acesso em janeiro de 2021.

⁹⁵ Dados do documento *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13 - Enseignement supérieur*, disponível em https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/FR/T243/les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur/#:~:text=En%20un%20an%2C%20leur%20effectif,un%20accompagnement%20C3%A0%20ce%20titre, acesso em outubro de 2020.

Diante desse cenário, apreendemos que, para que *“cada um ocupe o seu lugar na sociedade”* a noção de democratização do ensino superior pode e deve ser questionada. De acordo com Kauchakje (2003, p.63) nossa sociedade é marcada por uma significativa desigualdade social, econômica e cultural, e “os direitos das pessoas que fazem parte das minorias, tais como surdos, tendem a ser reiteradamente desrespeitados”.

Logo, em nossa concepção, “ocupar um lugar” numa sociedade extremamente verticalizada e hierarquizada (Chauí, 1995), nas quais as oportunidades de acesso ao ensino superior nem sempre são democráticas, mas sim desiguais, muitas vezes não é uma questão de escolha, vontade ou capacidade, mas sim uma “luta” constante para muitos grupos minoritários, que enquanto sujeitos sociais ativos buscam ter os seus direitos reconhecidos e efetivados, dos quais sabemos que historicamente o movimento surdo, entre outros, faz parte.

Concluída a discussão deste terceiro núcleo, que tratou da percepção dos professores sobre certos aspectos educacionais, linguísticos, políticos e culturais que envolvem o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior, particularmente na sala de aula, passemos agora para a discussão do quarto e último núcleo, inferidos e sistematizados também a partir das falas dos professores.

5.4 Núcleo 4: Percepção dos professores acerca da responsabilidade do intérprete na sala de aula e a questão do surdo como minoria linguística no contexto acadêmico

“O intérprete não é capaz de resolver todos os problemas, ele não é o intérprete da cultura, ele é o intérprete da língua [...] Eu acho que os surdos são minoria, eles têm que se assumir como minoria e a questão da relação da cultura surda com a cultura ouvinte e a hierarquia entre essas duas culturas está dada, isso é um dado”
- **PROFESSOR FÁBIO**, UFSC

“Tudo depende dos intérpretes, a partir da minha experiência no ensino com alunos surdos, percebi que um bom intérprete é a base de uma boa transmissão de conhecimento de fato [...] Eu não posso mudar completamente, porque o curso é para a maioria das pessoas ouvintes.”
- **PROFESSORA SOPHIE**, Universidade Paris 8.

Este núcleo é o resultado da articulação de dois indicadores (*O papel do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior e Minorias e hierarquia entre as culturas surdas e as culturas ouvintes*), que aglutinam conteúdos temáticos (pré-indicadores) que dizem respeito a percepção dos professores sobre o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula e mostra a compreensão dos docentes acerca das diferenças hierárquicas entre as culturas surdas e as culturas ouvintes no contexto acadêmico.

Começando a discussão deste núcleo de significação, destacamos, a seguir, uma fala do Professor Fábio, sobre sua percepção a respeito da presença de intérpretes em suas aulas:

Prof. Fábio: *no início eu me perturbava bastante com a presença dos intérpretes, eu me preocupava com a presença dos intérpretes, eu acho que eu tinha mais cuidado com o que eu dizia em função da necessidade dos intérpretes traduzirem [...] hoje eu confio muito mais nos intérpretes, confio inteiramente nos intérpretes, eu acho que eles são profissionais muito gabaritados, qualificados, alguns me acompanham há muitos anos, então eles têm uma familiaridade com os textos, com os temas, com o meu vocabulário, com a minha forma de me conduzir em sala de aula [...] Então eu me preocupo muito pouco com eles hoje, com essa mediação, quer dizer, eu entrego para eles o que eu tenho para dizer e confio inteiramente que isto vá chegar a um bom termo. Então, eu trabalho quase sempre com a mesma dupla de intérpretes. Então eles já conhecem bastante bem a minha bibliografia, o meu vocabulário, quando tem textos novos eu submeto a eles com antecedência.*

Podemos perceber, pelo enunciado do Professor Fábio, que a presença de intérpretes de início causou certo incômodo ou insegurança no modo como ele conduzia suas aulas, pois, ele se preocupava com a forma como eles interpretariam sua fala. Inferimos que, a relação de confiança entre professor-intérpretes foi se constituindo com o tempo, e um dos fatores que possivelmente favoreceu esse processo foi o fato de que

geralmente havia uma mesma dupla de intérpretes para a sua disciplina, assim eles já conheciam bem a sua bibliografia, vocabulário e método de ensino, o que certamente facilita tanto o trabalho do professor quanto dos intérpretes. O professor Fábio ainda acrescenta:

Prof^o. Fábio: *Quando os intérprete são novos, quando eles não estão familiarizados com as minhas aulas, aí eles mesmos costumam me pedir esse material, e eu divulgo com antecedência, então eu tenho uma relação bem profissional com os intérpretes, intensa e produtiva [...] eles são muito responsáveis no que eles fazem, eles fazem um trabalho com muita seriedade, e eles são muito cuidadosos em criar as condições para que as tarefas sejam executadas da melhor maneira possível [...] Mas eu devo dizer que isso parte mais deles do que de mim, é graças sobretudo a responsabilidade deles que as coisas funcionam bem, eles tomam iniciativa de aprimorar o trabalho, de resolver questões de tradução, enfim, eu acho que o sucesso dessa experiência se deve muito mais a eles do que a mim [...] eu acho que, é uma função muito específica, é um tipo de tradução muito particular, porque enfim, se dá em condições especiais, quer dizer, é uma experiência pedagógica, não é uma experiência qualquer, não é uma conversa cotidiana, e sobretudo nas minhas aulas, os textos e os temas são bastante abstratos [...] então tem um monte de dificuldades, mas eu confio no trabalho deles, eu observo que eles desenvolvem esse trabalho com muita responsabilidade e com muita competência, eu confio muito nos intérpretes, eu absolutamente não me preocupo se as questões que eu abordo vão ser bem interpretadas por eles.*

Notamos que o docente valoriza e reconhece que as competências e atribuições do tradutor intérprete de línguas de sinais (TILS) são bastante complexas e que este profissional ocupa um papel fundamental na inclusão e acessibilidade dos estudantes surdos no ambiente acadêmico. Lacerda (2011) confirma que a atuação dos TILS nos espaços educacionais se difere da atuação em outros ambientes, haja vista que eles não apenas realizam a mediação da língua majoritária para a língua de sinais, mas, sobretudo, porque realizam a transposição dos conteúdos educacionais de uma língua para a outra. No entanto, a autora nos lembra que o aspecto singular da atuação do intérprete educacional não deve ser confundido com o lugar do professor, o qual tem a responsabilidade de ensinar e auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem.

Lacerda (2000) ressalta ainda que a presença e atuação do intérprete não irão solucionar todos os problemas educacionais em sala de aula. O Professor Fábio demonstra ter essa consciência ao expor:

Prof^o. Fábio: *o intérprete não é capaz de resolver todos os problemas, ele não é o intérprete da cultura, ele é o intérprete da língua. Então esses choques de cultura, eu acho que eles estão muito mais irresolvidos do que as questões estritamente linguísticas. Há questões que a técnica interpretativa não tem como resolver.*

Para teorizarmos o aspecto cultural, enfatizado na fala do Professor Fábio, recorreremos primeiramente a Vygotski (1934/2010), Luria (1979/2010) e Leontiev

(1981/2010) que ressaltam a relevância da categoria *cultura* nas relações e no desenvolvimento humano. Em síntese, para os autores, a cultura abrange os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades que o sujeito em desenvolvimento realiza, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que o indivíduo possui para dominar tais atividades. Nesse sentido, um dos instrumentos fundamentais criados pela humanidade é a linguagem, no sentido amplo do termo, que inclui a língua. Os autores ainda explicam que a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são fonte do conhecimento humano. Assim, certos instrumentos culturais, como as línguas, têm o potencial de expandir enormemente o desenvolvimento do homem.

A *cultura* também é um conceito central nos estudos de Bakhtin (1986/2010), Volóchinov (1929/2018) e Medvedev (1928/2012). No âmbito das discussões desses autores, particularmente na temática das relações entre culturas, o ato cultural não tem interior, situa-se entre fronteiras e nelas vive, fora das fronteiras, torna-se vazio. Bakhtin (1986/2010) explica que a cultura, como produção simbólica do ser humano, requer considerar que as fronteiras entre as diversas culturas não são absolutas, reforçando a ideia da constituição inerente do domínio do cultural.

Isto posto, podemos compreender o quão importante é o conhecimento das *culturas* e das fronteiras entre a cultura surda e a cultura ouvinte no trabalho do intérprete de língua de sinais. Neste respeito, Lacerda e Gurgel (2011, p.495) salientam que além de se ter uma formação de qualidade para atuar como TILS e o conhecimento linguístico aprofundado tanto na língua de sinais como na língua a ser traduzida-interpretada, o contato com a comunidade e com a cultura surda é fundamental, pois além das técnicas e do conhecimento linguístico, a interpretação requer conhecimento de mundo. Portanto, “escolhas lexicais e de sentido precisam ser trabalhadas para que o intérprete atue adequadamente favorecendo a aprendizagem do estudante surdo” e seu desenvolvimento.

Ademais, dada a complexidade que caracteriza as funções dos TILS, compreendemos que às vezes pode ser difícil para os professores, sobretudo para aqueles que não têm uma formação específica na área da surdez, delimitar as atribuições do trabalho deste profissional. A Professora Sophie, expõe a sua percepção acerca da responsabilidade dos intérpretes:

Professora Sophie: *Tudo depende dos intérpretes, a partir da minha experiência no ensino com alunos surdos, percebi que um bom intérprete é a base de uma boa transmissão de conhecimento de fato. Há intérpretes que estão acostumados a interpretar aqui, seja no laboratório ou em Paris 8, e por isso conhecem bem a temática das minhas aulas, conhecem bem o conceito*

*que precisa ser traduzido, mas às vezes há intérpretes que não estão nada acostumados, e isso pode ser complicado para os alunos surdos, não para mim, é claro [...] às vezes percebo, graças às interações com os alunos surdos, que há algo errado, que não é exatamente o que eu transmiti que eles entenderam. Portanto, leva tempo, então eu levo tempo com o intérprete para explicar um pouco melhor, o que eles devem transmitir ao aluno. Mas nem sempre é fácil, porque o curso precisa ter um certo ritmo. E eu acho **que a grande dificuldade para os alunos surdos é ter um bom intérprete**, o que nem sempre acontece. Só o fato de ter intérpretes já é algo muito bom [...] Acho que é completamente acessível, se tivermos um bom intérprete ou mesmo se não tivermos um intérprete muito bom, eu consigo perceber e prever de enviar o apoio aos intérpretes um pouco antes, para que eles possam se preparar, presto atenção ao fluxo da minha voz, paro quando tenho que reformular as coisas, reformulo, essas são as únicas coisas que posso fazer [...] o professor precisa ser atencioso, colaborar com o intérprete, etc. [...]*

Inicialmente percebemos que a fala da Professora Sophie apresenta alguns aspectos problemáticos, que merecem ser refletidos, como por exemplo, as afirmações de que “*tudo depende do intérprete*”, “*às vezes há intérpretes que não estão nada acostumados, e isso pode ser complicado para os alunos surdos, não para mim, é claro*” e “*a grande dificuldade para os alunos surdos é ter um bom intérprete*”. Apoiamo-nos em Bakhtin (1986/2010) para refletirmos sobre a ideia de responsabilidade ou responsividade do sujeito em relação ao outro. Para o autor todo homem é responsável pelos seus atos e responsivo aos outros indivíduos neles envolvidos. Freitas et al (2015, p. 53) fundamentadas em Bakhtin, explicam que a responsabilidade não deve ser entendida como um valor absoluto, pois, “há uma interdependência constitutiva entre o processo e o conteúdo do ato em si que inclui outro sujeito igualmente responsável, ambos inseridos na história e numa dada sociedade”.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a presença dos intérpretes é um dos elementos de acessibilidade, mas não o único recurso à inclusão do estudante surdo ao ensino superior. Segundo Reily (2006), o professor deve conceber que o trabalho do intérprete é um apoio, mas que ele precisa esforçar-se para estabelecer uma relação responsiva e de parceria com este profissional, para favorecerem, juntos, o processo de inclusão dos estudantes surdos no contexto acadêmico.

Além disso, enfatizamos que, embora a presença dos tradutores-intérpretes de língua de sinais na universidade seja atualmente um direito dos estudantes surdos, com base nas políticas de inclusão do Brasil e da França, legislações citadas diversas vezes em nosso trabalho, a responsabilidade deste processo, não é apenas do intérprete, mas também e sobretudo do professor, já que a autoridade da sala e condução das atividades são suas atribuições (REILY, 2006).

Não obstante, consideramos pertinente pontuarmos que a percepção da Professora Sophie é constituída e mediada tanto por sua subjetividade, quanto pela reflexão de um sujeito que faz parte de um contexto com características concretas e condições específicas, que diferem, por exemplo, do contexto de trabalho do Professor Fábio. Conforme explicitamos acima, o docente Fábio teve a possibilidade de construir uma relação produtiva e de confiança com os intérpretes, pois, conforme ele mesmo relata, e nós também constatamos durante as observações na UFSC, Fábio trabalhava toda semana com a mesma dupla de intérpretes. Assim, a responsabilidade da inclusão e ensino dos estudantes surdos resulta numa parceria responsiva que foi construída ao longo do tempo entre os indivíduos implicados.

Ainda, é importante destacarmos que a UFSC possui desde 2012 um departamento específico de Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, que até 2020 contava com a colaboração de uma equipe profissional de doze intérpretes. Na organização do trabalho dos intérpretes, o tempo de preparação das atividades a interpretar é previsto e incluído. Além dos atendimentos previamente solicitados, os tradutores-intérpretes da UFSC oferecem um serviço de Plantão, destinado aos atendimentos emergenciais ou imprevisíveis da comunidade acadêmica, tanto surdos como ouvintes que precisam se comunicar com os surdos⁹⁶. Apesar desses recursos serem limitados e o número de tradutores-intérpretes ainda não ser suficiente para atender a todas as demandas da universidade, consideramos que a criação do departamento de intérpretes na UFSC favorece as condições de trabalho deles com os professores e melhora as condições de acessibilidade dos acadêmicos surdos.

No caso da Professora Sophie, as condições concretas propiciadas pela instituição acadêmica não são as mesmas, pois há uma alternância semanal de intérpretes em suas aulas, algo que também constatamos durante as observações na Universidade Paris 8, e reforçado pela mestrandia Kristina em sua narrativa. Vejamos novamente um pequeno trecho do discurso da estudante:

Kristina: *Aqui em Paris 8 sempre tem dois intérpretes, que se revezam, é sempre assim, eles são intérpretes profissionais, são competentes, a maioria tem experiência. O problema é que muitas vezes muda os intérpretes, de uma semana para a outra, alguns são mais experientes do que outros, então depende, às vezes eu percebo que alguns não se sentem à vontade, e têm dificuldades, alguns parecem ter uma língua de sinais que não é suficiente para interpretar o curso de linguística. Então eu acho complicado mudar de*

⁹⁶ Resolução Normativa N.º 01/CUn/CCE, de 29 de novembro de 2012, disponível em: <https://interpretes.paginas.ufsc.br/files/2014/04/Regimento-Coordenadoria-de-Tradutores-e-Int%C3%A9rpretes-UFSC.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

intérprete cada semana, eu preferiria que essa alternância de intérprete não fosse tão frequente.

Diante da fala de Kristina, podemos reiterar que a alternância frequente de intérpretes causa prejuízo para os estudantes surdos, desvaloriza o trabalho dos intérpretes, que dificilmente terão a oportunidade de se aprofundarem na bibliografia e seguirem a continuidade dos conteúdos das aulas, devido a estarem cada semana em ambientes diferentes. Além disso, prejudica também o professor, que provavelmente terá mais dificuldade em criar um vínculo de parceria e confiança com esses profissionais, conforme observamos na fala da Professora Sophie, que de certo modo, se desvincula da responsabilidade do trabalho dos intérpretes.

Apontamos ainda que, apesar da Universidade Paris 8 possuir desde 2003 o SAH (Serviço de acolhimento às pessoas em situação de deficiência / *Service Accueil Handicap*) os recursos destinados a acessibilidade dos estudantes surdos, como por exemplo, os intérpretes de LSF, são terceirizados por diferentes serviços de interpretação que propõem esse serviço a comunidade universitária. Esse serviço de apoio deve ser solicitado pelos estudantes em situação de deficiência com antecedência, isto é, assim que o ano letivo começar e mesmo no ano anterior à chegada à universidade. Embora os estudantes possam solicitar os serviços de apoio ao longo do ano, o SAH de Paris 8 solicita algum tempo para estabelecer as disposições. Por exemplo, se um estudante surdo deseja participar de seminários, grupos de pesquisa ou eventos acadêmicos fora do horário das aulas, o serviço deve ser solicitado com antecedência, pois as solicitações necessitam ser avaliadas e organizadas pela coordenação do SAH e atestadas pelo médico do Serviço de Saúde Universitário (*Service de Santé Universitaire - SSU*)⁹⁷.

Assim, percebemos que a Universidade Paris 8, apesar da experiência no atendimento aos estudantes surdos, apresenta ainda limites no que diz respeito aos atendimentos emergenciais ou imprevisíveis, visto que o profissional intérprete não permanece na universidade à disposição da comunidade acadêmica sem solicitação e agendamento prévio. Ainda, conforme mencionamos no núcleo 2, cabe lembrarmos que durante nossas observações, presenciamos uma ocasião em que os intérpretes escalados para a semana não compareceram à aula da Professora Sophie. A docente e a estudante surda não souberam informar o motivo da ausência dos profissionais.

⁹⁷ Informações e instruções detalhadas disponíveis no site oficial da Universidade Paris 8: <https://www.univ-paris8.fr/Obtenir-un-accompagnement>, acesso em setembro de 2021.

Naquela circunstância, observamos que Sophie demonstrou-se preocupada com a acessibilidade de Kristina, mas, para não cancelar sua aula, solicitou a uma estudante ouvinte que tinha certo conhecimento em LSF que fizesse a interpretação. A estudante realizou a interpretação da fala de Sophie de modo improvisado por quase três horas para que Kristina não fosse excluída e pudesse, ainda que em condições precárias, ter acesso ao conteúdo da aula. Notamos que nesse dia a Professora encerrou a aula uns 30 minutos antes do término habitual.

Isto posto, frisamos que, a interpretação no âmbito da educação realizada de modo improvisado é uma ação extremamente complexa, pois, conceitualmente, a interpretação lida com fatores cognitivos, modais, operacionais e temporais que a caracteriza. Portanto, quando esse intermediário não tem acesso ao material da aula com antecedência, ele não tem disponibilidade de tempo e condições para examinar o conteúdo e o modo como esse conhecimento será transposto para a outra língua. Ainda, o intérprete está sujeito a um complexo e desgastante processamento cognitivo em que a capacidade de compreensão, memória e produção são altamente solicitados (GOMES; SILVA, 2018).

Portanto, na situação descrita anteriormente, em que a estudante realizou a interpretação da aula, não somente a estudante surda não teve seu direito de acessibilidade assegurado por um profissional qualificado, como também a estudante ouvinte foi prejudicada na participação, por estar focalizada na interpretação e não em sua própria aprendizagem.

Além disso, compreendemos que diferentes razões podem dificultar o trabalho colaborativo entre professor e intérprete, tal como as lacunas na formação, tanto do intérprete quanto na formação pedagógica dos docentes, que nem sempre proporcionam base para práticas educativas e interativas consolidadas no reconhecimento à diferença (FERRARI; SEKKEL, 2007). Todavia, observamos em nossa pesquisa que, a falta de intérpretes na universidade e o modo de organização da instituição acadêmica que impõe a frequente alternância desses profissionais, contribui para o distanciamento entre eles e o professor da sala. Além disso, pode comprometer a qualidade do acesso dos estudantes surdos aos conteúdos traduzidos e interpretados, e conseqüentemente, impactar na apropriação dos conhecimentos acadêmicos por esses discentes.

No que diz respeito a questão do surdo como minoria linguística no contexto universitário, o Professor Fábio afirma:

Prof.º Fábio: *Eu acho que os surdos são minoria, eles têm que se assumir como minoria e a questão da relação da cultura surda com a cultura ouvinte e a hierarquia entre essas duas culturas está dada, isso é um dado [...] A gente*

até poderia sonhar com uma sociedade igualitária, mas, isso não é o que se apresenta, não vai ser isso que vai se apresentar no futuro próximo ou de longo prazo, então, os surdos eles devem se encarar como uma minoria que participa de uma sociedade envolvente e isso é inevitável.

Com base nessa fala, podemos levantar as seguintes questões: o que significa pertencer a uma minoria linguística, seus benefícios e suas dificuldades no contexto da surdez? Além disso, é possível romper com a perspectiva hegemônica que engendra a separação e a divisão dessas duas culturas no contexto acadêmico? Em primeiro lugar, precisamos compreender que pertencer a uma minoria linguística surda é paradoxal, pois, significa ter uma língua que não é compreendida pela maioria, a língua de sinais, mas, consiste também em ser bilíngue. Sendo assim, de certo modo significa ser mais rico, isto é, mais aberto às pluralidades linguísticas e culturais, do que quem conhece apenas uma língua, o que não implica necessariamente ter o domínio perfeito da língua majoritária (oral e/ou escrita), mas sim, compreendê-la e expressá-la nas interações da vida comum com os membros da “*sociedade envolvente*”, conforme mencionado pelo Professor Fábio, isso é “*inevitável*”. Mottez (1979/2017, p. 25) confirma que, “é realmente muito raro e muito difícil não conhecer, pelo menos um pouco, a língua majoritária do país em que se vive”.

Ademais, segundo Mottez (1979/2017, p.26) pertencer a uma minoria linguística significa também, “ser objeto, por parte da maioria, de uma certa desconfiança e de um certo desprezo [...] sempre há desconfiança do que não pode ser controlado” (p.26). O autor reforça ainda que, dominando ou não a língua majoritária, as pessoas surdas continuam a ser marginalizadas pelos ouvintes. Por exemplo, no contexto universitário, quando o estudante surdo é “incluído” numa sala de aula majoritariamente (ou exclusivamente) ouvinte, a prioridade do ensino e das interações ainda é direcionada para os ouvintes. Vejamos o comentário da Professora Sophie a este respeito:

Prof^ª. Sophie: *Eu não posso mudar completamente, porque o curso é para a maioria das pessoas ouvintes. Quando trabalhamos com um texto, no qual fazemos uma produção linguística, em um corpus, normalmente se eu não tenho alunos surdos eu vou mais rápido. Se eu tenho um aluno surdo, eu vou mais devagar...isso beneficia a todos porque vamos mais devagar, e então o estudante surdo pode tanto escutar, olhar o intérprete e depois fazer uma ligação com o que ele está falando. [...] mesmo que frequentemente há alunos surdos, o máximo que eu já tive em grupos em minha aulas foram três ou quatro.*

Apesar da subjetividade envolvida no enunciado “**o curso é para a maioria das pessoas ouvintes**”, destacamos que na perspectiva da educação inclusiva e do próprio regime democrático, a ação de ensinar é que deve ser alterada para atender as

especificidades dos estudantes surdos, e não o curso. Ainda, Mottez (1979/2017) explica que os estudantes surdos muitas vezes são julgados de acordo com seus conhecimentos da língua majoritária, exaltando-se aqueles que “falam bem”, se faz disso até um critério de inteligência. Ainda, pode ocorrer que, quando os estudantes surdos são avaliados por docentes que não conhecem muito bem a estrutura de sua língua, suas habilidades intelectuais são avaliadas por critérios referentes apenas a língua dominante do país, e não à língua que o surdo domina.

Por fim, ressaltamos que não é o sistema de ensino superior que estamos questionando, mas sim, a quem ele se destina. Destacamos ainda que, na nossa concepção, o surdo ser considerado como uma minoria linguística não é um problema em si, conforme enfatizado pelo Professor Fábio “*isso é um dado*”. Porém, numa perspectiva democrática, isso não deve ser um elemento de divisão e exclusão social. A problemática está em colarmos ao surdos o estigma da deficiência, e intrinsicamente o limitarmos. As consequências de suas diferenças podem ser extraídas se respeitarmos e valorizarmos sua língua, o modo como ele pensa, se expressa e se constitui. Ousamos dizer que, o limite não está no surdo, mas sim no modo como a sociedade e as instituições educativas continuam excluindo esses indivíduos, dentro da própria inclusão.

Ainda, nossa pesquisa revela que, apesar da proposta da educação inclusiva e das leis que a regulamenta, uma das maiores barreiras na vida acadêmica dos surdos é a falta de acessibilidade em sua língua. Sobre este aspecto, Dall’Alba expõe, numa entrevista concedida a Perse e Esteves (2020), que eventos acadêmicos muitas vezes recusam trabalhos dos estudantes surdos por causa da especificidade da sua língua escrita, e a participação dos surdos acaba sendo escassa na área de publicação de artigos científicos. Dall’Alba comenta que alguns eventos, assim como grupos de trabalho e pesquisa não possuem orçamentos financeiros para os serviços de intérpretes ou não percebem isso como prioridade, impossibilitando a acessibilidade dos surdos. Concebemos isso como marca de exclusão e desrespeito aos direitos e as particularidade linguística dos acadêmicos surdos.

CONCLUSÃO

Para concluir esta tese, apresentaremos uma síntese geral do desenvolvimento do trabalho, dos resultados, das análises e de suas contribuições no âmbito das pesquisas que tratam da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Indubitavelmente estamos conscientes das inúmeras problemáticas e limitações que este trabalho suscitou. Apesar disso, objetivamos fazer um balanço dos seus desdobramentos.

Primeiramente, concernente ao problema inicial da pesquisa, o qual buscamos investigar os fatores que prejudicaram ou favoreceram o acesso e a formação dos estudantes surdos no ensino superior. Sublinhamos que, nossas análises permitiram identificar, a partir das narrativas dos acadêmicos surdos, Kristina e Marcelo, que o ponto mais relevante **é o papel da língua de sinais** na trajetória pessoal e educacional desses estudantes, sobretudo **a articulação que ela tem com a escrita**, e a importância desta para a evolução desses estudantes até e na universidade. Esta é uma constatação que corrobora com a nossa hipótese inicial, de que paralelo ao uso da língua de sinais, o domínio e o uso da língua escrita em um nível relativamente elevado é um fator determinante entre os estudantes surdos que alcançam essa etapa de ensino.

No entanto, observamos que a experiência educacional em uma abordagem oralista e sem o apoio de intérpretes de língua de sinais durante a escolarização, pode resultar em certas ‘lacunas’ referente ao domínio da língua escrita, e conseqüentemente acarretar dificuldades no ensino superior. Acrescenta-se a isso o modelo de ensino universitário, pensado e organizado para os ouvintes. Deste modo, é evidente que os estudantes surdos encontram mais dificuldades e têm de desenvolver um esforço dobrado para acompanhar o trabalho numa língua que não é a sua L1. O recurso a apoios diversos, como tradução e sínteses dos textos, registro de vídeo e análise da própria compreensão registrada em língua de sinais, são algumas das estratégias de estudo mencionadas por Marcelo e Kristina.

Ainda, os apontamentos dos estudantes sobre a necessidade de criar certos procedimentos como **recurso a aprendizagem** no ensino superior, indicam a importância de reforçar **práticas de leitura e escrita baseadas na língua de sinais**, desde os anos iniciais de escolarização até o ensino superior. Além disso, mostra que seria importante que a língua de sinais no contexto acadêmico não fosse vista apenas como um instrumento de tradução e interpretação, mas como uma **língua de produção de conhecimento direta**.

Ademais, é importante destacarmos que nossa pesquisa foi realizada com estudantes surdos bilingues, que se identificam com a cultura surda. Portanto, na universidade eles utilizam os serviços dos intérpretes de língua de sinais como um dos apoios principais de acessibilidade linguística. Porém, nem todos os estudantes surdos possuem essas características, surdos oralizados que não fazem uso da língua de sinais também acessam o ensino superior, e eles têm outras necessidades pedagógicas e linguísticas que devem ser avaliadas e reconhecidas em suas especificidades. Apontamos isso como uma limitação do nosso trabalho, pois não exploramos as particularidades dos surdos oralizados, mas, indicamos esse aspecto como um ponto de abertura a ser explorado em outras pesquisas sobre a inclusão de surdos no ensino superior.

No que concerne aos professores, Fábio e Sophie, percebemos que de modo geral, ambos têm consciência dos muitos aspectos que envolvem a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior. Cada um com sua singularidade e dentro de suas possibilidades, tentam articular o conteúdo de suas aulas com temáticas que envolvem a língua de sinais e a cultura surda. Além disso, ambos enfatizam a **importância do trabalho dos intérpretes de línguas de sinais** para a inclusão dos estudantes surdos na universidade.

No que diz respeito aos processos de avaliação da aprendizagem, notamos que a professora Sophie apoia-se em diferentes estratégias e critérios, como por exemplo, seminários, nos quais os estudantes surdos possuem um tempo adicional para a apresentação em língua de sinais, e trabalhos escritos, nos quais geralmente os critérios são os mesmos para surdos e ouvintes, embora, dependendo do objetivo da avaliação, ela tenta ser flexível e considerar as especificidades da escrita desses primeiros.

Para o professor Fábio, a avaliação na Pós-graduação está relacionada a um processo contínuo de aprendizagem que culminará num trabalho final, de dissertação de mestrado ou tese de doutorado, deixando claro que para ele a avaliação em sua disciplina não acontece por meio de provas e documentos escritos. Para o docente, o importante é que suas aulas sejam um espaço de liberdade para o processo de ensino e aprendizagem, de modo mais autêntico.

No que concerne aos aspectos políticos que envolvem a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, sublinhamos que, embora as leis e a implementação de políticas públicas represente um avanço significativo no cenário educacional, tanto no Brasil quanto na França, a garantia do seu exercício, de sua efetividade e de um ensino superior mais democrático tem sido um processo árduo, pois reside também, na **mudança**

de valores e atitudes, tanto do professor quanto dos alunos, do governo, da instituição de ensino, e da sociedade como um todo (SILVA, KAUCHAKJE; GESUELI, 2003).

Existindo tais mudanças, quando direitos já garantidos são desrespeitados, há possibilidade de mobilizações para sua retomada, conforme observamos no exemplo da ação do Professor Fábio, que recusou a ministrar suas aulas sem a presença de intérpretes, visando garantir a igualdade de acesso a todos os estudantes, tanto surdos quanto ouvintes. Além disso, acreditamos que quando existem ações coletivas e sincronizadas nos espaços formativos, mesmo quando alguns direitos ainda não estão institucionalizados, a existência de seu exercício no cotidiano educativo pode contribuir para sua posterior **inscrição em leis, que passa a ser o reflexo da vida social**, isso tanto na universidade quanto em outras esferas da sociedade.

Ainda, sublinhamos que, não podemos esperar tudo das políticas públicas, com base em Bakhtin (1986/2010), destacamos a importância do *meu ato responsável*. As leis são importantes, é claro, mas, não podemos achar que nada pode ser feito até que elas sejam modificadas. As leis e regulamentos geralmente vêm apenas com a consagração de uma mudança de moral que elas então contribuem para apressá-las ou consolidá-las. A partir dessa mudança moral e ética, podemos ver vários índices, como por exemplo, a atitude positiva que os próprios surdos adotam em relação à sua língua. Assim, tanto no Brasil quanto na França, cada vez mais as comunidades surdas se orgulham de sua língua e cultura e agem para promovê-las e estudá-las em pesquisas científicas e produções culturais.

Por fim, acreditamos que o lugar dos ouvintes na educação dos surdos e nas pesquisas que envolvem a surdez está, principalmente, em colaborar para dar mais visibilidade as lutas surdas e ao papel da língua de sinais na educação. Enquanto ouvintes, podemos (e devemos) respeitar, valorizar e enxergar a diferença cultural e linguística dos surdos em todos os espaços educacionais, incluindo o ensino superior. Ao termos empatia pelos direitos dos surdos, é possível perceber o outro e sua luta por reconhecimento em uma estrutura social que desconsidera a sua condição.

As falas dos professores Fábio e Sophie e dos estudantes surdos, Marcelo e Kristina, permitiram-nos primeiro identificar e depois refletir e compreender os seguintes aspectos: as barreiras escolares, acadêmicas e sociais, encontradas pelos surdos no seu cotidiano, que muitas vezes são invisíveis⁹⁸; as dificuldades escolares e acadêmicas

⁹⁸ “Quando as pessoas me olham, elas acham que eu sou normal, não percebem que eu sou surda” - Estudante Kristina

enfrentadas pelos professores que não conhecem as particularidades da línguas de sinais, que impacta tanto na atividade de ensino, quanto nas relações interpessoais entre professor-aluno⁹⁹ e professor-intérprete¹⁰⁰.

Assim, nossa intenção foi, a partir do levantamento dos conteúdos temáticos (pré- indicadores) mais expressivos das falas dos estudantes e dos professores, que evidentemente não se esgotaram em nossa análise, apreender certas mediações (objetivas e subjetivas) que constituem a participação dos estudantes na universidade e a atividade docente, sobretudo no que diz respeito ao modo como professores e alunos afetam e são afetados pela proposta da educação inclusiva no âmbito do ensino superior.

Em síntese, com base nos dados analisados nos quatro núcleos de significação, concluímos que a efetivação da inclusão dos surdos no ensino superior depende de recursos objetivos e concretos, que mobilizem os professores para tal fim, sendo o **trabalho colaborativo** com o intérprete crucial enquanto estratégia de acessibilidade. Mas, a inclusão, além de leis e recursos, envolve também condições subjetivas e morais, implica uma **mudança de conduta da maioria socialmente incluída**, isto é, da cultura ouvinte em direção a cultura surda. Ressaltamos que a democracia é um regime da maioria, porém, visa incluir as minorias em seu regime jurídico, assegurando sua representação e com isso os seus direitos e deveres. É nessa perspectiva, portanto, que nossa pesquisa objetivou trazer reflexões para continuarmos a tentar compreender os abstratos e complexos fundamentos que embasam os aspectos educacionais, linguísticos e políticos da inclusão dos surdos no ensino superior.

Enfim, nossa tese é de que a inclusão dos estudantes surdos na universidade não significa apenas o acesso, mas pressupõe condições educacionais e linguísticas que favoreçam os processos de aprendizagem e participação destes sujeitos ao longo de sua formação, para reduzir a exclusão no contexto educacional, acadêmico e social. Consideramos que, para que ocorra a inclusão no ensino superior para os estudantes surdos é necessário reestruturar culturas e práticas pedagógicas, desde a educação básica até as instituições de ensino superior, respondendo continuamente à diversidade e as necessidades linguísticas dessas pessoas.

⁹⁹ “Na verdade, às vezes eu não sabia nem o nome do professor” - Estudante Marcelo

¹⁰⁰ “Tudo depende do intérprete” - Professora Sophie.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.
- AGUIAR, W. M. J ; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 94, n. 236, p. 299-322, Apr. 2013.
- ALBRECHT, G. L., RAVAUD, J. F. & STIKER, H. J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. **Sciences sociales et santé**, 19(4), 43-7
- ALBRES, N.A **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- ALBRES, N. D. A. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1151-1172, Dec. 2014.
- ALVES-MAZZOTI, A. J; GERWANDSZAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Dissertação de mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- ARENA, D. B; ARENA, A.P.B. Palavras e seus sentidos em traduções de Marxismo e filosofia da linguagem. **Todas as letras**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 223-235, maio/ago. 2018.
- ARENA, A.P.B ; ARENA, D.B; **Foucambert e Bajard: O encontro de Paris**. Pedro e João editores. 2021.
- ASPH, **Association Socialiste de la Personne Handicapée**. L'histoire des sourds ou l'origine des malentendus. 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Anablume; Hucitec, 1975/2002.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad aos cuidados de V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 1986/2010.
- BAKHTINE, M. **Esthétique de la création verbale**. Trad. du russe par Alfreda Aucouturier. Édition de Tzvetan Todorov. Paris: Gallimard, 1979/2017.
- BARROS, J. P. P. Contribuições de Vigotski e Bakhtin para o Conceito de “Social” na Psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais 7**, São João del-Rei, janeiro/junho 2012.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Artigos. Educ. Soc.** 36 (131) Jun, 2015

- BEDOIN, D. **Sociologie du monde des sourds**. Paris : La Découverte, 2018.
- BEDOIN, D. **Parcours identitaires et inclusifs**. de l'intégration à l'inclusion. une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences Volume I – Note de Synthèse, décembre 2020
- BENOIT, H. LSF : une discipline scolaire est née, **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, Hors série 5, « L'éducation inclusive en France et dans le monde », H. Benoit et É. Plaisance (dir.), 175-183, 2009.
- BENOIT, H. Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, 61, 49-63, 2013
- BENOIT, H. Éducation des jeunes sourds : interférence et hybridation des discours autour de la figure du déni. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, 64, 117-133, 2014a
- BENOIT, H. Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, 65, 189-204, 2014b
- BENOIT, H. Politiques publiques, professionnalités et langages : les maillons faibles de la chaîne inclusive. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, 67, 181-191, 2014c
- BENOIT, H ; MAUGUIN.M ; Du discours juridique à son application : liberté de choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste pour les sourds. I.N.S.H.E.A. | « **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation** » 2016/3 N° 75 | pages 31 à 46
- BENTES, J.A.O. **Forma de trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. Tese de doutorado em Educação Especial. São Paulo, Ufscar, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/12/1957, Página 27069 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1957, Página 301 Vol. 8 (Publicação Original). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-norma-pe.html>, acesso em janeiro de 2021.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm, acesso em janeiro de 2021.
- BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 ago. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm, acesso em janeiro de 2021.
- BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 3 jul. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970->

[1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 dez. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 set. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2 dez. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **O Plano de desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes>, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**: acessibilidade na Educação Superior. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP/SESu, 2007.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 set. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, acesso em janeiro de 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2 set. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm, acesso em 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial, 2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 17 nov. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm, acesso em 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir** – Acessibilidade na educação superior SECADI/SESu–2013, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Portaria 21, de 7 de maio de 2013**. Torna pública a decisão de incorporar o sistema de frequência modulada pessoal- FM que possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 mai. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sctie/2013/prt0021_07_05_2013.html, acesso em 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI, 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Plano nacional de educação - lei nº 13.005/2014**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos, Brasília, 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Censo da Educação superior 2019**. Divulgação dos resultados. Brasília, DF. Outubro 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf, acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial de 2020**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

BREITENBACH, F. V; HONNEF, C; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359-379, June 2016.

BRONCKART, J. P. et BOTA, C. **Bakhtine démasqué, histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif**, Genève: Droz 2011.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Estudos RBEP. R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B; SIMIONI, J. L; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Translated by Robert Dinham. **Cadernos de Pesquisas** [online], vol.40, n.139, pp.147-172, 2010.

CAMPELLO, A.R. Tese (doutorado) - **Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis. 2008

CAMPOS, M.L.I.L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: **Língua brasileira de sinais -Libras. Uma introdução**. Coleção UAB-UFSCar. Pedagogia,2011.

CASTRO, F.G.A.S ; CALIXTO, H.R.S. Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: Do Império à República Velha. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1, 2016.

CHAUÍ, M. Cultura e política cultural. **Dossiê Cultura Popular**. Estud. av. 9 (23). Abr, 1995.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLE, M; BRUNER, J; SACKS, O. A dialogue about Alexander Luria. **Dubna Psychological Journal**, nº1, c.41-49, 2013.

CUXAC, C. **La langue des signes et l'éducation des Sourds**: historique d'une exclusion. Illettrisme et exclusion sociale: 125-131. Paris: l'Harmattan, 1989.

CUXAC, C. L'éducation des Sourds en France et le problème de l'accès à l'écrit. Dans A. Bentolila et al. (éds.). **La Lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement**. Théories et Pratiques: 255-258. Paris: Nathan, 1991

CUXAC, C. Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française. **Langue française**, Paris, 2000, 1 : 12-31, vol. 137.

CUXAC, C. **La langue des signes française (LSF)**. Les voies de l'iconicité. Paris: Ophrys, 2000

DAROQUE, S.C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

DELAPORTE, Y. Une langue gestuelle créée par une paysanne sourde isolée pour communiquer avec sa famille entendant. Intervention à la journée d'étude Communication sourds-entendants, **Association de recherches interdisciplinaires sur la langue des signes ARILS**, Rouen, 29.11.1997.

- DELAPORTE, Y ; PELLETIER, Y. **Signes de Pont-de-Beauvoisin** : Le dialecte du quartier des filles de l'Institution nationale des sourds-muets et sourdes-muettes de Chambéry (1910-1960). Limoges : Lambert Lucas, 2012.
- DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 91, p. 583-597, Aug. 2005.
- DUBET, F. Qual a democratização do ensino superior. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015.
- ENCREVE, Florence. Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xix^e siècle, **Le Mouvement Social** 2008/2 (n° 223), p. 83-98, 2008.
- ENCREVE, F. **Les sourds dans la société française au XIX^e Siècle**. Idées de Progrès et langue des signes. CreaphisEditions, 2012.
- ESDRAS, D; GALASSO, B. **Panorama da educação de surdos no Brasil**: ensino superior. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). — Rio de Janeiro: INES, 2017. Disponível em https://neo.ines.gov.br/neo/panorama/Panorama_Final.pdf, acesso em janeiro de 2021.
- ESTEVEZ, P.M.S; PERSE. E.L. **Entrevista com Carilissa dall'alba**: “o que nos salva é minoria (...) O assistencialismo está voltando com toda força”. Fragmentum. N. 55 , 2020.
- FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FAVORITO, W.; FREIRE, A. M. F. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: COUTO, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2007
- FERNANDES, S. F. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? 1998. 216f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba
- FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, C. **Educação inclusiva no ensino superior**: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, DF, v.27, n.4, p.636-647, 2007.
- FIORIN, J. L. **Linguística? Que é isso?** -- 1. Ed. Editora contexto, 2015
- FRANCE. **Décret n° 56-284 du 9 mars 1956**. Conditions d'autorisation des établissements privés de cure et prévention pour les soins aux assurés sociaux. Disponível em http://dcalin.fr/textoff/decret_1956.html, acesso em março de 2021.
- FRANCE. **Loi n° 75-535 du 30 juin 1975** relative aux institutions sociales et médico-sociales. Ver artigos 4 e 5 da lei n°75-535 de 30 de junho de 1975, disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006103115/1975-07-01/>, acesso em março de 2021.
- FRANCE. **Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales**.

Titre Ier : dispositions relatives à la santé publique (articles 1 à 12)
Titre II : dispositions relatives aux assurances sociales. (articles 13 à 32). Disponível em https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006696487/2021-03-19/, acesso em março de 2021.

FRANCE, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. **JORF n°36 du 12 février 2005**. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>, acesso em 27 de outubro de 2020.

FRANCE. **Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005** relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. Disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000456016/>, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Arrêté du 17 août 2006** relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention. Disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000788369/>, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Charte Conférence des Grandes Écoles / handicap**, 2008. Disponível em <https://www.cge.asso.fr/publications/charte-cge-handicap-5/>, acesso em março de 2021.

FRANCE. Journal officiel "Lois et Décrets". **JORF n° 0080 du 4 avril 2009**. Disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2009/04/04/0080>, acesso em março de 2021.

FRANCE. Journal officiel "Lois et Décrets". **JORF n° 0085 du 10 avril 2009**. Disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2009/04/10/0085>, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009**. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire Actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). Disponível em http://dcalin.fr/textoff/clis_2009.html, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010**. Disponível em <https://www.education.gouv.fr/pid24228/n-28-du-15-juillet-2010.html>, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Note n° 2012-100 - juillet 2012**. La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation Nationale. Com base no relatório de inspeções gerais da Educação Nacional (n°2012 – 100), disponível em <https://www.education.gouv.fr/media/16925/download>, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015**. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Disponível em http://dcalin.fr/textoff/ulis_2015.html, acesso em março de 2021.

FRANCE. **Circ. n° 2016-186 du 30 novembre 2016.** La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. Disponível em <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page278.htm>, acesso em março de 2021.

FRANCE. [Archives] **discours. Signature de la Charte Université/Handicap.** Intervention de Valérie Pécresse Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche lors de la signature de la Charte Université/Handicap, 2017. Disponível em <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20451/signature-de-la-charte-universite-handicap.html>, acesso em março de 2021.

FRANCE. Accessibilité des étudiants sourds à l'enseignement supérieur 15e législature, **SÉNAT.** 2018. Disponível em: <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180203125.html>, acesso em outubro de 2020.

FRANCE. LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. **Journal officiel électronique authentifié n° 0057 du 09/03/2018.** Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777>, acesso em 28 de outubro de 2020.

FRANCE. **Rapport 2019 de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur.** Disponível em <https://www.education.gouv.fr/rapport-2019-de-la-mediatrice-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-305212>, acesso em março de 2021.

FRANCE. **État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13,** 2020. Ministère de L'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'innovation. Disponível em: les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur - État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°13 ([enseignementsup-recherche.gouv.fr](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr)), acesso em outubro de 2020.

FRANÇOIS, F. **Bakhtine tout nu**, ou une lecture de Bakhtine en dialogue avec Volochinov, Medvedev et Vygotski ou encore, Dialogisme, les malheurs d'un concept quand il devient trop gros, mais dialogisme quand même. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação um intertexto.** São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, M. T. A.; BERNARDES, A. S.; PEREIRA, A. P. M. S.; PEREIRA, M. L. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p.50-55, 2015.

FREITAS, M.A.; FERNANDES, D.M. O preconceito linguístico e a estética da exclusão por meio de duas perspectivas interacionistas: o círculo de Bakhtin e o comportamentalismo radical. **revista Linguagem**, São Carlos, v.28, n.1, jan./jun. 2018, p. 205-225.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogenèse de langues des signes** : études des langues de signes émergentes (LS ÉMG) pratiqués par de sourds brésiliens. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2004.

GALANOPOULOS, P. **L'accessibilité des publics sourds et malentendants en bibliothèque universitaire**. Diplôme de Conservateur des Bibliothèques. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. Mémoire d'étude / janvier 2010.

GARCIA, B. (1997). Enjeux d'une écriture des langues des signes: **un dialogue intersémiotique**. **LIDIL** 15: 31-51.

GARCIA B. **Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage**. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF).. Linguistique. Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2010.

GARCIA, B., & PERINI, M. (2010). Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française. **Langage et société**, 131(1), 75-93

GARCIA, B.; S. BURGAT. **Évolution institutionnelle et sociale de la Langue des Signes Française (LSF) et de ses locuteurs sourds**: place et rôle de l'Université. In: Hélot, C.; J. Erfurt (eds). *L'éducation bilingue en France: politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, p.332-346, 2016.

GARCIA, C. **Le sujet sourd au royaume de l'université**, *Empan*, vol. 83, no. 3, pp. 125-129, 2011.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GEFFROY, V. **La formation des pédagogues sourds**. Étude exploratoire. Thèse (doctorat en didactique des langues et des cultures), Université de Paris 8/Vincennes-Saint-Denis, 2015.

GENDROT, M ; GEBERT, A. **Missions en faveur de la protection des Langues des Signes en danger dans la région de l'Océan Indien**: la Langue des Signes Mauricienne (République de Maurice) et de la Langue des Signes Seychelloise (République des Seychelles), en lien avec le Pôle LSF de l'INJS de Paris, 2012.

GESUELI, Z.M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B et al (Orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GILLOT, D. Le droit des sourds: 115 propositions: **rapport au Premier ministre**. France, éditeur : Premier ministre, date remise : juin 1998, 133 pages. SAINOVV (Société d'Analyse des Interactions Non Verbales et Verbales), Université Paris V, 17 mars 2000.

GÓES, M.C.R ; SOUZA, M.R.S. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, [s.1], n10, p.69-76, dez 1998.

GOLDIN-MEADOW, S.; Mylander, C. Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. **Nature: international weekly journal of science**, Chicago, 15 jan. 1998. Seção Letters to Nature. 391, p. 279-281, 1998.

GOMES, E. A.; SILVA, W. S. (2018). Disposição espacial do intérprete e tradutor de Libras-Língua Portuguesa educacional no ensino superior sob a perspectiva do estudante surdo. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 1-21.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREEN, A. **Un psychanalyste engagé**. Paris: Calman Lévy, 1994.

GRILLO, S.C (Glossário). In: VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova**. São Paulo: Editora 34, 2018.

GUARINELO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. Ed. Summus, Jan. 2007.

KAKUMASU, J. Urubu Sign Language. **International Journal of American Linguistics** 34: 275-281. 1968.

KAUCHAKJE, S. “Comunidade Surda”: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: **Cidadania, Surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p 57-76.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. In: **Cadernos Cedes**. n. 50, Campinas: 2000.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 120-128.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes: Educação, surdez e inclusão social**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. (Organizado por LACERDA, C. B. F.; SILVA, D. N. H.).

_____. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009. 95 p. v.

LACERDA, C.B.F.; GURGEL, T.M.A. Perfil de tradutores-intérpretes de libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v.17, n.3, p.481-496, 2011.

LASNE, K. Jacob Rodrigues Pereire et l'abbé de l'Épée. Perspectives croisées sur l'enseignement des enfants sourds, **Reliance**, vol. no 15, no. 1, pp. 108-113, 2005.

LEITE, T. R. Instituto dos Surdos-Mudos: relatório do director. Rio de Janeiro, 1869. . Instituto dos Surdos-Mudos: **relatório do director**. Rio de Janeiro, 1871.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 1981/2010.

- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar, 2013.
- LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E.C; CAVALMORETI, M.J.Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*, **Rev. Estud. Discurso** vol.9 no.2 São Paulo July/Dec. 2014.
- LOPES, M. ; FABRIS, E. Inclusão e educação Belo Horizonte: **Autêntica**, 2013b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. (1994). The problem of the cultural behavior of the child. In **The Vygotsky reader** (T. Prout, trans., pp. 46-56). Cambridge: Blackwell Publishers. 1928/1994.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais do pensamento. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 1979/2010.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987/2010.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.
- MAIA, A. E. F. **O sucesso dos alunos surdos no ensino superior**. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2016.
- MARTINS, L.; RABATINI, V.G. A concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. Vol. 11 n° 22.pp345-358.jul-dez. 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MEADOW, K. (1968). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. **American Annals of the Deaf**, 113, 29-41.
- MEDVEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 1928/2012.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006.
- MILON A. **La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université** : sens des études, socialisation, temporalités. Education. Université de Lorraine, 2020. Français. NNT : 2020LORR0140. tel-03097548
- MILLET, A. « La difficile construction d'un sujet bilingue et biculturel : une étude de cas », in **Langues et Cité** n°4, novembre 2004,12-12.

MINGUY, A. **Le réveil Sourd en France**. Pour une perspective bilingue. L'Harmattan, 2009.

MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre. 2001.

MONTEIRO, A. L. L. C. P. **O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação: questões linguísticas e educacionais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educ. Soc.** [online]. vol.21, n.71, pp.149-165, 2000.

MORFORD, J.P. Insights to language from the study of gesture: A review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. **Language & Communication**. Volume 16, Issue 2, Pages 165-178, April 1996. ISSN 0271-5309, [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(96\)00008-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(96)00008-0).
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0271530996000080>)

MOTTEZ, B. À propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes. Ms., Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales. **Centre d'Études des Mouvements Sociaux**, 1976

MOTTEZ, B. Os Surdos Como Minoria Linguística. **Periodico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Jul-dez, 2017. Originalmente publicado na Rééducation orthophonique, n. 107, p. 197-212, 1979 e na Audition et Parole, n. 1, p. 144-149, 1979.

MOTTEZ, B.. Les sourds comme minorité linguistique. **Rééducation orthophonique**, (107), 197-212, 1979.

MOTTEZ, B. La langue des signes est-elle une vraie langue ? **Psychologie médicale**, (12), 2111-2114, 1980

MOTTEZ, B. Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent. Paris : **La Pensée Sauvage**, 1987.

MOTTEZ, B. **Les sourds existent-ils ?** Paris : L'Harmattan, 2006.

MUZUR, A; RINČIĆ, I. Neurocriticism: a contribution to the study of the etiology, phenomenology, and ethics of the use and abuse of the prefix neuro. Vol. 4 No. 1 (2013): Jahr - **Annual of the Department of Social Sciences and Medical Humanities**

ONU - Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos do Deficiente Mental** ONU: 22 dez. 1971.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, ONU, 1948 .
Acessado no dia 23 de junho de 2003.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORNELAS, M.R.O.S; FERREIRA, B.C. **Marcos histórico do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas regulares**.

Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. V9, nº1, 2020.

PATRÍCIO, L. **Políticas Públicas de Inclusão de Surdos na Educação Superior: Especificidades de uma Experiência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

PELLETIER, A; DELLAPORTE, Y. “Moi , Armand, né sourd et muet... » Au nom de la science, la langue des signes sacrifiée. **Terre Humaine**. Collection d'études et de témoignages. Plon, 2002

PEREIRA, E. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 380p.

PERINI, M., & RIGHINI-LEROY, E. L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur :Clarification de la notion d'éducation éducation « bilingue » et propositions didactiques. **Les Actes de Lecture**, (101), 77-85, 2008

PERINI M. **Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ?** Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes. Linguistique. Université Paris 8, Laboratoire Sfl, 2013. Français

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006

PICONI, L.B. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.62605 em foco. **Revista Educação Especial**, v.32, 2019.

PLAISANCE, É. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : le cas français. **Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)**. Genève : Université de Genève.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R.M. Um capítulo da história do SignWriting. **A History of SignWriting written in Brazilian Portuguese**, 1999.

QUADROS, R. M. **Phrase Structure of Brazilian Sign Language**. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre. 1999.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, v.1, p. 26-36, 2005.

- QUADROS, R. M. **Desenvolvimento lingüístico e educação de surdos.** (Material didático produzido para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- QUADROS, R. M. d., & STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, 10(2), 169-185. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71818>, 2009
- QUADROS, R.M.; STUMPF, M.R. (Org.). **Estudos Surdos IV**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. **Sign Language Studies**, v. 12, n. 4, Summer, p. 543-564, 2012.
- RAMEL, S., et VIENNEAU, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Eds.), **L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques** (pp. 25-38). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- REILY, L. **Recursos Pedagógicos: A imagem visual em duas dimensões e a imagem em movimento.** Escola Inclusiva- Linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2006.
- REIS, F. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos.** 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- REY, F.G; MARTINEZ, A.M. (1989). **La personalidad: su educadión y desarrollo.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Rio de Janeiro: INES, 2007.
- ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.
- SACKS, O. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos** (L. T. Motta, trad). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANCHES, I. R ; SILVA, B.P. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), pp. 155-172, 2019.
- SCHOLTZ, G. O problema do historicismo e as ciências do espírito no século XX. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 4, n. 6, p. 42–63, 2011. DOI: 10.15848/hh.v0i6.239. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/239>. Acesso em: 1 ago. 2021.
- SERIOT, P. Préface. Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du signe". In VOLOSHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**, Les problèmes

fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Lambert-Lucas, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22a edição. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, T. S. Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 129-142, 2014

SILVA, D.S; QUADROS, R.M. Língua de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127 oct. 2019

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2001.

SMOLKA, A. L. B; LAPLANE, A, L, F. Processos de cultura e internalização. In: **Viver: Mente e cérebro**. Coleção memória da psicologia, n. 2: Liev Semiovich Vygotsky. M. COSTA PINTO e colaboradores Adriana Lia Frisman et al (Eds). Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. 2005.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentido e significado constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. Tese de doutorado em Educação. Psicologia da educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2011.

SOBREIRA, H; CICONNE, M. **Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia**. Dez, 2006.

SOFIATO, C.G; REILY, L.H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausiano da Gama. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

SOUZA, R. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R.G. **Que palavra que te falta? Linguísticas e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R.S; COREDEIRO. A.M.P; ELER, R.R.S. A inclusão do surdo no ensino superior: desafios encontrados na sala de aula. **Brazilian Journals**. Vol 5, n. 12, 2019.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf Studies, 1960. in **Linguistics**, Occasional Papers No. 8 (version révisée republiée comme Sign Language Structure. Silver Springs, MD: Linstok Press, 1978

STOKOE, W. C. **Language in hand: why sign come before speech**. Washington: Gallaudet, 2001.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a. _____. História de educação dos surdos. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

STROBEL, Karin. **História da Educação dos surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

STROBEL. **História da Educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Texto base. Florianópolis, 2009.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. et al. **Atualidade da educação bilíngue**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2

TEIXEIRA, E.R; CERQUEIRA, I.F. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. **Anais do sielp**. UFU, 2014.

TERVOORT, B. T. Esoteric Symbolism in the Communication Behavior of Young Deaf Children. **American Annals of the Deaf**, vol. 106, no. 5, 1961, pp. 436–480. JSTOR, www.jstor.org/stable/44394192. Accessed 14 May 2021

THOMAS, s. **De l'intégration à l'inclusion**. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. Cair.Info, 2006, pages 19-27.

THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! **Revue des sciences de l'éducation**, 34(1), 123-139.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994 / Necessidades Educativas Especiais: **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem. Tradução de Wanda Ramos, UFSCAR, 1996. Disponível em <http://www.ufscar.br/linguasagem/edicao03/pdfs/declaracao.pdf>, acesso em janeiro de 2021.

UNESCO. World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. / **Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

VERAS, D. S.; DAXENBERGER, A. C. S. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vygotski à educação de surdos. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, p. 252-269, 2 maio 2019.

VIDON, L.N; BACHIETE, J.A ; DOMINGOS, P. In/**exclusão e a construção de saberes multi/translinguísticos entre surdos e ouvintes**. v. 10 n. 15 : Revista (Con) Textos Linguísticos, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978/2007.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. De Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983/1997.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**, Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Lambert-Lucas, 1929/2010.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 1929/2018.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do comitê de ética da Unesp

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE SURDOS NO BRASIL E NA FRANÇA

Pesquisador: Alessandra Ferreira Di Roma

Versão: 1

CAAE: 27663620.0.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.009.731

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos para a realização deste estudo e os benefícios são indiretos, pois serão os resultados deste estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada a declarar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nada a declarar

Recomendações:

Nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE SURDOS NO BRASIL E NA FRANÇA.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Assinado por:

SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

APÊNDICE 1 - Roteiro norteador para a entrevista com os estudantes

Data: ____/____/____ Tempo da entrevista: _____

Informante _____ Local _____

Perfil do estudante	Nome completo: Idade: Gênero: Nacionalidade: Curso que estuda: Motivo da escolha do curso: Tempo que estuda na Instituição de Ensino Superior:
1. Surdez	<ul style="list-style-type: none">• Tipo de surdez: congênita ou adquirida?• Grau de surdez:• Com que idade foi diagnosticada?• Tem familiares surdos?• Quem?
2. Língua de Sinais	<ul style="list-style-type: none">• Em que contexto aprendeu a língua de sinais?• Com que idade?• A sua família comunica-se com você em língua de sinais?• Qual o papel da língua de sinais no seu percurso escolar e acadêmico?• Você acha que teria acessado a Universidade sem a língua de sinais?• Você considera importante a aprendizagem precoce da língua de sinais?
3. Percurso escolar	<ul style="list-style-type: none">• Que tipo de escola você frequentou? Escola regular, escola especializada, escola bilíngue?• Como você se sentia, em relação à interação com os seus professores e colegas durante o seu percurso escolar?• Quais foram as suas principais conquistas?• Quais foram as suas principais dificuldades?

	<ul style="list-style-type: none"> • Teve ou tem dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita? • Em caso afirmativo. Como superou essas dificuldades? • Já sofreu discriminação na escola por professores e colegas, por ser surdo?
<p>4. Percurso acadêmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o curso que frequenta no Ensino Superior (Licenciatura e mestrado)? • Você acha que os seus professores estão preparados para ensinar estudantes surdos? • Tem sempre acompanhamento de intérprete em todas as aulas e eventos acadêmicos? • Você considera que a presença de intérprete é importante? Por que? • Como você se sente, em relação à comunicação e interação com os seus professores e colegas durante as aulas? • Como é a sua participação durante as aulas? • Como você se comunica com os seus colegas ouvintes em situação de trabalho de grupo? • Como são os seus métodos de estudo em casa? • Quais são as suas maiores dificuldades em sala de aula? • Tem dificuldade com a leitura ou escrita dos conteúdos propostos? • Alguma vez teve apoio/ajuda fora das aulas, quer da parte de colegas, professores, intérpretes ou familiares para superar as dificuldades? • Já sofreu discriminação na universidade por

	<p>professores e colegas, por ser surdo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é a sua rotina na universidade? • Qual a sua opinião sobre a acessibilidade linguística na Universidade? • Quais ações você acha que precisariam ser realizadas ou melhoradas para a inclusão do surdo no Ensino Superior?
5. Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de comunicação utiliza com a comunidade surda? • Como é a sua convivência com os ouvintes? Sente-se incluído ou excluído?
6. Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • O que você entende por inclusão? • Para você, enquanto estudante surdo, o que significa a inclusão de surdos na universidade?
7. Modelo de Educação ideal para surdos	<ul style="list-style-type: none"> • Concorda com o modelo de educação bilíngue para surdos? • Descreva como seria o modelo de educação ideal para surdos no Ensino Superior.

APÊNDICE 2 - Roteiro norteador para a entrevista com os professores

Data: ____/____/____ Tempo da entrevista: _____

Entrevistado (a) _____ Local _____

Perfil do professor	<ul style="list-style-type: none">• Nome completo:• Idade:• Gênero:• Nacionalidade:• Formação acadêmica:
1. Relação/comunicação do professor com os estudantes surdos	<ul style="list-style-type: none">• Como é a sua relação/comunicação com os estudantes surdos durante as aulas?• Qual a modalidade de comunicação usada em sala de aula com os estudantes surdos?• Qual a sua experiência com estudantes surdos?
2. Língua de Sinais	<ul style="list-style-type: none">• Tem alguma formação em língua de sinais?• Qual o papel da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior?
3. Processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo em sala de aula	<ul style="list-style-type: none">• Quais estratégias você utiliza para auxiliar os estudantes surdos em seu processo de aprendizagem?• Qual a sua percepção sobre a reação dos estudantes surdos ao seu modo de ensinar?• Qual a sua percepção sobre a participação dos estudantes surdos durante as suas aulas?
4. Avaliação que o professor faz da aprendizagem dos estudantes surdos	<ul style="list-style-type: none">• Quais são os critérios e instrumentos de avaliação/controle da aprendizagem utilizados para os estudantes surdos? São os mesmos critérios e instrumentos utilizados para os estudantes ouvintes?• De forma geral, quais são os resultados e desempenho dos estudantes surdos nas

	avaliações?
5. Relação/comunicação do professor com o intérprete	<ul style="list-style-type: none"> • Como é a sua relação/comunicação com os intérpretes? • Os conteúdos trabalhados em sala de aula são disponibilizados com antecedência aos intérpretes? • Como você define o papel do intérprete no Ensino Superior?
6. Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • O que você entende por inclusão? • Como a inclusão de estudantes surdos deve ser realizada no ensino superior? • Há algum limite na proposta de educação inclusiva quando efetivada no ensino superior? Como estes limites poderiam ser superados?
7. Modelo de Educação ideal para surdos	<ul style="list-style-type: none"> • Concorda com o modelo de educação bilíngue para surdos, ou seja, a língua de sinais como 1ª língua e a língua francesa/portuguesa escrita, como 2ª língua? • Descreva como seria o modelo de educação ideal para surdos no Ensino Superior.

APÊNDICE 3 - Tradução e transcrição da entrevista com estudante Kristina

Informante: Kristina Popovic

Nível de formação: Mestranda em Linguística

Local da entrevista: Universidade Paris 8 / Laboratório CNRS

Data: 03/04/2019

Duração: 01:03:20

Língua: LSF com interpretação simultânea em francês.

Alessandra: Olá Kristina, para começar eu gostaria de te agradecer, por ter aceitado o convite para essa entrevista, para mim é realmente muito importante conhecer o seu percurso educacional e a sua percepção sobre as condições linguística e pedagógicas para os surdos no âmbito acadêmico, sua contribuição será muito importante para o desenvolvimento da tese. Inicialmente eu gostaria que você se apresentasse, falasse um pouco sobre você.

Kristina: Eu me chamo Kristina Popovic, eu nasci em 1990 na Croácia. A Croácia tornou-se independente em 1991. Antes, tínhamos um regime comunista, a Iugoslávia acabou, mudou tudo, mais de 40 anos de comunismo acabou e o país tornou-se independente. Os meus pais são surdos, eu tenho uma irmã surda também, ela é mais velha do que eu. Então toda a minha família é surda. Durante o regime comunista, minha família tinha uma vida boa, acessível, não era ruim. Meus pais e minha irmã dizem que era muito bom. Mas quando minha mãe estava grávida da segunda filha, que era eu, tudo mudou, houve guerras, mudança da administração do país, tudo mudou, foi horrível, não foi uma mudança positiva, nossa condição decaiu. Meus pais... é um pouco complicada a história dos meus pais, mas justamente, eles acharam muito difícil. Para eles, antes a Croácia era melhor. Agora, a “Nova Croácia” tinha um ministério democrático, que deveria significar liberdade, mas na verdade foi ao contrário, meus pais acham que essa nova administração do país trouxe mais obstáculos. Antes meus pais tinham uma empresa e trabalhavam nela, mas com todas as mudanças administrativas do país, a empresa deles acabou sendo fechada e agora os meus pais estão desempregados. Então essa mudança só desencadeou coisas difíceis para nós. Todos recusavam a dar uma oportunidade para eles, por serem surdos, para a minha irmã também foi difícil.

Alessandra: Entendi, você poderia relatar sobre como foi a sua experiência escolar até a sua entrada na Universidade?

Kristina: Eu era pequena, eu entrei em uma escola especializada oralista, puramente oralista, método verbotonal. Desde os 3 até os 15 anos de idade eu fui ensinada através desse método, por muito, muito tempo, treinando pra oralizar, ouvir, eu era obrigada a virar o rosto para tentar ouvir o que o professor falava, ele utilizava um microfone mas escondia a boca, para que eu tentasse somente ouvir. Eu pensava “vou tentar, não tenho outra escolha, vou ter que adivinhar” e então eu dava alguma resposta, e eu tentava falar também, repetia e falava igual um papagaio, ele falava eu repetia, ele falava, eu repetia. Isso me frustrava, porque eu queria aprender outras coisas, por exemplo, ciências, eu gostava de descobrir biologia, química, etc, eu queria tanto, eu tinha sede de aprofundar esse tipo de conhecimento, eu queria melhorar a minha escrita, ter competência gramatical, para poder escrever bem, mas eu não podia, tinha que treinar, ouvir sem ouvir. Com isso, eu escrevia menos, aprendia menos sobre o conhecimento de modo geral para aprender através do método verbotonal, que é só falar e ouvir, e foi assim até os meus 15 anos. Meus pais escolheram a escola oralista porque minha irmã tinha ido para uma escola para surdos, mas, o resultado foi problemático, não foi positivo. Então, como foi um problema para a minha irmã, meus pais acharam que a escola para surdos não tinha uma educação boa, então eles decidiram que o segundo filho eles colocariam em outra escola, especializada no método oral, eles não tinham muita escolha, numa escola a língua de sinais era interdita, na outra a língua de sinais era livre, mas tinha muitos problemas com a educação. Por exemplo, na escola faltava o ensino de conhecimentos mais gerais, de conhecimento científico, os surdos não tinham acesso a esses conhecimentos, os próprios professores tinham dificuldades em ensinar, eram professores ouvintes e possuíam uma língua de sinais limitada, muito básica e muitos surdos acabavam em uma escola sem educação de qualidade, com conhecimentos insuficientes. Consequentemente, eu dei continuidade aos meus estudos no ensino médio (*Lycée*) em uma escola normal. Tinha outra escola que eu queria ter entrado, uma escola que ensinava várias línguas, francês, espanhol, inglês, várias línguas, eu queria entrar nessa escola, fazer a inscrição, porque eu queria aprender línguas estrangeiras, porque eu sou curiosa, muito curiosa, eu queria entrar nessa escola. Mas a própria escola que eu estudava me interditou, eles falavam que eu não tinha condições de entrar naquela outra escola, porque eram várias línguas, que com certeza eu ficaria perdida, que eu não iria conseguir acompanhar, eles diziam que eu iria falhar e me aconselhavam a não ir. Enfim, eu tive poucas escolhas para continuar os meus estudos. Meu pai era pintor, artista. Ele pintava esculturas, ele era um artista, tinha uma expressão artística muito rica. Meu pai me aconselhou “*vai estudar*

artes”, pra desenvolver a competência de desenhar, eu tinha um pouco essa habilidade, e ele falou “*confie em mim*”. Então eu segui o conselho do meu pai e me inscrevi na escola de artes. Eu não me arrependo de ter feito essa escolha, de ter seguido o conselho do meu pai. Eu aprendi a pintar, a fazer artes gráficas, eu aprendi muita coisa, eu gostei muito. Mas, voltando um pouco...eu conhecia muitos jovens, mas na escola especializada éramos apenas seis, implantadas ou com aparelho, e aprendíamos a oralizar, mas aquilo era pouco. Não tinha língua de sinais, tínhamos que ficar quietos, a pressão era apenas para avançarmos na oralização. Então as crianças não podiam ficar conversando, ficávamos quietos e imaginando... Meus pais me deram uma base, formação, eu tinha conhecimento de mundo através deles, mas na escola oralista eu via que as outras crianças não tinham esse conhecimento de mundo. Por exemplo, eu via as atividades das crianças, e eu percebia que faltava conhecimento. No Liceu, eu fui para a integração. Eu gostava de ver os ouvintes, gostava da atitude deles, me chamava a atenção, eu ficava interessada pelo o que eles diziam. As pessoas ficavam surpresas porque eu sou surda. Eles me olhavam e me achavam normal. Quando as pessoas me olham, elas acham que eu sou normal, não percebem que eu sou surda.

Alessandra: E os ouvintes, faziam algum esforço para se comunicar com você?

Kristina: Quando eles percebiam que eu era surda, parecia que eles ficavam cansados para me integrar. Por que, mesmo eu sempre fazendo esforço para falar, para me comunicar, eu não podia interagir em grandes grupos, precisava sempre ficar perguntando para alguém “*o que ele falou?*”. Eu tentava fazer leitura labial e falar olhando diretamente para a pessoa, mas precisava ser face a face, em um grupo isso era muito difícil. Por isso eu me sentia excluída. Os ouvintes não faziam nenhum esforço para aprender a língua de sinais. Então eles falavam e eu me esforçava para entender. Quando eu não entendia através da leitura labial, eu pedia para eles repetirem, e eu percebia que os ouvintes ficavam cansados de repetir. Então foi por isso que aos poucos, eles foram me deixando de lado, era essa a situação. No segundo ano o meu interesse pela escola foi diminuindo, eu comecei a faltar bastante, porque nem tinha intérprete. O professor falava, falava, eu não entendia nada, então eu pegava um livro e ficava lendo ou fazendo as tarefas de casa. Eu tinha boas notas, mas o problema é que na escola eu não aprendia nada.

Alessandra: Como era os seus hábitos de leitura e estudo nessa fase escolar?

Kristina: Eu lia muitos livros, e eu tinha certa organização para estudar, pedia para os ouvintes me emprestarem suas anotações. Eles me emprestavam e eu copiava, fazia minhas próprias anotações, e foi assim que eu consegui. No liceu não era difícil, era

razoável, mas eu me entediava muito. Para a minha idade, eu precisava de contato com os surdos, e na escola esse contato faltava. Então quando eu estava fora da escola era um alívio, eu interagia, falava em língua de sinais, eu gostava e entendia tudo o que eles falavam. Mas, eu percebia que faltava certa evolução para os surdos na vida social, uma mente mais aberta, sabe? Todo mundo pode evoluir, mas os surdos, eu tinha impressão de que pra eles era sempre a mesma coisa. Aquela vontade que os jovens têm de descobrir, para os surdos tinha certo limite. Muitos deles sempre foram interditados, desde pequenos, às vezes os próprios pais os proibiam, então eles se acostumaram, pra eles o conhecimento tem limite, não dá pra descobrir outras coisas. Isso para mim era muito frustrante, eu pensava: *“Aonde é o meu lugar? Com os surdos? Mas eu não quero, porque eles não querem evoluir. Com os ouvintes? Eles me rejeitam.”* Minha adolescência foi um período difícil. Eu quero acrescentar mais um detalhe, mas eu não quero me dispersar muito, eu já volto a me centralizar. Uma vez, durante esse período escolar, chegou uma intérprete na sala de aula. Ela era um membro da religião “Testemunhas de Jeová” e se tornou intérprete. Para mim o importante é que ela era intérprete. Ela aprendeu a ser intérprete graças as “Testemunhas de Jeová”, bem, eu não dava muito atenção para isso, o importante é que ela era uma intérprete. Essa religião tem uma comunidade muito grande de locutores que falam a língua de sinais, eles fazem bastante esforços para poderem se comunicar com os surdos. É por isso que alguns se tornam intérpretes dentro dessa comunidade religiosa. Então essa intérprete veio para o curso, mas, eu percebi que eu não me sentia a vontade, por que tinha muitos ouvintes que riam por conta da presença dela, eles perguntavam *“Por que uma intérprete aqui na sala de aula? Por quê? Por quê?”*. Eu tinha que explicar que a intérprete estava ali para traduzir o curso, porque eu não ouço, a professora fala e eu não ouço, então eu preciso de uma intérprete. Os ouvintes ficavam surpresos, verdadeiramente surpresos e ainda zombavam da intérprete, enfim, mas eu não me importava. O problema é que a intérprete não tinha um comportamento muito profissional, porque ela não tinha diploma, não tinha formação. Por exemplo, eu estava sentada na mesa, normalmente tem o professor e a intérprete fica ao lado dele, aqui na França é assim. Lá na Croácia era diferente, ela pegava uma cadeira e sentava na minha frente e ficava próxima a mim, muito próxima, ela explicava o que a professora havia dito, tipo: *“ela falou assim e assim...”*. Enfim, não era confortável para mim essa situação, essa proximidade excessiva, faltava...enfim, faltava alguma coisa. Na verdade, a intérprete não traduzia o conteúdo da professora para a língua de sinais, era na verdade a língua croata sinalizada. Ela tentava me ajudar a compreender o curso, então ela

explicava com as próprias palavras, do jeito dela, mesmo assim eu entendia tudo. Além disso, eu também a ajudava com alguns sinais que ela não conhecia, a intérprete ficava surpresa de como eu tinha um vocabulário rico linguisticamente. Tanto na língua de sinais croata quanto na escrita, eu tinha um bom nível, como a minha família é surda e nós nos comunicávamos em língua de sinais, então claro, eu tinha um bom nível, apesar de ter tido uma educação oralista. A intérprete me comparava com outros estudantes surdos, ela ficava comparando, ela me achava melhor, organizada, falava que eu entendia tudo rápido, mas que com outros surdos era mais difícil, eles se perdiam, ela dizia que era horrível, pois eles não eram independentes, que tinha que ajudar nos deveres, enfim, em tudo, e que eu era mais independente. Então ela me contava tudo isso, e eu dizia para ela guardar para ela, que não precisava me contar nada disso, eu só queria que ela traduzisse o curso, não estava interessada em saber o que acontecia com os outros. É por isso que eu comecei a faltar muito, eu não estava motivada, eu estava abandonando. A intérprete se preocupava muito comigo e foi até a minha casa, procurar por mim, queria saber como eu estava e o porquê de eu estar faltando. Ela misturou as coisas, era minha vida pessoal. Eu a mandei embora, depois de três meses que ela estava na escola eu mandei ela embora porque ela misturou a vida pessoal com a vida profissional. Então eu decidi continuar a escola sozinha, eu já estava adaptada a isso mesmo, eu fui até o final e consegui o *BAC* (diploma que permite ingressar à universidade), eu tive uma boa nota, fiquei contente de ter acabado o Liceu em quatro anos. Normalmente, eu poderia ter entrado direto na Universidade de Artes, mas eu preferi fazer uma pausa de um ano. Depois desse tempo, saíram novas leis, mais severas, era mais complicada para entrar na universidade, eles acrescentaram diversos outros exames, mas não tinha acessibilidade. Então eu fiquei chateada, por causa de um ano que eu esperei, agora era mais difícil, essas novas leis dificultaram ainda mais o acesso à universidade. Teria sido melhor se eu tivesse entrado direto, quanto eu terminei o Ensino Médio, antes dessas novas leis. Por causa dessas leis eu abandonei o sonho da universidade e fui procurar um trabalho. Não tinha nada, ninguém me dava uma oportunidade, eu era jovem, precisava aprender, mas ninguém me dava oportunidade, todas as portas eram fechadas para mim.

Alessandra: Que tipo de trabalho você buscou?

Kristina: Eu procurei em gráficas, eu sei que eu era capaz, mas ninguém me dava uma oportunidade. Procurei, procurei, então eu fui no “Polo de empregos” da Croácia. Eu conversei com eles, passei as minhas informações, eles anotaram e falaram que iam procurar um trabalho para mim. Eu fiquei torcendo para eles me proporem um trabalho

logo. Enfim, depois de um tempo eles me propuseram algo, mas era um trabalho com um nível bem abaixo da minha competência. Eles me propuseram um trabalho de ajudante de cozinha, para cortar legumes, lavar a louça, foi isso o que eles me propuseram. Eu recusei, falei que não, que eu queria outro trabalho, que eu não iria aceitar ficar cortando legumes. Eles me falavam que para começar eu tinha que aceitar trabalhar de qualquer coisa, um pouco de tudo, que o trabalho era para ganhar dinheiro. Eu respondi, “*desculpa, o dinheiro não me importa, eu quero é estar feliz, quero me sentir bem, quero ter gosto no que estou fazendo. Cozinha? Não, não tem nada a ver com o que eu gosto, e depois? Eu vou virar o quê?*” Eles cortaram completamente o meu sonho, eu recusei esse trabalho de ajudante de cozinha. Depois, outras coisas, no mesmo estilo, mas eu recusei todas. Uma senhora, responsável pelo recrutamento de trabalhadores me falou: “*Ah menina, você sonha muito alto, é muito ambiciosa, está nas nuvens, não tem seriedade e não quer encontrar um trabalho sério, você só fica recusando, recusando e recusando*”, essa senhora olhou pra mim como uma pessoa que sonha demais. Mas eu não dei atenção para ela e fui embora. Meu pai trabalhava como desenhista, ele tinha várias obras de artes, ele era muito bom nisso, ele me deu essas obras de artes e eu fui vender, no centro da cidade. Mas... eu senti que não era isso o que eu queria, não era isso o que eu queria fazer. Bem, inicialmente eu pensei que pra começar a trabalhar estava bom, meu pai me motivou, ele estava me dando suas obras, eram importantes para ele, então foi bom para um começo.

Alessandra: Entendi, e nessa época como era a sua relação com a comunidade e a identidade surda?

Kristina: Com o passar do tempo eu encontrei outras pessoas, muitas pessoas, e muitos surdos estrangeiros, que vinham para a Croácia passar as férias, para conhecer o mar, o mar lá é muito bonito, atrai muitos turistas estrangeiros. Eu aproveitava para conhecer essas pessoas, para descobrir novas culturas, eu conheci surdos estrangeiros que tinham orgulho da identidade surda. De verdade, na Croácia eu me sentia frustrada, tinha uma frustração, me sentia limitada. Os surdos estrangeiros tinham uma mente mais aberta, eles se comunicavam em língua de sinais e tinham orgulho disso, isso me chamou a atenção, eu me esforçava para me comunicar com eles, apesar de eu sempre estar sozinha, eu me incluía assim mesmo. Os croatas surdos eram sempre os mesmos e não queriam contato com outros, eles não queriam se misturar com os estrangeiros, eles queriam continuar sempre no mesmo grupo entre eles, sempre os mesmos amigos. Mas eu não, então eu os deixei, eu preferia estar com os estrangeiros, eu aproveitava as festas e me divertia com eles, eu não tinha problema para me comunicar com os surdos estrangeiros, eu me

comunicava normal. Antes de conhecer eles, eu achava que todo surdo só tinha problemas na vida e obstáculos por conta da surdez. Eu me perguntava, “*como que eu vou ter sucesso na vida, se eu falo mais ou menos? Eu falo mal oralmente.*” Eu me preocupava muito com isso e me sentia frustrada. Mas o contato com os surdos estrangeiros foi como uma chave, que abriu a minha mente para eu me reconhecer na identidade e na cultura surda. Meus pais sempre tiveram essa identidade surda, mas eu a rejeitava. Por um tempo eu não queria a identidade dos meus pais, a identidade surda, eu não queria, não gostava e recusava a identidade que eles tentavam me transmitir, porque eu queria ser igual aos ouvintes, como qualquer um, eu queria ser uma pessoa normal. Eu não queria ser a diferente, a surda, eu me sentia cansada de tudo isso. Eu queria ser ouvinte, mas, os ouvintes tinham pena de mim, viam a surdez sempre como uma coisa negativa, foi uma fase muito ruim, mas passou. Então esse contato com os surdos estrangeiros foi muito importante para mim. Eu guardei contato com eles, continuei mandando mensagens pelo *Messenger*. Nós trocávamos muitas mensagens, em inglês, em francês. No início, o francês era difícil pra mim, mas não via isso como um problema, porque eu queria aprender, eu queria continuar a me comunicar. Eu enviava muitas mensagens e assim eu fui aprendendo o francês, eu já falava o inglês, mas o francês ainda não, mas eu aprendi por que eu queria me comunicar. Então os surdos franceses me incentivaram a vir pra França. Eles me chamaram para vir pra *Poitiers*, lá tem uma comunidade de surdos muito ativa. E eu pensei que seria realmente uma experiência positiva. Eles diziam que nessa comunidade tinham ouvintes que falavam em língua de sinais e outros que queriam aprender. Isso me deixou surpresa, porque na Croácia os jovens que eu conhecia não se interessavam pela língua de sinais, falavam que isso era coisa de surdos, língua de surdos, não se interessavam e eu achava que todo ouvinte era assim, que eu tinha que aceitar. Mas na França eu vi que muitos ouvintes querem aprender a língua de sinais, têm motivação e querem contato com os surdos. Isso realmente me deixou surpresa. Depois eu comecei a ter contato com os ouvintes e falar em língua de sinais com eles, e os ouvintes se interessavam por mim também, era uma troca. Então eles sugeriram que eu viesse morar na França e me inscrevesse em uma universidade especializada em linguística em Poitiers. Eu descobri tudo isso e pensei “*por que não?*”. Esses ouvintes falavam que eu tinha potencial para melhorar o meu francês escrito, que em comparação com outros surdos, eu escrevia bem, apesar de ter adquirido essa competência à distância, através das trocas de mensagens. Eles falavam que conheciam surdos nativos em francês com mais dificuldades de escrita do que eu. Eles acreditaram no meu potencial e me convidaram

para vir estudar aqui na França. Os conselhos deles me deixaram feliz e motivada. Então eu retornei à Croácia, refleti e decidi me inscrever em uma Universidade francesa.

Alessandra: E como foi o processo para você se inscrever em uma universidade francesa e a sua chegada à França?

Kristina: Eu precisei fazer uma avaliação do meu nível de francês. Na Croácia tem um instituto oficial que faz esse teste, do francês escrito em nível acadêmico. Então eu fui nesse instituto para pedir para fazer a avaliação do francês escrito, porque era um requisito para que eu pudesse me inscrever na universidade francesa. Os professores do instituto ficaram perplexos, porque nunca haviam aplicado uma avaliação para um surdo, nenhum surdo havia participado desse teste, seria a primeira vez. Eles questionaram sobre como iriam adaptar a prova para um surdo, eles só faziam para ouvintes, pois uma parte da prova era de escuta. Eu propus fazer a parte escrita, pra eles avaliarem a minha escrita, pois era isso o que eu precisava para entrar na universidade, eu não estava interessada no francês oral. Inicialmente eles disseram que seria complicado adaptar o estilo da prova e tirar a parte oral. Então eu pedi, pedi, implorei para que me permitissem fazer a parte escrita, insisti até eles concordarem. Quando enfim eles concordaram que eu poderia fazer o teste escrito, eu comecei a tremer, eu tremia... *“Então eu posso, posso fazer? Posso começar?”* Eu comecei a tremer porque me comunicar por *Messenger* em francês era uma coisa simples, mas um exame de francês em nível acadêmico? É um nível alto, então eu comecei a tremer. Mas eu fiz o exame com todo o meu esforço. Era uma imagem, e eu tinha que descrever essa imagem em francês. Tinha várias questões também, mas eu não entendia todas elas, era muito difícil. Apesar de não compreender tudo, mesmo assim eu respondi todas as questões e entreguei. Então passou o estresse, eu só queria terminar e entregar a prova. Depois disso, eles enviaram a minha prova para a França, para ser corrigido por um instituto oficial francês. Eles me explicaram que não era o instituto da Croácia que corrigia as provas. A avaliação era feita na Croácia, mas depois enviada para a França. Isso eu só soube depois. Eu esperei por dois meses e então eu recebi a carta de resposta. Eu abri, mas, ah... eu fui recusada. Porque o meu nível foi considerado fraco, nível B1, eu precisava ter atingido o nível B2 para entrar na Universidade, era a regra. E eu, por um pouquinho, não passei, eles me recusaram. A Universidade de Paris 8 me recusou, a Universidade de Poitiers me recusou, a Universidade de Toulouse me recusou. Eu fiquei decepcionada, pensei *“o que eu vou fazer agora? Esperar mais um ano na Croácia? Trabalhar como voluntária? Trabalhar aqui e ali?”*. A minha vontade era ir para a Universidade da França logo. Então eu recomecei todo o processo, um ano depois

refiz a avaliação, paguei novamente, mas, tudo bem, o importante era fazer a prova. Depois, pela segunda vez minha avaliação junto com o meu dossiê foi enviada para a França. Dessa vez eu não estava tremendo, não estava nervosa, eu estava mais confiante, seria sim ou não, mas eu estava tranquila. Um tempo depois, eu recebi a carta, quando eu olhei...a resposta era sim, eu fui aceita, aceita. Nossa, eu fiquei tão feliz, estava acontecendo, eu precisava rapidamente me preparar para mudar para a França. Eu precisava preparar tudo, economizar dinheiro, preparar as malas, enfim me organizar e ir. Quando eu cheguei à França os surdos me acolheram muito bem. Mas, no começo foi difícil, de verdade foi complicado, muita burocracia na universidade, prefeitura, eu não conheço todas as regras administrativas.

Alessandra: E como foi o início da sua chegada na Universidade francesa? O que você achou dos serviços de apoio para os estudantes surdos? Você poderia relatar sobre a sua experiência acadêmica, da licenciatura até o seu ingresso no mestrado?

Kristina: No começo foi muito confuso na universidade, com tantos ouvintes, eu tinha que me integrar. Os professores ouvintes me acolheram de maneira muito positiva, me motivaram. É raro os surdos deixarem o seu país para estudarem no exterior, por isso eu acho que eles me acolheram bem. Eu também tinha direito a intérprete na sala de aula. Eu gostei dos intérpretes da França, porque eles traduzem com seriedade, são profissionais, eu gostei muito. Mas o curso de linguística foi difícil, no começo eu me perdi completamente. Eu não tinha repertório linguístico para aprender os conceitos da teoria linguística, eu precisava de uma base para entender todas as diferentes teorias e os seus significados, era tudo muito confuso para mim, ainda mais por ser em francês, o nível de escrita exigido é C2, então foi um grande desafio. Eu voltava para casa e traduzia o conteúdo pelo *google*, do francês para o croata, traduzia tudo, tudo. Era um trabalho longo, no início foi terrível. Foi um ano longo, com trabalho em dobro. Mas, eu gostava de estar ali com os colegas ouvintes, eles me motivavam e me davam suporte, nós conseguíamos trabalhar juntos, elaborar seminários, nós dividíamos as tarefas, e isso me motivava. Dessa maneira eu pude continuar a estar na Universidade. Durante a minha licenciatura, que foi na Universidade de *Poitiers*, eu tive que fazer o primeiro ano duas vezes. Mas eu consegui. O segundo e o terceiro ano eu consegui direto e terminei com sucesso. Foi difícil, muita teoria, eu me sinto um pouco sozinha, no curso de linguística não tem muitos surdos, na minha sala só tem eu, então é difícil para eu me integrar e me adaptar. Normalmente, quando tem grupos de surdos, é melhor para as práticas, para dialogar, interagir, mas, quando eu sou a única surda é complicado. Eu percebo que os

ouvintes avançam muito rápido, e eu fico um pouco para trás, e depois eu tenho que me esforçar para alcançá-los, é sempre assim, eles vão muito rápido e eu corro para alcançá-los. A princípio eu queria fazer um mestrado em FLE (francês língua estrangeira) para ensinar a língua de sinais como língua estrangeira para ouvintes e surdos, pois é a mesma coisa, é como aprender qualquer outra língua. Então era isso o que eu queria fazer. Mas no último momento eu optei por fazer um mestrado em Linguística em Paris 8, porque eu achei que seria uma formação rica, tem surdos e ouvintes, eu teria a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos em linguística, então eu preferi vir para a Universidade de Paris 8 e estou até agora, no segundo ano de mestrado. Em relação à acessibilidade, eu acho Paris 8 mais acessível que a Universidade de *Poitiers*. Aqui eu conheço mais surdos, e Paris 8 realmente é especializada em Língua de Sinais, tem intérprete nas aulas quase que automaticamente. Na Universidade de *Poitiers* faltavam muitos intérpretes, é uma cidade pequena, não tem intérpretes suficientes, então muitas vezes todos estão ocupados e então faltava para mim. Outra diferença é que em *Poitiers* era apenas um intérprete que fazia a tradução por duas horas seguidas, então eu percebia que o intérprete ficava cansado. Mas, em *Poitiers* alguns intérpretes trabalham em associações para surdos, então sabem como se adaptar, eles realizam um bom trabalho, o problema é a falta de intérpretes mesmo. Aqui em Paris 8 sempre tem dois intérpretes, que se revezam, é sempre assim, eles são intérpretes profissionais, são competentes, a maioria tem experiência. O problema é que muitas vezes muda os intérpretes, de uma semana para a outra, alguns são mais experientes do que outros, então depende, às vezes eu percebo que alguns não se sentem à vontade, e têm dificuldades, alguns parecem ter uma língua de sinais que não é suficiente para interpretar o curso de linguística. Então eu acho complicado mudar de intérprete cada semana, eu preferiria que essa alternância de intérprete não fosse tão frequente. Por exemplo, eu prefiro os intérpretes de certa associação, eles têm mais experiência, não que os outros sejam ruins, alguns são bem jovens, então ainda estão no começo da profissão, eu sinto que eles são um pouco inseguros. Eu falo para eles que é importante ter confiança em si, ter coragem, porque a insegurança provoca dificuldade para traduzir. Eu como surda, também precisei ter muita coragem para entrar na universidade e para me exprimir em língua de sinais, a confiança em si é muito importante. Mas às vezes é difícil na Universidade de Paris 8, o curso de fonética, por exemplo, ou mesmo sintaxe, semântica, tudo isso não é óbvio para mim, é difícil. Em relação a outros cursos, como por exemplo, linguística da língua de sinais, eu aprendo muita coisa e consigo boas notas, mas essas outras que eu citei, é preciso ter uma

base linguística francesa muito boa, são cursos difíceis para mim.

Alessandra: E na sua percepção Kristina, qual seria o modelo de Educação ideal para os surdos?

Kristina: Para mim o bilinguismo é a solução. Língua de Sinais e língua oficial do país na modalidade escrita. Bem, pode até ser a língua oral também, o mais importante é respeitar o ritmo do surdo, não forçar, todo tempo oral, oral, não, eu prefiro o foco na escrita e na língua de sinais, menos na oralidade, o bilinguismo permite encontrar um equilíbrio. Em paralelo, eu acho importante estimular o prazer de desenvolver a construção da aprendizagem através da língua de sinais e aprofundar o conhecimento da escrita, mas o ensino do francês oral precisa ser mais flexível para o surdo. A escrita é como uma ponte para o acesso ao meio social, por isso é indispensável. E a língua de sinais é importante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, cultural, enfim, ela é fundamental para o surdo. Além disso, eu penso que o brincar, a interação, é muito importante. Quando eu era criança, por exemplo, como eu estudava em uma escola oralista, o brincar era proibido, porque as crianças brincando juntas poderia estimular a comunicação em língua de sinais, então o momento de brincar era muito rápido, era uma pequena pausa, sempre sob o controle dos professores e logo tínhamos que voltar para a sala de aula. Eu não sentia alegria e prazer na escola, eu me sentia frustrada. Os professores alertavam as famílias para não incentivarem o uso da língua de sinais para as crianças. Como a minha família era surda e eles sabiam que nós usávamos a língua de sinais em casa, com o tempo as outras crianças surdas foram se afastando de mim, porque eu as motivava a usarem a língua de sinais, é porque eu queria me comunicar. Então, mesmo no grupo de surdos eu me sentia excluída, limitada, não tinha como avançar, ser próxima a eles, conversar, brincar, dividir as mesmas coisas, eu era interditada. Eu queria me expressar, mas na escola eles me limitavam. Os professores falavam que se eu quisesse me comunicar eu teria que falar com a boca, não com as mãos. Eu falava como um robô. Enfim, na Universidade, em especial em Paris 8, eu me senti incluída desde a minha entrada. Eu fiz amigos e tive contato com muitas pessoas que se comunicam em língua de sinais, até mesmo alguns dos meus colegas da Universidade de *Poitiers* vieram para cá e estão fazendo um percurso parecido com o meu. Mesmo nos cursos em que só há ouvintes, eu acho que eles são simpáticos comigo, eu percebo que aqui na França as pessoas têm a mentalidade mais aberta para os surdos, eles nos compreendem e nos aceitam como somos. Alguns se interessavam em aprender a LSF e me pediam ajuda. Quando eu cheguei eu estava bem motivada, eu tentava ensinar vários ouvintes, mas

confesso que às vezes é um pouco cansativo, não posso ensinar a todos que me pedem, eu ensino alguns sinais básicos, mas eu penso que aqueles ouvintes que querem aprender de verdade, precisam buscar uma formação, um curso adequado.

Alessandra: Entendi. Agradeço muito pelo seu relato. Há mais alguma informação que você gostaria de adicionar, que você considere importante que esteja presente para os dados da pesquisa?

Kristina: Acho que não, acredito que eu já disse tudo.

Alessandra: E você gostaria que a sua identidade fosse mantida em sigilo ou você prefere ser identificada pelo seu nome?

Kristina: Não precisa de sigilo, pode identificar.

Alessandra: Então muito obrigada pelo seu tempo e disposição em colaborar com a pesquisa, muito obrigada.

Kristina: De nada, sem problemas.

APÊNDICE 4 - Tradução e transcrição da entrevista com estudante Marcelo

Informante: Marcelo Porto

Nível de formação: Doutorando em Linguística

Local da entrevista: UFSC

Data: 24/10/2019

Duração: 01:07:05

Língua: Libras com interpretação simultânea em português.

Alessandra – Olá Marcelo, para começar eu gostaria de te agradecer, por ter aceitado o convite para essa entrevista, para mim é realmente muito importante conhecer o seu percurso educacional e a sua percepção sobre as condições linguística e pedagógicas para os surdos no âmbito acadêmico, sua contribuição será muito importante para o desenvolvimento da tese.

Marcelo – Sim, é importante a questão do apoio e da divulgação, acho que o nosso objetivo em comum é a melhoria dessas condições.

Alessandra – Sem dúvida. Inicialmente eu gostaria que você se apresentasse, falasse um pouco sobre a sua formação universitária, a razão pela qual você a escolheu, e sobre a sua experiência como Professor na Universidade Federal do Paraná.

Marcelo – O meu curso aqui na UFSC é em Linguística, em nível de doutorado, minha orientadora é a professora Marianne Stumpf, e o professor Tarcísio Leite, o coorientador, então os dois são meus orientadores. Eu escolhi vir fazer o meu doutorado aqui porque eu trabalho na UFPR e é possível perceber, nas entrelinhas, certo incentivo por parte da instituição na questão do aperfeiçoamento que envolve muitas questões burocráticas, de pontos e horas, e tudo o que envolve por trás disso na questão da formação. Então me objetivo foi justamente esse, avançar nesse sentido. Eu escolhi a linguística porque eu poderia estudar a língua de sinais. Na universidade onde eu atuo não há essa possibilidade, ela atua muito na questão da Educação, essa área é bem desenvolvida. Então eu analisei e pude ver que a área da Educação não seria tão compatível com a minha área. Então o foco era a diversidade, desde a questão comportamental, envolvendo a cor da pele e outras questões também. Então eu acabei observando que seria necessário dar continuidade aos meus estudos, após a graduação e o mestrado, agora com um doutorado, na área da linguística. Com relação ao meu trabalho na UFPR, eu sou professor efetivo, já há cinco

anos, atuo como docente nessa instituição, atuo na parte de ensino, com as disciplinas que envolvem os cursos de Licenciatura, física, matemática, todos os cursos de licenciatura com a disciplina de Libras para os ouvintes, e também atuo no curso de Letras Libras, na qual sou responsável por uma disciplina. Com o fato de ficar um pouco difícil conciliar a minha carga horária de trabalho com o doutorado, eu solicitei um afastamento, para que houvesse a possibilidade da universidade contratar outro professor de maneira provisória. Mas isso não foi viável, por uma questão de verba, então eu percebi que talvez seria melhor fazer um ajuste nos meus horários, flexibilizando as minhas aulas como docente em função das minhas aulas enquanto doutorando. E assim eu tenho conseguido atender as demandas da universidade que eu trabalho e dar continuidade a minha formação na UFSC.

Alessandra – Certo, entendi. Você poderia por favor falar um pouco sobre o seu projeto de pesquisa doutorado.

Marcelo – Eu comecei em fevereiro de 2019, quase um ano já, na verdade ainda estamos desenvolvendo a problemática do estudo, mas, está relacionado a questão dos conceitos distintos que se tem sobre os gestos. Primeiramente preciso desenvolver a parte teórica da pesquisa, a questão dos gestos é muito ampla, envolve uma concepção de “gestos” no senso comum. Mas o que eu quero pesquisar é o gesto em sua complexidade e especificidade. Talvez alguns entendam o sinal em Língua de sinais, como um simples gesto, mas não, há uma diferenciação muito específica entre os gestos e os sinais. Então pelo viés linguístico é possível definir todas essas particularidades. São muitas questões que envolvem, podemos analisar por exemplo: um apontamento é um gesto, uma expressão corporal. Mas ao mesmo tempo que eu posso ter um sinal oficial em Libras para o ato de apontar, eu também posso usar uma modalidade gestual universal, que está inserida na língua.

Alessandra – Muito interessante a proposta do seu projeto, obrigada por compartilhar. Minha pergunta seguinte é sobre a surdez, com que idade você foi diagnosticado? E você tem familiares surdos?

Marcelo – Eu sou o único membro surdo da família. Minha mãe estava grávida, e ela teve rubéola no período da gravidez. Quando eu nasci, minha mãe não sabia que eu era surdo, então com oito meses eu fui diagnosticado. Mas no período da gravidez, ela sabia que era possível ter algum problema, por que ela estava ciente da rubéola, e o médico já havia avisado, poderá acontecer qualquer tipo de deficiência, física, cegueira, surdez, pode acontecer várias coisas com o bebê. E quando eu nasci, minha mãe achou que estava

tudo normal, não existia nada aparente que comprometia. Então depois de oito meses que realmente o diagnóstico foi dado.

Alessandra – Certo, obrigada. E em qual contexto você aprendeu a língua de sinais? Qual a modalidade de comunicação que sua família usa para falar com você?

Marcelo - Minha família não sabe e nem faz uso da língua de sinais. Eu fui matriculado em uma “escola especial”, mas não com a finalidade de aprender Libras. Aprendi apenas o básico... como eu posso explicar? Por exemplo, como desenhar, como comer corretamente, antigamente era assim a “classe especial”, na mesma turma havia crianças com as mais diversas deficiências, deficiência mental, deficiência visual, síndrome de down, havia outros surdos também, mas não aprendíamos a Libras, eu lembro que eu aprendi o alfabeto, na verdade é a única coisa que eu me recordo dessa época. Com a idade de três anos eu já era matriculado na escola e tinha contato com outras crianças. Eu acredito, não estou muito certo quanto a idade, talvez entre 3 e 5 anos de idade. Depois de um tempo, aprendi a oralizar. Íamos para o SUS, duas vezes por semana, e o fonoaudiólogo desenvolvia um treinamento para que eu aprendesse a oralizar. Tanto na área da saúde quanto na Educação, a fono sempre esteve presente em minha vida. Então, eu fiz um treinamento para realizar a leitura labial, forçar a oralização, enfim, os métodos eram variados na área da saúde e na área da Educação. Eu me comunico com minha mãe, mas é uma linguagem própria, específica, que envolve gestos, escrita, enfim, diversos gestos e sinais caseiros. Além disso eu tenho um irmão, ele também não sinaliza de maneira adequada. Com minha mãe eu consigo ter uma comunicação um pouco melhor, eu acho que minha mãe serve como intérprete dentro da família, quando não há uma compreensão, é minha mãe que tenta fazer a mediação, como uma intérprete. Minha mãe sempre teve muita responsabilidade comigo, somos muito próximos um do outro, ela me levava na fono, na escola, em tudo, era sempre ela. Então essa proximidade fez com que a língua se desenvolvesse melhor entre nós, diferentemente dos outros membros da família. Antigamente nem eu tinha contato com a Libras, eu só tive contato realmente a partir dos 9 anos de idade, só que eu não entendia, na escola eu não aprendi nada. Foi quando eu comecei a entender e aprender alguma coisa, antes disso, na escola, eu não aprendi praticamente nada, não tinha contato com a língua. Então a aquisição da língua de sinais foi acontecendo aos poucos, posso dizer que apenas com 15 anos eu havia aprendido a língua de sinais de maneira efetiva e sistemática. Mas eu não aprendi na escola, foi em uma associação para surdos, que eu conheci através de um amigo surdo. Esse amigo me conduziu até essa associação e foi quando eu realmente aprendi, e ele

também, apesar dele já sinalizar um pouco, ele conseguiu aprender com mais eficácia devido ao contato que ele já tinha com outros surdos. Eu lembro que meu amigo chegava em casa e fazia alguns sinais para a minha mãe, e ela criou um sinal para dizer que nós deveríamos nos cuidar, ela fazia um sinal caseiro para “cuidar”, para nos cuidarmos entre nós.

Alessandra – E na sua percepção, qual foi então o papel da língua de sinais no seu percurso escolar e depois na Universidade, licenciatura, mestrado e doutorado?

Marcelo - Então, é uma pergunta crucial. Na escola por exemplo, como não havia a presença de intérpretes, o apoio não era adequado, nosso trabalho era apenas copiar, eramos copistas. Com relação a aprendizagem? Nada, aprendizado mesmo não tinha. Nós tínhamos um apoio, mas esse apoio envolvia mais a questão da brincadeira talvez... Por exemplo, as tarefas de casa, eu simplesmente guardava, ia pra casa sentava com a mãe e estudava. A mãe me obrigava a fazer, às vezes eu não queria, mas ela me obrigava, ela dizia: “Você precisa fazer os deveres de casa”. Então eu cresci nesse ritmo, nesse perfil, na verdade o que eu aprendi foi mais com a minha mãe do que com os professores, ela era minha professora, ela era minha professora, intérprete, apoiadora, e ela não era uma profissional, era minha mãe, entende? Então a reflexão que fica é justamente essa, as pessoas não tinham base, aparato para ensinar. Então por exemplo, enquanto a “molecada” estava brincando na rua, eu não, eu tinha que cumprir minhas obrigações primeiro, eu ficava um pouco nervoso com relação a isso, mas, se tinha uma disciplina e o local era muito distante, eu não morava na zona urbana, era uma cidade pequena, chamada Santo Amaro da Imperatriz, perto de Palhoça, já ouviu falar?

Alessandra – Sim, Palhoça sim, acho que já ouvi falar, é aqui perto de Florianópolis, certo?

Marcelo - Isso mesmo, a cidade que eu morava é do lado de Palhoça. Santo Amaro é famosa por suas belezas naturais, pelas águas termais, cachoeiras, rios, eu sou dessa localidade. Então por exemplo, não se tinha um meio de transporte, para ir à escola era caminhando ou de bicicleta, e era longe, às vezes um ônibus escolar amarelo vinha nos buscar... então, eu cresci nesse ritmo. Na verdade, eu vejo essa diferença, da Escola e do ambiente familiar. Por exemplo, a questão da escola, a gente simplesmente entendia algumas palavras, mas de formas isoladas, então por exemplo, de manhã eu tinha aula e a tarde tinha atendimento na sala de recursos, então de manhã eu ia para a aula e a tarde para a sala de recursos, dois dias por semana, e nos outros horários, nos outros períodos, eu tinha atendimento na fonoaudióloga, eu quase não tinha tempo para diversão, meu

horário era muito “apertado”. Quando eu estava por exemplo, na quinta série, eu já ia ajudar na lavoura, nos cuidados com os animais, também tinha que ajudar na cozinha, que teria que estar tudo pronto, então muito trabalho, então a gente conciliava de forma muito sistemática, e não tinha intérprete, mas a gente conseguia se comunicar bem, eu cresci nesse ritmo “apertado” de horário, então a mãe realmente me ensinou tudo isso. Por exemplo, já no Ensino Médio, com 15 anos eu ainda não tinha intérprete, na verdade, todo o Ensino básico, fundamental e médio, não se tinha, existia talvez algumas atividades, talvez, para fazer, mas enfim, tudo muito precário. Então a escrita era como? Talvez um determinado colega me auxiliava na parte da escrita, a gente interagia e conseguia fazer, então era o único apoio que se tinha no momento, era aquilo. Eu lembro de um período anterior a isso, eu acredito que era na quarta série, a escola por exemplo, o ensino básico era até a quarta-série, depois era outra escola, do quinto ano em diante. Daí, quando foi para fazer a matrícula, na antiga quinta série, foi conversado com o diretor, que queríamos fazer a minha matrícula e a mãe falou que o filho era surdo:

“- Ele é surdo? Não, não, não, você não pode frequentar a escola”, disse o diretor.

“- Mas por que ele não pode? Como assim?” disse minha mãe, de maneira inconformada.

“- Não, ele não pode, aqui é escola de ouvinte”, o diretor insistiu. “- Mas como? Ele precisa estudar, como que eu vou fazer? Não existe outra escola próxima daqui que tenha a quinta série, então se você não quer meu filho aqui, nós vamos abrir um processo”.

“- Não, não, tudo bem, então vamos rever isso, vamos tentar a possibilidade”.

Nesse momento o diretor mudou de ideia, acho que ele se sentiu intimidado por conta dessa questão do processo. E todos os anos escolares eu consegui passar, fui para o ensino médio, eu consegui me formar, e depois eu me inscrevi no curso de Pedagogia, mas, tinha outra questão. Por exemplo, em um momento da minha vida eu tive vontade de estudar engenharia, na área de construção civil, eu gostava muito de tudo o que envolvia planejamento, gostava de desenhar, fazer plantas, planilhas, enfim, tudo o que envolvia a construção, eu gostava muito disso na minha infância. Mas, quando eu terminei o ensino médio, como eu poderia concretizar isso? De que forma? Com quinze anos eu já tinha domínio da língua de sinais, tinha me esforçado durante o meu percurso educacional, obviamente eu não tive apoio adequado no ensino, por falta do acesso a língua, mesmo assim fui aprovado no curso de Pedagogia. Então eu fiquei feliz porque era um curso que foi criado para surdos, desde 2001 eu acho...Então tinha esse curso, na área da pedagogia, e a mãe falou para eu fazer minha inscrição e estudar. Eu disse ok, mas pedagogia? O que é pedagogia? Eu perguntei para ela. Ela me explicou que eu seria

professor de criança. De criança? Não, não, não, eu não gosto disso. Minha mãe falou: “Você não tem opção. Qual outro lugar? Engenharia? Lá em Porto Alegre tinha, e tinha intérprete, mas...” Minha mãe conseguiu um pouco essas informações, mas, era uma universidade particular, o custo seria muito alto, teria a mensalidade, aluguel, alimentação, muito custos, então não. Então não seria possível para mim, minha família não tinha condições, então eles não acharam isso interessante. Mas para cursar pedagogia era uma universidade pública, então de fato era minha única possibilidade de ingressar na universidade. Então a mãe me deu essa possibilidade de estudar, e disse para eu escolher entre trabalhar na construção, mas na limpeza, a vida toda, ou estudar e ter uma vida melhor. Ela me perguntou o que eu queria, e eu percebi que minha mãe tinha razão, por isso eu fiz minha inscrição no curso de pedagogia e dei continuidade aos meus estudos. Nesse período eu comecei a ter contato com os intérpretes, na Universidade. Então foi muito bom, ter contato com grupo de surdos, dentro do curso de pedagogia, trinta surdos e seis ouvintes, os surdos de toda a região de Santa Catarina acabaram se deslocando para esse curso. Então eu ingressei, comecei a ganhar gosto pelos estudos, porque tinha muitas pessoas para eu interagir, então eu fui aceitando o curso de uma forma mais positiva, justamente por conta da boa influência, bons modelos na universidade, tinha uma professora surda, a Professora Gladis, fazendo doutorado e pesquisa na Universidade, ela acabou servindo de modelo para nós, nós analisamos e vimos que se ela tinha conseguido, uma professora surda, nós também podíamos conseguir. O nosso grupo de surdos acabou se ampliando com o tempo, nós nos formamos, e muitos continuaram com a Pós, na área de Ensino e Pesquisa. Eu achei bem interessante, e então abriu o curso de Letras-Libras aqui na UFSC. Então eu fiz minha inscrição para o curso a distância. Os temas que eram abordados pela linguística me interessaram muito, os temas da linguística eram muito interessantes, e eu acabei me encaminhando para o mestrado e depois doutorado, eu realmente me identifiquei com essa área de conhecimento. No mestrado eu pesquisei na área da teoria da iconicidade da língua de sinais, com base nos estudos de Christian Cuxac, envolvendo a parte da “transferência”, claro, de uma forma bem básica, bem simples, mas eu achei muito interessante, mas ao mesmo tempo muito difícil, mesmo o básico é muito difícil. A minha pesquisa de doutorado tem certa relação com isso, estou utilizando um pouco as mesmas bases, para tentar aplicar na análise dos gestos. Você conhece Cuxac?

Alessandra – Ah sim, eu conheço um pouco o trabalho dele e também tive a oportunidade de conversar um pouco com ele em um evento na Universidade Paris 8, na qual eu faço uma cotutela.

Marcelo – Legal, e a Professora Ivani, você também conhece?

Alessandra – Sim conheço também.

Marcelo – Eu conheço ela também.

Alessandra – Certo. Você poderia relatar um pouco como foi o seu processo de ingresso na Universidade? Por exemplo, o vestibular? Como a língua de sinais te ajudou a ingressar na Universidade? Você sentiu alguma dificuldade em nível de conhecimento científico?

Marcelo – Na verdade eu tive um prejuízo em relação ao conhecimento mesmo, propriamente dito. Porque por exemplo, na faculdade, eu iniciei, mas tive a impressão de ter que eu tinha que “dar conta de tudo”, por exemplo a questão da pesquisa. Descobri o que é uma iniciação científica? O que é um conceito científico de pesquisa? Então, a compreensão disso tudo para mim foi muito tardio, entende? Por quê? Porque anteriormente eu não tive acesso a esses conhecimentos. Eu não tenho um domínio da língua portuguesa, eu entendo as frases de maneira isolada, numa leitura por exemplo, mas, a fluência em língua portuguesa que é a base da apropriação das informações do conhecimento eu não tenho. Então na Universidade, eu sempre precisei do apoio do intérprete para me comunicar, para interpretar, para interagir, até eu me adaptar aos conteúdos em língua portuguesa, entender bem, mas, acho que ainda estou nesse processo, na verdade o prejuízo foi muito grande.

Alessandra – E você precisou fazer alguma prova para se inscrever na Universidade? Você pôde fazer em língua de sinais ou fez na modalidade escrita?

Marcelo – Na verdade esse curso de Pedagogia na modalidade EaD não tem uma prova para a matrícula, a inscrição é aberta. Em 2001 eu fiz parte da primeira turma do Brasil nesse formato EaD para surdos, éramos 36 pessoas. Depois esse mesmo modelo de formação foi usado por outras instituições de Ensino Superior no Brasil. Tínhamos um encontro presencial por semana, era sábado o dia todo, e durante a semana era a distância, nós postávamos atividades, mas era tudo bem simples, ainda não tinha o *Moodle*, o contato era por e-mail mesmo, era assim que enviávamos as atividades. Não tinha uma plataforma interativa como existe hoje no ambiente virtual. Para o curso de Letras-Libras eu fiz uma prova, o vestibular, mas foi uma prova adaptada para os surdos, a prova era em vídeo, e você anotava as alternativas no papel, mas os enunciados das questões eram em Libras. Então foi esse o período entre a licenciatura em Pedagogia e depois em Letras-

Libras, quatro anos em cada licenciatura. Na modalidade presencial eu fiz o mestrado e o agora o doutorado.

Alessandra – Certo. Você poderia por favor relatar mais um pouco sobre os facilitadores, apoios, e desafios, dificuldades, que te marcaram durante o seu processo de escolarização até a entrada na Universidade?

Marcelo – Tanto no período do Ensino fundamental quanto do Ensino Médio, existia muito preconceito, e falta na questão da motivação, o surdo está inserido num ambiente em que ele é o diferente, então na verdade tem muito preconceito mesmo, as pessoas não nos inserem de forma adequada. Claro, depois, quando ingressei no Ensino Superior foi um pouco diferente, a gente aprende mais, tem mais autonomia, antes do meu ingresso na Universidade, eu só tinha o apoio dos meus pais, na Universidade não, eu tenho mais auxílio. Mas o grande problema, o maior agravante para mim, o que é? Para mim o grande desafio é a leitura em língua portuguesa, pra mim é o maior peso, até hoje no doutorado. Por quê? Porque as questões teóricas são muito complexas, muitos textos são em inglês, eu tenho que traduzir para o português, que pra mim já é difícil, então essa parte teórica, pesa muito, é a minha percepção. Por exemplo, numa sala onde há o professor e o intérprete, na sala de aula ok, mas o problema é justamente esse, a leitura dos artigos, são muitas leituras, muitos artigos que precisamos ler, precisamos compreender, esmiuçar os conceitos para realmente compreender o conteúdo. Mas, a impressão que eu tenho é que os surdos entendem de uma forma muito genérica, muito superficial, e a questão é que as vezes o professor também se aprofunda, o intérprete às vezes não tem os sinais adequados para isso, para acompanhar essa complexidade toda de conteúdo, essa é a minha impressão. Por quê? Porque eu estou estudando numa L2, a disciplina é L2 para mim. Por exemplo, uma disciplina em Libras, eu compreendo realmente, porque eu consigo seguir o contexto, minha base de conhecimento é em Libras, eu me graduei em libras. Mas, por exemplo a disciplina “Linguagem e cérebro”, é uma disciplina que teve hoje de manhã. Existe um sinal para cada parte do cérebro, envolve questões do córtex, lobo frontal, questões articulatórias, eu não tive essa experiência conceitual em relação a essas nomenclaturas científicas, essas terminologias específicas, então a minha impressão é que é muito pesado. Por exemplo, eu trabalho como docente na universidade, também é pesado, preciso produzir, escrever de modo formal, enviar e-mails formais, pesquisar, orientar, corrigir, enfim, tudo isso perpassa pela língua portuguesa, que para mim é o meu grande desafio, é ter que lidar com todas essas particularidades da língua, e eu sei que isso é o que o surdo colhe pela questão do prejuízo do período educacional anterior. O

que eu acho interessante é, ok, foi constatado que o surdo tem esse prejuízo linguístico, nossa situação mudou com a criação da Lei de libras, hoje temos vestibular em libras, isso é ótimo, pois oferece ao surdo a chance de ingressar no Ensino Superior a partir da sua língua. Alguns concursos para a contratação de professores em certas Universidades também podem ser em Libras, como é o caso da UFPR, onde eu atuo. Mas, o cotidiano acadêmico é em português, entende? Então temos períodos mais fáceis, e nos deparamos com um período que deveria ser melhor, mas aí o conteúdo se complexifica, então o surdo regride. Então é isso, a Pós-graduação é muito pesada, os conteúdos são muito densos. Então assim, era ruim, melhorou, e agora piorou...

Alessandra – Compreendo. E durante esse período na Pós-graduação, mestrado, doutorado, você utiliza algum método específico de estudo quando você está em casa? Para realizar as leituras dos textos por exemplo, você usa alguma estratégia?

Marcelo – Essa é uma boa pergunta. Às vezes eu realmente sinto que preciso começar do zero. Se eu tiver que abordar um tema, por exemplo, como eu faço? Vou escrever sobre ele? Mas como? Para mim esse é um processo muito lento, eu escrevo uma linha ou duas, e paro, então tenho a impressão de que “a coisa” não se desenvolve. Então o que eu faço? Eu me filmo sinalizando sobre o tema, porque eu consigo me desenvolver dessa forma. Por exemplo, sobre essas questões teóricas que eu comentei anteriormente, eu tenho uma visão geral dos artigos que eu leio, elaboro a minha própria compreensão, as minhas impressões, então eu faço sínteses de partes do texto e sinalizo a minha percepção. Mas, por exemplo, se não ficou claro, se ficou alguma dúvida, alguma coisa que é incoerente, é a partir da minha filmagem que eu analiso tudo isso, depois eu volto e analiso o texto em língua portuguesa mais uma vez, e sinalizo novamente, e vou organizando minhas ideias através dessa estratégia, Libras-Português, Português-libras, e assim eu vou construindo o texto em português através da organização do meu pensamento em libras. Eu preciso fazer esse esforço, mesmo porquê eu não posso pedir para o intérprete corrigir todas as minhas produções escritas em português, entende? A questão é essa também.

Alessandra – Sim, entendi. E na sua percepção, os professores se adaptam as necessidades dos estudantes surdos? Existe alguma flexibilidade, por exemplo, eles aceitam a entrega de trabalhos feitos em libras, caso o estudante solicite? Ou alguma outra adaptação no sentido de valorização da língua de sinais?

Marcelo- Interessante... No mestrado, por exemplo, no ano passado, os trabalhos das disciplinas obrigatórias eram todos em português, os surdos chegaram a solicitar a entrega em libras, mas não era aceito. Então nós tentávamos fazer da melhor forma possível em língua portuguesa, às vezes pagávamos um intérprete ou um voluntário para corrigir, e assim nós conseguíamos fazer. No doutorado, no semestre passado, tivemos a disciplina de “Políticas linguísticas”, a professora solicitou o resumo de um texto. Eu me encorajei e perguntei para ela se eu poderia me filmar e fazer o resumo em libras, a professora aceitou, foi a primeira vez que um professor aceitou uma produção textual em libras, eu fiquei surpreso. Então eu produzi, sinalizei, filmei o resumo do conteúdo que ela solicitou e enviei para ela. E agora? A professora não sabia libras. Não tinha voz e nem legenda nada que remetesse a língua portuguesa. Foi então que houve um momento de empatia, ou de catarse talvez. Eu falei, assim como a senhora não compreende a minha língua, eu também tenho uma certa dificuldade em compreender a língua da senhora. Eu que a professora teve o apoio dos intérpretes para a tradução do trabalho em português, eu acredito que ela conseguiu apoio para interpretar e conseguir traduzir em português o que eu tinha produzido em Libras. Mas, por exemplo, essa outra disciplina “Linguagem e cérebro”, realmente é muito difícil, muito difícil, quando a professora comentou a respeito da prova, e agora? Eu “gelei”. Mas assim, eu tenho um pouco de coragem quando eu preciso me remeter a língua de sinais, eu perguntei a ela: “Com relação a prova, a senhora irá fazer as perguntas para mim em língua de sinais? Como eu vou fazer? Existe a possibilidade de eu filmar as respostas em libras?”. Para a minha surpresa, ela concordou, disse que tudo bem. Olha, isso é um avanço, as pessoas começam a aceitar a língua de sinais na universidade, os professores estão “abrindo a mente”, anteriormente não era assim. Mas, depende muito de cada professor, eu não conheço todos, mas, alguns estão se demonstrando extremamente acessíveis para a língua de sinais.

Alessandra – Certo, obrigada pelo relato. Com relação a sua comunicação com os estudantes ouvintes, você poderia descrever um pouco como ocorre essas interações nas aulas da Pós-graduação?

Marcelo – Na verdade alguns não sabem, também não interagem, acho que há três estudantes ouvintes na classe, que os surdos conseguem interagir um pouco melhor, com os outros ouvintes não. Mas por exemplo, quando há a necessidade de fazermos um trabalho com os ouvintes, conseguimos nos comunicar através da mediação do intérprete. Então na verdade quando tem intérprete a gente se comunica, não há necessidade de nenhum empenho por parte dos estudantes ouvintes.

Alessandra – Entendi. Apenas voltando um pouco, como você não teve intérprete durante a Educação básica, como você se comunicava com os outros alunos?

Marcelo – Realmente, não tínhamos intérpretes na escola, então na verdade eu geralmente ficava isolado, brincava de bolinha de gude sozinho, futebol eu só assistia, não participava, eu não tinha como interagir. Quando eu voltava pra casa, tinha uns vizinhos que eram meus amigos, então eu brincava na rua junto com as outras crianças, mas na escola não, essa interatividade não existia.

Alessandra – E como era a sua relação com os professores nessa época?

Marcelo – Não existia nenhuma interação, não tínhamos comunicação. Na verdade, às vezes eu não sabia nem o nome do professor.

Alessandra – Entendi. E voltando para a questão do Ensino Superior, qual a sua opinião sobre a questão de acessibilidade para os estudantes surdos na UFSC? O que você acha que está dando certo e o que poderia ser melhorado?

Marcelo – O que tem de positivo aqui na UFSC é a questão da acessibilidade de modo geral, mas, a UFSC é muito grande, e como é uma universidade de referência para os surdos no Brasil, muitos surdos vêm estudar aqui. Tem a licenciatura em Letras-Libras, mestrado e doutorado em Linguística, então o problema é a falta de intérpretes, a gente sabe que a quantidade ainda não é suficiente, para melhorar a questão da acessibilidade precisaríamos de uma equipe maior de intérpretes, devido as demandas da universidade, temos intérpretes, mas ainda falta, precisaríamos realmente de um corpo maior de intérpretes, devido à dimensão da universidade. Por exemplo, na disciplina “Linguagem e cérebro”, nós começamos sem intérpretes. O coordenador do Programa explicou que tinha intérprete, mas não para o horário da disciplina. Então nós tivemos que modificar o dia e horário da aula para que pudéssemos ter intérprete, foi assim que conseguimos intérpretes para essa aula.

Alessandra – Mas teve alguma aula sem intérprete ou essa modificação foi feita antes de começar a disciplina?

Marcelo – Nos dois primeiros encontros não tínhamos intérpretes porque não tínhamos conseguido conciliar o horário ainda, então a alteração foi feita e a partir do terceiro encontro tínhamos intérpretes, a partir do momento que houve o remanejamento de horário, para quinta-feira de manhã.

Alessandra – Certo. E tem algum outro apoio ou melhoria que você acha que seria importante ser feito na Universidade, além de ampliar o número de intérpretes, que outro tipo de apoio você acha que poderia ser melhorado?

Marcelo – Então, eu percebo que os intérpretes da UFSC estão sempre muito ocupados, o tempo todo. Por exemplo, às vezes o surdo precisa ir à secretária, agora por exemplo, você não vai ter essa acessibilidade. Então o problema dos intérpretes não é uma questão pessoal, eu vejo que eles estão realmente sobrecarregados, o foco deles é interpretar, mas eles não traduzem. Nós precisaríamos de tradutores para nossas atividades, e eu vejo que isso ainda não é prioridade aqui. Por exemplo, eu preciso de um tradutor para me ajudar com um texto e eu não tenho, o apoio se restringe ainda a interpretação em sala de aula.

Alessandra – Entendi. E para além do contato com os surdos na universidade, você participa de alguma comunidade surda?

Marcelo – Sim, eu tenho contato com muitos surdos fora da UFSC, com profissionais da UFPR, na igreja, no futebol, eu também faço parte de um grupo de ciclistas, então, eu interajo bastante em outros contextos.

Alessandra – E nesses outros contextos, você percebe algum esforço dos ouvintes para interagirem com os surdos, quando não há intérpretes?

Marcelo – Na verdade desde criança são os surdos precisam fazer esse esforço, para sermos inseridos, para nos comunicarmos da forma mais adequada possível... Então depende muito da pessoa com quem estamos conversando, os surdos geralmente dominam a língua de sinais, alguns ouvintes conhecem a libras, mas nem sempre têm a fluência, alguns conhecem de forma bem básica, então às vezes é necessário utilizar outros gestos, ou por exemplo, num curso, numa festa, eu vou, eu não tenho problema algum. Quando as pessoas estão em grupo conversando, eu tento, de uma forma ou de outra me comunicar, mas admito que é difícil, muitas vezes recorremos ao uso do celular, mas depende muito do contexto, realmente com os ouvintes eu sinalizo bem menos.

Alessandra – O fato de você ter sido educado numa abordagem oralista quando criança, te ajudou a se comunicar com os ouvintes ou não? O que você acha do método oral?

Marcelo – Na verdade por muito tempo eu também não conhecia a língua de sinais, mas eu observei que me faltava voz. Minha mãe me ajudava, eu me esforçava, eu tentava, eu treinava com a ajuda da fono, mas ela falava que estava errado o modo como eu fazia, que eu precisava treinar mais para melhorar. Eu não entendia qual era o meu erro. Ela falava apenas que eu precisava treinar, minha fala e minha leitura. Na escola era obrigatório ler em voz alta, e decorar determinados textos. Por exemplo, quando o professor dividia os alunos em grupos, eu precisava ler em voz alta, mas as outras crianças achavam muito engraçado a minha voz, a forma como eu lia. Então eu ficava muito angustiado, muito traumatizado, porque eu não conseguia emitir a voz, o som. Então a

partir do momento em que eu aprendi a língua de sinais, eu não precisei mais me preocupar com isso, em emitir sons.

Alessandra – E você se lembra com que idade você aprendeu a ler?

Marcelo – Eu acredito que com dez anos de idade eu já conseguia ler e escrever algumas coisas. Então por exemplo, quando eu abria o livro, eu ia anotando as palavras no caderno, então eu calculava quantas palavras eu já reconhecia. Desse jeito eu ia aumentando o meu vocabulário em português escrito, eu anotava todas as palavras que eu conhecia.

Alessandra – Entendi. Para finalizar, eu gostaria que você descrevesse, em sua percepção, qual seria para o modelo de Educação ideal para os surdos?

Marcelo – Eu não sei se posso responder essa pergunta de modo adequado, mas posso compartilhar a minha reflexão sobre essa questão. Eu acho que existe a possibilidade de utilizar a língua portuguesa, mas não da forma como ela é imposta hoje. Somos obrigados a ler tudo em língua portuguesa, a prova do doutorado por exemplo, para ingressar no curso, o conteúdo de leitura em língua portuguesa é extremamente complexo, e mesmo com a possibilidade de responder em língua de sinais. Então que estratégia eu uso? Minha esposa é ouvinte, então ela me ajuda a traduzir os textos, depois eu falo em língua de sinais, mas, sempre de uma forma sintetizada. Por exemplo, eu gravo e faço as minhas anotações, eu faço um esquema, uma organização de ideias. Elaboro um esquema, escrevo, e vou utilizando palavras, eu já estou habituado a me organizar dessa forma, então é um esquema meu, por palavras. Então eu estruturo desse jeito. Então a estratégia que eu acho melhor é trabalhar com as duas línguas, português e língua de sinais, mas, focado na língua de sinais. De modo geral, eu acredito que talvez o modelo bilíngue para a criança surda seja o melhor, utilizando a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua, com professores bilíngues, isso seria o ideal, a inserção da língua portuguesa e da Libras ao mesmo tempo, eu acho que isso seria o adequado. Mas por exemplo, eu não tive isso, e quando isso não ocorre e a aquisição da língua é tardia, as consequências se refletem em dificuldades para o futuro dos surdos. Você sabe que essa questão bilíngue e o atual governo, elas são conflitantes, entre uma metodologia que já existia e uma nova que está tentando ser imposta, elas são conflitantes. Então isso também é um agravante.

Alessandra – Qual a metodologia que está sendo imposta?

Marcelo – Por exemplo, o governo atual utiliza o método fônico de ensino, então na verdade, por que isso é preocupante? Porque isso não satisfaz, não atende as necessidades dos surdos. Eu por exemplo, sinto na pele, eu sei que não é um método adequado,

retornarmos a isso é retrógrado, eu preciso utilizar a estratégia da língua de sinais, para me desenvolver melhor, eu já tenho um histórico com essa língua. Ok, eu acredito que a língua portuguesa ela deve ser aprendida, divulgada, o *SignWriting* deve ser divulgado, deve ser trabalhado, sem problema algum. Eu acredito que seja um modelo que pode ser usado, mas de modo complementar. Hoje por exemplo, podemos observar que o modelo da língua de sinais é o mais adequado, é preciso focar na língua de sinais, eu acredito nisso. Mas a sociedade, como ela encara a língua de sinais? Aqui estamos num âmbito universitário, existe uma relação de educação e nós entendemos o que funciona e o que não funciona. Além disso, existem leis que adequam o ensino para os surdos. Mas o que está por trás dessas leis? A imposição da língua portuguesa, em meu ponto de vista, é um limitador até hoje para os surdos, na verdade é esse o modelo que a gente vê. Eu compreendo, você é ouvinte, e talvez você entenda que o ensino através da língua portuguesa seja a mais adequada, mais comum. Mas para nós, surdos, é um fator limitador. O que observamos de modo geral? Que os ouvintes não entendem isso. Supõem que nós vamos ler e escrever da forma adequada, como esperado para os ouvintes. Mas, está tudo em português, nossas leituras, tudo em português, não temos uma tradução em libras. Precisamos produzir uma tese em português, então isso é sempre muito difícil, por quê? Porque nunca será da forma esperada, adequada, pois é nossa L2. Então, essa questão da imposição do Governo sempre trabalha com a questão de ser capaz, de uma possibilidade que envolve mais a questão da meritocracia, que sempre está inserida. Mas, não é dessa forma, não é assim que funciona, como eu expliquei para você, as dificuldades de vida, dificuldades que observamos aqui mesmo dentro da universidade...

Alessandra: Muito obrigada Marcelo. Eu proponho fazer a transcrição da entrevista a partir da voz do intérprete e te enviar o texto para ter certeza de que você está de acordo com o a tradução e interpretação. Você fique à vontade para acrescentar apontamentos ou sugerir modificações, para que ele realmente represente a sua narrativa, a sua forma de pensar.

Marcelo – Certo, tudo bem, será a versão em português do que eu disse..., mas, posso fazer.

Alessandra – Obrigada. E você gostaria de ser identificado na pesquisa ou você prefere que a sua identidade seja mantida em sigilo?

Marcelo – Pode identificar o meu nome, não há necessidade de sigilo.

Alessandra: Eu te agradeço Marcelo. Há mais alguma coisa que você queira complementar, que você ache importante que esteja presente como informação para a pesquisa?

Marcelo: Eu gostei muito das suas colocações, dos seus questionamentos, foi muito interessante. Na verdade o que eu coloco para você é a abertura do meu coração e eu me disponho a dar o meu coração, e você pode usá-lo como objeto de pesquisa, para que você tenha uma percepção clara e que essa sua pesquisa contribua para melhorias, para modificações, então o meu coração fica a seu dispor.

Alessandra: Muito obrigada Marcelo, de coração.

Marcelo: Quando você publicar a sua tese, eu gostaria que você me enviasse, para que eu pudesse analisar, eu ficaria muito feliz.

Alessandra: Com certeza.

APÊNDICE 5 - Tradução e transcrição da entrevista com Professor Fábio

Informante: Fábio Luiz Lopes da Silva

Local da entrevista: UFSC

Data: 04/10/2019

Duração: 00:36:07

Língua: Português

Alessandra – Professor eu gostaria de começar a entrevista com uma apresentação, poderia falar um pouco sobre o senhor, nome, idade, formação, experiência profissional?

Prof. Fábio – Está bom. Eu sou Fábio Luiz Lopes da Silva, tenho 52 anos, eu me formei em letras-português, pela PUC do Rio de Janeiro, em 1990 e em 1991 eu comecei o mestrado na Unicamp, defendi no ano seguinte e em seguida entrei no doutorado, em 1993 e quando eu estava no primeiro ano de doutorado eu fiz concurso para a Universidade Federal de Santa Catarina, tanto o mestrado quanto o doutorado foram feitos na Unicamp, na linguística, e em 1994 então eu comecei a dar aula na UFSC, fui admitido como professor efetivo da casa. Tinha dado aula também, quando eu estava terminando a dissertação de mestrado, eu escrevi o texto no Rio, embora eu estivesse vinculado a UNICAMP, e dava aula na PUC do Rio. E desde 1994 então eu sou professor da UFSC. Eu não posso dizer que eu tenho uma área específica de pesquisa, eu sempre trabalhei como um ensaísta, eu me ocupei de muitos temas, mas os meus interesses estão mais ligados a filosofia eu diria, uma filosofia da linguística.

Alessandra – Ok, agora falando mais especificamente sobre os surdos, que tem relação direta com a minha pesquisa, que trata sobre a inclusão na universidade, como o senhor descreveria sua relação de comunicação ou troca com os estudantes surdos em sala de aula?

Prof. Fábio – Então, eu já dou aula para estudantes surdos há bastante tempo, a pós-graduação em linguística é uma das pioneiras na inclusão de surdos, é... eu acho que é uma experiência muito rica, muito interessante, porque põe em questão aspectos pedagógicos, não é? Que a gente tem dificuldade de perceber em outras circunstâncias, sobretudo o caráter fonocêntrico das nossas atitudes, dos nossos discursos, das nossas práticas, esse contato permanente com o surdo me sensibilizou para esses aspectos, não são os únicos, que enriquecem a minha experiência, mas, acho que o aspecto principal é

esse, esses princípios fonocêntricos, que organizam a nossa maneira de estar no mundo e que a presença do surdo põe em perspectiva, em questão. A minha comunicação com eles se resume ao espaço da sala de aula, eu não sei Libras e tenho dificuldade sem o auxílio dos intérpretes me relacionar com os surdos de uma maneira mais intensa. A gente se cumprimenta, se fala né, se toca, mas a coisa não sai muito desse contato mais superficial em sala de aula. Em sala de aula eu costumo ser muito cuidadoso na relação com os surdos, sempre procuro adaptar exemplos para a Libras, sempre procuro estar atento a esses aspectos fonocêntricos da cultura em que a gente vive, eu procuro denunciar isso né, e nos textos com os quais eu trabalho, os temas que eu abordo, eu sempre procuro mostrar que eles têm rebatimento sobre a cultura surda, sobre a questão surda, sobre a relação dos surdos com os ouvintes. Então eu diria que em sala de aula, não só a sensibilidade para os aspectos fonocêntricos da nossa cultura, como, enfim, o próprio conteúdos das disciplinas se alterou por conta dessa relação com o surdo, como por exemplo, eu incluir temas que talvez eu não abordasse se não fosse provocado pela presença do surdo, esses rebatimentos da reflexão que eu faço sobre o lugar da língua de sinais, o lugar dos sujeitos surdos, na linguagem, na cultura, na sociedade, tudo isso eu procuro, procurei desde o momento em que os surdos participaram das aulas, procurei incluir no campo da minha reflexão.

Alessandra – Entendi, muito bom. E em relação a formação, ao conhecimento sobre a língua de sinais o senhor já teve a oportunidade de fazer algum curso, alguma formação?

Prof. Fábio – Não, eu não sei nada, absolutamente nada, sou um analfabeto de pai e mãe (risos). E como eu disse, isso dificulta o contato com os surdos sem a presença de um intérprete, fora de sala de aula a minha relação com os alunos surdos é bem superficial. Eu não fui sensibilizado a ponto de me motivar para aprender a Libras, eu continuo preso ao fonocentrismo nesse sentido.

Alessandra – Mas, ainda assim, qual seria, na sua opinião, o papel da língua de sinais no processo de aprendizagem para o surdo?

Prof. Fábio – É crucial, quer dizer, no início eu me perturbava bastante com a presença dos intérpretes, eu me preocupava com a presença dos intérpretes, eu acho que eu tinha mais cuidado com o que eu dizia em função da necessidade dos intérpretes traduzirem aquilo. Hoje não, hoje eu confio muito mais nos intérpretes, confio inteiramente nos intérpretes, eu acho que eles são profissionais muito gabaritados, qualificados, alguns me acompanham há muitos anos, então eles têm uma familiaridade com os textos, com os

temas, com o meu vocabulário, com a minha forma de me conduzir em sala de aula. Então eu me preocupo muito pouco com eles hoje, com essa mediação, quer dizer, eu entrego para eles o que eu tenho para dizer e confio inteiramente que isto vá chegar a um bom termo. Então é crucial, eu acho que a inclusão dos surdos com os limites e problemas que ela possa ter, os desafios que ela impõe, aqui ela foi um processo muito bem sucedido, que é certamente modelo para a inclusão dos surdos em outras universidades, e claro, Libras teve aí um papel fundamental, é o que viabiliza esse contato profundo da cultura surda com o mundo acadêmico e no diálogo também com esses alunos para que eu possa escutá-los.

Alessandra – Interessante, e ainda sobre a questão dos intérpretes que o senhor mesmo já abordou, o senhor poderia falar mais um pouco sobre essa relação, o contato com eles é só em sala de aula? Em termos de conteúdo, por exemplo, os textos são disponibilizados com antecedência para eles? Como é essa troca?

Prof. Fábio – Então, eu trabalho quase sempre com a mesma dupla de intérpretes. Então eles já conhecem bastante bem a minha bibliografia, o meu vocabulário, quando tem textos novos eu submeto a eles com antecedência, e quando os intérprete são novos, quando eles não estão familiarizados com as minhas aulas, aí eles mesmos costumam me pedir esse material, e eu divulgo com antecedência, então eu tenho uma relação bem profissional com os intérpretes, intensa e produtiva, eles são muito responsáveis no que eles fazem, eles fazem um trabalho com muita seriedade, e eles são muito cuidados em criar as condições para que as tarefas sejam executadas da melhor maneira possível. Mas eu devo dizer que isso parte mais deles do que de mim, é graças sobretudo a responsabilidade deles que as coisas funcionam bem, eles tomam iniciativa de aprimorar o trabalho, de resolver questões de tradução, enfim, eu acho que o sucesso dessa experiência se deve muito mais a eles do que a mim.

Alessandra – Certo, mas, o que você entende em relação a função do intérprete em sala de aula? Qual seria o papel específico deste profissional?

Prof. Fábio – Olha, eu acho que, é uma função muito específica, é um tipo de tradução muito particular, porque enfim, se dá em condições especiais, quer dizer, é uma experiência pedagógica, não é uma experiência qualquer, não é uma conversa cotidiana, e sobretudo nas minhas aulas, os textos e os temas são bastante abstratos, você mesmo teve a ocasião de ver isso né, então tem um monte de dificuldades, mas eu confio no trabalho deles, eu observo que eles desenvolvem esse trabalho com muita

responsabilidade e com muita competência, eu confio muito nos intérpretes, eu absolutamente não me preocupo se as questões que eu abordo vão ser bem interpretadas por eles. Eu, para responder a sua pergunta mais diretamente, eu encaro os intérpretes como se fossem alunos, a mesma incerteza que eu tenho ou a mesma se você quiser, de que uma certa mensagem está sendo transmitida para os alunos, eu tenho em relação aos intérpretes, eu encaro eles dessa maneira, como pessoas tão capazes de compreender o que eu estou dizendo quanto os meus alunos, eu coloco os intérpretes nessa posição, de alunos que me escutam e que repassam essa mensagem, como os alunos de alguma maneira fazem, os alunos ouvintes eu quero dizer, na sua função, enfim, eu transmito para eles uma coisa que eu espero de alguma maneira ser retransmitido. E assim acontece também na minha relação com os intérpretes, eu os encaro como pessoas a quem eu estou ensinando alguma coisa, é assim... (risos) É nessa posição que eu os coloco, meio em pé de igualdade com os meus alunos.

Alessandra – Muito interessante. E falando um pouco agora sobre os estudantes surdos, não especificamente apenas esse que eu acompanho, mas de modo geral, qual é a sua percepção sobre a reação dos estudantes em relação ao seu modo de ensinar, de transmitir os conteúdos curriculares e a participação dos estudantes surdos durante suas aulas?

Prof. Fábio – Então, eu tenho grande, grande cuidado na relação com os surdos, é... eu sempre procuro tratar, como eu disse pra você, eu faço filosofia, mas essa filosofia tem desdobramentos políticos, culturais, rebatimentos que eu procuro sempre explicitar em alguma medida. Isso também é verdade em relação as questões da cultura surda, da relação da cultura surda com a sociedade ouvinte, enfim, e eu atuei várias vezes, em várias ocasiões eu atuei em favor dos alunos surdos, eu tenho uma militância em favor das questões surdas, ocasião mais proeminente, assim mais saliente, foi quando eu comecei um curso e não havia intérpretes para aquela disciplina, havia alunos surdos, mas não havia intérpretes. Eu peguei os meus alunos e fui com eles até a reitoria, na época eu era até diretor da editora da UFSC, portanto, enfim, eu era da administração. Eu chamei o chefe de gabinete do reitor e disse olha, enquanto não houver intérpretes eu não vou dar aula, ou dou aula para todo mundo ou não dou aula para ninguém. Não foi resolvido o problema, mas, eu fiquei em greve, sozinho, o semestre inteiro, eu não dei aquela disciplina naquele semestre. Eu dei no semestre seguinte, quando o problema foi resolvido. Houve outras ocasiões, que não foram tão agudas assim, mas, em questões, atritos e enfim, dificuldades da universidade em criar as condições para o ensino dos

alunos surdos, se apresentou assim, e eu sempre me coloquei, militantemente do lado dos surdos. Então assim, por isso, eu acho que eu tenho um certo reconhecimento na comunidade, não é? E isso facilita as coisas, então, assim, eu tenho uma relação boa com os alunos surdos, uma relação de envolvimento mesmo, de identificação, eu acho que os alunos surdos colocam a prova a nossa...assim, você é da área da educação, certo? Não especificamente da área de linguística, é isso?

Alessandra – Isso, eu sou mais da área da educação.

Prof. Fábio – Então, na linguística é muito comum que se evoque o conceito de preconceito linguístico. A linguística se coloca como tarefa, eliminar preconceitos linguísticos, discriminações que acontecem no interior da sociedade e que envolvem imediata ou indiretamente linguagem. Mas é interessante que às vezes essas coisas se apresentam no nosso cotidiano, por exemplo, não havia intérpretes para alunos surdos, que dizer, eles estavam sendo discriminados, e a questão claramente envolvia linguagem, e eu não vi nessa ocasião e em outras os meus colegas se mobilizarem, no sentido de combater, efetivamente e diretamente uma questão muito prática, muito perto de nós, o preconceito linguístico. Eles falam de preconceito linguístico na sociedade, em geral, de maneira mais ou menos abstrata, distante, mas quando ele se apresenta imediatamente aí a gente não tem tanta disponibilidade pra agir. Mas eu procuro levar a sério esse conceito de preconceito linguístico, a gente vai incorporá-lo quando ele se apresenta assim realmente, diretamente na nossa vida a gente vai ter que agir e os surdos obviamente são alvo permanente de exclusões, enfim, são alvos permanente disso, que a gente poderia genericamente chamar de preconceito linguístico, então ele tem que estar muito atento a isso e atuar de fato quando isso se apresenta. Eles são alvo disso não apenas lá fora, na sociedade em geral, no cotidiano, mas na universidade mesmo, embora a inclusão aqui aconteça, existam instrumentos legais, existem instrumentos que a instituição elaborou para acolher essas pessoas, ainda esse acolhimento é feito de uma maneira tensa, contraditória, cheia de avanços e recuos. E a gente tem que estar muito atento a isso, então eu estou sempre prestando atenção e quando eu percebo ou quando alguém chama a atenção para aspectos, para problemas nessa tarefa, nesse processo de inclusão dos surdos eu procuro atuar, isso eu acho que azeita a minha relação com os surdos. Os surdos, pelo menos como comunidade, com os indivíduos como eu disse eu tenho pouca relação, por conta da minha ignorância, da minha incapacidade de falar em língua de sinais, da minha indisponibilidade para isso.

Alessandra – E o senhor percebe alguma diferença em termos de participação entre os estudantes ouvintes e os estudantes surdos que precisa da mediação do intérprete?

Prof. Fábio – Sim, é mais comum a passividade entre os surdos do que entre os ouvintes... Se bem que os alunos da Pós-graduação, de uma maneira geral, eles são bem passivos, eu acho. A estrutura do curso, ela é uma estrutura muito hierarquizada, o aluno tem medo de arriscar, ele mira muito no futuro dele, na construção da carreira dele, é uma espécie de ascensão assim, como prêmio para um bom mocismo, aquele cara que faz direitinho as suas tarefas, quietinho, que não atrapalha e também não se arrisca, faz tudo dentro da “caixinha”, essa é atitude geral, digamos, padrão, do aluno de pós-graduação. Então eu acho que eles são passivos, eu percebo, por exemplo, que os alunos de graduação nos primeiros anos são muito mais participativos que os alunos de pós-graduação, a medida que se vai avançando na universidade, paradoxalmente eles vão se resguardando, se intimidando e eu acho que isso tem muito a ver com essa coisa da construção da carreira, digamos, das estratégias que são utilizadas para conquistar uma posição. Hoje a universidade funciona como um dispositivo assim de cooptação dos alunos, isso acontece muito cedo, no segundo, terceiro semestre já se detectam os melhores alunos, se atribui a ele uma bolsa de iniciação científica, um projetinho, e ele pode ascender na carreira desde que ele se comporte, desde que ele reze pela cartilha da igreja na qual ele foi admitido. E os alunos costumam se comportar muito de acordo com essa cartilha, surdos ou ouvintes. Então eu acho que os alunos surdos, por conta de dificuldades de comunicação mesmo e nisso eu sou mais responsável do que eles, por essas dificuldades, eles são mais passivos em sala de aula, mas, eu acho que eles são mais ativos fora da sala de aula, eles reivindicam mais, eles são mais atentos, eles atuam como comunidade, como grupo, eles tem esse sentido de classe, muito mais do que os alunos ouvintes, que são dispersos, é cada um por si, isso também acontece entre os alunos surdos, mas, eu acho em determinados momentos eles atuam como classe, por serem uma minoria, terem sua posição mais fragilizada, por razões óbvias, eles costumam se solidarizar uns com os outros, às vezes até cansa um pouco, eu acho que eles são muito demandantes, muito mesmo, eu às vezes me impaciento um pouco com isso, com essa demanda infinita, incessante, nunca está bom, enfim, mas é preciso compreender também, é muito difícil se colocar no lugar de alguém que pertence a uma minoria e de alguém cuja socialização não se dá nos mesmos termos que se dá para os ouvintes. Um monte de informações, de elementos formadores da nossa subjetividade, da nossa posição e que para nós são óbvias,

para os alunos surdos não são, para os sujeitos surdos não são, eles vivem dentro de uma outra cultura, que se conecta com a cultura ouvinte mas que é estranha também a essa outra cultura, e acho que isso cria problemas assim de incompreensão muito além de problemas linguísticos, são culturais mesmo, problemas, enfim, de choque de processos de socialização muito diferentes, coisas que para nós são óbvias e que para eles não são. Nesse sentido o intérprete não é capaz de resolver todos os problemas, ele não é o intérprete da cultura, ele é o intérprete da língua. Então esses choques de cultura, eu acho que eles estão muito mais irresolvidos do que as questões estritamente linguísticas. Há questões que a técnica interpretativa não tem como resolver. Então eu acho que a inclusão ainda padece dessa impermeabilidade relativa das culturas. Então muitas vezes eu me impaciento com os surdos ou eu acho que eles estão agindo de uma maneira que me parece esquisita, essa coisa, sobretudo nessa coisa da demanda infinita, mas, eu não sei exatamente, quer dizer, eu não posso simplesmente tratar isso como se fossem pessoas chatas, não, mas não sei quais são as causas profundas e fundamentais desses comportamentos, a estrutura dessa cultura específica, eu tenho muito pouco acesso a isso.

Alessandra – Certo. Com relação os critérios de avaliação da aprendizagem dos estudantes, o senhor utiliza os mesmos critérios com os estudantes surdos e com os estudantes ouvintes? E de forma geral quais são os resultados?

Prof. Fábio – Eu na verdade não faço avaliação (risos), na pós-graduação não, eu costumo aprovar todo mundo, meus colegas, eles adoram avaliar, então eu deixo para eles. E a hora da verdade vai chegar na hora da defesa de dissertação ou de tese. Mas enfim, eu procuro fazer da minha aula um espaço de mais liberdade, de um processo de ensino e aprendizagem mais autênticos nesse sentido. Isso é possível porque eu sei que meus colegas submetem alunos a avaliações bastante rígidas, então eu posso me permitir o luxo de viver ali a minha primavera pedagógica... (risos).

Alessandra – Ok, então, o senhor já abordou indiretamente, mas, eu gostaria de saber, de forma específica, o que o senhor entende por inclusão no ensino superior e se em sua opinião existe algum limite na proposta de educação inclusiva na universidade? E como o senhor acha que esses limites poderiam ser superados?

Prof. Fábio – Então, eu acho que eu já comecei a abordar isso nas outras respostas. Essa impermeabilidade, essa irredutibilidade entre as culturas, ela é um desafio ainda muito presente, quer dizer, a inclusão ela se dá por uma série de mecanismos, sobretudo por meio da intermediação do intérprete, mas esses mecanismos eles são certamente

insuficientes para resolver essas questões interculturais, de choque de cultura, eu acho que é aí que ainda a inclusão dos surdos nos desafia. Eu teria coisas a dizer de caráter mais filosófico sobre o processo de inclusão, até falei sobre isso na aula de hoje, você viu, mas eu acho que, enfim...

Alessandra – Fique à vontade para falar professor.

Prof. Fábio – Não então, seria abordar essas questões de maneira muito abstrata, mais enfim, dentro dos limites, o conceito de inclusão me parece estruturalmente problemática, ela tem limites estruturais, não é? A inclusão é uma coisa a ser feita, mas, não podemos ter a ilusão de que um mundo maravilhoso nos espera lá adiante, que basta incluir e aperfeiçoar o processo de inclusão para que as coisas se resolvam, não vai ser assim, a inclusão vai ser sempre um processo muito tenso, cheio de limites contingentes e limites estruturais mesmo. Eu procuro mostrar para os alunos que o conceito de diferença está sempre subordinado ao conceito de identidade e enfim, isso torna toda a inclusão um processo estruturalmente problemático. De qualquer maneira, ela vem sendo feita, ela tem que ser feita, acho que ela vem sendo feita da melhor maneira possível e do ponto de vista técnico, eu acho que os instrumentos que vem sendo utilizados são os melhores, mas, a técnica não resolver tudo, quer dizer, vão sempre sobrar questões, sobretudo essas questões de choque de culturas que produzem efeitos de desconhecimento, de tensão, de contradições que reaparecer toda hora e vão continuar aparecendo, nós vamos ter que aos poucos encontrar meios de lidar, digamos, com essa estrutura mais profunda, essas questões mais abstratas, mais no “subsolo” da relação que a gente tem dos surdos conosco, da gente com os surdos. De qualquer modo, como eu disse no início, é muito desafiador, a presença dos surdos coloca questões para nós o tempo todo, algumas a gente consegue resolver, outras a gente não consegue resolver, algumas eu não consigo nem entender, eu interprete de maneira absolutamente etnocêntrica o comportamento dos surdos. Mas de qualquer maneira, a presença insistente deles me obriga sempre a colocar em questão as minhas posições, faz estremecer as certezas que eu tenho a respeito de um monte de coisas, inclusive as hipóteses que eu faço sobre as suas formas de se comportar.

Alessandra – Ok, últimas questões para finalizar, eu gostaria de saber se o senhor concorda com o modelo de educação bilíngue para os surdos, e qual seria, na sua percepção o modelo de educação ideal para os surdos no ensino superior?

Prof. Fábio – Eu acho que atualmente estamos na melhor situação possível, eu acho que esse projeto foi elaborado por gente que vive na pele essas questões, foi construído

coletivamente por mediadores e pelos próprios sujeitos surdos, quem sou eu para colocar esse processo em questão. Eu acho que ele vem se realizando bem, enfrenta limites, ele vai sempre enfrentar limites, mas eu creio que, tal como acontece hoje, aqui estamos diante das condições mais consistentes que se poderia ter. Eu concordo inteiramente com o modo como esse processo acontece e eu não tenho ilusões de que será muito diferente disso. Eu acho que os surdos são minoria, eles têm que se assumir como minoria e a questão da relação da cultura surda com a cultura ouvinte e a hierarquia entre essas duas culturas está dada, isso é um dado. A gente até poderia sonhar com uma sociedade igualitária, mas, isso não é o que se apresenta, não vai ser isso que vai se apresentar no futuro próximo ou de longo prazo, então, os surdos eles devem se encarar como uma minoria que participa de uma sociedade envolvente e isso é inevitável. Então me parece que os instrumentos que temos hoje aqui na UFSC, por exemplo, são adequados para essa inclusão, mais adequados do que criar um ambiente muito protegido, em algum momento eles têm que deparar com a sociedade envolvente, eu acho que pode haver espaços exclusivamente surdos, eu não me oponho a isso, de jeito nenhum, muito pelo contrário, eu acho que eles devem existir, mas, essa relação da cultura surda com a sociedade envolvente ela vai se apresentar, e de uma maneira ou de outra ela tem que ser encarada, e ela tem que ser encarada de uma maneira realista, é assim, os surdos são uma minoria, vão ser encarados como uma minoria e vão continuar sendo minoria, essa inclusão, ela não vai, mesmo a longo prazo abolir essa hierarquia que está profundamente arraigada na nossa sociedade, está profundamente arraigado, então os surdos têm que se posicionar nesse lugar, no lugar que inevitavelmente está dado para eles, se empoderar aí, como minoria.

Alessandra – Professor, muito obrigada por esse diálogo, foi muito instrutivo.

Prof. Fábio – Eu estou à disposição.

APÊNDICE 6 - Tradução e transcrição da Entrevista com Professora Sophie

Informante: Sophie (nome fictício)

Local da entrevista: Université Paris 8

Data: 08/07/2019

Duração: 00:39:01

Língua: Francês

Participação confidencial: A informante optou pelo anonimato no TCLE, em consequência, suprimimos da transcrição da entrevista a parte inicial da apresentação e todas as informações que pudessem identificá-la.

Alessandra: Bom dia professora, obrigada por aceitar participar da entrevista, eu poderia registrar em áudio?

Sophie: Sim, ok.

Alessandra: Ok, ok, em relação aos estudantes surdos, qual a sua experiência no trabalho de ensino com esses estudantes?

Sophie: Desde que criamos a formação em Língua de Sinais com a chegada de Christian Cuxac, não me lembro exatamente em que ano, 98 acho, que ele chegou aqui em Paris 8, e depois com Brigitte Garcia e Marie Anne Sallandre que defenderam sua tese com ele nesse meio tempo e Ivani Fusellier também. Então desde a época em que começamos a receber alguns alunos surdos, eu tive contato com alunos surdos em minhas aulas, já faz vários anos. Portanto, sim, sim, estou bastante acostumada a isso.

Alessandra: E como é sua relação e comunicação com os estudantes surdos?

Sophie: Tudo depende dos intérpretes, a partir da minha experiência no ensino com alunos surdos, que vêm com seus intérpretes, percebi que um bom intérprete é a base de uma boa transmissão de conhecimento de fato. Há intérpretes que estão acostumados a interpretar aqui, seja no laboratório ou em Paris 8, e por isso conhecem bem a temática das minhas aulas, conhecem bem o conceito que precisa ser traduzido, mas às vezes há intérpretes que não estão nada acostumados, e isso pode ser complicado para os alunos surdos, não para mim, é claro. Porque eu falo, mas às vezes percebo, graças às interações com os alunos surdos, que há algo errado, que não é exatamente o que eu transmiti que eles entenderam. Portanto, leva tempo, então eu levo tempo com o intérprete para explicar um pouco melhor, o que eles devem transmitir ao aluno. Mas nem sempre é fácil, porque

o curso precisa ter um certo ritmo. E eu acho que a grande dificuldade para os alunos surdos é ter um bom intérprete, o que nem sempre acontece. Só o fato de ter intérpretes já é algo muito bom. Então é isso, eu percebi uma vez, ao aplicar um exame aos estudantes surdos, nós percebemos que eles entendem um pouco, mas não completamente. Outro problema é que finalmente, entre os alunos surdos, há aqueles que leem o que eu lhes peço que leiam, em relação aos conteúdos, então eles conseguem entender melhor porque podem reajustar os defeitos da tradução, lendo. Mas infelizmente, há muitos alunos, como todos os alunos, há os alunos que leem e os alunos que não leem o que é solicitado. Então é isso que eu acho importante para os alunos surdos: eles não podem passar sem ler os textos porque a tradução nem sempre é precisa. E assim eles podem reajustar suas anotações, durante a aulas por meio da interpretação, com o texto que eles precisam ler com antecedência.

Alessandra: Ok, e você acha que os estudantes surdos têm mais dificuldades com a leitura?

Sophie: Provavelmente sim, já conhecemos bem os problemas da escrita, dos falantes surdos, é um grande problema no ensino em geral do francês escrito para surdos. Isso está evoluindo, é claro, mas lentamente. Portanto, eles já têm dificuldades na escrita, provavelmente, eu nunca investiguei isso, mas como eles têm problemas na escrita em geral, eles também podem ter mais dificuldades em “entrar” em um texto escrito. Dito isto, há estudantes ouvintes que também sentem dificuldade com a leitura dos textos, então é importante o esforço. As leituras nunca são fáceis quando entramos numa nova disciplina e até mesmo para os estudantes ouvintes, alguns deles, pensam que vão ler o texto uma vez e pronto, mas não, você tem que ler um texto até que você o entenda. Não há limite. Até eu às vezes leio artigos não uma vez, mas às vezes três, quatro, cinco vezes porque há coisas que não são óbvias na primeira leitura.

Alessandra: Certo, e você tem alguma formação ou conhecimento em relação a língua de sinais? Você entende alguma coisa nessa língua?

Sophie: Não, infelizmente nada. Desde que eu comecei a trabalhar com falantes surdos aqui, desde que temos falantes surdos em nosso laboratório e na universidade, o CNRS nos ofereceu várias vezes um curso intensivo em língua de sinais durante um período de duas semanas, e muitos de meus colegas puderam participar deste curso, mas infelizmente eu nunca o fiz. Eu estava disposta a participar, mas nunca estava livre naquele período, era sempre muito complicado encontrar duas semanas, que coincidissem com o curso

oferecido, mas é algo que eu gostaria de fazer, então eu planejo fazê-lo algum dia. Bem, eu conheço alguns sinais, mas é claro, eu não entendo a língua de sinais, eu não consigo me comunicar em língua de sinais. Eu me interesso mais pela estrutura da língua de sinais, por isso sei um pouco, de um ponto de vista teórico, do trabalho com meus colegas especialistas na linguística da língua sinais e da participação em seminários e, portanto, eu aprendi um certo número de coisas, através de leituras também. Porque com a presença de estudantes surdos, em certas disciplinas eu proponho seminários sobre língua de sinais, por exemplo. Quando ministrei por vários anos um curso sobre a aquisição do tempo e do espaço, nesse curso, toda vez que eu tinha alunos surdos, eu propunha que eles fizessem uma apresentação sobre um artigo sobre espaço em língua de sinais, porque isso existe, há muita literatura. Assim, naquelas ocasiões, eu também pude entender um pouco melhor como a língua de sinais funciona.

Alessandra: Ok, e você utiliza alguma estratégia pedagógica específica quando há estudantes surdos em suas aulas?

Sophie: Eu não tenho nenhuma estratégia em particular, bem, é mais como... [telefone toca]. Desculpe, você pode parar o registro por um segundo? É minha filha ligando, eu tenho que atender.

Alessandra: Sim, claro.

Sophie: Então, eu não tenho uma estratégia particular, é mais uma questão de bom senso e sensibilidade durante a aula, talvez você tenha percebido um pouco como eu trabalho, ou seja, se eu vejo que há um problema e que o intérprete não pode traduzir, ou por exemplo, quando trabalhamos com um texto eu normalmente paro mais tempo, eu me dirijo mais especificamente ao estudante surdo através do intérprete para que as coisas fiquem claras. Então é isso, claro que falo devagar para que o intérprete possa traduzir confortavelmente, eu paro, se o intérprete pede para reformular, eu faço isso, levo o intérprete em conta e estou atenta ao que está acontecendo em torno do estudante surdo, mas para além disso, não, não faço nada específico para os estudantes surdos. Acho que é completamente acessível, se tivermos um bom intérprete ou mesmo se não tivermos um intérprete muito bom, eu consigo perceber e prever de enviar o apoio aos intérpretes um pouco antes, para que eles possam se preparar, presto atenção ao fluxo da minha voz, paro quando tenho que reformular as coisas, reformulo, essas são as únicas coisas que posso fazer. Eu não posso mudar completamente, porque o curso é para a maioria das pessoas ouvintes, mas é claro, eu sou bastante... Quando trabalhamos com um texto, no qual

fazemos uma produção linguística, em um corpus, normalmente se eu não tenho alunos surdos eu vou mais rápido. Se eu tenho um aluno surdo, eu vou mais devagar, para que ele possa... Porque ele não pode olhar para o texto quando eu estou falando, porque o intérprete, ele tem que olhar para o intérprete, então ele tem que ter tempo para olhar para o intérprete e depois ver a que ele se refere em termos do texto, lá eu vou mais devagar e às vezes nós trabalhamos um pouco... isso beneficia a todos porque vamos mais devagar, e então o estudante surdo pode tanto escutar, olhar o intérprete e depois fazer uma ligação com o que ele está falando, sobre a explicação.

Alessandra: Ok, e para você, quais são as consequências de ter alunos surdos na classe? positivas, negativas? Em comparação com os alunos ouvintes.

Sophie: Não, eu acho que é sempre positivo. É positivo, porque por um lado os estudantes, mesmo que não aprendamos língua de sinais, tendo um intérprete que interprete enquanto eu falo, eles podem muito bem olhar para o intérprete, então ainda é interessante, somos todos linguistas, em meus cursos eu tenho linguistas, então deveria...Não os convido a fazer isso, mas talvez seja algo que lhes possa sugerir da próxima vez, porque é uma boa ideia, porque eu, por exemplo, quando estou numa apresentação oral interpretada por um intérprete, olho frequentemente para o intérprete, só para ver um pouco, não vou aprender língua de sinais fazendo isso, mas é interessante, ligar certas coisas aos sinais, quando se é linguista, é interessante. Então é isso, e por outro lado, é positivo porque conseqüentemente vou mais devagar, então vou mais lentamente em certas coisas, paro mais, reformulo mais vezes, seja porque penso que preciso reformular certas coisas para que fique claro para o intérprete ou porque o intérprete me pede explicitamente, por isso pode ser... Penso que é muito bom ter alunos surdos.

Alessandra: Certo, e qual é a sua percepção em relação a reação dos estudantes surdos no que concerne ao seu método de ensino?

Sophie: Não sei se entendi bem a pergunta...

Alessandra: Desculpe-me, a reatividade dos alunos surdos, por exemplo, durante as aulas, como você percebe?

Sophie: Depende dos estudantes, realmente depende dos estudantes. É como com os estudantes ouvintes, não vejo a diferença, digamos tipológica entre audição e surdez, não é isso que faz a diferença, é a personalidade do estudante. Há estudantes ouvintes que são

completamente apáticos e não participam, eles estão lá, e eu me pergunto se eles entendem ou não o que estou dizendo. E outros que são muito ativos, que fazem perguntas, é a mesma coisa com os estudantes surdos. Exceto que há menos deles, então se um ano eu encontrar uma estudante surda ativa como Khristina que faz perguntas, que pensa, tenho a impressão de que ela está participando porque ela é ativa, então isso é muito bom. Isso torna mais fácil para eu perceber se ela entendeu. No entanto, mesmo que frequentemente há alunos surdos, o máximo que eu já tive em grupos em minha aulas foram três ou quatro. É variável, é interindividual, não podemos fazer uma tipologia entre ouvintes e surdos, são realmente estudantes, bons estudantes que participam e estudantes que não são bons, pode ser uma pessoa surda uma pessoa ouvinte, é a mesma coisa.

Alessandra: Certo. E quais são os critérios ou instrumentos de avaliação que você utiliza para estudantes surdos? Há alguma especificidade?

Sophie: Depende, depende do conteúdo do curso, depende do tipo de exercício. Para as apresentações é o mesmo critério para todos, não há diferença, eu peço para apresentar eu dou os mesmo critérios, você deve se lembrar, são critérios muito rigorosos, para apresentar... bem, a única coisa é que quando é em língua de sinais eu dou um pouco mais de tempo. Eu sempre imponho o tempo exato para as apresentações. Eu avalio a capacidade de manter o tempo que foi dado, para as apresentações em língua de sinais eu dou mais 5 minutos, porque há sempre um pouco mais de perda de tempo, entre aspas, por causa da interpretação. Então é só isso, para apresentações. Para ... Para trabalhos escritos, por exemplo, para os deveres, não há diferença. Os alunos surdos cometerão um certo tipo de erro? Não penso assim, os estudantes ouvintes também cometem muitos erros. Então para mim, sim, eu avalio de acordo com os tipos de trabalho, às vezes lhes digo que vou ser realmente muito rigorosa na forma, às vezes menos rigorosa, geralmente sou, pois tenho muitos alunos estrangeiros, sou bastante compreensiva com relação a um certo número de erros que eles podem cometer. Estou interessada na organização conceptual do trabalho, tenho de ver que ele se sustenta, que existe uma sequência lógica e, claro, se a forma é completamente catastrófica, e não compreendo o que o autor quer dizer, paro a avaliação, pois não posso aceitar. E isso aplica-se tanto aos ouvintes, surdos, aos estudantes com deficiência auditiva, porque dificuldades todos têm. Ser ouvinte não significa ter uma escrita correta e eficaz, até os estudantes francófonos são por vezes piores do que os estrangeiros, porque os estrangeiros cometerão erros, sim, erros de concordância, ou pequenas coisas, mas no final, isso não impede a compreensão. Mas se

para o estudante está bem construído na sua cabeça e se aprendeu bem, tem a estrutura e jeito que compreendeu algo, por vezes os estudantes francófonos, não cometem erros como os estrangeiros, mas por vezes têm dificuldade em organizar um discurso coerente. Portanto, claro, sempre levo em consideração, seja para surdos ou estrangeiros, levo em consideração que escrevem numa língua que não é a língua em que trabalharam desde a infância, da mesma forma que para uma pessoa que fala francês, que é francófono, talvez eu devesse exigir mais.

Alessandra: Ok, entendo, cada estudante tem sua dificuldade. E em geral, quais são os resultados, o desempenhos dos estudantes surdos?

Sophie: As notas? Também é variável, ao longo da minha carreira, já faz muitos anos que tenho alunos surdos, tive alunos surdos muito bons, que fizeram, às vezes, até mesmo os exames orais eu aplicava para os alunos surdos. Então realmente eu não sei se em algum momento isso tenha sido contestado, mas acho que eles podem pedir para fazer um exame em língua de sinais, completamente, eu aceito isso. E, nesse ponto, talvez seria muito mais claro perceber se os estudantes compreenderam ou não. Porque ele se sente confortável com a língua de sinais, ele interpreta e assim por diante. Nesse caso eles não poderiam dizer que estou fazendo uma má avaliação, porque eles têm dificuldades em escrever. Então isso seria bom... Há realmente estudantes muito bons, como há estudantes médios e estudantes medíocres. Eu ministro um tipo de disciplina que talvez esteja um pouco... que diz respeito à psicolinguística, aquisição, por isso muitas vezes os estudantes, mas é a mesma coisa para os estudantes ouvintes, eles são frequentemente confrontados pela primeira vez a esta disciplina em minhas aulas. Portanto, é difícil, é novo. Eu tento explicar as coisas com calma, para fazê-los dominar esta disciplina. Mas é abstrato, alguns estudantes realmente vieram para fazer o mestrado em didática e estão mais interessados no que podem fazer na classe durante as aulas de língua... Eles se sentem um pouco perdidos em minhas aulas, mas isso é o mesmo tanto para os estudantes ouvintes quanto para os estudantes surdos. Depende também se eles estão trabalhando na dissertação, porque se um estudante surdo estiver desenvolvendo um trabalho sobre aquisição da língua de sinais, estrutura da língua de sinais etc., ele se encontrará muito bem nas minhas aulas. E é claro, se ele estiver motivado, conseguir seguir e se aplicar, ele aproveitará muito, porque ele poderá fazer uma comparação com as línguas vocais e as línguas de sinais.

Alessandra: Ok, entendi. E para você, o que significa inclusão educacional?

Sophie: Inclusão? No sentido que usamos agora? Isto é, educação inclusiva.

Alessandra: Sim, é isso mesmo.

Sophie: Bem, é... a questão se coloca em termos de dar a todos um lugar em uma sociedade. Independentemente do nosso nível, por exemplo, na língua, todos devem encontrar o seu lugar. E de um ponto de vista pedagógico, temos o interesse em desenvolver formas de ensino que permitam as pessoas mais fracas de elevarem o seu nível. Portanto, este é um problema para os imigrantes, é um problema para os que não falam francês que chegam aqui, para as crianças que são recém-chegadas. É um problema para os surdos, porque infelizmente eles não têm o mesmo acesso ao francês escrito. Então o importante é que cada um ocupe o seu lugar na sociedade e encontre seu próprio caminho, mas isso não é fácil, não acontece assim. É preciso muita coisa, ajuda financeira, claro, significa construir um certo número de coisas, e também a vontade... Bem, eu quero dizer mais em nível de formação. Em termos de formação, é realmente a forma como concebemos nossa profissão de professor na universidade. Há pessoas que podem dizer a si mesmas, bem, estamos na universidade, estou ensinando minha disciplina em um certo nível, aqueles que o seguem, melhor para eles, os que não conseguem acompanhar, pena para eles. Eu acho que sim ... por que não? Podemos dizer isso assim, nem todo mundo precisar ter nível universitário. Por outro lado, não devemos desistir tão rapidamente da esperança de que alguém que vem de uma educação menos boa, porque frequentou uma escola básica um pouco perdida em algum lugar nas periferias e não em *Henry IV*. Ele terá mais dificuldades, mas temos que ver, precisamos estar atentos porque não é apenas uma questão de conhecimento, o conhecimento pode ser recuperado, se a pessoa tiver a capacidade, então precisamos estar atentos para desenvolver abordagens pedagógicas que permitam que as pessoas mais fracas alcancem um nível mais elevado. Perceba, eu concebo meu papel, que é tentar ao menos fazer com que as pessoas que chegaram com uma bagagem menos importante que as outras, cheguem a um nível universitário adequado. Porém, para alguns funciona, porque eles se esforçam, eles querem, porque é necessário esforço de ambos os lados. É necessário ter uma abordagem pedagógica adaptada, mas também é necessário que o estudante seja aplicado nesta abordagem. E já aconteceu comigo, perceber um progresso muito bom durante o semestre, é uma grande satisfação. Mas, se o estudante não quer, não quer. Se eles não têm a capacidade ou se não estão interessados, eu não sei. É claro que essas pessoas mudarão de formação, irão para outro lugar. Então é isso!

Alessandra: Ok entendi. E para você, como seria o ideal para a efetivação da inclusão de pessoas surdas na universidade? Você acha que atualmente existe espaço e condições para uma educação inclusiva no contexto que você trabalha?

Sophie: Penso que muitas coisas foram feitas desde que cheguei, há cerca de quinze anos. Imagino que isso varie de um departamento para outro, mas somos particularmente sensíveis porque temos colegas interessados na surdez em geral, língua de sinais, etc. Por isso temos essa base, por isso somos mais sensíveis a encontrá-los e encontrar maneiras para que eles se sintam bem, para que eles possam progredir e receber uma formação. De fato, não sei como funcionam as coisas em outros departamentos da Universidade de Paris 8. Mas eu acho que na França em geral houve uma mudança, em relação à língua de sinais e à comunidade surda desde 2005, desde que o francês, a língua de sinais francesa se tornou a língua da república, então isso é oficial, e isso mudou muita coisa. Mas agora temos problemas de meios, por exemplo, sabemos muito bem, que as horas de interpretação, elas são extremamente caras. Portanto, há estruturas que financiam isso, lutamos o tempo todo para ter financiamento suficiente e também para os colegas surdos. Yann Quentin, nosso colega que é mestre de conferência, tem direito a um certo número de horas de interpretação porque ele é surdo, mas às vezes não é suficiente, porque uma vez que ele tenha usado isso, então ele tem que procurar em outro lugar, porque não é necessariamente algo inesgotável, há uma cota. Portanto, acho que deveria evoluir ainda mais, poderíamos, deveríamos ter mais alunos surdos nas universidades. Não conheço os números, eu não faço a mínima ideia de quais são os números para os estudantes surdos na universidade em geral na França, seria interessante saber, ver quantos estudantes surdos do ensino médio decidem continuar seus estudos na universidade. Porque eu não sei como, como, estes estudantes, estes alunos são orientados no nível das escolas básicas. Sei que os alunos do ensino médio, que são um pouco mais fracos, a escola lhes orienta a irem para uma formação profissional em vez de estudos longos e abstratos, como se eles não pudessem ter sucesso, esse é um discurso que escutamos. O que pode ser bom, porque alguém que não tem vontade de estudar por muito tempo, não deve se sentir deficiente porque lhe dizem para frequentar uma escola profissional, mas às vezes é um pouco demais, eu acho. Mas essa é a minha opinião pessoal, que eu elaborei através do que percebo dos meus próprios filhos. Porque há toda essa conversa sobre orientação no ensino médio, onde eles dizem "há muita formação profissional". É como eles desencorajassem as pessoas a ir para a universidade. É bom e não é bom. Depende de

quem de quem está escutando. Sei que um de meus filhos, por exemplo, foi um pouco radical em uma troca assim, e depois tive até uma discussão com o professor porque ele lhe disse: "Por que você está me dizendo isso?" Talvez haja pessoas que queiram fazer estudos superiores porque foi algo assim, um discurso um pouco forçado demais. Acho que precisamos encontrar um bom ... E por isso aqui está a questão, não sei como, todas essas digressões, é para dizer que de fato não sei como os alunos surdos no ensino médio, por exemplo, são levados a se projetar no futuro. Eles são encorajados ou não, a prosseguir estudos universitários? como isso acontece, não sei. E não sei exatamente qual a porcentagem de alunos surdos do ensino médio que frequentam o ensino superior. Mas aqui, tivemos, tivemos doutorandos, temos doutorandos surdos, por isso é verdade que aqui acho que as coisas estão acontecendo bastante bem. Na nossa UFR, e no nosso laboratório. Mas eu não posso, eu não consigo seguir tudo. Vou me informar sobre o assunto. É verdade que não tenho muito conhecimento sobre isto. Mas seu trabalho, é um pouco sobre isso, certo?

Alessandra: É exatamente sobre isso.

Sophie: Então você poderá se aprofundar um pouco.

Alessandra: É essa minha intenção, e em relação aos números, você tem razão, aumentaram, mas são ainda bem escassos, tanto no Brasil quanto na França.

Sophie: É pouco...

Alessandra: Sim, de fato.

Sophie: Então, o que os surdos costumam fazer depois do ensino médio? Acredito que eles costumam se orientar mais para uma formação profissional, é isso?

Alessandra: De fato, de modo geral, isso ocorre com frequência. E mais uma pergunta, você conhece o modelo de educação bilíngue para surdos? O que você acha dessa proposta de ensino?

Sophie: Acho que ... sim, é bom. De qualquer forma, uma criança surda, uma pessoa surda, está por definição em uma situação de bilinguismo, ou até mesmo plurilinguismo. Porque sabemos que apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias surdas, onde haveria uma forma de aquisição semelhante à de uma criança ouvinte monolíngue. E onde ambos os pais falam com eles desde o início em língua de sinais que é a língua que eles dominam, como língua nativa. Na maioria dos casos, a criança surda nasce em uma

família ouvinte, então os pais às vezes começam a aprender língua de sinais, mas mesmo que eles estejam aprendendo a língua de sinais, não é a língua nativa deles. Assim, para comunicar, a criança se comunica com os pais em uma língua que não é a língua nativa deles. Além disso, é claro, o francês escrito será acrescentado muito rapidamente, que é uma língua estrangeira, vamos encarar os fatos. Então, ele tem a língua de sinais, e depois aprende francês escrito, que é outra língua. Outra língua, uma nova língua, que o surdo tem que aprender como língua estrangeira. Portanto, é um caso de bilinguismo. É assim que as coisas são, essa é a característica deste público. De qualquer forma, agora há cada vez mais crianças bilíngues, trilíngues, plurilíngue, porque a família fala muitos idiomas, e isso não representa um problema para os ouvintes. Bem sim, às vezes representa um problema para a instituição e para os pais, porque eles não sabem ou não estão atualizados com o que é mostrado nos trabalhos sobre aquisição. Sabemos muito bem que o bilinguismo não prejudica em nada o desenvolvimento da criança. Mas ainda há ideias preconcebidas sobre isso. Imaginemos novamente no caso de uma criança surda, acho que é ainda mais pronunciada. Penso que sim, a educação bilíngue é o que é necessário. Sim, desenvolver uma metodologia de ensino do francês escrito especificamente para o locutor surdo. O que já está começando a ser feito.

Alessandra: Ok, e só para finalizar, você acha que existe um modelo de formação ideal para surdos no ensino superior? E o que você acha do contato entre estudantes surdos com outros surdos, e de surdos com ouvintes no contexto acadêmico?

Sophie: Não sei, ainda não pensei sobre isso. Eu acho que ... as duas coisas podem ter lados bons e lados ruins. Isto é, para algumas disciplinas talvez seja melhor, ter um público realmente de estudantes surdos, juntos, mas pressupõe, em nível da universidade, pressupõe que haja professores especializados em uma disciplina que sejam capazes de ministrar uma aula em língua de sinais, ou então um intérprete. Mas isso muda, isto é, eu estou pensando enquanto eu falo, pois não é algo que ...hum... Eu acho que se pudéssemos ter professores especializados em uma disciplina que ao mesmo tempo dominassem a língua de sinais, e eles pudessem conduzir as aulas em língua de sinais, isso seria, penso eu, a melhor coisa. É claro, pois assim teríamos uma transmissão direta de conhecimento, sem passar pela tradução, que é sempre um pouco complicada. Mas, caso contrário, se o curso é ministrado por uma pessoa ouvinte que tem que ser interpretada, é o mesmo que ocorre em curso como o meu, bem o professor precisa ser atencioso, colaborar com o intérprete etc., é preciso isso, isso é certo. Claro, o ideal seria conhecer muito bem a língua

de sinais e o ensino em língua de sinais, mas isso é raro, seria como nas escolas bilíngues, qualquer que seja a língua, por exemplo, geografia, física tudo em inglês, e depois outras disciplinas em francês e depois outras disciplinas em alemão, etc. Não sei se há muitos pesquisadores em diferentes áreas que... Em linguística, sim, por exemplo, Marie Anne Sallandre, que penso ser perfeitamente capaz de dar o seu curso em língua de sinais, e ela o faz, quando todos os estudantes dominam a língua de sinais. Mas assim, essa é minha opinião pouco refletida, não muito elaborada. Portanto, penso que precisamos realmente refletir sobre isso, e esta é uma questão a ser considerada nos laboratórios, é necessários pesquisas para testar isto. Em pequena escala no início, para tentar construir grupos de surdos, porque depois há também outro problema, o domínio da língua de sinais entre os próprios surdos é muito variado, devido à heterogeneidade das situações em que estes evoluíram. Então na realidade, precisamos discutir o que é um falante nativo de língua de sinais? É muito vago. E muitas vezes pessoas surdas que vêm de famílias ouvintes e que depois começam a aprender a língua de sinais gestual realmente estruturada mais tarde, ou talvez nunca, realmente porque os pais querem entrar na estratégia de oralização e assim eles nunca vão realmente levar a criança a aprender língua de sinais porque eles vão querer que ela seja oralizada. E assim esse indivíduo aprenderá a língua de sinais mais ou menos em contato com a comunidade surda, mas ele não será capaz de falar tão bem quanto outra pessoa surda que se desenvolveu de uma maneira ligeiramente diferente. Portanto, o nível da língua de sinais também é muito heterogêneo.

Alessandra: Certo, entendi. Muito obrigada, Professora.

APÊNDICE 7 - Modelo da organização do material de apoio constituído por meio das observações em sala de aula.

Data e Hora	Professor e disciplina	Nº de Estudantes surdos	Nº de Estudantes ouvintes	Nº de Intérpretes	Conteúdo temático, método e instrumentos.	Identificação da pasta e documento
13/09/2019 8h – 12h	Fábio Lopes, presente em sala de aula. Disciplina: Linguística Geral	1 presente em sala de aula.	6 presentes em sala de aula.	2 presentes em sala de aula.	<u>Conteúdo:</u> Natureza do signo linguístico/ A arbitrariedade do signo; <u>Método:</u> Aula expositiva dialogada; <u>Instrumentos:</u> Texto - Curso de Linguística geral, Ferdinand de Saussure; Utilização de tela de projeção para exposição visual do texto; Folha de papel branca para demonstração do conceito de significado e significante em duas faces.	Pasta: Anotações_diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento: Doc1_13_09_2019_Obs_UFSC_manhã
13/09/2019 13h – 17h	Cristine Severo, presente em sala de aula; Ricardo Nascimento, via Skype. Disciplina: Pesquisa de Campo.	3 presentes em sala de aula.	5 presentes em sala de aula; 1 via Skype.	2 presentes em sala de aula.	<u>Conteúdo:</u> Discussão acerca da greve estudantil. Os estudantes expõem que irão aderir. Os professores esclarecem que continuarão a disposição para orientações individuais; Apresentação dos projetos de pesquisa dos estudantes <u>Método:</u> Aula dialogada; Seminários dos estudantes; <u>Instrumentos:</u> Tela de projeção para participação de um estudante e de um professor via Skype; Projeção de Power Point com a apresentação dos trabalhos dos estudantes.	Pasta: Anotações_diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento: Doc2_13_09_2019_Obs_UFSC_tarde

20/09/2019 8h – 12h	Fábio Lopes, presente em sala de aula. Disciplina: Linguística Geral.	1 presente em sala de aula.	2 presentes em sala de aula (demais estudantes ausentes devido a adesão à greve).	2 presentes em sala de aula.	<u>Conteúdo:</u> O valor linguístico, a língua como pensamento organizado na matéria; O valor linguístico considerado em seu aspecto conceitual; <u>Método:</u> Aula expositiva dialogada; <u>Instrumentos:</u> Texto - Curso de Linguística geral, Ferdinand de Saussure; Utilização de tela de projeção para exposição visual do texto;	Pasta: Anotações diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento: Doc3_20_09_2019_Obs_UFSC_manhã
27/09/2019 8h – 12h	Fábio Lopes, presente em sala de aula. Disciplina: Linguística Geral	0	3 presentes em sala de aula.	0 (dupla de intérpretes permanece no laboratório de Tradução e Interpretação da Ufsc.)	<u>Conteúdo:</u> O valor linguístico considerado em seu aspecto material; O signo considerado em sua totalidade (As anotações do conteúdo da aula feitas pela pesquisadora foram enviadas por e-mail ao estudante surdo, que estava ausente). <u>Método:</u> Aula expositiva dialogada; <u>Instrumentos:</u> Texto - Curso de Linguística geral, Ferdinand de Saussure; Utilização de tela de projeção para exposição visual do texto;	Pasta: Anotações diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento: Doc4_27_09_2019_Obs_UFSC_manhã

04/10/2019 8h – 12h	Fábio Lopes, presente em sala de aula. Disciplina: Linguística Geral	0	5 presentes em sala de aula.	0 (dupla de intérpretes permanece no laboratório de Tradução e Interpretação da Ufsc.)	<u>Conteúdo:</u> Duas teses desenvolvidas pelo Professor Fábio Lopes, como crítica à teoria de Saussure: 1ª O objeto supostamente saussuriano nunca foi fundado; 2ª O objeto supostamente saussuriano nunca foi fundado porque um tal objeto é uma impossibilidade. (As anotações do conteúdo da aula feitas pela pesquisadora foram enviadas por e-mail ao estudante surdo, que estava ausente). <u>Método:</u> Aula expositiva dialogada; <u>Instrumentos:</u> Uso da lousa de vidro branca para anotação das teses.	Pasta: Anotações_diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento: Doc5_04_10_2019_Obs_UFSC_manhã
18/10/2019 8h – 12h	Fábio Lopes, presente em sala de aula. Disciplina: Linguística Geral	1 presente em sala de aula.	8 presentes em sala de aula.	2 presentes em sala de aula.	<u>Conteúdo:</u> O pensamento cartesiano, a teoria de Descartes. <u>Método:</u> Aula expositiva dialogada; <u>Instrumentos:</u> Texto: Meditações, Descartes; Projeção da obra conhecida como “A Ronda Noturna”, obra abstrata, debate sobre as características elementares do quadro figurativo, como linhas, extensões, cores, etc;	Pasta: Anotações_diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento: Doc6_18_10_2019_Obs_UFSC_manhã
08/11/2019 13h – 17h	Cristine Severo e Ricardo Nascimento,	1 presente em sala de aula.	6 presentes em sala de aula.	2 presentes em sala de aula.	<u>Conteúdo:</u> Apresentação de trabalhos de pesquisa dos estudantes; O estudante surdo apresenta seu projeto de doutorado. Trata-se de	Pasta: Anotações_diário_de_Campo_UFSC_2019 Documento:

	<p>presentes em sala de aula.</p> <p>Disciplina: Pesquisa de Campo.</p>				<p>uma pesquisa comparativa entre os termos bíblicos presentes na Língua Brasileira de Sinais e a Língua de Sinais Israelense.</p> <p><u>Método:</u> Aula dialogada; Seminários dos estudantes;</p> <p><u>Instrumentos:</u> Projetor-Projeção de Power Point com a apresentação dos trabalhos dos estudantes.</p>	<p>Doc7_08_11_2019_Obs_UF SC_tarde</p>
--	---	--	--	--	---	--

APÊNDICE 8 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu ____, aceito o convite para participar da Pesquisa de Doutorado intitulada “**A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA: ASPECTOS EDUCACIONAIS, LINGÜÍSTICOS E POLÍTICOS**”, realizada em cotutela na Université de Paris 8 e UNESP de Marília, sob a responsabilidade da doutoranda Alessandra FERREIRADI ROMA, sob a direção da Prof^ª. Dr.^a Brigitte GARCIA e da Prof^ª. Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de OLIVEIRA MARTINS. Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo geral: analisar os aspectos educacionais, linguísticos e políticos do processo de inclusão dos surdos no ensino superior, por meio das percepções de estudantes surdos e de seus professores, em uma universidade pública brasileira e uma universidade pública francesa. Como objetivos específicos: analisar através das falas de discentes surdos matriculados na pós-graduação stricto sensu, quais os fatores que prejudicaram ou promoveram o acesso e a formação destes no ensino superior, e, identificar a partir das falas dos docentes, quais os métodos, recursos materiais e humanos são colocados em prática, por eles e pela instituição acadêmica de modo geral, para a efetivação das normativas inclusivas neste contexto. Fui convidado (a) para participar da pesquisa por ser estudante ou docente ou intérprete de língua de sinais em Université PARIS 8 Vincennes Saint-Denis (França) ou UFSC (Brasil). Fui informado (a) que minha participação deverá ser voluntária e que posso interrompê-la a qualquer momento anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em minha relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável. Estou ciente que minha participação enquanto sujeito desta pesquisa consiste em contribuir para a produção de entrevistas, bem como permitir a observação e registros das aulas as quais participo ou ministro ou traduzo/interpreto (língua de sinais), por no máximo um ano letivo nas universidades (aplicam-se aos estudantes, professores e intérpretes). Concordando, em todos os casos acima citados, e com eventuais registros em áudio, vídeo ou fotos, das etapas da pesquisa para uso exclusivamente acadêmico-científico. Fui informado (a) e estou ciente que minha participação é gratuita e não me oferecerá quaisquer ônus financeiros. Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, e que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando a escolha do participante por sua identificação ou pelo anonimato e a não identificação do participante, sendo utilizados nomes fictícios.


Opções: Identificação com nome real () Anonimato com nome fictício ()

Em caso de dúvida, contatar a pesquisadora responsável:

alessandra.unesp@yahoo.com.br ou + 33 06 99 25 60 57

Responsável

Alessandra Ferreira Di Roma



Participante () Estudante () Professor () Intérprete

Assinatura

Local, universidade e data
