

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Laisa de Castro Almeida

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS E SEUS
EFEITOS NOS PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO SUPERIOR**

**Santa Maria, RS
2018**

Laisa de Castro Almeida

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS E SEUS EFEITOS NOS
PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

**Santa Maria, RS
2018**

Almeida, Laisa de Castro

Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no Ensino Superior / Laisa de Castro Almeida.- 2018.

93 p.; 30 cm

Orientador: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

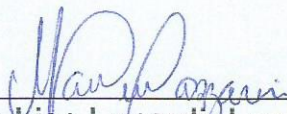
1. Educação de surdos 2. Ensino Superior 3. In/exclusão 4. Estudos Culturais 5. Estudos surdos I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

Laisa de Castro Almeida

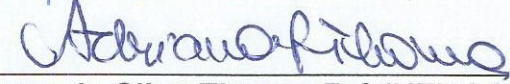
**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS E SEUS EFEITOS NOS
PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).


Aprovado em 16 de julho de 2018:



Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Adriana da Silva Thoma, Dr^a (UFRGS)



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras - Língua Brasileira de Sinais

TILSP - Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

AEE - Atendimento Educacional Especializado

COPERVES- Comissão Permanente do Vestibular

TABELAS

Tabela 1 - Premissas pós-críticas	27
Tabela 2 - Situação atual e trajetória de cada sujeito da pesquisa	40

FIGURAS

Figura 1 - Estudantes surdos e com deficiência auditiva	31
Figura 2 - Estudantes surdos ingressantes	32
Figura 3 - Estudantes surdos no período de 2007 a 01/2017	82

RESUMO

Dissertação de mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS E SEUS EFEITOS NOS PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO SUPERIOR

AUTORA: LAISA DE CASTRO ALMEIDA
ORIENTADORA: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Santa Maria, julho 2018.

Este trabalho tem o objetivo de compreender quais os efeitos das trajetórias escolares de estudantes surdos no contexto do Ensino Superior, no caso deste estudo, na Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, foi necessário identificar quais eram as experiências escolares dos acadêmicos surdos, desde a educação básica até a situação atual para, assim, compreender os efeitos dessas experiências na constituição dos estudantes surdos no Ensino Superior. As proposições desta pesquisa assumem a perspectiva Pós-Estruturalista em Educação, como uma grade teórico-metodológica em que as noções de discurso, cultura, linguagem e relações de poder/saber operam como ferramentas na construção epistemológica do referido estudo. Para isso autores como Michel Foucault, Stuart Hall, Carlos Skliar e um conjunto de trabalhos aliados a essa grade auxiliam na organização dessa costura teórico-metodológica. Destaca-se que o movimento analítico gerado nesta pesquisa se materializou através das narrativas dos sujeitos surdos entrevistados que frequentam, que são egressos, ou então, que desistiram de frequentar essa modalidade de ensino. Essa materialidade foi utilizada como importante ferramenta metodológica, por se entender que, por meio dela, os sujeitos relatam suas experiências de vida, através do que ficou gravado em suas memórias, e foi por meio dessas experiências que procurei entender e compreender o quanto essas marcas escolares produzem um estudante universitário. Além das narrativas, os documentos oficiais que balizam a educação voltada aos sujeitos surdos também foram analisados no intuito de entender qual a matriz epistemológica em que esses vêm sendo compreendidos. Portanto, pode-se inferir que algumas experiências escolares deixaram marcas significativas na vida dos sujeitos surdos, produzindo efeitos na sua condição de estudantes universitários. Uma delas diz respeito a tutela e ao assistencialismo nos processos de escolarização na Educação Básica, essas marcas produziram um sentimento nos estudantes de não estarem sendo contemplados nas suas especificidades, ou seja, não vislumbravam essa proteção no contexto do Ensino Superior. Outra marca diz respeito aos processos de oralização e não reconhecimento da sua condição linguística (Libras), principalmente, nos espaços das escolas regulares. Uma terceira marca faz menção à participação dos estudantes surdos nos espaços específicos de educação de surdos. As experienciais vivenciadas nesses contextos em que a Libras ocupa a centralidade nos processos educativos traçaram os modos com que os alunos surdos acessam o Ensino Superior e lhes dão as condições de inclusão nesse contexto.

Palavras-chave: Sujeitos Surdos; Ensino Superior; Processos de In/exclusão; Narrativas.

ABSTRACT

Masters dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

SCHOOL TRAJECTORIES OF DEAF STUDENTS AND THEIR EFFECTS ON INCLUSIVE PROCESSES IN HIGHER EDUCATION

AUTHOR: LAISA DE CASTRO ALMEIDA
ADVISOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Santa Maria, July 2018.

This paper aims to understand the effects of the school trajectories of deaf students in the context of Higher Education, in the case of this study, at the Federal University of Santa Maria. For this, it was necessary to identify the academic experiences of deaf students, from basic education to the present situation, in order to understand the effects of these experiences on the constitution of deaf students in Higher Education. The propositions of this research assume the Post-Structuralist perspective in Education as a theoretical-methodological grid in which the notions of discourse, culture, language and relations of power/knowledge operate as tools in the epistemological construction of this study. For this, authors such as Michel Foucault, Stuart Hall, Carlos Skliar and a group of works allied to this grid assist in the organization of this theoretical-methodological seam. It should be noted that the analytical movement generated in this research was materialized through the narratives of the deaf individuals interviewed who attend, who are graduates, or who have given up on attending this type of teaching. This materiality was used as an important methodological tool, because it is understood that, through it, subjects report their life experiences, through what was recorded in their memories, and it was through these experiences that I tried to understand and comprehend how these school marks produce a college student. In addition to the narratives, the official documents that beacon the education focused on the deaf subjects were also analyzed in order to understand the epistemological matrix in which these have been understood. Therefore, it can be conclude that some school experiences left significant marks in the life of the deaf subjects, producing effects in their condition of university students. One of them concerns guardianship and assistance in the processes of schooling in Basic Education, these marks have produced a feeling in the students of not being contemplated in their specificities, that is, they did not glimpse this protection in the context of Higher Education. Another mark refers to the processes of speech and non recognition of their linguistic condition (sign language), mainly in the spaces of regular schools. A third mark refers to the participation of deaf students in the specific spaces of deaf education. The experiences lived in these contexts in which sign language occupies the centrality in educational processes traced the ways in which deaf students access Higher Education and give them the conditions of inclusion in that context.

Keywords: Deaf subjects; Higher education; In/exclusion processes; Narratives.

SUMÁRIO

1. INICIANDO UM PERCURSO.....	8
2. OS DISCURSOS POLÍTICOS DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	14
2.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DE INCLUSÃO	14
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO SUPERIOR	21
3. TRAÇANDO CAMINHOS: MAPA DA PESQUISA	25
3.1. CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA: CONSULULTANDO DADOS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM.....	29
3.2. ABRINDO O LIVRO DE SUAS VIDAS: NARRATIVAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS INSERIDOS NO ENSINO SUPERIOR	32
3.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS HISTÓRIAS ESCOLARES: ENCONTROS, CONVERSAS E NARRATIVAS.....	36
3.4. MOVIMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA: UNIDADES DE ANÁLISE	52
4. LÍNGUA, ORALIDADE, IDENTIDADE, CULTURA: NARRATIVAS HISTÓRICAS CONSTITUINDO MODOS DE SER SURDOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	54
4.1. MARCAS DE UMA HISTÓRIA DE IN/EXCLUSÃO: DOS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO AOS MOVIMENTOS CULTURAIS, IDENTITÁRIOS E LINGUÍSTICOS.....	56
5. A APRENDIZAGEM NOS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES: MODOS DE CONSTITUIR-SE ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR	69
5.1. DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CENÁRIO DA NORMALIZAÇÃO	70
5.2. OS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS MULTIFACETAS	73
5.3. MARCAS DOS CONTEXTOS ESCOLARES E SEUS EFEITOS NO ESTUDANTE SURDO PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR	78
6. FINALIZANDO UM PROCESSO E NÃO CONCLUINDO	85
REFERÊNCIAS.....	88

1. INICIANDO UM PERCURSO

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 1994, p. 83).

Com a epígrafe citada, inicio esta dissertação, justificando uma forma de ver a educação de surdos e os processos de inclusão desses sujeitos no Ensino Superior. Proponho que é possível ver de outro modo algumas questões que vão sendo produzidas e posicionadas em lugares que estão dados, a intenção é desacomodar e (des)encaixar aquilo que nos é oferecido como uma verdade instituída.

Este estudo, no Curso de Mestrado em Educação, teve a preocupação de conhecer as experiências escolares de estudantes surdos durante a educação básica a fim de problematizar os efeitos dessas experiências nos processos de inclusão desses sujeitos no Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os que evadiram de seus cursos e, também, os já formados. Nesse sentido, busquei compreender, a partir de suas narrativas, como esses estudantes constituem-se neste espaço inclusivo.

O interesse nesta temática tem início a partir de um contexto familiar e social ao qual pertenço: tenho dois familiares que estudaram em escolas regulares e em escolas específicas para surdos. Há algum tempo, interessei-me por questões vinculadas à surdez, por também ter formação em Educação Especial, campo em que a surdez é pensada e discutida. Durante o período de formação de graduação, atuei como bolsista – intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) junto ao Núcleo de Acessibilidade¹ da UFSM. Então, a partir dessas relações, tive mais curiosidade e interesse em estudar, pensar e problematizar essas questões.

A forma como fui me constituindo como pessoa, estudante e pesquisadora na área foi levando-me a pensar sobre o campo da educação de surdos e, conseqüentemente, a fazer questionamentos que foram me inquietando. No período que trabalhei como bolsista – intérprete na UFSM, constantemente os surdos narravam suas histórias de vida escolares. Diante desse contexto, comecei a me

¹ O Núcleo de Acessibilidade é um órgão da UFSM que tem como objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência aos estudantes e servidores da Universidade Federal de Santa Maria, criado no ano de 2007.

inquietar sobre como essas narrativas constituíam formas desses sujeitos surdos serem estudantes no Ensino Superior.

Com essas questões, surgiu meu interesse em ingressar no Curso de Mestrado em Educação e aproximar-me de uma perspectiva, na qual as coisas são da ordem da problematização, do tensionamento, tornando-se possível pesquisar e investigar, saindo da minha “zona de conforto”, sem instituir uma verdade única sobre os fatos. Para fazer esse exercício, aproximo-me de uma perspectiva teórica pós-estruturalista, com incursões pontuais na obra de Michel Foucault, apoiando-me também nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos Surdos.

Empreender um estudo aliançada à perspectiva pós-estruturalista permite-me olhar com suspeita para esta temática de estudo que fala da presença de estudantes surdos no Ensino Superior. Essa perspectiva “não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo” (VEIGANETO, 2002, p. 34). Portanto, investir numa analítica, nessa perspectiva, significa problematizar as verdades e que já está dado como natural.

Tomando como lentes de leitura e análise o campo dos Estudos Culturais em Educação, procuro compreender a produção dos sujeitos a partir da centralidade da linguagem, portanto sujeitos de uma invenção, frutos de práticas discursivas. A questão central dos Estudos Culturais são as transformações na compreensão de cultura. Nesse terreno epistemológico, a cultura não é entendida como herança, mas como algo produzido cotidianamente no interior das relações sociais.

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. (SILVA, 2004, p. 134).

Apoio-me nos Estudos Surdos para tratar as questões da surdez, pois esses estudos tomam o sujeito surdo como centralidade de sua produção e veem a surdez como uma diferença linguística e cultural. Segundo Skliar (2005, p. 29):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Nesse sentido, a partir das relações anteriormente citadas, surge o questionamento a respeito da inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior. Pergunto-me: **quais os efeitos da trajetória escolar dos estudantes surdos no contexto do Ensino Superior?** Quando me refiro à forma como esses sujeitos vêm se constituindo, estou salientando que procuro saber como suas trajetórias escolares produzem efeitos ao tornarem-se acadêmicos do Ensino Superior, ou seja, me interessa olhar para os diferentes movimentos produzidos no cotidiano acadêmico desses estudantes universitários.

Utilizo-me do conceito de narrativas trazido por Andrade (2012, p. 177), que as vê como “[...] práticas discursivas que agregam um conjunto amplo de expressões e elementos ligados a instituições ou situações sociais específicas [...]”, como é o caso desses estudantes, que trouxeram elementos importantes ligados à sua história de vida e à sua trajetória escolar para pensar na sua constituição como estudante universitário.

Em consonância com essa indagação apresentada acima, outros questionamentos surgem e mobilizam-me, tais como: qual a trajetória escolar desses estudantes que se encontram hoje no Ensino Superior?; como a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa vêm sendo articuladas no Ensino Superior?; esses estudantes, antes de estarem incluídos na Universidade, estavam inseridos em escolas regulares ou estudavam em alguma escola de surdos?

Esta dissertação teve como objetivo geral **compreender como os sujeitos surdos se constituem como estudantes na Universidade Federal de Santa Maria, a partir de suas narrativas escolares.**

Para tanto, tenho como objetivos específicos: **1)** identificar as experiências escolares dos estudantes surdos **2)** compreender os efeitos dos discursos que permeiam as narrativas, no que se refere aos processos inclusivos dos estudantes surdos no Ensino Superior; **3)** problematizar a constituição do estudante surdo no contexto universitário.

Para dar conta desses objetivos, trabalhei com as narrativas dos estudantes surdos incluídos no Ensino Superior, na UFSM. Ouvei o relato das suas trajetórias escolares, desde a educação básica até o tempo atual, enquanto estudantes universitários. Devido a visualidade da Libras, essas entrevistas foram filmadas e, para melhor análise, traduzidas e depois transcritas.

Nessa esteira, para tratar a respeito das trajetórias escolares desses sujeitos, se faz necessário adentrar nas discussões acerca das políticas de inclusão no Ensino Superior na Contemporaneidade. Nessa “liquidez dos tempos”, “[...] permanecer incluído seria uma das condições de participação, o que torna as pessoas alvos fáceis das ações do Estado [...]” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 62).

Ao tratar dessas relações de permanência do estudante incluído na escola e na Universidade, produziu-se um sujeito a partir de uma norma que é operada permanentemente por um jogo de forças, ou seja, pelas relações de poder/saber. É importante ressaltar, que aqui tomo as relações de poder a partir do pensamento de Michel Foucault, o que significa que o poder é algo que se exerce não de um lugar demarcado, mas disseminado entre e por todos os sujeitos. Entendo que as relações de poder e saber estão implicadas, não há relação de poder sem que se estabeleça um campo de saber. Nas palavras de Foucault (1987):

Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 31).

Portanto, os processos que atravessam e constituem o sujeito, aos quais o autor menciona, são fatos que percebi mais a fundo, através das narrativas, olhando como esses processos e lutas dos sujeitos acontecem, parece ser possível analisar as significações que os sujeitos atribuem, à sua vida pessoal, portanto pela trajetória escolar e sua vida acadêmica.

Para tanto, as narrativas dos sujeitos surdos foram utilizadas como materialidade analítica, ou seja, suas trajetórias escolares estiveram imbricadas por um jogo de forças (relações de poder e saber) que dizem de uma experiência de ser sujeito surdo no contexto do Ensino Superior, portanto um sujeito alvo das políticas de inclusão.

A partir da história de vida e de sua trajetória escolar, por exemplo, - reconstruída a partir das narrativas – os sujeitos surdos [re]significaram fatos marcantes nas suas vidas, histórias de luta e de conquistas. Conforme Andrade (2012, p. 175), “utilizar as palavras para nomear o que somos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até o que sentimos, não é mero palavratório”.

As entrevistas não me permitem dizer a verdade sobre os fatos, até porque não busco uma suposta verdade, mas como ela é produzida. Considero-as instrumentos que, somados aos teóricos estudados, fazem-me pensar, problematizar e buscar entender o meu problema de pesquisa.

Escolho a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como local de pesquisa por ser uma das Universidades pioneiras do Brasil, no que se refere ao vestibular realizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo assim esse processo se constituiu num incentivo para muitos estudantes surdos concorrerem a uma vaga no Ensino Superior. Conforme dados da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES) da UFSM, o primeiro vestibular em Libras realizado nesta Instituição foi no ano de 2010, sendo que, no ano de 2007, a UFSM implanta o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial e, neste mesmo ano, é criado o sistema de cotas.

Por isso, faz-se possível pensar o quanto a presença de estudantes surdos é maciça nesta instituição por esse sistema de cotas, bem como pelo vestibular ter sido realizado em Libras. Para melhor pensar e problematizar essas questões, os convido para dar continuidade na leitura e apontamentos que este trabalho propõe, estando sistematizado em mais (05) cinco capítulos, a saber:

O segundo capítulo buscou discutir sobre: **Os discursos políticos dos processos de inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior**. Trata das políticas de inclusão escolar, tentando fazer uma ligação no que se refere a educação de sujeitos surdos. O terceiro capítulo: **Traçando caminhos: carta da pesquisa**, no qual explico sobre como se deu a pesquisa, está composto por quatro subtítulos: O primeiro, **Conhecendo o campo da pesquisa: consultando dados do núcleo de acessibilidade da UFSM**, no qual trago um “mapa” a respeito de estudantes surdos inseridos no contexto da UFSM, com a ilustração de gráficos sobre a situação dos estudantes, no que se refere à quantidade de alunos ingressantes no período de 2007 a 2017/1, bem como estudantes que evadiram, abandonaram seus cursos e também os que estão matriculados. O segundo subcapítulo, **Abrindo o livro de suas vidas: narrativas escolares de estudantes surdos inseridos no Ensino Superior**, no qual trabalho o conceito de narrativas e mostro como elas funcionaram como uma potente ferramenta analítica para este estudo. O terceiro subcapítulo, **os sujeitos da pesquisa e suas histórias escolares: encontros, conversas e narrativas**, onde trago as narrativas dos

sujeitos entrevistados e mostro os detalhes e as minúcias de cada encontro, de cada olhar, de cada gesto.

O capítulo (04) quatro, intitulado: **Língua, Oralidade, Identidade, Cultura: narrativas históricas constituindo modos de ser surdos no contexto contemporâneo**, buscou movimentar as narrativas dos sujeitos entrevistados, por isso, discorri um pouco sobre as formas em que as línguas se entrelaçam, sobre como a Libras e a Língua Portuguesa se mesclam nas formas de se constituir sujeitos surdos. As línguas vão para além do próprio significado delas, vão para um viés de constituição de uma identidade de cada sujeito e de uma cultura que envolve, mistura, hibridiza as relações entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

O último capítulo analítico é o capítulo (05) cinco, qual seja: **A aprendizagem nos diferentes contextos escolares: modos de constituir-se estudante surdo no Ensino Superior**. As análises produzidas neste capítulo dão pistas sobre as formas de constituição dos sujeitos surdos nos diferentes contextos escolares da Educação básica. Ou seja, as vivências e experiências nesses espaços produzem formas de ser estudantes surdos no Ensino Superior.

O último capítulo: **finalizando um processo e não concluindo**, fecha e finaliza esta dissertação. Nele procuro fazer uma retomada das discussões que foram tratadas nesta pesquisa, bem como apresento outros efeitos das trajetórias de vida dos sujeitos surdos ao constituir-se um estudante universitário.

Portanto, as tramas organizadas nesses capítulos dão possibilidades de compreender os efeitos das marcas de vida e escolares nos sujeitos surdos, que produzem um estudante que ingressa, egressa e, por vezes, evade de seus cursos de graduação.

2. OS DISCURSOS POLÍTICOS DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo pretende tratar das políticas de inclusão escolar dos sujeitos surdos. Entendo-as como um importante espaço discursivo para localizar as questões que venho ocupando-me neste estudo, mais especificadamente as narrativas escolares de sujeitos surdos e seus efeitos nos processos de inclusão no Ensino Superior.

É importante trazer para esta pesquisa o contexto das políticas públicas que demarcam os discursos aos quais os sujeitos surdos vêm sendo produzidos e inseridos. Inicialmente, afirmo que eles vêm sendo compreendidos como sujeitos público-alvo da Educação Especial, inseridos nos processos de inclusão nos espaços regulares.

Para operar com a discussão proposta, divido este capítulo em duas seções: a primeira delas situa a educação de surdos no contexto da educação inclusiva. E na segunda seção, o empreendimento é tratar sobre os processos de inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior.

2.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

A partir da regulamentação do Decreto 5626/2005, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 2002 que trata sobre a oficialização da Libras no país, sendo que as pessoas surdas passam a ter direito à educação nessa língua. Os sujeitos surdos são localizados no discurso da deficiência, bem como caracterizados pelas atuais políticas como “alunos público-alvo da Educação Especial”. Parece dicotômico, os sujeitos surdos terem reconhecimento da Libras e, ao mesmo tempo, estarem localizados no discurso da deficiência. A partir disso, percebo o terreno em que a educação de surdos está pautada.

Nessa lógica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê a obrigatoriedade da inclusão em escolas regulares, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação ao público-alvo da Educação Especial, estudantes com deficiência são aqueles que “[...] têm impedimentos de longo prazo,

de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008). Dessa forma, os sujeitos surdos estão inseridos, de acordo com a Política, no grupo de “estudantes com impedimentos sensoriais”.

A referida política configura o AEE como principal serviço da Educação Especial. Sobre esse serviço oferecido aos sujeitos surdos, a Política traz o seguinte:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Sobre a educação bilíngüe, é possível observar que, a partir da publicação do Decreto 5.626, a educação bilíngüe passa a ser de oferta obrigatória nas escolas. Para o decreto, as instituições que abarcam o ensino bilíngüe precisam ter uma série de organizações.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

O que se percebe no decreto é a defesa da inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino. Diante dessa inclusão defendida pelas políticas, também é possível notar uma demarcação, das noções de “normal” e “anormal”.

Pode-se perceber o quanto a sociedade e as políticas veem sujeitos “anormais” a serem corrigidos, Skliar (1999, p. 06) ajuda a pensar a deficiência vista sobre outra ótica, onde “A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas

famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade [...].

O autor ajuda a ponderar essa historicidade destinada aos sujeitos da Educação Especial, já que os surdos estão inseridos neste campo educacional. No entanto, ocupo-me e prefiro pensar e olhar para a produção dos sujeitos surdos como efeitos de diferentes discursos: de ordem política, social, educacional, linguística, antropológica, entre outros. Sabe-se que a comunidade surda defende que os sujeitos surdos são integrantes de uma cultura em que nela há uma língua própria considerada natural desses sujeitos. Nota-se que as políticas tratam esses sujeitos como distantes da normalidade, entendo que os sujeitos são produtos da linguagem, sendo que não há nada fora da linguagem.

[...] o surdo com esse ou aquele nível de perda auditiva, o deficiente mental em maior ou menor grau, o deficiente físico, o deficiente visual, cada um deles produzido pela falta, no jogo permanente entre normalidade e anormalidade [...] essa fronteira é colocada como algo inquestionável, natural e necessário e por isso longe do entendimento de que essas são construções sociais e históricas, afinadas e produzidas no terreno cultural (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 144).

A partir das Lei e do Decreto citados anteriormente, os sujeitos surdos são tomados como deficientes para a Educação Especial, principalmente quando se trata de políticas públicas, pois para esse campo isso não é problema. Acaba se tornando um problema para a comunidade surda, que entende esses sujeitos a partir de outra produção discursiva, como uma produção cultural.

Nessa esteira, Lopes (2007, p. 12) argumenta que “articulada na Modernidade, à inclusão carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença”, aquela que é aproximada para governar. Essa demarcação coloca sujeitos a serem nomeados e classificados, sendo considerados fora ou não da normalidade instituída pelos diferentes campos de saber. Conforme Veiga-Neto (2011), a Modernidade é marcada pela busca da norma como solução para o problema da diferença, sendo considerada como o caos, portanto, negativo da ordem.

Nas palavras de Veiga- Neto (2011), as políticas de inclusão precisam saber o que fazer com os anormais,

Então, o que ainda é preciso fazer é referir como apareceu a díade normal-anormal ou, em outras palavras, de onde vem o próprio conceito moderno de normalidade. Isso é aqui de fundamental importância, tendo em vista que aquilo que está na pauta das políticas de inclusão é, justamente, saber o que fazer com os anormais (VEIGA-NETO, 2011, p. 113).

A partir desse contexto e do que vem sendo preconizado nas políticas de inclusão, ousaria afirmar que a inserção de estudantes surdos nas escolas regulares se dá de uma maneira artificial, ou seja, que muitas vezes “estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelece” (LOPES, 2007, p. 31). Sabe-se que nem todas as escolas têm tradutores/intérpretes de Libras e, mesmo que tenham, a interação entre os pares surdos – interação essa linguística e cultural – não acontece, pois a interação com um ouvinte que sabe Libras não é a mesma que entre dois surdos, já que, quando conversam entre pares, se reconhecem como membros de uma mesma cultura, com significações próprias.

Já nas escolas regulares, devido aos efeitos das políticas de inclusão, na maioria das vezes, os artefatos culturais surdos, como a Língua de Sinais, a experiência visual, a literatura surda, entre outros, acaba servindo apenas como elementos metodológicos para fins de normalização, retirando, assim, a potência das questões culturais e linguísticas como balizadoras na produção de identidades surdas, nas escolas regulares. Nessas escolas, “[...] os sujeitos surdos devem aprender a Libras em horários determinados, muitas vezes com sequências pré-estabelecidas, com modelos linguísticos estereotipados, tornando, dessa forma, a língua como algo metodologizado”. (CÁCERES, 2016, p. 54).

A busca de um sujeito padrão é o que almejam os discursos das políticas oficiais de inclusão, além de dar condições para a execução desse projeto de normalização dos sujeitos. Nesse sentido, de que forma a Língua de Sinais está sendo utilizada no ensino regular? Num afã de metodologização, de forma frágil. Tentando assim atender ao que as políticas públicas de inclusão têm como objetivos, que é multiplicar os gradientes da normalidade.

Vilela (2011) traz um pouco sobre deslocados, refugiados e errantes; ela trata a respeito de que a configuração do barco é como uma heterotopia: “o barco é um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, encerrando em si e abandonado, ao mesmo tempo, ao infinito do mar e de porto em porto” (VILELA, 2011, p. 239).

Ao ler esse trecho, penso e problematizo sobre políticas públicas nos tempos atuais: é como se elas tivessem lugar, sem ter lugar; como se ao mesmo tempo em que tudo parece claro, se torna obscuro, tendo “artimanhas” nas entrelinhas, nas minúcias. Ao mesmo tempo em que se trata de sonhos, se trata de assombrações. “O barco é, aqui, um espaço outro, onde se habita a fuga do desespero” (Ibid). Dessa forma, tenho visto, principalmente as políticas de inclusão, como sendo articuladas às cegas, como sendo aquelas que capturam os “anormais” para o fluxo dos “normais”; dos “desviantes” para o caminho dos que estão na “rota certa”.

Quando se fala em políticas na lógica moderna, está-se tratando sobre a forma como o Estado quer que as pessoas vivam, se comportem, se adequem. Quando se fala em uma educação “para todos” não se assegura que a exclusão seja descartada. Quando se refere à exclusão, refere-se a seres visíveis para o Estado, mas visíveis quando se refere ao assistencialismo, ao sistema de cotas, ou a desterritorialização de espaços, “[...] os não-incluídos são aqueles que não são “merecedores” de estar compartilhando espaços com os mais aptos, mais capazes, normais [...]” (LOPES, 2007, p. 17)

Trato aqui não apenas de excluídos “deficientes”, mas excluídos desempregados, negros, pobres, os sem teto, etc. Tem-se que levar em conta que isso é uma opção política tomada por aqueles que gestam o Estado. Trata-se de um modelo in/excludente de todos aqueles e aquelas que não se enquadram dentro do padrão de normalidade.

Os discursos políticos sobre inclusão afirmam a necessidade de um planejamento da vida pública que opere uma redefinição de papéis sociais na articulação Estado/sociedade civil. Um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva (GARCIA, 2014, p. 111).

Os discursos inclusivos, de acordo com as políticas públicas de inclusão, colocam esses sujeitos ditos público alvo da Educação Especial em prática de regulação constante, sujeitos que precisam aprender ao mesmo tempo que os demais colegas, sujeitos regulados para a produção de atividades no tempo determinado e de acordo com o que é aceitável pela norma. Assim como aqueles estudantes que não estão encaixados, metaforicamente falando, “no vidro”² como

² Utilizo a expressão “no vidro” de empréstimo da autora Ruth Rocha, o qual ela utiliza no texto “Quando a escola é de vidro”.

integrantes do dito público-alvo da Educação Especial também participam desses processos normativos de regulação.

Logo a seguir, cito um trecho de uma história que me faz pensar que não somente a escola é de vidro, mas uma sociedade de vidro, um Estado de vidro e assim por diante. Ruth Rocha (2008), no texto “Quando a escola é de vidro”, reflete o sistema de ensino que engessa os sujeitos/estudantes da escola.

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano. Se não passasse de ano era um horror [...] (ROCHA, 2008, p. 1).

Quando estava lendo sobre políticas públicas de inclusão, logo me lembrei dessa história, o Estado está preocupado em normalizar, regular as pessoas, disseminar ideologias que investem em colocar os “anormais” juntamente com os “normais” com a intenção de colocá-los no vidro. Sem preocupar-se com suas características pessoais. “A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza” (LOPES, 2007, p. 20).

A noção de norma está vinculada à noção de média, estar de acordo com o que é aceitável, com “margens de erro, para mais ou para menos”, aí está o giro da engrenagem, pois não se trata apenas de “anormais” deficientes, mas também “anormais” de diferentes grupos sociais, étnicos, etc. Ainda, segundo Lopes, (2007, p. 29) “o aluno médio é aquele que determina as regras, mesmo que, em uma avaliação mais criteriosa, todos os estudantes de uma turma, na escola ou na Universidade, não sejam o próprio aluno médio [...]”. Ou seja, estudantes estando na média ou não, estão em constante suspeita, estando eles na escola ou na Universidade, assim também ocorre nas relações cotidianas, em casa ou nos diferentes convívios sociais, ou seja, estão todos em processo de normalização.

Para normalizar, também é necessário que se tenha o “ideal”, ou seja, o vidro ideal, o sujeito “inferior” necessita diluir a sua diferença, até que chegue a um padrão pré-estabelecido e aceitável. Significa aproximar essa diferença para normalizá-la;

aproximar o que é suportável para a normalidade, pois é impossível viver com o outro pelo que ele é, por ser esse indivíduo estranho.

[...] podemos ver que do ponto de vista dessa comunidade – isto é, para os que estão dentro da comunidade – aqueles com quem não temos nada em comum, os estranhos, aparecem como um problema, como algo que precisa ser superado, quer tornando o estranho semelhante a nós, quer tornando o estranho, ou a estranheza do estranho, invisível [...] (BIESTA, 2013, p. 86).

As políticas de inclusão vão dizer que todos são diversos, não são todos iguais, esse discurso se torna bem conveniente, pois passa a colar o sujeito em uma ordem que é biológica e que, no fundo, a intenção é normalizar aquilo que está fugindo do normal, é aproximar o estrangeiro para naturalizá-lo.

Inventamos a diferença como valor importante, encantamo-nos com a possibilidade de relacionarmos-nos com o exótico e, ao mesmo tempo, com o risco. Esta parece-me ser uma das condições para governar a diferença: inventá-la, posicioná-la em um lugar de risco e governá-la (DOEBBER; TRAVERSINI, 2011, p. 280).

A ideia da diferença, como uns fatores de risco, acredito caber muito bem neste contexto, a ideia daquele que oferece risco ou medo por sua estranheza, aquele que não está na regra padrão, sim, é preciso colocá-lo em um lugar que não ofereça perigo para aquilo que está dado, para poder exercer uma condução. Nesse sentido, as políticas de inclusão escolar “podem ser entendidas como uma política preventiva de controle do risco, pois a política não se dirige ao indivíduo, mas a fatores, a correlações estatísticas de elementos heterogêneos” (LASTA; HILLESHEIM. 201, p. 97).

As políticas servem assim para prevenir o que oferece risco, isso acontece em todas as áreas de atuações, por exemplo, na saúde, investe-se em vacinas para prevenir doenças. Na educação, investe-se em programas de turno integral para tirar os estudantes das ruas e para incluir investe-se na inserção dos educandos “público-alvo da Educação Especial”, juntamente com os “não público-alvo da Educação Especial”, na escola regular. Esse investimento é empreendido para transformar os sujeitos em protótipos de uma educação “ideal”. O que interessa é que o sujeito “não ideal” esteja lá, para ser colocado em um lugar de possibilidade de governá-lo e colocá-lo “no vidro”. Nesse sentido, as políticas trabalham com a ação de prevenção de doenças, desempregos, desigualdades, etc.

Bauman, no livro “O Mal-Estar da Pós Modernidade”, traz um capítulo intitulado “O sonho da pureza”, no qual faz referência a como somos subjetivados ao sonho de “viver em higiene”, a ideia de tornar puro o impuro e limpo aquilo que é sujo.

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a de mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da *ordem* – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da pureza – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar” (BAUMAN, 1998, p. 15, Grifos do autor).

A ideia da desordem é compreendida pelo sentido de que se faz necessário ajustar e ratificar aquilo que está fora do lugar. Portanto, aquilo que escapa à normalidade precisa ser restaurado, pois, em tempos em que a inclusão é um imperativo, todos precisam estar sob seu domínio em condições de participação. “[...] a inclusão passa a ser um imperativo que convence a todos que ela é necessária e que ninguém pode fugir dela, fazendo com que todos se sintam responsabilizados por promovê-la.” (GOULARTE, 2015, p. 19).

A diferença pode ser compreendida como sendo o outro da igualdade e os objetivos das políticas públicas é igualar sujeitos, tratam da inclusão como sendo a salvadora daqueles fora da norma, daqueles que fogem dos padrões pré-estabelecidos por uma sociedade. É nesse sentido que a diferença pode ser entendida pela inclusão, como forma de “resistência a políticas excludentes” e, também, a práticas normalizadoras que mensuram para normalizar.

Os convido à leitura do próximo subcapítulo, pois, nele, trato a respeito da inclusão de estudantes surdos inseridos no Ensino Superior.

2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO SUPERIOR

Este subcapítulo dá condições de analisar outras questões, pois, quando se fala em inclusão dos estudantes com deficiência, não se está inferindo que ela acontece somente no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, e sim que ela

também pode ser percebida e pensada no âmbito do Ensino Superior, na Universidade, no mercado de trabalho, etc.

Os processos de inclusão escolar são uma forma de tornar as pessoas alvos do Estado, uma forma de conduzir as condutas dos sujeitos. Nesse sentido, a política citada no subcapítulo anterior, intitulada: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo assegurar a participação de todos os alunos no sistema educacional, “[...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; [...]” (BRASIL, 2008, p. 10).

A partir do que a Política traz, ressalto que todos os estudantes considerados com deficiência estão na esteira da Educação Especial. Sendo assim, as necessidades desse público-alvo precisam ser trabalhadas para “promover a aprendizagem” desses sujeitos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A referida Política traz a Educação Especial inserida no Ensino Superior, no que se refere ao acesso e permanência desses estudantes na Universidade, considera que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

Ressaltando novamente que, de acordo com as políticas de inclusão, os sujeitos surdos são reconhecidos como deficientes e com direito a “serviços de acessibilidade”, quando se refere à comunicação. De certa forma, é dessa maneira que sujeitos surdos estão inseridos na Universidade, como estudantes que precisam de “acompanhamento”, que precisam de acessibilidade. Percebi que para a UFSM a acessibilidade para sujeitos surdos, está implicada em oferecer o TILSP para interpretar/traduzir as aulas/eventos em que essas pessoas estão presentes.

Com a premissa de que todos são iguais, as políticas públicas de inclusão têm investido altamente em fortalecer essa tese, de que todos têm as mesmas oportunidades, todos têm o mesmo potencial e, principalmente, que todos podem aprender. Aprender um com o outro, aprender com o professor, com os colegas, etc.

Todos são capazes. São diferentes, mas, para as políticas, o objetivo é fazer com que a diferença se dilua, fazer com que essa diferença se torne a igualdade. Atualmente, vive-se em um tempo em que as diferenças e as identidades são exaltadas, mas, enquanto há essa exaltação, há os processos para que essa diluição aconteça, processo esse em que a inclusão está desenhada. “[...] é necessário um esforço cotidiano para diluir as marcas da diferença. Esta seria a condição para permanecer e ter sucesso na Universidade” (DOEBBER, TRAVERSINI, 2011, p. 275).

Esse processo de inclusão não se remete a sujeitos estarem em lugares opostos e, sim, por ocuparem esses mesmos lugares, muitas vezes não sendo considerados sujeitos integrantes desses espaços. De acordo com Provin (2013, p. 100), “na universidade, esse processo pode ser visibilizado de forma bastante intensa se pensarmos que há inúmeras possibilidades de acesso ao ensino superior e que, não com a mesma intensidade, se proporciona a permanência”.

Na tentativa de incluir sujeitos, o Estado fez investimentos na Educação Básica, tentando, dessa forma, alcançar o maior número de sujeitos. Agora, esses sujeitos alvos do investimento do Estado, estão ingressando nas Universidades. Há também que se investir nesse nível de ensino, para que todos estejam no jogo de serem conduzidos a serem sujeitos incluídos. Assim como criamos o princípio Estado de escola para todos, que impera desde o início do século passado, indicando a universalidade de uma escola para todos, o Estado também se encarrega de “criar o princípio da Universidade para “todos”, pois o objetivo é atingir aos sujeitos que ainda estão fora de algum espaço e que não podem ser controlados [...]” (PROVIN, 2013, p. 102). Tais ações do Estado não garantem a permanência dos estudantes, tão pouco a inclusão nesse ambiente.

Estar incluídos em uma Universidade não é garantia de que os estudantes não se sintam excluídos de oportunidades da academia. Estar em uma Universidade está implicado que todos são guiados a um investimento que se dá no sentido de uma possibilidade desses sujeitos estarem em condições de concorrência e consumo dentro da sociedade.

Tratando a respeito do espaço do Ensino Superior, mote na qual esta pesquisa se insere, no próximo capítulo, trago os dados a respeito dos estudantes surdos incluídos no Ensino Superior da UFSM, bem como das condições de acesso e permanência nesse contexto. Destaco que, a UFSM, até o início do primeiro

semestre de 2017, há o total de dezessete (17) estudantes surdos incluídos. Todos esses estudantes foram inseridos pelo sistema de cotas, intitulado “COTA B”.

A UFSM é uma das Universidades pioneiras no Brasil, no que se refere ao vestibular em Libras, por isso o acesso de estudantes surdos cresceu exponencialmente ano após ano. Sendo que, do ano de 2007 ao ano de 2017, houve o total de quarenta (40) estudantes surdos que tiveram acesso ao Ensino Superior nesta Universidade. Ressalto que, atualmente, o ingresso desses estudantes tem se dado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Diante desse cenário, o capítulo seguinte apresenta a organização metodológica deste estudo, desde a contextualização da UFSM (Dados), os sujeitos entrevistados, a forma como conduzi a produção das narrativas e o conjunto de documentos utilizados para pensar as questões das políticas educacionais nos processos de inclusão dos alunos surdos. Ou seja, é nesta seção que mostro e apresento “a cozinha” da pesquisa.

3. TRAÇANDO CAMINHOS: MAPA DA PESQUISA

Este capítulo tem por intenção apresentar o percurso investigativo elegido para esta pesquisa que toma para análise um fenômeno de estudo que se produz no âmbito das Ciências Humanas em Educação. Para isso, inicialmente, demarco a atmosfera teórico-metodológica, na qual este estudo se insere, ou seja: Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e sua inscrição em uma perspectiva Pós-Estruturalista. Esse será o cenário teórico-metodológico.

Considero importante pontuar que, ao fazer a escolha teórico-metodológica pelo campo dos Estudos Pós-Estruturalista e para algumas porções do pensamento de Michel Foucault, realizei vinculações com o campo da Educação Especial, área que em que o sujeito público-alvo da Educação Especial é produzido politicamente, que localiza sujeitos e formas de utilizar recursos para o trabalho com estudantes considerados público-alvo deste campo.

Durante a pesquisa, fiz o movimento de localizar a Educação de Surdos dentro do cenário das políticas educacionais, cuja inscrição se dá no campo da Educação Especial. Esse movimento teve a intenção de compreender e analisar as formas com que essas políticas são pensadas e produzidas, uma vez que os estudos vinculados à matriz teórica a qual me filio dão a possibilidade de suspeitar do que é dado como verdade, permite colocar as problematizações do pesquisador neste tom, de quem não procura por explicações, respostas prontas, resultados óbvios.

Proponho e convido o leitor a conhecer/olhar para os sujeitos surdos, através de outras “lentes”, outras possibilidades, des(construir) aquilo que é entregue como óbvio. O movimento é justamente esse, de (des)encaixar os produtos totalizantes, hegemônicos, naturalizados e tomados como verdade. E é a partir disso que me propus a conhecer/compreender as experiências de vida dos estudantes matriculados, os que já se formaram ou trancaram suas matrículas no Ensino Superior na UFSM, e a partir disso, encontrar os possíveis efeitos das trajetórias escolares na sua constituição como estudantes do Ensino Superior.

Na tentativa de refinar meu olhar ao campo elegido para a pesquisa em educação, alinho-me ao que Paraíso (2012) define como pressupostos e premissas das metodologias pós-críticas. Nesse sentido, organizei um quadro com esses

pressupostos, pois entendo que eles são balizadores para o cenário no qual minha pesquisa se inscreve.

Tabela 1 - Premissas pós-críticas

Tabela das premissas pós-críticas
1ª Premissa – nosso tempo vive mudanças significativas na educação: as condições sociais, as racionalidades, as políticas, as pedagogias mudaram.
2ª Premissa – educamos e pesquisamos em um tempo diferente: tempo pós-moderno.
3ª Premissa – as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros.
4ª Premissa – a verdade é uma invenção, uma criação: na sociedade existem discursos que funcionam como verdadeiros.
5ª Premissa – o discurso é produtivo naquilo que ele diz.
6ª Premissa – o sujeito é efeito das linguagens.
7ª Premissa – relações de poder de diferentes tipos: nas escolas e nas instituições, em diferentes espaços essas relações estão presentes.
8ª Premissa – diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas.

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir das contribuições de Paraíso (2012)

A tabela produzida mostra, no contexto da perspectiva pós-estruturalista, a funcionalidade dos conceitos colocados em movimento neste estudo, são eles: discurso, relações de saber/poder e produção de subjetividades surdas. Do mesmo modo, mostra a noção de narrativas como um dos importantes conceitos-ferramentas que orientou a coleta de dados e que deu base para as análises empreendidas nesse estudo.

A partir desse cenário, estabeleci como problema de pesquisa: ***quais os efeitos da trajetória escolar na educação básica dos estudantes surdos no contexto do Ensino Superior?*** Para atender a esse enunciado investigativo elaborei o seguinte objetivo geral: compreender como os sujeitos surdos se constituem como estudantes na Universidade Federal de Santa Maria, a partir de suas narrativas escolares. E os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as experiências escolares na educação básica dos estudantes surdos 2) compreender os efeitos dos discursos que permeiam as narrativas, no que se refere aos processos inclusivos dos estudantes surdos no Ensino Superior; 3) problematizar a constituição do estudante surdo no contexto universitário.

Justifico minha escolha de olhar para os sujeitos surdos incluídos na UFSM basicamente por essa Universidade ser pioneira, no Brasil, na organização do

vestibular pensado especificamente para os surdos e seus endereçamentos culturais, o que permitiu um ingresso significativo de surdos no Ensino Superior; e, segundo, pelo ingresso dar-se por conta do sistema de cotas³.

De acordo com os dados da COPERVES (UFSM), o primeiro vestibular em Libras realizado nesta Instituição foi no ano de 2010. As questões dos vestibulares eram interpretadas para os estudantes surdos, em Libras, por profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa (TILSP). Para esse vestibular era produzido um vídeo utilizando-se recursos visuais, os TILSP recebiam a prova com antecedência, traduziam e colocavam elementos visuais na tela. Eram questões pensadas para além da língua desses sujeitos, pois buscavam garantir os artefatos culturais dela. Nesse sentido, o candidato surdo tinha acesso a um computador com a prova em Libras e também na Língua Portuguesa, garantindo as condições linguísticas adequadas nas duas línguas.

Os estudantes, antes de realizarem o vestibular, já na inscrição, sinalizavam que precisavam que suas provas fossem realizadas em Libras, garantindo esse direito para o dia do concurso. Portanto, os candidatos surdos entravam pelo sistema de cotas, marcando a opção de deficientes auditivos que necessitam da tradução do TILSP na prova do vestibular.

Para o acontecimento dessas provas, no dia do vestibular, cada estudante surdo tinha acesso a uma mesa separada com notebook e um DVD, onde todas as perguntas e alternativas tinham um vídeo com o TILSP interpretando/traduzindo em Libras e o estudante selecionava a resposta.

Isso acontece pelo fato desse contexto universitário estar diretamente vinculado às políticas de inclusão, as quais garantem o direito do estudante público-alvo da Educação Especial frequentar todas as modalidades de ensino, desde a educação básica até o Ensino Superior, e também porque os cenários das questões vinculadas ao campo da Educação de Surdos estão localizadas nesta matriz política.

Com esse entendimento, volto-me para as questões da inclusão como um discurso produzido num conjunto de relações de poderes-verdades. Por isso, utilizo o termo in/exclusão, ao invés de inclusão ou exclusão, por entender que os dois

³ O sistema de cotas, criado pelo governo brasileiro, visa a reserva de vagas, em Universidades públicas para estudantes, índios, negros, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas, entre outros grupos. Para participar desse sistema, o candidato precisa candidatar-se e declarar-se em algum dos grupos. Durante a própria inscrição o candidato assina um termo declarando pertencer a tal grupo. Após esse documento é analisado por uma banca da comissão que avalia se a informação é ou não pertinente.

termos são considerados como duas faces da mesma moeda, entendo que incluídos e excluídos não necessariamente são entendidos de forma antagônicas, por entender que eles estão inseridos em uma mesma lógica discursiva. Em relação a isso, Lopes (2007, p. 11) corrobora:

[...] não entendo a inclusão escolar como oposição a exclusão escolar. Inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política cultural e ideológica. Todo o espaço determinado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui.

Essa noção sobre os processos de in/exclusão encontra-se ancorada na filiação a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, em que compreendo a constituição do sujeito surdo e a própria surdez, a partir de uma diferença de língua e de cultura. Lopes (2007) ressalta que essa diferença propõe:

[...] problematizar a surdez como uma marca que inclui alguns sujeitos e exclui outros, que determina algumas condições de vida e de comunicação e que, principalmente, determina formas de organização de vida em um dado grupo cujas formas de estar e de se relacionar com o outro são compartilhadas (LOPES, 2007, p. 24).

Entendo que tomar o campo dos Estudos Culturais como grade de análise para meu estudo seja potente, pois, conforme Costa (2005, p. 112, grifos da autora), “[...] os Estudos Culturais constituem uma resignificação e/ou forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada o primeiro plano de cena pedagógico”.

Nesse sentido, os Estudos Surdos, apoiados nos Estudos Culturais, tomam a noção de cultura para compreender as questões culturais e linguísticas dos sujeitos surdos. Quando me refiro a essas questões, estou afirmando que estar presente em uma cultura vai além de vivenciar o que ela propõe, as próprias representações surdas nos dizem que é uma questão de pertencimento, de estar mergulhados em tal cultura. O sujeito surdo representa-se através da Libras, através dos elementos visuais que essa língua propõe, é por essa experiência visual e pertencimento a essa cultura que passam a (re)criar suas identidades, é por meio dela que fazem suas representações de mundo.

As próximas seções mostram como este estudo se organizou metodologicamente, ou seja, apresento os detalhes de como fui entrelaçando os dados coletados nesta investigação para, a partir das narrativas das trajetórias escolares dos sujeitos surdos, entender como eles se constituem estudantes surdos no Ensino Superior.

3.1. CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA: CONSULULTANDO DADOS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM

Para melhor embasar minha pesquisa, no que diz respeito aos dados referentes aos estudantes com deficiência auditiva e surdez que frequentam e/ou frequentara a UFSM nos anos de 2007 à 2017/1, consultei o Núcleo de Acessibilidade desta instituição.

O Núcleo de Acessibilidade disponibilizou para a pesquisa uma tabela no formato Excel, em que detalhadamente traz dados de cada estudante. Este Núcleo utiliza as nomenclaturas de: surdo ou deficiente auditivo, portanto, na tabela, tem a especificação do estudante em uma dessas classificações, seu nome, o curso que realiza na UFSM e se utiliza intérprete ou algum outro apoio oferecido pelo Núcleo.

Inicialmente, apresento os dados de uma forma geral, citando as informações obtidas a respeito de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Logo após, trago detalhadamente apenas os dados de estudantes considerados surdos⁴, discentes esses que, em sua grande maioria, utilizam a Libras para fazer suas significações de mundo e suas organizações de processos de ensino-aprendizagem no contexto da Universidade. Entendendo assim a surdez a partir de uma diferença política, cultural, linguística, mas que está localizada no discurso da deficiência. Tanto que, nesta tabela⁵ disponibilizada pelo Núcleo de Acessibilidade, os estudantes nomeados como surdos, na coluna referente à utilização de apoio, aparece o apoio do TILSP.

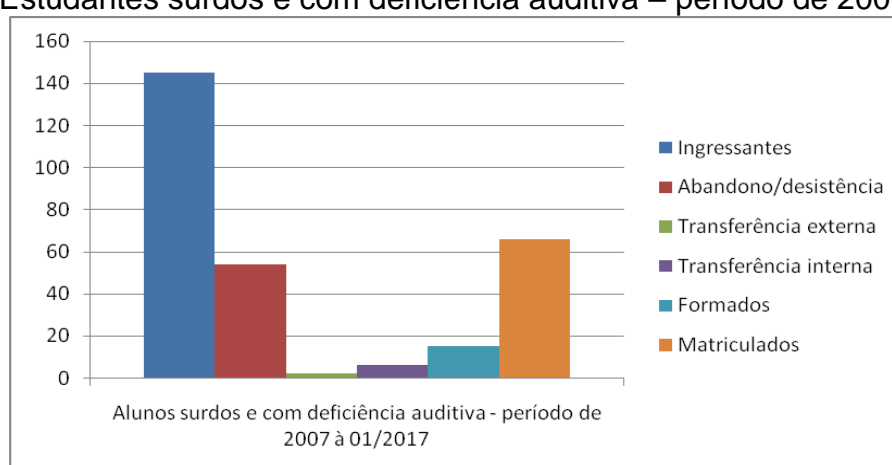
Segundo os dados disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade, no período de 2007 ao primeiro semestre do ano de 2017, o número total de estudantes surdos

⁴ Através do acesso às tabelas disponibilizadas pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria, podemos verificar que há a distinção de dados referentes a estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdos.

⁵ Na tabela disponibilizada pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM, havia o nome do estudante, curso o qual cursa, semestre de entrada, ano de formação, contato, acessibilidade proporcionada para cada estudante e deficiência ou surdez.

e com deficiência auditiva que ingressaram na Universidade foi de cento e quarenta e cinco (145) estudantes. Desse total de estudantes, tem-se cinquenta e quatro (54) estudantes que abandonaram, desistiram, desligaram-se ou fizeram o cancelamento da matrícula, dois (02) estudantes fizeram transferência externa⁶, seis (06) estudantes realizaram transferência interna⁷. Desse total de estudantes, tem-se o número de quinze (15) formados e sessenta e seis (66) estudantes que estão em situação regular. Para melhor visualizar essas informações, construí o gráfico abaixo:

Figura 1 - Estudantes surdos e com deficiência auditiva – período de 2007 a 01/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

A partir desse momento, passo a fazer uma análise mais detalhada a respeito de estudantes considerados surdos. Interessou-me, na pesquisa, trabalhar com os sujeitos que são usuários da Libras e compreendidos pela diferença linguística e cultural. Noto que, durante o período citado acima, separando o número de estudantes surdos dos estudantes com deficiência auditiva, há o número de quarenta (40) estudantes surdos na UFSM, sendo que, desses quarenta (40) estudantes, trinta e nove (39) utilizam a Libras e contam com o apoio do tradutor/intérprete de Libras nas aulas.

Esses estudantes surdos começaram a ingressar na UFSM, a partir do ano de 2010, sendo que, nos anos anteriores, 2007 a 2009, não há nenhum registro de estudantes nomeados como surdos pelo Núcleo de Acessibilidade.

⁶ Transferência externa consiste em vagas para estudantes s matriculados ou com trancamento total em outra Instituição de Ensino Superior que queiram estudar na UFSM ou vice-versa.

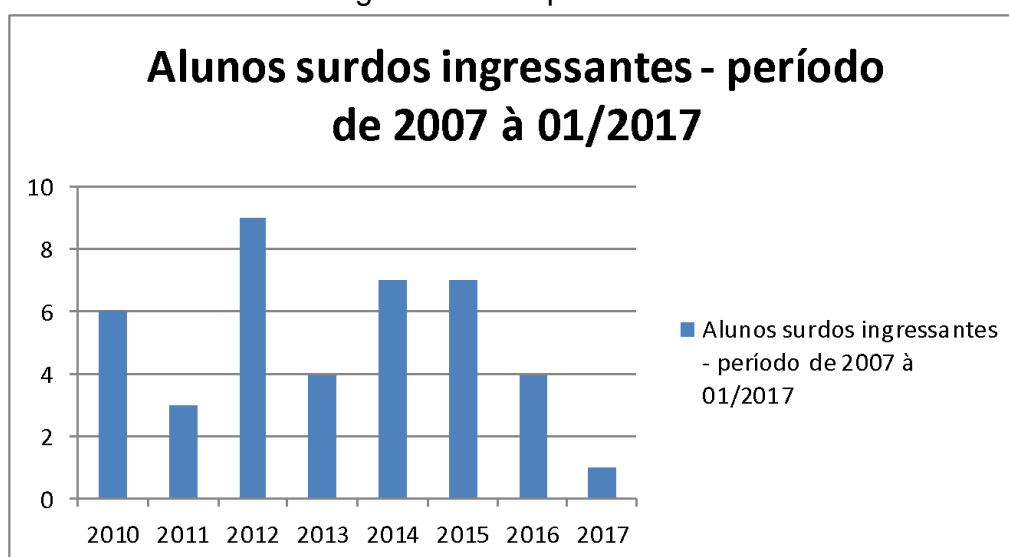
⁷ Transferência interna consiste em vagas para estudantes matriculados ou com trancamento total do semestre em curso de graduação da UFSM que pretendam trocar para outro curso.

Ressaltando que, dos estudantes surdos, trinta e cinco (35), ingressaram pelo sistema de cotas, sendo a cota destinada aos estudantes com deficiência que apresentam necessidade educacional especializada classificada como “Cota B”, e os demais cinco (05) estudantes não entraram na UFSM pelo sistema de cotas. Saliento que 5% das vagas gerais de acesso à Universidade são destinadas ao público da “Cota B”.

Até o primeiro semestre do ano de 2017, teve-se o número de dezessete (17) estudantes regulares; dezesseis (16) estudantes abandonaram, cancelaram ou desligaram-se de seus cursos, três (3) estudantes formados; três (3) estudantes fizeram transferência interna e um (1) estudante realizou transferência externa.

Conforme os dados que fazem referência ao número de estudantes surdos ingressados por ano na UFSM, tem-se o seguinte quadro: seis (6) estudantes no ano de 2010; três (3) estudantes no ano de 2011; nove (9) estudantes no ano de 2012, quatro (4) estudantes no ano de 2013; sete (7) estudantes em 2014; sete (7) estudantes no ano de 2015; quatro (4) estudantes ingressantes no ano de 2016 e, no primeiro semestre do ano de 2017, teve-se o ingresso de um (1) estudante surdo na UFSM. Segundo os dados do Núcleo de Acessibilidade, esse estudante que ingressou no primeiro semestre de 2017, não utiliza o apoio do tradutor/intérprete de Libras nas aulas.

Figura 2 - Estudantes surdos ingressantes – período de 2007 a 01/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ressalto que me ocupei, nesta pesquisa, dos dados dos estudantes surdos ingressantes entre o ano 2010 a 2017, pois foi a partir desse levantamento que elegi os sujeitos desta pesquisa, portanto iniciei as conversas e produção das narrativas no segundo semestre de 2017. Não busquei os dados referentes ao segundo semestre de 2017 e do primeiro de 2018, porque não tive a intenção de fazer um estudo sobre a totalidade dos estudantes surdos que estudam ou estudaram na UFSM. Acredito que, a partir do cenário produzido por esses dados, foi possível pensar as condições de produção de um estudante surdo universitário.

Não tenho pretensão de totalidade, afinal, trabalhar com os estudos pós-estruturalistas, coloca-me nessa possibilidade, mas conhecer as narrativas escolares desses estudantes, para poder entender e problematizar como esse sujeito se constitui como estudante do Ensino Superior.

3.2. ABRINDO O LIVRO DE SUAS VIDAS: NARRATIVAS ESCOLARES DE ESTUDANTES SURDOS INSERIDOS NO ENSINO SUPERIOR

A partir do meu arsenal teórico-metodológico, passo a querer saber mais sobre como o estudante surdo chega a ingressar no Ensino Superior, a partir de suas histórias de vida escolar, ou seja, busco compreender a constituição desse estudante surdo no Ensino Superior a partir de suas narrativas de vida.

Durante o percorrer da pesquisa foi surgindo a necessidade de também conversar com estudantes já formados pela UFSM, bem como com os estudantes que atualmente estão cursando e/ou que abandonaram seus cursos ou trancaram matrícula. Para buscar entender esse universo acadêmico, não foquei apenas no estudante matriculado, pois entendo que se faz necessário compreender esse contexto de forma mais ampla, incluindo essas desistências, matrículas trancadas, troca de cursos, etc.

Devido aos dados obtidos e já expostos acima, percebi o alto índice de estudantes que pediram troca de curso. Em conversa com esses sujeitos, eles relatam que o curso de ingresso era difícil de acompanhar e, em seguida, pediam remanejo ou realizavam um novo vestibular para trocar a faculdade.

A partir disso, propus-me a conhecer e entender as narrativas dos estudantes surdos que frequentam ou já frequentaram a UFSM.

Toda a narrativa traz histórias que se atualizam ao serem contadas, também oferecem ao narrador a sua possibilidade de continuidade de acordo com o que lembra e seleciona para contar de sua vida. Ao narrar-me para o outro posso escolher acontecimentos de vida que quero imortalizar ou dar para o conhecimento do outro. Compartilho ao narrar-me das maneiras que quero ser visto e escutado (LOPES, 2011, p. 259).

Percebi que, ao decorrer das entrevistas, os sujeitos envolvidos na pesquisa contavam, reviviam, relembavam fatos passados ligados à sua trajetória como pessoa surda. Narravam-se com o desejo de que eles e suas histórias fossem imortalizados, a fim de que pudessem contribuir com a comunidade surda, de serem vistos, lembrados, narrados por ela.

Memórias e narrativas estão ligadas por um elo jamais quebrado, ao narrar se cria a possibilidade de ser/estar e ao mesmo tempo não ser ou não viver mais em tal período contado. Ao narrar-se se re(cria), re(inventa) suas formas de estar presentes no mundo.

Narrar para criar, para estar junto e ao mesmo tempo distante, para inventar novas possibilidades de criação. A narrativa não é apenas escrita, falada, sinalizada, fotografada, desenhada, criptografada [...] ela é atravessada, tangenciada, subjetivada pela vida, vida esta que não escapa nem se captura ao se narrar, mas que se (re) inventa ao se contar (THOMA; BANDEIRA, 2010, p. 144).

As narrativas dos sujeitos estão diretamente vinculadas às memórias das experiências construídas ao longo da vida. Foi por meio dessas experiências que procurei entender e compreender como os estudantes surdos universitários se narram a partir de suas memórias. Identifiquei, ao vê-los sinalizar experiências que relatavam uma vivência passada, mas com efeitos nas formas de constituição atual.

Uma das percepções suscitadas nos momentos dos encontros foi a de que eles queriam passar a ideia de terem superado vivências passadas, como por exemplo: preconceito, sentimento de abandono ou solidão.

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente (LARROSA, 1994, p. 69).

Ao narrar um transcorrer temporal de suas experiências de vida, o sujeito vai se re(inventando), a partir daquilo que se diz. Percebi que, ao narrarem-se, constituía-se ali uma nova “personagem”, com resquícios do que se viveu, do que atualmente vivencia e do porvir.

Minha intenção foi de utilizar o que os sujeitos relatavam, citavam, relembavam, demonstraram através de expressões e gestos. Cada sujeito da pesquisa, ao relatar suas experiências de vida, permitiu-me pensar acerca do objeto deste estudo, ou seja, o quanto essas vivências no contexto escolar vêm produzindo os modos de ser estudante surdo inserido no Ensino Superior, no caso dessa pesquisa, na UFSM.

Nesse cenário discursivo, torna-se imprescindível pensar o papel que a linguagem assume neste trabalho. É por meio dela que se produz as coisas das quais se fala. É através do sentido que se dá às coisas que se constrói experiências e interpretações sobre si e sobre os outros. A linguagem permite produzir verdades sobre as coisas. Por isso, inventa-se a surdez de acordo com as relações que se estabelece com ela. A partir das práticas discursivas que se entra no mundo das representações.

A confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da – ou em torno da - cultura são produzidas e/ou inventadas, fabricando jovens de determinados tipos. Isso oferece certo grau de liberdade e, ao mesmo tempo, de aprisionamento, caracterizando que os discursos, de modo geral, estão imbricados em relações de poder. (ANDRADE, 2012 p. 177)

Compreendo as relações de poder/saber e o discurso como um jogo, no qual os processos de inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior encontram-se enredados, ou seja, entendo esse contexto da inclusão como um discurso que vai sendo produzido e atrelado a diferentes campos discursivos.

A intenção é ampliar o olhar, desconfiar, sem instituir uma verdade, mas sim expandir horizontes para novas perspectivas, estando atenta a diferentes conversas, distintas verdades. O objetivo não é dizer o que está certo ou errado no processo de in/exclusão dos estudantes surdos universitários, mas pensar e problematizar a respeito desse processo no espaço do Ensino Superior, nesse caso na UFSM.

Quando me refiro aos processos de in/exclusão estarem atrelados aos jogos de poder, utilizo das ideias de Foucault, no sentido de que a liberdade é governada,

regulada, mas não com a imposição de forças. Jorge Ramos do Ó me ajuda a refletir a respeito,

A modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autônomos nas suas escolhas. [...] As estratégias que temos desenvolvido a partir de finais do século XIX, ou seja, desde que se constituiu o campo das ciências da educação, parecem poder de fato explicar-se como fazendo coincidir a direção e a condução de sujeitos livres com os objetivos de governo da população (DO Ó, 2007, p. 05).

Portanto, governar sem governar, colocar sobre o outro a responsabilidade de seguir um caminho, pré-estabelecido, tornando-o “livre” para realizar suas escolhas, é uma estratégia utilizada para conduzir a conduta deste outro.

Nesse viés as narrativas sobre a surdez instituem um discurso sobre quem são esses sujeitos, a invenção da surdez como deficiência e/ou como produto da cultural e da Língua de Sinais, é produto de discursos que acaba por instituir determinadas realidades sobre o que é ser um sujeito surdo ou com surdez, discurso esse assumido pelo Estado. Nesse sentido, Lopes (2007) contribui para pensar essa questão,

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc. (LOPES, 2007, p. 07).

Nesta escrita, a surdez é pensada como uma invenção, criação que pode ser vista por outras “lentes”. Conforme Hall (1997, p. 06, grifos do autor), “‘Discursivo’ tem se tornado o termo geral usado para referir a qualquer abordagem na qual o significado, a representação e a cultura são considerados como sendo constitutivos”.

Por isso, o discurso é produzido a partir de uma verdade que vai sendo construída e também vai constituindo significados sobre determinados assuntos, no caso aqui deste estudo, os discursos que envolvem o campo da educação das pessoas surdas: processos culturais, identitários e linguísticos.

Uma noção central que permeou a analítica deste estudo e que se constitui como algo muito importante na cultura surda é a lógica da representação cultural.

Em qualquer cultura há sempre uma grande diversidade de significados sobre qualquer tópico e mais de um modo de interpretá-lo. Também, cultura diz respeito a sentimentos, pertencimentos e emoções bem como a conceitos e ideias. A expressão em meu rosto 'diz algo' sobre quem eu sou (identidade) e o que estou sentindo (emoções) e a que grupo eu sinto que eu pertença (pertencimento), que pode ser 'lido' e entendido por outras pessoas, mesmo que eu não pretendesse deliberadamente comunicar nada tão formal com 'uma mensagem', e mesmo que a outra pessoa não pudesse construir uma formulação lógica de como ela veio a compreender o que eu estava 'dizendo' (HALL, 1997, p. 02).

Percebo o quanto o conjunto das representações que circulam na educação de surdos está consolidado numa questão cultural e linguística. Como Stuart Hall (1997) contribui, percebo o quão significativo é para o ser humano estar inserido em uma cultura.

3.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS HISTÓRIAS ESCOLARES: ENCONTROS, CONVERSAS E NARRATIVAS

Como já mencionado neste trabalho, o objetivo inicial dele foi analisar as histórias de vida dos estudantes surdos que frequentam ou frequentaram o Ensino Superior na UFSM, bem como problematizar, através dessas histórias e narrativas, como os sujeitos surdos constituem-se como estudantes universitários. Para isso, foi preciso conhecer as trajetórias escolares vivenciadas por esses sujeitos, em diferentes contextos educacionais: escolas regulares, classe especial em escolas regulares, escolas específicas para surdos.

Com a intenção de produzir as narrativas dos estudantes surdos, os encontros com eles foram realizados em dias e horários combinados. Também aproveitei minha inserção na comunidade surda de Santa Maria e alguns encontros casuais para conversar com os surdos; nesse sentido pude ter mais elementos para a análise. Para isso, elaborei um roteiro norteador para a realização da entrevista. Inicialmente pedi para os sujeitos relatarem sobre suas trajetórias de vida e escolares, as narrativas foram orientadas por perguntas, para orientar os sujeitos sobre o que falar no momento em que narravam suas experiências.

Na ocasião da elaboração do projeto de pesquisa, realizei conversas com duas estudantes surdas do Ensino Superior que estudam na UFSM. Para esse momento, pré-qualificação, organizarei algumas perguntas, tais como: como foram suas trajetórias escolares até chegar à Universidade?; em que tipos de escolas elas estudaram?; escolas específicas para surdos?; escolas regulares?; como vocês se

veem estudantes surdas no Ensino Superior?

A partir dessas conversas, pude perceber o quanto para os estudantes surdos a Libras é importante para a inserção delas no contexto universitário. As duas estudantes surdas relataram que o fato de terem estudado em escolas regulares foi importante para a inserção delas na Universidade. Que o contato quase que direto com a Língua Portuguesa, até mesmo em sua modalidade oral, fez com que elas conseguissem ler os textos para as aulas da faculdade e que as ajudou na comunicação com seus colegas e professores, o qual contribuiu para os processos de aprendizagem, de forma geral, neste contexto do Ensino Superior. Após esse primeiro contato, tive mais dois encontros com cada uma dessas estudantes, buscando conhecer um pouco mais de suas trajetórias de vida.

A partir das considerações da banca durante o momento da qualificação e de emergências da pesquisa, como por exemplo, os dados obtidos pelo núcleo de acessibilidade, se fez necessário buscar mais elementos nas entrevistas que pudessem subsidiar as análises empreendidas no estudo. Diante disso, realizei outros encontros, com outros surdos. Um surdo já formado no Ensino Superior e uma estudante que trancou a matrícula do curso o qual frequentava.

Para isso, foi necessário submeter a pesquisa ao comitê de ética da UFSM, bem como foram disponibilizados os termos de consentimento para os sujeitos entrevistados, dessa forma, autorizando suas participações na pesquisa⁸. Nesse sentido, as entrevistas foram pré-agendadas, como são pessoas as quais tenho amizade, simpatia, as quais me relaciono desde a infância; as conversas iam para além de um momento marcado para entrevistar, mas era um momento descontraído, eram ambientes alternativos, para além do espaço e das pessoas.

Diante das condições estabelecidas e dos contatos realizados, quatro sujeitos se constituíram como personagens principais desta pesquisa. Foram sujeitos escolhidos pela afinidade com a pesquisadora, os momentos em que estiveram juntos não eram instantes em que se tinha apenas a relação entre pesquisador e entrevistado instituída, mas eram para, além disso, ocasiões de narrar, sentir, sorrir, emocionar-se, com algumas nuances de tensão e muitos outros de leveza.

⁸ A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética da UFSM, possui o número de processo: 23081.014994/2018-21 e de projeto: 048621, sendo que até o momento está em trâmite para registro, não tivemos o retorno do setor responsável.

Faz-se necessário relatar que foram realizados 20 encontros, compostos por vários momentos/formas de conversas. Quando, por conta das análises, percebia que alguns elementos do diálogo não estavam claros ou que requeriam mais detalhes, voltava e continuávamos o diálogo que se davam pelo *Facebook*, pelo *Whatsapp*, via mensagem escrita e via chamada por vídeo. Marquei encontros em locais que eram mais significativos para eles, conversamos no shopping, em casa, na Universidade, na Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM) e na escola para surdos de Santa Maria.

Cada história narrada fazia-me lembrar de momentos muito emocionantes, isso mexia internamente com as minhas próprias lembranças, por alguns instantes pesquisadora e sujeitos aproximavam-se, mas, ao mesmo tempo, distanciavam-se. Foram momentos que me faziam entender do passado e também do presente, instantes que faziam funcionar um transcorrer temporal que nem eu mesma fazia ideia.

A cada encontro narrado, a cada experiência contada, a cada lugar marcado foi se construindo um diário, seria um diário de uma pesquisadora extremamente envolvida, mergulhada nas falas, nas angústias, nas alegrias, nas experiências...

É importante ressaltar também que as entrevistas foram realizadas em Libras, os sujeitos narravam suas experiências de vida, a maioria dessas histórias narradas foram filmadas, enquanto eu olhava o vídeo gravado ia escrevendo suas narrações. Inicialmente a ideia era fazer áudio das narrativas contadas em Libras para depois transcrevê-las, mas com a visualidade da Libras na tela, encontrei uma forma de melhor detalhar cada encontro. Na outra sessão deste capítulo, trago detalho minuciosamente cada encontro, cada vivência narrada, cada arsenal, cada fala, cada experiência contada e vivenciada, que foram assumidas neste trabalho como narrativas.

Ressalto a minúcia de realizar uma pesquisa como essa, o vai e o volta, o chegar ao local marcado, não encontrar o sujeito, retornar e assim seguir a pesquisa. Nomeio cada sujeito como personagem, pois para mim cada um assumiu o protagonismo da sua história, todos tiveram um papel principal nesse enredo, todos são, ao mesmo tempo, protagonistas e coadjuvantes, mocinhas e vilões, pois a depender do contexto narrado/experenciado, diferentes papéis tiveram que ser assumidos por esses sujeitos.

Cada dia de encontro foi nomeado como uma cena de um capítulo a ser narrado. As cenas desses capítulos foram alimentadas por encontros, vivências, contações de histórias, sorrisos ao lembrar de alguma coisa agradável e semblantes tristes em outros momentos. Cheio de emoção, alegrias, tristezas, é que cada encontro foi produzido/narrado. Nesse sentido, relato, nas cenas, nos capítulos produzidos por essas narrativas as peculiaridades ocorridas.

A seguir, apresento uma tabela a qual confeccionei, para melhor apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nela apresento cada personagem, ano de ingresso na UFSM individualmente, situação acadêmica atual, se está matriculado, formado ou com a matrícula trancada, forma de ingresso na UFSM e por fim, se estudou em escola regular e/ou classe especial e/ou escola para surdos.

Tabela 2 - Situação atual e trajetória de cada sujeito da pesquisa

PERSONAGEM	ANO DE INGRESSO NA UFSM	FORMA DE INGRESSO NA UFSM	MATRICULADO, FORMADO OU MATRÍCULA TRANCADA	ESTUDOU EM ESCOLA REGULAR E/OU ESCOLA PARA SURDOS E/OU CLASSE ESPECIAL.
Personagem 1 Nomeado como: C	2011	Vestibular	Matriculado	Estudou em escola para surdos.
Personagem 2 Nomeado como: L	2012	Vestibular	Matriculado	Estudou em escola regular, classe especial e escola para surdos.
Personagem 3 Nomeado como: LF	2011	Vestibular	Formado	Estudou em escola regular, classe especial e escola para surdos.

Personagem 4 Nomeado como: S	2016	PEIS	Matrícula trancada	Estudou em classe especial e escola para surdos.
---	------	------	-----------------------	--

Fonte: Tabela produzida pela autora.

A partir de agora, apresento as narrativas de vida de cada personagem desta pesquisa acima indicada, volto a enfatizar que entendo cada encontro, cada momento, cada detalhe dos dias em que as entrevistas foram realizadas, como materialidade importantíssima desta pesquisa. Compreendo as narrativas como constituidoras desta dissertação e não apenas como balizadoras das análises empreendidas ao final de um texto, por isso justifico a colocação das entrevistas no corpo da dissertação e não em anexos.

Personagem 1, primeira cena deste capítulo.

2 de agosto de 2017, primeiro encontro, primeiro contato, primeiro dia de falas de suas experiências de vida.

C, estudante matriculada no curso de administração da UFSM, divide um pouco de sua trajetória de vida...

Câmera do celular dela virada para ela, seu interesse em relatar era intenso. Com muita tranquilidade, muita serenidade, muita alegria ela me conta sobre sua vida, sua trajetória.

Numa sala do centro de educação da UFSM, mesa redonda, foco, ação...

Conversas aleatórias, sua amiga junto, chocolate em cima da mesa...

Pedi para a estudante narrar-me um pouco sobre sua trajetória de vida. Ela tem 25 anos e demonstra muita leveza em relatar as experiências boas e não tão boas assim.

“Nasci surda, por minha mãe ter tido rubéola durante a gravidez, minha mãe descobriu que eu era surda com um ano de idade e encontrou uma escola para surdos, onde todos são surdos, o objetivo era que todos falassem. Na primeira série comecei a aprender as primeiras letras oralizadas, que foram: “a, e, i, o, u”, isso é o básico, na primeira série eu já sabia oralizar o básico da Língua Portuguesa. Na quarta-série reprovei, estudei até a oitava série em uma escola para surdos na cidade de Cascavel, nessa escola eram

feitos trabalhos e provas que valiam notas, assim como na faculdade. Nessa escola eu tinha aula todos os dias de manhã e as tardes eu tinha apoio nas diversas disciplinas e acompanhamento de fonoaudiólogos. Me mudei para Amazonas, porque meu pai é militar, fiz o primeiro e o segundo ano do ensino médio em uma escola regular, minha mãe fez curso de Libras, me acompanhou durante os dois anos, interpretando as aulas enquanto eu estava incluída, minha mãe sempre me acompanhou, sempre fez curso de Libras para me auxiliar a ter um futuro melhor, minha mãe sempre acompanhou a minha evolução, não reprovei em nenhum ano. Em 2010, nos mudamos para Santa Maria, meus pais não sabiam onde eu iria estudar nessa cidade, tiveram informações que nessa cidade tinha a escola para surdos. Estudei nessa escola até o segundo ano do ensino médio, vim para Santa Maria e fiz o último ano do ensino médio na escola para surdos, lá tem Libras, sign writing, tem professor surdo, um pouco de Libras, ensina o básico. Nessa escola tem magistério, eu não quis fazer por que não tenho o dom e porque iam ficar exigindo de mim, então eu não quis. Fiz o vestibular na “U” (Universidade Particular), em 2011, para o curso de estética cosmética e na UFSM para Administração, escolhi fazer na UFSM, porque a outra era particular. Estudei 2 anos o curso na UFSM, meu pai é militar e tivemos que nos mudar para Cascavel”. (C, 2017)⁹

Enquanto a estudante relatava sua trajetória de vida, essa troca de cidades e Estados movimentava suas formas de adaptações em diversos espaços, então questioneei um pouco mais sobre essas questões...

“Em 2013 fui morar em Cascavel, consegui transferência para uma Universidade Estadual de lá, eu era a única aluna surda do curso de Administração, tinha contato apenas com a intérprete, não tinha contato com os colegas porque eles se achavam superiores a mim, não gostei de estudar lá porque me sentia rejeitada e excluída. Nos trabalhos em grupo meus colegas me rejeitavam porque achavam que eu não sabia o conteúdo e não sabia das respostas certas. Tentei transferência para Santa Maria novamente, mas não consegui, então, tive a ideia de fazer o vestibular novamente, em 2014 fiz o vestibular e fui aprovada. Atualmente estou cursando o último semestre do curso de Administração”. (C, 2017)

Nos momentos em que a estudante relatava suas experiências de vida, percebia o quanto os sentimentos de solidão incomodavam C, essas percepções eram nítidas nas expressões em que a estudante utilizava durante sua fala.

Segunda cena do capítulo 1

7 de abril de 2018, segundo encontro.

No shopping, eu, ela, uma amiga e uma criança, ela tomando chopp...

Nós muito alegres por estarmos juntas...

⁹ As narrativas de todos os sujeitos estão em recuo de (2) dois centímetros, espaçamento simples e em itálico. Justifico colocá-las dessa forma, por entender que elas movimentam, inquietam e provocam indagações que fui fazendo no decorrer de cada entrevista. Apresento dessa forma também, para melhor aparecer meu olhar, minhas observações de cada encontro, meu diário...

Conversando sobre a vida, os namorados, a família, a Universidade, as focas em dia...

Enquanto conversávamos, percebia como a estudante, sempre de bem com a vida, um sorriso no rosto e no olhar significavam seus modos de ser... independente, despojada, alegre, essa é C. Em algum momento de nosso encontro, pedi para ela que me relatasse um pouco mais sobre suas experiências de vida.

“Cheguei em Santa Maria em 2010. Levaram-me em um médico e disseram para meus pais que eu sou surda, mas eles não acreditaram, foram em outro médico e o mesmo médico pediu o exame de audiometria, demonstrando assim, que sou surda do lado direito profundo e do lado esquerdo escuto um pouquinho. Sempre estudei em escola para surdos, na escola tinha Libras e também oralizávamos, na escola tinha fonoaudiólogos. No ensino médio estudei em uma escola específica para surdos, com utilização apenas da Libras, nela não podemos nem mexer a boca. Quando estou com as pessoas dessa escola eu sei que não posso mexer a boca e oralizar, eu não vejo problema em oralizar, mas eles veem, mas já me acostumei. Para mim oralização e Libras estão no mesmo patamar de importância, porque nós precisamos da Língua Portuguesa oral para poder conviver em sociedade, na sociedade ouvinte. Nunca tive dificuldade em oralizar, porque sempre gostei da língua oral. A língua oral e escrita da Língua Portuguesa e a Libras para mim tem o mesmo significado. Na Universidade em algumas disciplinas, como a de cálculos, sempre tive o apoio do monitor disponibilizado pelo Núcleo de Acessibilidade. Sempre tive a ajuda da minha mãe que é intérprete, das intérpretes da UFSM e dos monitores. Na Faculdade de Cascavel só tinha eu de surda, eu era totalmente excluída e sozinha, lá as pessoas eram mais “nariz empinado” para eles eu não deveria estar frequentando o mesmo espaço que os ouvintes frequentavam, eu era tida como deficiente. Aqui na UFSM é bem melhor, tem muitos surdos que frequentam o Ensino Superior e as pessoas e colegas são mais abertos, tem intérpretes para todas as aulas, isso é bom também”. (C, 2018)

Nesse dia, a estudante demonstrava estar feliz, radiante, contando-me que depois que saísse do shopping iria na casa da amiga comer churrasco. Contava-me que, no dia seguinte, teria que estudar muito para uma prova difícil.

Personagem 2, primeira cena do capítulo 2.

2 de agosto de 2017

L, estudante do curso de Educação Especial da UFSM, relata sua experiência de vida.

Luz, câmera, ação...

L, com toda sua simpatia, despojada e alegre, em pequenos gestos mostra sua forma de lidar com o mundo e com as vivências e desafios do dia a dia.

A estudante chega à sala, seu jeito descontraído encanta o ambiente, durante nossa conversa, pedi para a estudante narrar-me um pouco sobre sua trajetória de vida.

“Sou filha adotiva, nasci ouvinte e comecei a perder a audição aos poucos, com três anos de idade meus pais me levaram em um fonoaudiólogo, comecei a aprender um pouco da Libras e um pouco a oralizar. Comecei a estudar no pré¹⁰ em uma escola regular, na inclusão, sendo que apenas eu era surda na sala de aula. Já na primeira série fui estudar em uma escola particular, também na inclusão. Na primeira série a professora falava e eu não entendia o que a professora estava falando, então, eu pedia ajuda para os colegas. Continuei estudando na inclusão, mas meus pais muito preocupados, ficavam sempre procurando alternativas que pudessem me ajudar a progredir para o futuro. Encontraram uma escola que era regular, mas que tinham outros alunos surdos. Então, minha família transferiu-me para essa escola, eu observava os outros surdos falando em Libras, e achava um pouco confuso, ainda não tinha uma identidade constituída, eu com curiosidade, fui aprendendo e aprendendo, sinais por sinais fui conseguindo desenvolver-me melhor. Depois de quatro meses que estava estudando nessa escola, me avisaram que uma escola para surdos estava sendo aberta, que seria uma escola somente para surdos, eu fiquei com muita curiosidade, avisei minha mãe que eu queria conhecer essa escola. Então, na escola para surdos tem alunos surdos, professores ouvintes e alguns professores surdos para nossa referência. Na escola para surdos, estudei desde a terceira série até terminar o magistério em 2009. Depois fiz o vestibular em uma Universidade particular para o curso de estética e cosmética e fiz vestibular para artes visuais também, fui aprovada nos dois cursos, fazia os dois cursos concomitantemente, mas desisti do curso de artes visuais e o curso de estética e cosmética era em Universidade particular, então era mais difícil porque é longe e demandava mais tempo. Nas duas Universidades tinha intérprete, a presença do intérprete é muito importante para os surdos. Eu tentava a troca para o curso de Educação Especial na UFSM, mas não conseguia. Fiz o vestibular em 2011 e em 2012 comecei a cursar Educação Especial, até agora estou satisfeita com o curso, penso em trabalhar com a individualidade de cada aluno com deficiência, penso em trabalhar com os alunos surdos, a Libras, sua identidade surda, esse é o meu sonho para o futuro. Na UFSM, consegui ter relação com os colegas, com os professores e com os intérpretes, a comunicação com os colegas é um pouco difícil, porque poucos sabem Libras. Tento interagir, me pronunciar e discursar, digo para os colegas ficarem calmos, ensino Libras para eles. Muitas vezes os professores esquecem que tem uma aluna surda na sala de aula, por exemplo, projetam vídeos sem legenda, falta lembrar nas horas do planejamento que tem um aluno surdo ou uma pessoa com deficiência, com deficiência visual, etc. Os professores precisam conhecer o básico da Libras, precisa interagir comigo, porque eu também sou aluna deles. O intérprete tem o papel dele, que é de transmitir o que o ouvinte está falando. Sempre procuro interagir em sala de aula, converso com os professores sobre as provas e trabalhos. Falta informação para os professores e para as pessoas, falta direcionamento sobre como trabalhar com os alunos com deficiência. Sou uma aluna como qualquer outra, inserida na sala de aula, que precisa de informação, precisa receber e-mails, os professores precisam utilizar mais recursos visuais, sinto

¹⁰ O termo se refere ao nível pré-escolar.

a necessidade de receber e-mails para ficar mais informada sobre os assuntos de sala de aula. A comunicação com a família sempre foi um pouco difícil, porque minha família sabe alguns sinais, eles usam classificadores para se comunicar, geralmente a comunicação se dá pelo português escrito. Para meus pais falta tempo também, porque eles trabalham o dia todo. Durante os encontros familiares era chato, porque toda a família falava, conversava entre si e eu não conseguia entender muito bem, algumas coisas eu entendia por intuição ou pelo contexto dos gestos e expressões que faziam. Enfrento algumas dificuldades, porque a família não está interessada em se comunicar comigo, ou interessada em aprender a Libras, nem interessada em saber que existe uma cultura surda, agora consigo lidar um pouco melhor, porque escolhi outro caminho e outra vida, buscando outras coisas fora de casa". (L, 2017)

L, uma surda extremamente comunicativa, quase não dava entradas para intervenções, ela falava, repetia, se emocionava ao contar, relembrava fatos passados, procurava passar de todas as formas possíveis o que queria relatar, através de expressões faciais e corporais bem marcadas.

Segunda cena do capítulo 2.

7 de abril de 2018, segundo encontro, eu, sua amiga, sua filha tomando sorvete.

Encontro marcado no shopping, lembranças, memórias, trajetórias dela, de meu irmão e minha que se cruzam...

Conversas, vida de mãe, vida de esposa, filha pedindo sua atenção...

Vida, pesquisa, pesquisadora, entrevistada, filha, infância, fofocas, amigas... tudo isso misturado em um encontro.

L, aos seus 26 anos, demonstra ser uma pessoa de bem com a vida, "despojada e do lar", isso se resume L. Mãe, esposa, estudante.

Durante nossa conversa sentada à mesa da praça de alimentação do shopping, pedi para que a estudante relatasse um pouco mais sobre suas experiências de vida.

"Fui adotada né? Meus pais se conheceram, ficaram juntos três meses, minha mãe era empregada doméstica em uma casa e os patrões da minha mãe me adotaram, esses são meus pais. Aos dois anos meus pais adotivos descobriram que eu sou surda, eles perceberam porque chamavam e chamavam e eu não atendia o que eles chamavam. Eu comecei a observar que eu e meus pais éramos bem diferentes, eu mais gordinha, eles mais magros, minhas características não combinavam com as características físicas deles, foi aí que comecei a perceber e a questionar. Aos 8 anos meus pais adotivos me falaram que eu não era filha deles, tentaram me explicar, mas eu não entendia, tudo foi muito confuso. Pelo fato de eu ser surda, a comunicação também era difícil, pois eu me confundia, eles são

meus pais, mas eu nasci da minha mãe? Conforme fui crescendo, eu tinha o desejo de conhecer meus pais biológicos, mas minha mãe adotiva tinha muito ciúmes, tinha medo de me perder, eu queria muito conhecer minha mãe biológica. Esperei completar 18 anos no ano de 2010 e fui correndo para a cidade de R para conhecer minha mãe, quando ela me viu, se emocionou muito, chorou muito, ela não acreditava que eu estava ali. Nesse dia conheci meus avós biológicos. Estudei até os 9 anos na escola regular, em 2001 fui estudar na escola para surdos, em 2009 me formei no magistério, em 2010 fui para o curso de artes visuais, tranquei minha matrícula e em 2012 fiz vestibular para Educação Especial. Estou cursando o penúltimo semestre do curso de Educação Especial. Entre inclusão e escola para surdos, prefiro a inclusão. Na escola para surdos falta incentivo, o ensino é fraco, pois no segundo ano do Ensino Médio eu estudava os livros de 5ª série. Para mim a educação de surdos deveria ser assim: O primeiro ano do estudante surdo deve ser na escola de surdos, nesse ano ele aprende a Libras e começa a participar da comunidade surda, já do segundo ano em diante o estudante surdo deveria estar inserido na escola regular. Todos os surdos fariam a Libras e todos os ouvintes também fariam a Libras. Todos os surdos estariam mais inseridos no mundo ouvinte também. Seria bem mais fácil de todos interagirem e de conversarem, se cumprimentarem “oi, tudo bem?”, todos que sabem Libras ou não, podem conversar. Seria bem melhor, porque depois na faculdade todos já estão mais acostumados e sabem lidar melhor com as diferenças, porque na faculdade meus colegas levaram um susto, eu não me assustei, eu tinha que acalmar eles, é como se eu fosse um monstro, mas não sou um monstro. Eu tinha que dizer isso para eles”. (L, 2018)

Personagem 3, primeira cena do capítulo 3.

Março de 2018, um (re)encontro de infância.

Hoje, professor, formado em Educação Física.

Luz, câmera, ação...

LF, professor surdo que trabalha 40 horas na escola para surdos, relata um pouco sobre como foi sua trajetória escolar.

Para a escolha do local da entrevista, minha intenção era que LF escolhesse o lugar mais confortável, para que ele me relatasse suas experiências de vida. LF em todos os encontros dizia que a escola para surdos, em que ele trabalha, seria o melhor lugar para que ele relatasse sua trajetória escolar.

Inicialmente, pensei que se ele escolhesse outro local, a “contação de sua história” fluiria melhor. Pensei isso, até ele começar a dizer o quanto aquela escola significou para ele.

Pedi então que o professor relatasse um pouco sobre sua trajetória de vida.

“Estudei até 8º série estudei em escola regular, na inclusão, eu era muito solitário na escola, pois ficava sempre sozinho, separado dos outros colegas, tinha intérprete, mas não entendia a interprete, ela falava rápido, a professora falava, eu não fazia a leitura labial. Na inclusão tinham os grupos dos ouvintes, mas eu era sempre sozinho, não tinha amigos, não oralizo.

Tinha a intérprete, mas ela falava rápido, eu ficava angustiado, é difícil a interação com os ouvintes, eu não conseguia”. (LF, 2018)

Seus olhos brilhavam, quando ele relembrava o “antes e depois” de estudar na escola para surdos, se antes vivia sozinho, depois vivia rodeado de seus pares surdos.

“Quando comecei a estudar na escola para surdos, tive mais contato com outras pessoas, pois tem a interação com a comunidade surda, todos os professores falam em Libras, na inclusão eu tinha resistência, faltava força, eu tinha muitos “sustos” faltava um “empurrão” aqui não, aqui é diferente. Logo que a escola foi fundada, comecei a estudar nela, isso em 2002, me senti muito melhor por causa da Libras, vi o professor J, e me inspirou nele, pois é surdo e sabe muito bem o português”. (LF, 2018)

LF, durante toda a entrevista, demonstrou alegria, regozijo em dizer que era formado pela UFSM, disse que terminou o ensino médio, fez o vestibular e foi aprovado para cursar a faculdade de Educação Física.

“A escola para surdos sempre me apoiou, eu queria desistir mas a escola dizia que eu tinha que insistir que eu tinha que pensar no futuro. Sempre fui muito curioso, buscava ajuda fora da Universidade, ia para a escola para surdos pedir ajuda nas leituras. É muito importante a importância e o auxílio da família. Minha prima me ajudava a entender melhor as leituras que eram propostas pelos professores do curso. Minha mãe não podia me ajudar porque não entendia. Fiz 6 anos de curso e 6 anos de muita insistência. Sempre fazia trabalhos em grupo porque insistia para participar do grupo. Eu sempre “cutucava” um colega e inseria-me em um grupo. As leituras da faculdade são muito profundas e complexas, lia, mas não entendia nada, em casa buscava leituras mais leves sobre o assunto, mas sempre procurei ajuda da minha prima para entender as leituras da faculdade. Durante as aulas sempre tive intérprete na UFSM, eram ótimos. A presença do intérprete é o básico que se pode ter, pois ele ouve, interpreta e passa a informação em Libras. Com o intérprete em aula é tranquilo de entender, é ótimo ter intérprete. O intérprete é um profissional, não se pode depender dele”. (LF, 2018)

Um surdo inteiramente comprometido, mergulhado e envolvido com a comunidade surda, LF demonstra o quanto ama pertencer à cultura surda, suas formas de expressar, até mesmo o local escolhido para realização da entrevista, mostra o quanto ele se sente neste *status* de professor surdo.

Segunda cena do capítulo 3

14 de maio de 2018, LF receptivo e alegre com nossa chegada.

LF, inicialmente procura a melhor sala e espaço para conversarmos tranquilos...

Eu, ele, minha colega de mestrado gravando.

LF, muito sorridente, disposto e feliz com nossa chegada a escola.

Pergunta: Como foi sua trajetória de vida?

“Durante a gravidez da minha mãe, ela teve rubéola, quando nasci o médico já deu o diagnóstico de surdez. Enquanto eu era bebê não ouvia nenhum barulho, de avião, de ônibus, de carro, sempre tranquilo, com o sono tranquilo, minha mãe, a partir daí começou a realmente entender que eu sou surdo. Minha irmã mais velha chorava e eu não. Fui crescendo e não entendia nada da Língua Portuguesa, utilizava classificadores para mostrar onde as coisas estavam, lá, cá, isso ou aquilo... Minha mãe começou a perceber que eu pegava a caneta e gostava de escrever, ela via que eu era inteligente. Sentia o cheiro das flores e fazia o sinal “flor”, a partir disso fui me desenvolvendo. Laisa, sabe que quando eu era criança, meus pais me levaram de avião para São Paulo para fazer a cirurgia de implante coclear, mas meus pais preferiram colocar aparelho auditivo porque para fazer implante coclear era caríssimo, quase me implantaram, sorte... me livrei dessa. Depois voltei para Santa Maria, com aparelho auditivo, não adiantou nada, eu não falava nada, sempre ia no fonoaudiólogo, mas era sempre a mesma coisa, os mesmos procedimentos, as mesmas insistências que eu falasse. Comecei a estudar na escola regular, na primeira série com 7 ou 8 anos, lá eu estudava na sala especial, aprendi alguns sinais da Libras. Na segunda série, os professores viram que eu sou inteligente e me colocaram na inclusão. Senti muito medo, eu era o melhor em matemática, nas outras disciplinas, geografia, português... não ia muito bem”. (LF, 2018)

Nesse momento, percebi o quanto o professor surdo apresentava certa resistência à inclusão de estudantes em escolas regulares, então pedi para ele explicar um pouco mais sobre seus sentimentos recordados a respeito do tempo em que estava incluído em uma escola regular.

“Não havia comunicação nenhuma com os ouvintes, fui rejeitado, me sentia sozinho, os colegas me provocavam, tinha quatro colegas que falavam em Libras e os ouvintes ordenavam que parassem de conversar, diziam: “parem, atenção no professor”, eles não entendiam que a comunicação dos surdos sempre foi pela Libras, sofriamos Bullying. Na inclusão eu não era aprovado, simplesmente passavam-me de ano, eu era empurrado para a próxima série, porque eles pensavam que eu não era capaz. Minha família sempre passava a mão por cima, diziam: coitado, ele é surdo, davam-me todos os presentes, sempre levaram-me para passear e não repreendiam minhas atitudes erradas. Minha mãe sempre esteve junto comigo, ela é dona de casa, meu pai não tinha tempo, porque trabalha nos correios. Minha mãe sabe Libras, ela começou a aprender Libras, depois que vim estudar na escola para surdos, que eu comecei a ensinar os sinais para ela e ela também copiava meus sinais. Na oitava série, comecei a estudar na escola para surdos, em 2002, eu desenvolvi-me super bem pela Libras”. (LF, 2018)

Depois que LF relatou sobre seus sentimentos durante o período em que estava incluído, indaguei se ele já tinha sido reprovado durante a inclusão e na escola para surdos.

“Fui reprovado na inclusão, na quinta série e na sétima série. Nunca fui reprovado na escola para surdos, porque na escola para surdos, nos comunicamos pela Libras, é uma cultura diferente”. (LF, 2018)

Nesse momento, interpelei se havia diferença entre escola inclusiva e escola para surdos, ele relatou, deu pistas sobre como entende a educação para surdos.

“Na escola inclusiva o professor fala na Língua oral, vai copiando no quadro, vai apagando, copiando e apagando, a interação dessa forma a interação com os alunos é difícil. Aqui na escola para surdos, em todas as disciplinas há interação, posso perguntar aquilo que eu não entendia. Me formei no magistério no ano de 2009. No ano de 2010, fiz o vestibular, fui aprovado e comecei a fazer o curso de Educação Física bacharelado, fiquei dois anos cursando e não gostei, tentei reingresso para o curso de Educação Física Licenciatura, mas não consegui, então em 2012, fiz o vestibular novamente para ingressar no curso de Educação Física licenciatura, fui aprovado e comecei a cursar. Consegui aproveitar algumas disciplinas do curso bacharelado, em 2017 me formei nesse curso. O intérprete, não me ajudou, não me ensinou, eu não dependia dele. Quem me ajudou foi minha família e os professores da escola para surdos, minha prima me ajudou muito, na minha família todos os primos faziam faculdade. Eu sabia fazer leituras leves, mas na faculdade, as leituras eram pesadas, profundas, então eu dava os textos para minha prima e ela explicava-me em Libras, aí eu conseguia entender melhor. Eu fazia os trabalhos do meu jeito e ela arrumava meu texto para eu entregar na faculdade, eu não esperava por ela, até porque ela mesma dizia que eu não podia depender dela, que era para eu fazer minhas coisas que ela me ajudava, mas não iria fazer para mim”. (LF, 2018)

Nesse instante, pensei que LF poderia relatar um pouco sobre como foi a transição da escola de surdos para a UFSM, ele traz pistas interessantíssimas sobre essa transição.

“Na escola para surdos, tudo tem a Libras como principal, o português é a segunda língua. Na UFSM, levei um susto, falta ensinar, falta resumo das coisas”. (LF, 2018)

A fala do estudante, naquele instante, movimentou-me internamente, pelo sinal falado: “RESUMO”, pedi então, para ele fazer a datilografia da palavra, pois pensei que eu não estivesse entendendo o que ele queria dizer. Para minha surpresa, era

realmente a noção de que ao tratarmos de conteúdos em Libras o acesso a ele é resumido.

“Aqui na escola para surdos, as redações são resumidas, mais simples, básicas, mesmo assim, na escola para surdos, eu não era um aluno muito atencioso, então fui para a Universidade e tive um susto enorme, tive muita dificuldade, procurei muita ajuda, da minha prima, dos professores da escola para surdos, a professora de Língua Portuguesa da escola para surdos, brigava comigo, porque eu vinha e perguntava as mesmas coisas de sempre, dizia “ah, LF, de novo, precisa mais atenção”. Na Universidade é bem mais profundo, nunca reprovei, sempre fui responsável, entregava os trabalhos em dia”. (LF, 2018).

Nesse momento, o sujeito revela que no Ensino Superior enfrenta alguns desafios, como por exemplo, a realização de contato com os ouvintes, indaguei o professor surdo, sobre como eram realizados os trabalhos em grupo, no tempo da faculdade.

“Os trabalhos em grupo são melhores, já nas provas minhas notas eram mais baixas, peguei exame, mas nunca reprovei. Nunca fizeram algum tipo de adaptação para minhas provas, falta muito uma avaliação diferenciada, que utilize imagens, falta mais informações para avisar os surdos sobre os acontecimentos da sala de aula. Eu penso que os professores precisam entender que cada aluno é um aluno, cada um é diferente do outro, o professor precisa perceber quais os alunos são interessados em aprender, caso o professor perceba que aquele aluno não tem interesse, aí tudo bem... mas o professor precisa perceber os casos raros, quem tem o dom, tem surdos super inteligentes, tem surdos que tem o incentivo da família, não tem como igualar todos no mesmo nível, é necessário respeitar as individualidades de cada um. É difícil os enfrentamentos que a comunidade surda tem, é a cultura, é a Libras como primeira língua, é o português escrito como segunda língua. Não defendo a oralização, a fonoaudiologia, defendo a Libras, defendo a associação de surdos, os intérpretes, o Proficiência em Libras, a expansão da Libras, foi pela Libras que desenvolvi-me melhor, pela oralização não dá. Por exemplo: conhece o surdo L? Ele é um caso raro, um surdo que oraliza e que não tem incentivo da família. Conhece o R? Ele é também um caso raro, que não tem apoio da família, ele é superinteligente, oraliza. Conhece o surdo G? Ele também é raro, não tem apoio da família, é formado já. Esses três têm muita força, não tem incentivo da família e são muito inteligentes, através da inclusão conseguiram se desenvolver. São poucos os surdos que oralizam e que frequentaram a inclusão que se destacam, é um número reduzido, são casos raros, casos que tem o dom. No meu caso, eu tenho consciência, eu me formei porque sou responsável e pelo apoio da minha família. É importante eu aproveitar e dizer que todos precisam ter contato com os surdos, irem para a associação de surdos, todos precisam conhecer a Libras. É importante para o futuro, é importante que os surdos venham para a escola para surdos, não se esconderem, virem para cá, a escola de surdos está se diluindo, tem muitos surdos na inclusão. Vocês, educadoras especiais estão segurando os surdos nas escolas regulares, vocês precisam dizer para os surdos irem para a escola de surdos”. (LF, 2018)

Nesse momento, percebi que o professor tem certo receio quanto aos professores de escolas regulares e também com as Educadoras Especiais. Disse ao estudante que as famílias dos estudantes escolhem em qual escola colocam seus filhos.

“Para esses surdos que tem implante coclear, que fazem treinamento com fonoaudiólogos, que tem o incentivo da família e estão na inclusão, penso que eles são muito fortes, mas no momento em que esses sujeitos veem um outro surdo falando em Libras, eles também vão querer falar em Libras. Tem um aluno na escola para surdos, que tem implante coclear, oraliza e fala em Libras, eu respeito, usar as duas coisas pode, não rejeito, ele é livre. É importante que desde pequeninhos venham para a escola para surdos, fico preocupado com a diluição, eles sofrem, é difícil enfrentar a sociedade lá fora. Primeiro tem que vir para cá, para poder entender a sociedade, foi aqui que entendi tudo isso. Antes, quando comecei a oralizar, eu gostava, depois que conheci a Libras jogava fora aparelho auditivo, eu quis somente a Libras, minha família ficou brava comigo, dizia que eu precisava usar o aparelho, eu dizia que não, que não fazia sentido eu reproduzir som, som, som. Olha hoje, sou referência, olha a vida boa que tenho hoje, eu sou a prova da escola para surdos. Olha teu irmão, tua cunhada, estudaram nessa escola, se formaram e hoje estão trabalhando, tem uma vida boa, não tem como esquecer o apoio da escola, não pode abandonar a escola, aliás ela me ajudou, os surdos precisam agradecer a comunidade surda”. (LF, 2018)

Personagem 4, única cena do capítulo 4.

14 de maio de 2018, primeira vez que S fala de suas experiências de vida.

Estudante que trancou a faculdade de Medicina Veterinária... “não gostei, não quero mais fazer faculdade...”

Conheço S há mais de 10 anos e nunca havia relatado tantas experiências, como relatou hoje.

Antes de conversarmos sobre sua trajetória de vida, falávamos sobre a situação difícil em que sua família enfrentava, após conversávamos trivialidades, brincávamos e conversávamos sério...

Pediu-me para não a filmar, pois não se sente à vontade quando filmada.

“Minha mãe teve uma gravidez tranquila, não apresentou nada diferente durante a gravidez, nem rubéola, nem nada, quando nasci minha mãe não percebeu que eu era surda. Quando eu era bebê seu pai foi assassinado, não sei porque, minha mãe nunca quis me falar. Sei que mataram ele com um tiro”. (S, 2018).

Ela e seu esposo, felizes com minha estada em sua casa, procurando formas de agradar, seu marido interrompe a conversa, preocupado com o café que iriam me oferecer...

“Minha mãe disse que quando eu era bebê, fiquei doente, com muita febre, minha mãe me levou ao médico e nesse dia disseram eu sou surda. A partir de um ano de idade até os seis anos ia ao fonoaudiólogo e usava aparelho auditivo. Minha mãe via que só isso não estava resolvendo, então procurou a escola regular, em 1998 comecei a estudar nessa escola, meu avô ia comigo todos os dias, eu não gostava do barulho, das batidas, com 7 anos de idade, eu escondia o aparelho auditivo, me sentia muito angustiada e minha mãe brigava muito comigo por rejeitar o uso do aparelho auditivo. Em 2001 quando a escola para surdos foi fundada, todos os alunos surdos foram estudar lá, mas eu não sabia, fiquei na escola regular até os 14 anos de idade. No ano de 2006 o professor J foi na escola regular, ele viu que eu estava sozinha em um canto, na hora do recreio, veio, falou comigo, disse que tinha uma escola para surdos, entregou-me um papel com o endereço anotado, disse-me para não falar para ninguém o que ele tinha me falado e que era para eu esconder o papel com o endereço da escola, eu me senti muito feliz. Os professores da escola regular me perguntaram o que o professor tinha falado, e eu respondi: - não sei, não entendi o que ele falou, ele é ouvinte. Guardei meu material, esperei o ônibus escolar buscar-me para ir para casa. Assim que cheguei em casa, expliquei para minha mãe o que o professor J havia falado, eu disse a ela que eu queria conhecer a escola. Minha mãe não queria que eu conhecesse a escola, disse que lá era perigoso, o bairro e a rua era perigosos. Conversei com minha irmã mais velha, expliquei para ela o que o professor J tinha me dito, e disse que eu queria ir para aquela escola, minha irmã pegou meus documentos, levou-me para a escola e matriculou-me lá, já comecei a estudar na escola para surdos. Minha mãe foi conhecer a escola, ficou admirada e de “queixo caído” com todos os alunos felizes, conversando em Libras, eu era envergonhada, não sabia muito bem conversar em Libras. Estudei na escola específica para surdos, de 2006 até o ano de 2015, quando me formei no magistério. No ano de 2015, fiz o vestibular, fui aprovada para fazer o curso de Medicina Veterinária, mas no segundo semestre do curso, tranquei minha matrícula. Sentia-me muito sozinha, angustiada, as disciplinas eram muito difíceis, eu estudava toda a parte de biologia, de Medicina, eu não conseguia aprender. Depois, tentei trocar para o curso de Zootecnia, mas como o curso é ministrado nos turnos da manhã e da tarde, não dava para eu fazer esse curso, porque comecei a trabalhar com carteira assinada”. (S, 2018)

Enquanto falava, após a sua fala, pensei que geralmente os estudantes que trancam a matrícula, pensam na possibilidade de retornar à faculdade, questionei-a se ela teria o desejo de voltar a fazer alguma faculdade.

“Não, hoje eu trabalho, é difícil, os cursos são manhã e tarde, é difícil. A escola para surdos é bem diferente da escola inclusiva, na escola inclusiva eu nunca consegui aprender, na faculdade só tinha eu de surda, era muito difícil. Eu fazia os trabalhos que era para ser em grupo, sempre sozinha, escrevia em uma folha, apresentava e entregava para o professor. Nunca tive uma prova adaptada, sempre na Língua Portuguesa, nada em Libras ou materiais que utilizassem imagens”. (S, 2018)

Durante a fala de S, percebia que suas marcas de trajetória de vida estavam vinculadas à constituição como sujeito, com uma identidade através da Libras, uma vez que as marcas de in/exclusão eram gritantes quando se referia a aprendizagem através da utilização da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A estudante demonstrou que a exclusão por ser surda era gritante no seu percurso de aprendizagem com a Língua Portuguesa.

“Eu amo a Libras, respeito o surdo que utiliza a oralização e a Libras para se comunicar. Acredito que o português escrito é essencial para nós surdos conseguirmos nos comunicar com os ouvintes, é como quando a gente conversa pelo whatsapp sabe Laisa? Por isso é importante”. (S, 2018)

Momentos leves, conversas sérias, conversas não tão sérias assim, seu cunhado e família chegam, damos risadas, brincamos, comemos juntos e, por fim, combinamos o próximo passeio.

3.4. MOVIMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA: UNIDADES DE ANÁLISE

Até o presente momento procurei descrever as formas em que essas narrativas de vida vão funcionando metodologicamente em minha pesquisa. Justifico as entrevistas colocadas no corpo do texto, por entender que este trabalho se detém especificamente pelas narrativas de experiências de vida desses sujeitos, preferi colocar de forma com que elas fizessem parte de minha dissertação, e não colocá-las em anexo, por elas expressarem a vida, os sentimentos, as alegrias e também os sofrimentos.

E por entender que sem elas a pesquisa não teria sentido, pois a minúcia de cada dia, a experiência vivida em cada momento, em cada espaço em cada localização temporal de uma narrativa de vida, de momentos que passaram e que não voltam mais, mas também de momentos presentes com marcas do passado e noções do devir.

Nessa sessão apresento as categorias que elegi a partir das entrevistas/narrativas e que se constituíram como elementos articulares para a análise do trabalho. Para isso, fiz um exercício de perceber quais recorrências discursivas mais se aproximavam, mais se repetiam e, por vezes, se diferenciavam, no contexto dessas narrativas.

A partir desse exercício duas categorias de análise foram identificadas: a) **Língua, Identidade e Cultura:** constituindo modos de ser surdo no contexto contemporâneo e b) **A aprendizagem nos diferentes contextos escolares:** modos de constituir-se estudante surdo no Ensino Superior.

Para realizar os processos de análise das narrativas, *corpus empírico* central deste estudo, outras materialidades precisaram ser acionadas para que eu pudesse fazer a costura teórico-metodológica: uma delas foram os dados obtidos através do Núcleo de Acessibilidade e os gráficos os quais produzi, que serviram como elementos disparadores para a realização desta pesquisa.

Outra materialidade diz respeito ao conjunto de documentos que versam sobre as Políticas Públicas em torno da Educação de Surdos, Educação Especial, Educação Superior e Educação Inclusiva. Esses documentos, mesmo que tangencialmente, foram colocados em circulação no movimento analítico. Tratam-se de decretos, leis, políticas que constituem e localizam a educação de forma ampla, a educação de surdos, localizando esses sujeitos, nomeando-os e dizendo onde devem estar e em que campo são inseridos.

4. LÍNGUA, ORALIDADE, IDENTIDADE, CULTURA: NARRATIVAS HISTÓRICAS CONSTITUINDO MODOS DE SER SURDOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Abrindo essa seção com este título intenciono mostrar os movimentos que a educação de surdos na contemporaneidade vem defendendo: o sujeito cultural e identidade constituída entre seus pares. Entretanto essa discussão traz alguns elementos que problematizam o sujeito ainda centrado apenas na língua.

Na tentativa de movimentar um dos objetivos específicos desta Dissertação, qual seja: problematizar a constituição do estudante surdo no contexto universitário, é que proponho este capítulo analítico. Nele busco discorrer sobre as formas em que as línguas presentes no contexto escolar dos sujeitos surdos, ao se entrelaçarem às questões da cultura e identidade, a partir dos movimentos históricos educacionais, se anunciam como importantes disparadores que conduzem os modos pelos quais os estudantes surdos se constituem no contexto universitário.

Torna-se necessário, mais uma vez, enfatizar que as narrativas dos sujeitos surdos são a produção discursiva que envolvem e movimentam a pesquisa. É a partir delas e das experiências que se narram através delas que busco captar, “nas entrelinhas”, as formas de constituição do estudante surdo e seus processos de in/exclusão na Universidade.

Enquanto os sujeitos narravam suas histórias de vida, via-me extremamente afetada pelas suas formas de narrar suas vivências. Notava que a noção de tempo é algo inenarrável, a noção do que se viveu e não se vive mais, a mistura do que passou com o que se é hoje, a miscigenação entre o passado, o presente e o porvir. É com o tempo que torna cada um consciente daquilo que vive, que não quer mais viver e daquilo que algum dia pretende viver; é a partir dele que as narrações e as vivências podem ser contadas.

Nesse sentido, é importante retomar que, ao longo deste capítulo, tratarei a respeito dessas produções, bem como falarei sobre as formas em que os personagens desta pesquisa circularam nesses processos históricos e suas formas de constituição na Contemporaneidade.

Durante as experiências contadas e narradas, percebia nuances no (des)importante, naquilo que, muitas vezes, os sujeitos entrevistados não presenciaram em tempos mais antigos da sua própria historicidade, mas mencionavam resistências a elas, como por exemplo, as questões da imposição do

oralismo nos contextos sociais e educacionais aos quais esses sujeitos estavam presentes. Através do excerto abaixo, é possível observar que o sujeito entrevistado demonstra aversão ao oralismo e aos métodos fonoaudiológicos adotados para oralizar, demonstrando sua defesa pela Libras e pelo sujeito surdo constituído por um viés cultural.

“(...) não defendo a oralização, a fonoaudiologia, defendo a Libras, defendo a associação de surdos (...)”. (LF, 2018)

Pude entender nessa fala, que mais uma vez as línguas são significadas de forma binária, pois, ou se é surdo e utiliza a Língua de Sinais para comunicar-se, ou se é ouvinte e utiliza a fala oralizada e constituída de acordo com a norma padrão de língua. Mesmo o sujeito não se posicionando dessa forma, ao falar de suas preferências, já denota um sentimento de pertença linguística e constitutiva. Esse excerto traz elementos de língua, espaços e metodologias e o trago para movimentar e apresentar a direção analítica da discussão em questão.

Percebia esses nuances, essas diferentes facetas, durante a fala dos entrevistados que, ora falavam muito, fugiam do assunto, “escorregavam” em seu discurso, ora o silêncio dizia tudo, o parar para pensar em meio as suas falas significavam muito para mim como pesquisadora, pois muitas vezes ali, saía uma fala momentânea ou também bem pensada e articulada, outras vezes “soltadas” pelo impulso em falar. Portanto, digo que cada detalhe observado é envolvido nesta pesquisa.

Trazer as narrativas para o movimento analítico deste estudo é envolvê-las no contexto da linguagem e nas suas diversas facetas: ou se fala muito e não se diz nada sobre o que se quer dizer, ou um silêncio que diz muito. De acordo com Masschelein; Simons (2017, p. 48), “a experiência da linguagem como a experiência do homem que é um animal que em linguagem, que é capaz de falar e, portanto, também de não falar ou de ficar em silêncio”.

Para dar continuidade à discussão, interessa-me pensar nessa seção as formas em que os sujeitos surdos vêm sendo narrados ao longo da história, inclusive por eles mesmos. De que forma eles se sentem personagens e atores desse processo histórico? É interessante pensar que, quando trato sobre sujeitos surdos, ou da própria constituição dos sujeitos surdos ao longo das décadas, posso afirmar

que esses sujeitos vêm sim, ora sendo narrados, e por que não, produzidos e inventados, como atores resistentes e ativistas desse processo histórico.

Quando me refiro à palavra “atores”, estou entendendo que, ao se tornar atores, eles são o centro da discussão, seus interesses estão em jogo, eles estão imersos e lutando pelo que querem, mostrando ao mundo o que desejam, onde gostariam de estar localizados. Enfim, aonde quero chegar? Por que toda essa discussão prévia? É para que se possa entender um pouco sobre como os sujeitos surdos vêm se constituindo e ocupando seus espaços e também como esses momentos históricos produzem um sujeito surdo inserido no Ensino Superior.

Por isso, na sequência, trago as marcas históricas da in/exclusão, abordando desde os processos de medicalização até o momento atual, dos movimentos culturais e da educação bilíngue. Essa discussão não objetiva trazer uma linha histórica e evolutiva da educação de surdos, mas a partir dessas marcas históricas, é possível entender a produção do sujeito surdo que hoje encontra-se no Ensino Superior.

4.1. MARCAS DE UMA HISTÓRIA DE IN/EXCLUSÃO: DOS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO AOS MOVIMENTOS CULTURAIS, IDENTITÁRIOS E LINGÜÍSTICOS

Trazer as tramas históricas em que a educação dos surdos esteve enredada, possibilitou-me problematizar o objetivo central deste estudo que é tratar sobre as marcas escolares e seus efeitos nos processos de in/exclusão de sujeitos surdos no Ensino Superior.

Na tentativa de olhar os diferentes processos, abordagens e perspectivas aos quais os sujeitos surdos vêm sendo produzidos, inicialmente se faz necessário resgatar o investimento da medicalização no campo da educação das pessoas surdas e o quanto esse investimento produziu representações nas formas como esses sujeitos, que hoje estão na Universidade, se narraram. A respeito das diferentes produções em que os estudantes surdos ou “deficientes auditivos” estiveram inseridos ou vivenciaram, trago o excerto de uma das narrativas, o qual mostra um pouco sobre o discurso médico presente no contexto educacional em que os sujeitos da pesquisa estiveram inseridos e, mais que isso, a força que o discurso assume na experiência escolar desses estudantes.

“Laisa, sabe que quando eu era criança, meus pais me levaram de avião para São Paulo para fazer a cirurgia de implante coclear, mas meus pais preferiram colocar aparelho auditivo porque para fazer implante coclear era caríssimo, quase me implantaram, sorte... me livrei dessa”. (LF, 2018)¹¹

Nessa continuação, faz-se necessário ressaltar que os discursos sobre sujeitos surdos, durante algum tempo, e porque também não dizer que atualmente, vêm sendo produzidos através da falta, a falta de audição, portanto, faz-se necessário que se corrija. É interessante pensar que “essa falta” está imbricada nos processos de medicalização, com o rigor das sujeições clínicas. Com isso, não estou afirmando que não aconteça a representação dos sujeitos surdos a partir de um discurso clínico atualmente. O que pretendo enfatizar, nessa contextualização histórica, é a presença de outros discursos no campo dos Estudos Surdos, que acabam produzindo outras representações sobre esses sujeitos.

Ao longo dos últimos séculos, os surdos têm sido frequentemente descritos a partir de discursos religiosos, caritativos, médicos e terapêuticos, discursos revestidos de uma legitimidade social, científica e institucional que raramente é questionada [...] (THOMA, 2004, p. 56).

Uma das premissas da primeira metade do século XX era de que a surdez fosse considerada uma enfermidade, uma “falta de audição” a ser corrigida, pois o discurso médico produz uma representação sobre a surdez a partir da falta. Ou seja, essa representação acaba por pautar todas as ações direcionadas aos sujeitos surdos sob o olhar médico e clínico. Essa deficiência a ser corrigida tinha classificações de profunda e severa, delimitando, assim, a capacidade ou incapacidade de ouvir.

Para demarcar historicamente o campo educacional das pessoas surdas, seria impossível deixar de falar sobre o que aconteceu em 1880, na Itália, o Congresso Internacional de Surdos, mais conhecido como o Congresso de Milão¹². Nesse congresso, militantes, sendo eles, diretores de instituições, da corrente oralista reuniram, aproximadamente, duzentas pessoas interessadas sobre o tema da surdez, para discutirem o método a ser adotado para “melhor atender as necessidades” dos sujeitos surdos. O Congresso de Milão se tornou um marco

¹¹ Os excertos retirados das entrevistas e utilizados nos capítulos analíticos (4) quatro e (5) cinco estão em caixa de texto e sua escrita em negrito.

¹² Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, na Itália. Esse congresso que ocorreu entre os dias 6 a 11 de setembro de 1880 foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes.

histórico, no que se refere às formas de compreender como eram defendidos esses processos de oralização. O Congresso de Milão foi o ponto de partida, no que diz respeito à dominação oral, sendo dessa forma exaltado e considerado um dos maiores marcos históricos referente às ações voltadas aos sujeitos surdos.

Uma das surdas entrevistadas relatou um pouco sobre como vivenciou o processo de oralização, através do excerto retirado de sua narrativa é possível ter noções de como se dava esse processo.

Na primeira série comecei a aprender as primeiras letras oralizadas, que foram: “a, e, i, o, u”, isso é o básico, na primeira série eu já sabia oralizar o básico da Língua Portuguesa. (C, 2017)

Com essa narrativa, é possível atentar para os modos como aconteceram os processos de oralização dos sujeitos surdos. A estudante tinha mais ou menos seis anos de idade quando começou o processo de oralização, ou seja, começou a adquirir a Língua Portuguesa aos seis anos de idade, enquanto a maioria das crianças ouvintes começa a balbuciar as primeiras palavras desde seus primeiros meses de vida. Faz-se necessário marcar a importância de um acesso na idade certa à uma língua para que o sujeito construa uma linguagem que lhe dê condições de produzir significados nessa língua. Muitas vezes, as crianças surdas acabam não tendo esses estímulos linguísticos da mesma forma que as crianças ouvintes, o que produz marcas, algumas vezes irreversíveis, nos seus processos de aprendizagem. Esse é o caso apresentado acima, em que a entrevistada só foi exposta à língua oral aos seis anos de idade.

Faz-se necessário marcar a importância de um acesso na idade certa à uma língua para que o sujeito construa uma linguagem que lhe dê condições de produzir significados nessa língua. Muitas vezes, as crianças surdas acabam não tendo esses estímulos linguísticos da mesma forma que as crianças ouvintes, o que produz marcas, algumas vezes irreversíveis, nos seus processos de aprendizagem. Esse é o caso apresentado acima, em que a entrevistada só foi exposta à língua oral aos seis anos de idade.

Ainda sobre viés linguístico e as consequências que a aquisição da língua produz em aspectos cognitivos, sociais e afetivos trago, na narrativa abaixo, um excerto no qual o outro sujeito surdo entrevistado, afirma que seu desenvolvimento foi impulsionado pela aquisição da Libras.

“(...) foi pela Libras que desenvolvi-me melhor, pela oralização não dá (...)”. (LF, 2018)

O sujeito surdo demonstra que, através da aquisição da Libras, conseguiu desenvolver-se melhor, mas demonstra resistência ao oralismo. Nesse sentido, o oralismo, metodologia que visava o ensino da fala oral aos surdos, está relacionado com um déficit biológico, uma patologia, com a surdez do ouvido, e constituiu-se com a intenção de reparar esse déficit. Dessa forma, era negado todo e qualquer uso de gestos pelos surdos. Perlin (2005, p. 9) esclarece que esse método

Constitui-se como um espaço de normalização e ouvintização do surdo. Normalização, no sentido de que o surdo era deficiente da fala e, ouvintização no sentido de que vigorava o modelo ouvinte proposto ao surdo, como modelo de normalidade.

Durante anos esse foi o único método considerado mais eficaz para “normalizar” os sujeitos surdos e colocá-los em um padrão ouvintista, com a intenção de corrigir aquilo que estava faltando no sujeito. A partir da década de 70, o oralismo começa a perder um pouco sua força, entrando em cena a comunicação total, em que os sujeitos surdos poderiam utilizar qualquer forma de comunicação, entre eles, os gestos, a oralização e, também, a Língua de Sinais. Sobre esta e contribuindo para a discussão, trago um posicionamento de Perlin (2005, p. 12), que afirma “(...) como o próprio nome já diz, não importa o meio para se atingir o fim.”.

A comunicação total toma como ponto de partida a ideia de que a concepção oralista poderia não dar conta das questões linguísticas dos sujeitos surdos, porém, na comunicação total, também prepondera a visão clínica, já que a oralização continua presente.

Através das narrativas dos sujeitos entrevistados, é possível observar certa supremacia das línguas orais sobre as línguas de sinais, evidenciando a sua completude para designar ideias e narrar histórias em um âmbito geral e complexo, o que não se considerava a respeito das Línguas de Sinais, por estas serem tidas como línguas inacabadas, incompletas, que não fossem capazes de designar fatos complexos. Além disso, evidenciava-se que o uso de sinais não daria conta de expressar de maneira “plena” aquilo que se pretendia, por isso a oralização ganha força nos processos de fala desses sujeitos surdos.

Trazendo um recorte sobre os sujeitos surdos entrevistados, é possível pensar que há também a questão da idade, visto que o período que seria de alfabetização desses sujeitos foi quando a metodologia utilizada era o oralismo, portanto, hoje, esses sujeitos, em sua maioria, são sujeitos oralizados e muitos, inclusive, aprenderam a fazer leitura labial¹³, por ser a metodologia utilizada na época. Diferente da atualidade que, na maioria dos casos, os sujeitos surdos têm acesso a Libras desde pequenos, constituindo-se, assim, sujeitos bilíngues.

“Ele é um caso raro, um surdo que oraliza e que não tem incentivo da família. (...) ele é também um caso raro, que não tem apoio da família, ele é super inteligente, oraliza (...) ele também é raro, não tem apoio da família, é formado já. Esses três têm muita força, não tem incentivo da família e são muito inteligentes”. (LF, 2018)

Através das falas dos estudantes, pode-se perceber que a visão que alguns sujeitos surdos têm é de que a língua, na modalidade oral, é somente adquirida pelos “inteligentes”, “pelos surdos raros”, a ideia de que a língua oral está apenas vinculada a “super capacidade” de adquirir ou não essa língua, ou seja, ela não é vista como um método clínico, algo produzido por uma sociedade em que o discurso médico prevalece, e sim, é vista pela (in) capacidade do sujeito surdo “obter sucesso” através dessa língua.

“Para mim oralização e Libras estão no mesmo patamar de importância, porque nós precisamos da Língua Portuguesa oral para poder conviver em sociedade, na sociedade ouvinte”. (C, 2018)

A estudante surda mostrou-me outra visão a respeito das relações entre língua oral e a Libras, referindo-se às duas línguas como importantes para seu convívio em sociedade. Essa estudante começou a oralizar e utilizar Libras concomitantemente, em uma escola específica para surdos. Portanto, as práticas se voltavam para os dois vieses, oral e Língua de Sinais.

Cabe retomar sobre como a questão das línguas chegam até os sujeitos surdos, pois diferentes representações sobre elas foram produzidas, como bem citam os entrevistados, a língua oral era triunfada e inclusive marcada como a

¹³ Leitura labial é uma técnica aplicada, principalmente, para sujeitos surdos, em que palavras e sons são emitidas pelo interlocutor e captadas pelo receptor, para a realização da leitura (interpretação) dos movimentos labiais.

melhor língua, a que tinha todas as condições de movimentar os pensamentos das pessoas surdas e, assim, colocá-las próximas da normalidade.

Através de alguns excertos, é possível perceber que a aproximação com a língua oral, por vezes, era considerada desconfortante, na ótica dos entrevistados, ela poderia não ser garantia de “inclusão” na sociedade que os rodeava, alguns sujeitos disseram que se sentiam solitários e sem conseguir desenvolver suas aprendizagens através dessa língua. A partir dessa ótica, pode-se perguntar, qual o critério que se utiliza para acreditar que a língua oral é a melhor forma dos sujeitos surdos desenvolverem-se linguisticamente?

Este questionamento parece sugerir a produção de um sujeito inserido nas linhas de normalidade, objetivando tratar o sujeito surdo como oralizável. Foi através desse embate, dessa luta e de muitos questionamentos que as línguas de sinais foram tomando força linguística, como sendo constituidora dos sujeitos surdos, pois, durante muito tempo, eram considerados como quem era capaz de verbalizar.

É importante ressaltar que todas as pessoas surdas entrevistadas defendem a Libras para seu desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e humano, pois, para elas, ela é a língua configuradora/constituente dos sujeitos surdos, é através dela e da visualidade que ela propõe que os sujeitos surdos se produzem como sujeitos de um determinado grupo. Nesse viés, através dos próximos excertos retirados das entrevistas, há a possibilidade de mostrar como os sujeitos representam a língua oral e a Libras nos seus contextos de vida.

“Antes, quando comecei a oralizar, eu gostava, depois que conheci a Libras jogava fora aparelho auditivo, eu quis somente a Libras”. (LF, 2018)

“Não defendo a oralização, a fonoaudiologia, defendo a Libras, defendo a associação de surdos, os intérpretes, o prolibras, a expansão da Libras, foi pela Libras que desenvolvi-me melhor, pela oralização não dá”. (LF, 2018)

“Todos os surdos falariam a Libras e todos os ouvintes também falariam a Libras”. (L, 2018)

A partir das falas desses sujeitos surdos, pode-se perceber que eles realizam suas significações de mundo através da Libras, estão totalmente mergulhados e inseridos na defesa de que essa é a língua que os sujeitos surdos precisam utilizar; a Libras vêm sendo atualmente produzida por um viés linguístico-cultural. Quando LF fala que, depois que começou a se comunicar pela Libras, não queria utilizar aparelho auditivo, lembrava-me das vivências domésticas em que presenciei e o que

grande parte dos sujeitos surdos vivenciaram. Isso demonstra o quanto essas marcas de ouvintização foram acontecendo em suas vidas e o quanto hoje, como surdos inseridos em uma cultura com uma língua instituída, representam-se através do discurso cultural. Esse viés linguístico-cultural é demonstrado quando cada sujeito exalta a Libras como sendo um lugar para a constituição deles enquanto sujeitos surdos. Quadros e Campello (2010, p. 32) corroboram quando afirmam que “a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com os outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos(...)”.

Através da fala dos sujeitos entrevistados, pode-se perceber sobre as formas que os surdos significam suas vivências nos meios aos quais circulam, elas se dão pela e por uma cultura, cultura a qual possui uma língua própria, constituidora desses sujeitos.

“É difícil os enfrentamentos que a comunidade surda tem, é a cultura, é a Libras como primeira língua, é o português escrito como segunda língua”. (LF, 2018)

Quando os surdos relataram sobre a cultura surda, a comunidade surda e a Libras, eles estavam querendo dizer: “nós pertencemos a uma cultura, diferente da cultura ouvinte”. A intenção não é afirmar que existe uma cultura superior a outra, não há culturas e subculturas e sim cultura a que cada ser humano se constitui, se considera, se pertence.

A palavra cultura é originada do latim “colere”, que significa: o ato de plantar ou de cultivar plantas, portanto entendo cultura como tudo o que se cultiva, faz sentir vivo, cuidado, protegido e acarinhado.

As relações que se dão pela cultura enriquecem, encorajam, possivelmente por intermédio das “ferramentas” introduzidas por ela é que se significa as circunstâncias que rodeiam, através dela as fronteiras alargam para se obter diferentes experiências, pois é por ela que se é abraçado pelos demais que a ela pertencem.

Esse pertencimento a uma cultura diz muito sobre as formas de constituição desses sujeitos; a cultura toma centralidade na constituição das identidades de cada sujeito surdo. “Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os

meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados(...)”. (WOODWARD, 2014, P. 42)

Entendendo que, para os sujeitos surdos, é através da cultura surda que se dão os significados de mundo, é através dela, dos pares surdos e da Libras que os sujeitos surdos conseguem significar e classificar suas vivências.

Por meio das narrativas produzidas neste estudo, foi possível observar que uma das formas dos sujeitos surdos construírem seus significados de mundo é através da Libras, pois quando todos narraram suas trajetórias de vida através dessa língua, demonstram assim que as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) presentes no seu cotidiano escolar não estão em equidade. O fato de que me faço entender através de uma língua e narro minha história de vida por intermédio dela, não significa que a outra (língua oral) está no mesmo patamar. Essa forma de pertencimento a uma língua e a uma cultura que (trans)formam minha constituição e minhas vivências no mundo e na sociedade a qual estou inserido.

É interessante pensar que, pela cultura surda, os sujeitos surdos constituem suas identidades e suas formas de representar-se como sujeitos sociais. A partir dessas representações e dessas identificações com a cultura, que os sujeitos se constituem como atores sociais e pertencentes a um grupo a fim.

(...) as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E, dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que se tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, da inclusão entre os deficientes, de menosvalia social (...) (PERLIN, 2004, p. 77-78)

A partir das contribuições da autora, é possível observar a representatividade que os sujeitos surdos vivenciam e enfrentam, a defesa é de que os surdos não sejam vistos como incapazes, como pessoas curáveis e medicamentáveis, mas sim, como pessoas pertencentes a uma cultura e pessoas que constroem significados dos contextos que circulam ao seu redor, através das representações criadas pela cultura a qual pertencem.

Nesse sentido, atualmente, as discussões vêm sendo pautadas na questão cultural do sujeito, e isso vai despontar nas questões do que temos chamado condição bilíngue/bicultural dos sujeitos surdos. Embora eu entenda que o ser

humano é híbrido, é também ser envolvido por diferentes culturas, interculturais, utiliza a expressão para pensar as questões culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

Bilíngue porque, em primeiro lugar, os sujeitos surdos defendem a utilização da Libras como primeira língua; por meio dessa língua os sujeitos surdos significam suas representações, é por meio da visualidade que entendem, compreendem e significam as coisas que acontecem ao seu redor. Em segundo lugar, o status da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, cujo os processos de sua aprendizagem se dão através da Libras.

A partir da fala de uma estudante surda, que utiliza tanto a oralização, quanto a Libras para se comunicar e realizar suas significações, pode-se perceber outros significados dados à língua oral.

“No ensino médio estudei em uma escola específica para surdos, com utilização apenas da Libras, nela não podemos nem mexer a boca. Quando estou com as pessoas dessa escola eu sei que não posso mexer a boca e oralizar (...)”. (C, 2018)

A Libras, muito mais que uma questão política e um direito adquirido, ocupa hoje o centro das discussões, acompanhada de outras questões, como parte da cultura e dos artefatos culturais surdos. No entanto, as formas de normalização dos sujeitos surdos também se dão pelos processos advindos do campo cultural e linguístico das comunidades surdas. Ou seja, estar inserido em uma comunidade surda implica seguir os limites que tal comunidade estabelece, como por exemplo, utilizar somente a Libras para se comunicar. Nesse sentido, é necessário compreendermos que em cada cultura há suas regras, suas normas, o “trilho certo” a ser seguido, portanto nos contornos culturais daquilo que emerge como cultura surda não é diferente.

Enquanto se diz “não pode mexer a boca”, está se significando um jeito e uma forma de ser um surdo ideal: surdo cultural, surdo bilíngue, surdo da comunidade, entre tantas outras marcas de se constituir surdo, a partir da centralidade da língua e da cultura surda. As narrativas apontam-nos isso, para as formas de experienciar o ser surdo nesse mundo.

(...) (segundo uma leitura particular de Rancière: tornar-se alguém que está ao mesmo tempo desafiando a ordem social existente em termos de igualdade) ou eticamente (de acordo com certa interpretação de Levinas:

tornar-se alguém que está sempre motivado por um chamado do outro em termos de fazer justiça). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 52)

E esse desafio à ordem social, esse existir em igualdade, que a estudante surda relatava, demonstrou não estar satisfeita com esse jeito de ser surda ideal e cultural, demonstrou certa resistência a agir de acordo com o que o outro quer que ela faça e signifique suas formas de interpretar o mundo. Trago essa discussão por perceber que a estudante pensa um pouco diferente da maioria dos sujeitos surdos, daqueles que dizem sofrer com os processos de ouvintização. Acredito que a narrativa dela demonstra outras formas de se autorizar ser surdo na Contemporaneidade.

É importante perceber que, nas narrativas analisadas, as trocas com os outros, as vivências e as experiências que constituem os sujeitos surdos se dão a partir dos discursos produzidos entre eles e também em uma sociedade forjada em princípios de normalidade. O próximo excerto evidencia um pouco sobre delineamentos em que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, permeia nas falas dos sujeitos surdos.

“Acredito que o português escrito é essencial para nós surdos conseguirmos nos comunicar com os ouvintes, é como quando a gente conversa pelo whatsapp sabe Laisa? Por isso é importante”. (S, 2018)

Transversalmente, através da fala da estudante que trancou sua matrícula no curso de graduação na UFSM, pode-se perceber o quanto a significação da Língua Portuguesa não é constituidora do sujeito surdo, mas ela significa apenas uma forma de comunicação. Se se pensar bem, isso produz uma forma do sujeito surdo se inserir no contexto universitário, pois, no momento em que ingresso numa Universidade, onde tudo se dá por meio da Língua Portuguesa, utilizá-la apenas para comunicação não é o essencial para acompanhar tudo o que um estudante de Ensino Superior terá que administrar. Ou seja, as condições de ingresso, participação, permanência nos Cursos de Graduação exigem do estudante surdo estratégias que vão além da presença do TILSP ou da garantia de uma comunicação em Língua de Sinais.

É interessante pensar que, para essa inserção do sujeito surdo, nos espaços ouvintes, há a figura do TILSP. Esse profissional tem o papel de transmitir tudo o que é falado em Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa. Conforme Elsner,

(...) o tradutor/intérprete de Libras tem a mesma função de um tradutor/intérprete de qualquer língua oral. Seu papel é traduzir a comunicação entre duas pessoas que não utilizam a mesma língua, ou seja, passar a informação de uma língua para outra, com neutralidade e fidelidade. (ELSNER, 2015, p. 63-64).

Em seu texto, Elsner (2015) ainda esclarece que, mesmo que seja uma mesma função parecida com a tradução de qualquer língua, há "(...) uma pequena e significativa diferença, que reside na modalidade das línguas utilizadas." (ELSNER, 2015, p. 64). Essa diferença se dá, justamente, pela Libras ser uma língua gestual e a Língua Portuguesa, uma língua oral. Ainda, conforme a autora:

(..) no trabalho diário do TILS, além de realizar a tradução/interpretação entre duas línguas com estruturas gramaticais diferentes, ele deve ser capaz de passar uma informação exclusivamente visual (e vice-versa), mas sem ocultar nenhum aspecto semântico da informação original. (ELSNER, 2015, p. 64).

É importante salientar que o TILSP atua em vários contextos e sua presença é garantida por lei para oportunizar a acessibilidade das pessoas surdas. A Libras foi reconhecida, oficialmente, como língua, em 2002, "(...) com a Lei 10.436, a famosa "lei de Libras", que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e transformou o Brasil em um país oficialmente bilíngüe" (ELSNER, 2015, p. 66). Mais tarde, foi homologado o Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e orienta como deve ser a formação do tradutor/intérprete.

A maioria dos sujeitos entrevistados falou a respeito desse profissional, sobre seu papel e sobre sua importância nos espaços em que há surdos presentes, conforme podemos verificar nos excertos abaixo:

"O intérprete tem o papel dele, que é de transmitir o que o ouvinte está falando". (L, 2017)

"O intérprete é um profissional, não se pode depender dele". (LF, 2018)

"Intérprete, não me ajudou, não me ensinou, eu não dependia dele". (LF, 2018)

Os estudantes surdos, tanto os que estão cursando uma faculdade, quanto aqueles que já se formaram e trancaram a matrícula, ressaltam a importância do intérprete nos espaços em que frequentam. Durante suas narrativas, percebia que eles enfatizavam que o intérprete tem o papel de interpretar/traduzir. De certa forma, como pesquisadora, percebia que os surdos entendiam esse papel, pelo motivo de que o próprio profissional explicava esses limites.

Como vivenciei pouco tempo o papel de intérprete, como bolsista da UFSM, percebia que alguns surdos me perguntavam sobre os dias de provas e, nos momentos de provas, perguntavam-me se eu lembrava a resposta. Parecia-me que o desejo deles era de que utilizassem o intérprete como aquele que pode ajudar, pode usar seu “dom benevolente” para fazer o bem. Nesse sentido, os sujeitos surdos entrevistados reforçavam o discurso de que não poderiam depender dele, que o papel dele não era ajudar e sim interpretar/traduzir.

“A presença do intérprete é o básico que se pode ter, pois ele ouve, interpreta e passa a informação em Libras. Com o intérprete em aula é tranquilo de entender, é ótimo ter intérprete”. (LF, 2018)

O professor surdo, um sujeito que já passou por uma Universidade, relata que a presença do intérprete em sala de aula “é o básico”, mas dá a entender que não é suficiente. É possível notar que a questão do bilinguismo, da tradução/interpretação da Língua Portuguesa para a Libras, é centrada apenas na figura do intérprete.

Aparentemente o sujeito quer dizer que somente a tradução de uma língua para outra não é o suficiente para o entendimento daquilo que se traduz/interpreta; parece-me que, para ele, outros elementos estão faltando, por exemplo, o uso de imagens e de recursos visuais. Talvez outros recursos poderiam ser utilizados para melhor fazer um sujeito surdo entender aquilo que lhe é proposto, uma vez que somente a tradução/interpretação não está dando conta de tudo o que um sujeito bilíngue/bicultural necessita, pensando que sua aprendizagem se desenvolve através, principalmente, da visualidade.

Portanto, este capítulo procurou desenvolver uma analítica em que a trama histórica articulada a determinados elementos como língua, oralidade, cultura e identidade, recorrentes nas narrativas dos sujeitos surdos, instituíram formas de ser estudante surdo no Ensino Superior. Nesse sentido, recorri às contextualizações históricas da educação de surdos que imprimem importantes marcas nos modos

com que esses sujeitos vêm sendo narrados e interpretados pelos discursos educacionais e que acabam incidindo nas formas como os estudantes surdos se conduzem no contexto universitário.

No próximo capítulo, atentarei para os contextos escolares pelos quais os sujeitos entrevistados passaram e que marcas produziram no processo de constituição enquanto estudante universitário. Ou seja, interessa para este estudo olhar para as relações de aprendizagem que constituem o sujeito/aluno surdo, no contorno das condições linguísticas, culturais e identitárias, antes mesmo de ingressarem no Ensino Superior.

5. A APRENDIZAGEM NOS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES: MODOS DE CONSTITUIR-SE ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR

“(...) eu era sempre sozinho, não tinha amigos, não oralizo (...)” (LF, 2018)¹⁴

O excerto encontrado na abertura deste capítulo demonstra algumas das marcas das relações estabelecidas nos contextos de escolares dos sujeitos surdos. A narrativa “não tinha amigos... não era oralizado” retrata o sentimento de isolamento e exclusão, uma cena muito cotidiana das experiências escolares dos sujeitos surdos no ensino regular.

A partir desse enredo discursivo, o presente capítulo procurará discorrer sobre as formas como os sujeitos surdos vêm sendo constituídos estudantes, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para isso, problematiza as relações de aprendizagem, mediadas pelos contextos linguísticos, nos espaços educacionais frequentados por esses estudantes. Esse movimento analítico procura atender a dois objetivos desta dissertação: compreender os efeitos dos discursos que permeiam as narrativas, no que se refere aos processos in/exclusivos dos estudantes surdos no Ensino Superior; e ainda, problematizar a constituição do estudante surdo no contexto universitário.

Para tanto, propõe-se a pensar as diferentes experiências pedagógicas que foram constituindo esses sujeitos, enquanto sujeitos da aprendizagem. Nesse contexto, faz-se necessário pensar esses sujeitos surdos incluídos em escolas regulares, vivenciando a experiência de aprender e de conviver com indivíduos ouvintes. Também, pensar sobre os espaços outros, em que esses sujeitos estiveram inseridos, como por exemplo, a escola para surdos e a classe especial para surdos em escola regular¹⁵. Nesse sentido, significo o lócus escolar – escola regular, classe especial e específico para surdos - como potente espaço na produção de significados e marcas na constituição dos sujeitos surdos na contemporaneidade.

¹⁴ Coloco esse excerto da narrativa do sujeito surdo, como “pontapé” inicial deste capítulo. Nesse sentido está em recuo de 2 centímetros e em itálico. Não coloquei em caixa de texto, para melhor conversar com a narrativa do sujeito surdo.

¹⁵ É interessante relatar que esses três “modelos” de espaços em que me refiro sobre a inserção de sujeitos surdos durante a educação básica, estão demarcados pelas falas dos sujeitos entrevistados, pois, todos estudaram em escola para surdos, a maioria frequentou a inclusão e também as classes especiais para surdos em escolas regulares.

Para dinamizar essa seção, faço uma problematização necessária para pensar a produção desses estudantes: como os sujeitos surdos constituem-se a partir dos espaços educacionais que vivenciaram?

Compreendo essa questão através das atuais políticas educacionais voltadas para os sujeitos surdos, nas quais há o entendimento de que a educação voltada aos sujeitos surdos seja a educação bilíngue. Então, de que forma a educação bilíngue é contemplada nos espaços educacionais que recebem os sujeitos surdos. Como os diferentes espaços educacionais constituem esses sujeitos?

Para tanto, este capítulo se divide em três partes: a primeira delas refere-se à Educação de Surdos, assentada nos processos de normalização, bem como aos aspectos históricos em que esses sujeitos vêm sendo compreendidos e produzidos. O segundo subcapítulo discorre sobre os diferentes espaços em que os estudantes surdos, que hoje estão presentes no Ensino Superior ou os que já concluíram ou abandonaram seus cursos, frequentaram enquanto estudantes da Educação Básica. E, finalizando, o terceiro subcapítulo busca compreender o quanto as marcas desse processo de escolarização presentes na Educação Básica geram efeitos na constituição desses estudantes surdos inseridos no Ensino Superior.

5.1. DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CENÁRIO DA NORMALIZAÇÃO

Antes de trazer os próximos excertos das narrativas e realizar outros movimentos que esta Dissertação propõe, penso ser interessante trazer um levantamento de como a educação de surdos vem sendo pautada desde décadas anteriores. Dessa forma, é importante resgatar alguns marcos históricos voltados para a educação dos sujeitos surdos. Dentre eles, umas das propostas voltava-se com base nos processos de oralização, já que se queria normalizar um sujeito sob aspectos clínicos, que também tangenciavam os processos educativos desses sujeitos surdos.

Já em outras propostas, como aconteceu nos séculos XVIII e XIX, teve os primeiros programas voltados à educação de crianças surdas. Na França, Charles-Michel de L'Épée começou esse trabalho com crianças surdas através da comunicação por sinais e gestos.

De acordo com as propostas de L'Eppe e seus sucessores, os surdos foram sendo agrupados em instituições que, inicialmente, foram chamadas de asilos e, mais tarde, escolas. Com os surdos alocados nesses espaços, a sociedade controlava os que eram “diferentes” e evitava o contato com aqueles que eram considerados “doentes”. Nessas instituições, os surdos acabaram sendo conduzidos linguisticamente de uma forma artificial, onde os sujeitos surdos utilizavam sinais metódicos, em que havia uma combinação entre a língua francesa oral e a língua de sinais.

A partir dessas propostas, as contribuições de Lopes (2004) ajudaram-me a notar tamanho investimento em tecnologias para normalizar os sujeitos surdos nas escolas com bases oralistas. Esse modelo perde força discursiva em detrimento de outras significações que vinham emergindo nesse campo educacional, entre elas as questões linguísticas e culturais das comunidades surdas. No entanto, mesmo com o advento das questões centradas na Língua de Sinais e nos artefatos culturais surdos, o discurso oralista ainda é presente nos processos educacionais desses sujeitos.

Ainda nesse sentido, Lopes (2004) discorre acerca da natureza educável do surdo, e o quanto a escola é um espaço de normalização e ouvintização¹⁶ desses educandos. Ainda que,

Na tentativa de não medir esforços e nem mesmo calcular o investimento custo-benefício, as escolas de surdos com bases oralistas ou orientadas por pedagogias corretivas, de uma forma geral, trabalham para adquirir equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade surda de aproximar de um modelo ouvinte [...] (LOPES, 2004, p. 40).

Diante desse panorama de educação de surdos, volto-me para pensar no contexto educativo nacional. Constata-se que, no Brasil, a educação dos surdos começou a ser marcada, com a criação do Instituto de Surdos-mudos por Ernest Huet, que, atualmente, chamamos de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Neste Instituto, inicialmente, a metodologia de trabalho com os sujeitos surdos dava-se pela linguagem falada, escrita, sinais e datilologia, mas esse método durou pouco tempo, pois outros professores foram utilizando diferentes métodos e a

¹⁶ Termo cunhado pelo professor Carlos Skliar. Significa dizer que os surdos são narrados e compreendidos como ouvintes (SKLIAR, 1998).

oralização era voltada para aqueles sujeitos que “tinham a capacidade de desenvolver essa técnica”.

Nesse sentido, as técnicas de normalização foram aprimoradas ao longo dos anos, mas a lógica do “sujeito perfeito” ainda é perceptível no espaço escolar. Parece-me, então, ser necessário discorrer sobre uma escola e uma sociedade forjadas na Modernidade, sobre uma sociedade e uma escola racionais, um modelo que parece predominar até os tempos atuais, que homogeneiza sujeitos, transformando-os em produtos fabricados, com os mesmos recursos e resultados finais. Essa escola moderna procura estratégias para normalizar e transformar um estudante “defeituoso” em um “estudante ideal”, estudante esse que deve ficar em silêncio, quieto, terminar as atividades no tempo ideal, sem amarras, sem defeitos.

Em diálogo com Silva e Frohlich (2011, p.158), entende-se que “dessa maneira, a lentidão, a distração, a não conclusão das atividades no tempo previsto, etc. são condições que impedem o aproveitamento do tempo e a produtividade do “sujeito-estudante especial””. Nesse modelo, o sujeito precisa ser disciplinado e regulado dentro de uma ordem escolar, para que seja considerado um sujeito útil, dentro das linhas de normalidade.

Nesse viés, evidencia-se a necessidade de saber utilizar diferentes formas de fazer com que os estudantes sejam esses “estudantes ideais”, sendo necessário “saber educar”. Onde, o

[...] educar implica, para a concepção moderna, uma dupla operação de repressão e liberação. Reprimir o corpo para liberar a mente – ou a alma – reprimir o animal para liberar o humano, reprimir a fala para liberar a concentração, reprimir o egoísmo para liberar a civilização, reprimir o prazer para liberar o dever, reprimir o acaso para liberar a previsão, reprimir a dependência para liberar a liberação [...] são diversas opções que aparecem ao longo do desenvolvimento da Modernidade, mas que continuam respondendo ao mesmo esquema de aproximação (PINEAU, 2008, p.96).

Esses esquemas de liberdade/repressão são utilizados para o disciplinamento e/ou confinamento, para que aquilo que foge do “normal” seja trazido para a normalidade, com o objetivo de que o “alvo” da educação seja alcançado. “Isso é feito de uma maneira tal que “alma” e corpo são tomados juntos” (VEIGA-NETO, 2001, p. 12), no sentido de que alma e corpo são instrumentos que servem para o domínio do Estado, principalmente no contexto escolar que produz técnicas para alcançar os corpos através do investimento da docilização empreendida pelo poder

disciplinar. Esse empreendimento de tornar o sujeito mais útil e dócil é colocado em funcionamento pela maquinaria escolar.

Talvez aqui possa me aproximar da noção de poder disciplinar trabalhado por Foucault: “O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1987, p. 195). Sendo que o adestramento referido tem o objetivo de produzir corpos dóceis e disciplinados, como uma maquinaria que dê (articula) e esquadrinha. Através dessa maquinaria é possível definir como se pode ter um domínio sobre o corpo das outras pessoas para que elas façam o que se quer, o condicionamento que se deseja.

O corpo disciplinado e submisso é resultado da ação de um poder de normalização, que procura classificar e homogeneizar a todos, ele se institui em diferentes espaços, nas fábricas, nos quartéis, nas escolas, ou seja, em qualquer instituição. “[...] Esse poder é mais anônimo e funcional, uma vez que, ao mesmo tempo, opera com uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar” [...] (DAL’LGNA, 2013, p. 183).

Então, por que falar de uma escola e de uma sociedade forjada na Modernidade? O que essa discussão agrega nesta dissertação? Essa problematização me ajuda a entender os processos de normalização e regulação a que são submetidos os estudantes surdos no contexto das práticas escolares, na tentativa de articular os efeitos das trajetórias escolares (materializada nas narrativas) na produção de estudantes surdos universitários.

Na atual conjuntura política e educacional de espaços específicos para surdos, essa normalização é vista por outro viés, o do sujeito cultural e linguisticamente constituído pela Libras, mas que, da mesma forma que acontece nos processos oralistas, é conduzido a uma norma de um sujeito surdo padrão.

5.2. OS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS MULTIFACETAS

Para dar continuidade a este estudo, faz-se necessário olhar para o campo no qual esses sujeitos surdos estão localizados, o campo da Educação Especial. Como já demarquei no capítulo 2 desta dissertação, o terreno em que esses sujeitos vêm sendo compreendidos pelas políticas educacionais é pelo viés da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Entende-se que os sujeitos surdos têm seu “lugar garantido” a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que seria na escola regular, in/excluídos, com direito a uma educação bilíngue e também com direito a ter um TILSP em sala de aula.

Agora, pergunto: como isso tudo acontece? O sujeito surdo insere-se em idade de frequentar a educação infantil na escola regular, já tendo o domínio da Libras? Qual seria o papel do intérprete presente na escola? Ensinar Libras? Ou exercitar seu “dom benevolente” para ajudar a criança surda?

Enfim, esses questionamentos trazem uma série de potencialidades analíticas, desde a constituição desses sujeitos até os papéis dos profissionais que estão envolvidos nos processos educativos. Trago-os para problematizar sobre os processos de escolarização dos sujeitos surdos até suas inserções no Ensino Superior, o que se faz necessário à demarcação política de onde esses sujeitos estão assentados.

Em sequência, no excerto abaixo, pode-se notar que o sentimento de um estudante surdo, enquanto estudava no Ensino Superior, na inclusão, era de solidão, sem amigos, ele denota esse sentimento a sua incapacidade de oralizar.

“(…) na inclusão tinham os grupos dos ouvintes as eu era sempre sozinho, não tinha amigos, não oralizo. Tinha a intérprete, mas ela falava rápido, eu ficava angustiado, é difícil a interação com os ouvintes, eu não conseguia”. (LF 2018)

Em outro excerto, a constituição desse sujeito traz a marca do sentimento de não pertencimento ao grupo escolar.

“(…) não tinha contato com os colegas porque eles se achavam superiores a mim, não gostei de estudar lá porque me sentia rejeitada e excluída. Nos trabalhos em grupo meus colegas me rejeitavam porque achavam que eu não sabia o conteúdo e não sabia das respostas certas”. (C, 2017)

Mesmo que esses sujeitos estejam amparados politicamente para estarem participando como estudantes na escola regular, de forma que suas diferenças sejam aceitas, a suposta “inclusão” é baseada em práticas que os segregam, por isso tenho chamado de In/exclusão. A intenção das políticas inclusivas, posso inferir, é investir para que o corpo chegue ao mais próximo patamar de normalização possível. Por esse viés, pode-se discutir sobre o quanto a oralidade pode ser acessada pelo implante coclear, aparelhos auditivos, terapias da fala, etc. Essas formas de normalizar o corpo parecem ser condições de inclusão dos sujeitos

surdos no contexto educacional. Haja vista que a própria condição de usar outra forma de comunicação produziria uma representação que esses estudantes não teriam a capacidade de absorver conteúdo, como também não possuíam condições de interação pela limitação da língua.

“(...) os professores viram que eu sou inteligente e me colocaram na inclusão”. (LF, 2018).

É interessante olharmos com atenção para essa narrativa, o próprio surdo entrevistado atribui sua inserção na inclusão, por ser um estudante inteligente, ou seja, apenas um surdo inteligente é capaz de frequentar a inclusão. Ele não remete a inclusão como um espaço outro, produzido por uma escola e sociedade que normaliza sujeitos, mas como um lugar de aprendizagem.

“Entre inclusão e escola para surdos, prefiro a inclusão”. (L, 2018)

“Na inclusão eu não era aprovado, simplesmente passavam-me de ano, eu era empurrado para a próxima série (...)” (LF, 2018)

A primeira narrativa apresenta-me novidades...

Enquanto a estudante surda relatava que preferia a inclusão em vez de estudar em uma escola para surdos, recordava toda sua narrativa, pois ela, até o Ensino Médio, inclusive depois de completar 18 anos de idade, continuou estudando na escola para surdos.

Talvez, essa visão de que se ela frequentasse a escola regular e não a escola específica para surdos, antes de ingressar no Ensino Superior, daria mais condições para suas aprendizagens como estudante universitária. Seu entendimento é de que se antes do ingresso a essa modalidade de ensino já estivesse presente nos processos inclusivos, seria mais produtivo, pois já teria se adaptado, teria uma base de um ensino/aprendizagem inclusivo que antes não vivenciava.

De outro modo na segunda narrativa, é possível visualizar outra representação produzida sobre a experiência do estudante surdo ter frequentado a escola regular. Ele denota suas aprovações ao simples tutelamento e não a “sua inteligência” como mencionou anteriormente. Ou seja, ele mesmo significa a inclusão como espaço de aprendizagem, porém não se sente sujeito da aprendizagem. “[...] O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS

2017, p. 49). Em outras palavras, ter um eu suspenso e profano é também produção de uma escola tuteladora e benevolente, fui colocado entre parênteses, parênteses da aprendizagem.

Quando me refiro a essa escola que produz sujeitos, não estou querendo afirmar que somente a escola regular, carrega esse papel, mas também a escola específica para surdos realiza tais práticas, a partir do excerto abaixo, apresento um pouco sobre como se dá o “resgate” dos estudantes surdos que estudam em escolas regulares para levá-los para as escolas específicas para surdos.

“No ano de 2006 o professor J foi na escola regular, ele viu que eu estava sozinha em um canto, na hora do recreio, veio, falou comigo, disse que tinha uma escola para surdos, entregou-me um papel com o endereço anotado, disse-me para não falar para ninguém o que ele tinha me falado e que era para eu esconder o papel com o endereço da escola, eu me senti muito feliz. Os professores da escola regular me perguntaram o que o professor tinha falado, e eu respondi: - não sei, não entendi o que ele falou, ele é ouvinte”. (S, 2018)

Essa narrativa aponta para esse contato surdo-surdo, o quanto essa identificação se torna imperativa na constituição do sujeito surdo. A partir das estratégias linguísticas e visuais o compartilhamento de experiências acontece.

O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que, na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças, carregam marcas culturais. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns. (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 32).

A estudante demonstra o quanto esse vínculo criado entre os sujeitos surdos é importante para suas afirmações como pessoa surda, para conviver numa sociedade majoritariamente ouvinte. Esse contato é quase uma relação de “sobrevivência” estabelecida, é a demarcação de um lugar; lugar onde “eu, como surda”, me encontro, me encaixo, entre nós que usamos a mesma língua e temos alguns caminhos em comum para seguir. Demonstram-se com isso as marcas culturais em que os sujeitos surdos se constituem.

“Então, na escola para surdos, tem alunos surdos, professores ouvintes e alguns professores surdos para nossa referência”. (L, 2017)

“(…) porque na escola para surdos, nos comunicamos pela Libras, é uma cultura diferente”. (LF, 2018)

“A escola para surdos é bem diferente da escola inclusiva, na escola inclusiva eu nunca consegui aprender, na faculdade só tinha eu de surda, era muito difícil”. (S, 2018)

Os sujeitos entrevistados, quando narravam a escola para surdos e sobre o significado que ela produz em suas vidas, permitem compreender que o contato surdo-surdo na escola vai para além das relações entre professor- estudante, ensino-aprendizagem, é um espaço onde a cultura surda é constituída de uma forma potente. Durante minhas vivências com os sujeitos surdos, noto que a própria escola para surdos se torna um espaço de encontro, de conversas, de risadas; muito do que constituído como cultura surda, acontece nessa escola.

Quero dizer que longe da compreensão da escola ser um espaço unicamente de ensino e de aprendizagem, ela também é um espaço de aproximação surda, portanto, um espaço onde a cultura surda pode estar sendo articulada pelos surdos em momentos não pensados pela pedagogia. (CHIELA, 2007, p. 146).

Conforme Lopes (LOPES, 2004, p. 50), “a invenção cultural da surdez surge na escola como outro movimento que está enredado em discursos que dizem de um surdo que possui na surdez um traço cultural e não mais um limite ou uma deficiência”.

Em contrapartida, aponto que a intencionalidade desta pesquisa não é a de colar ao sujeito surdo a incapacidade, a deficiência, o “público-alvo da Educação Especial”, e sim, a de entender esse sujeito enredado por um discurso cultural.

Ao tomar a surdez e os surdos como questões epistemológicas e ao focalizar os discursos e representações que circulam em produtos culturais [...] convido os leitores e leitoras para pensar outras possibilidades, para duvidar das verdades que estão aí, para colocar na agenda social e política outros modos de ver e narrar a alteridade surda (THOMA, 2004, p. 58).

O debate que se travou, ao longo dos anos, a respeito de qual o melhor método de ensino para os sujeitos surdos permanece até hoje, porém, devido às reivindicações do Movimento Surdo, os sujeitos surdos já obtiveram muitas conquistas, como por exemplo, serem reconhecidos como sujeitos com uma língua e cultura próprias.

A partir desse reconhecimento, um dos efeitos que surge na educação é a abordagem bilíngue. Na questão da educação bilíngue há uma dimensão política que permeia os aspectos das relações das duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita). Entretanto a comunidade surda ainda vem lutando para que a Língua de Sinais seja reconhecida como própria de uma cultura e

não apenas como um mero instrumento de comunicação, como as atuais políticas vem tratando a Libras. Nesse sentido

Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição, à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se língua aqui, como a língua portuguesa e, portanto, os sinais como não-língua). (QUADROS. 2005, p. 30-31)

Nessa esteira, quando a expressão “educação bilíngue” é referida, parto do pressuposto de que, nessa educação, há o envolvimento de, pelo menos, duas línguas no contexto educacional, porém significadas de formas diferentes.

5.3. MARCAS DOS CONTEXTOS ESCOLARES E SEUS EFEITOS NO ESTUDANTE SURDO PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR

Antes de se falar no sujeito surdo universitário, é importante trazer as marcas que vieram o constituindo até seu ingresso no Ensino Superior.

Durante a pesquisa, observava que os sujeitos entrevistados que frequentam ou frequentaram o Ensino Superior buscam, de certa forma, ajuda, tutela, “proteção” para conseguirem atender às demandas de uma Universidade, como podemos ver nas falas abaixo:

“Na UFSM, levei um susto, falta ensinar, falta resumo das coisas... aqui na escola para surdos as redações são resumidas, mais simples, básicas (...)” (LF, 2018)

“(...) porque ela mesma dizia que eu não podia depender dela, que era para eu fazer minhas coisas que ela me ajudava, mas não iria fazer para mim”. (LF, 2018)

Quando o entrevistado relatou que, na UFSM, falta resumo das coisas e relata que, na escola para surdos, os conteúdos eram resumidos, pensei que eu estivesse enganada com o sinal de “resumo”, então, pedi para ele fazer a datilografia da palavra, pois achei que eu não tivesse entendendo. Para minha surpresa, era realmente a noção de que, ao se tratar de conteúdos em Libras, o acesso a ele é reduzido.

Nessa lógica, é possível observar as formas em que a aprendizagem dos sujeitos surdos é constituída até chegar ao Ensino Superior, pois, em uma

Universidade, aprender através de resumos produziria outro profissional ingressando no mercado de trabalho.

Outra fala recorrente dos estudantes surdos é a afirmação de que não se pode depender dessa ou daquela pessoa. É interessante, no entanto, observar, através das narrativas, que os limites do depender ou não é dado pelo outro (que se quer depender).

Sobre esse outro, no próximo excerto relacionado ao professor, fica evidente o desejo de que os professores estivessem mais preocupados com as particularidades de cada aluno, observando os aspectos educativos, avaliativos e relacionais.

“Muitas vezes os professores esquecem que tem uma aluna surda na sala de aula... falta lembrar nas horas do planejamento que tem um aluno surdo ou uma pessoa com deficiência, com deficiência visual, etc.” (L, 2017)

“Nunca fizeram algum tipo de adaptação para minhas provas, falta muito uma avaliação diferenciada, que utilize imagens”. (LF, 2018)

“(...) os professores precisam entender que cada aluno é um aluno, cada um é diferente do outro, o professor precisa perceber quais os alunos são interessados em aprender, caso o professor perceba que aquele aluno não tem interesse, aí tudo bem (...) mas o professor precisa perceber os casos raros, quem tem o dom, tem surdos super inteligentes”. (LF, 2018)

“Nunca tive uma prova adaptada, sempre na Língua Portuguesa, nada em Libras ou materiais que utilizassem imagens”. (S, 2018)

Praticamente todos os sujeitos entrevistados demonstram que gostariam que os professores fizessem um planejamento diferenciado, atendendo às questões visuais, assumidas aqui como imprescindíveis para o processo de aprendizagem dos sujeitos surdos. Essa opção metodológica pode ser uma alternativa, porém está numa linha muito tênue, quando ultrapassa a questão da diferença para o assistencialismo.

Mas é interessante olhar para a fala dessa estudante, porque ela se coloca no lugar de deficiente, talvez não fosse o que ela queria dizer, mas sutilmente ela falou que todos os professores precisam estar atentos aos estudantes surdos ou deficientes.

Outra questão que me chamou a atenção é que a estudante demonstra que, para atender tudo o que um sujeito surdo, inserido no Ensino Superior, necessita as articulações de planejamentos devem ir além da comunicação. Pois precisariam de

um trabalho articulado entre professor e intérprete para, dessa forma, atender às demandas que um planejamento “diferenciado” e pensado, especificamente, para os estudantes surdos fosse minimamente suficiente para a aprendizagem desses sujeitos.

Ou seja, os sujeitos entrevistados podem estar inferindo que a Libras está garantida, chegamos até aqui. Mas a forma dos usos dessa língua é que estão sendo problematizados. A presença do intérprete não basta, e a tradução/interpretação não é suficiente, uma vez que “ele não me ajudou”.

Ainda sobre os profissionais que envolvem o contexto universitário é possível observar que tamanha responsabilidade é denotada à figura do professor para realizar seus planejamentos.

Um professor é alguém que não tem claramente delineada sua “tarefa” da mesma forma como faz um “profissional”. Por outro lado, o professor é alguém que se coloca a serviço do assunto ou da tarefa. Ele não os vê principalmente como algo a ser explorado para o ganho financeiro, nem como “seu” assunto ou “sua” tarefa, precisamente é o assunto ou a tarefa que o cativam e apaixonam. (MASSCHELEIN; SIMONS 2017, p. 134-135).

Ou seja, o professor é considerado aquele profissional que, para além de suas relações “pré-estabelecidas”, ainda deve demonstrar amor e paixão pela sua tarefa de ser professor, doando-se ao máximo para atender todos os estudantes. Ainda sobre a figura do professor, ao analisar as narrativas dos estudantes surdos, percebi que os mesmos, os responsabiliza pelas suas aprendizagens, ou seja, precisariam encontrar alguma forma de me dizer que somente o planejamento e a figura do intérprete em sala de aula não estavam garantindo sua aprendizagem. Alguém precisa se responsabilizar pelo jeito que o sujeito surdo aprende, e esse alguém não sou eu, nem minha família, nem as formas em que fui produzido, mas sim a escola e o professor.

Outra marca da qual o sujeito surdo já ingressa categorizado é como cotista. Pensando nisso, os sujeitos surdos foram produzidos para estarem no Ensino Superior, através das alianças políticas de inclusão, pois a maioria entra na Universidade através do sistema de Cotas, sendo público-alvo da Educação Especial e das ações afirmativas de uma Universidade. Nesse sentido esses sujeitos estão assentados politicamente como estudantes incluídos, portanto “deslocados” o que constitui um forte elemento para a rotatividade desses estudantes nos cursos.

Nessa perspectiva, é interessante pensar sobre o fato que todos os sujeitos entrevistados migraram de cursos, trocaram, fizeram outros vestibulares em busca do melhor curso, ou como eles mesmos dizem: “o curso mais fácil” ou até mesmo evadiram. O que pode ser percebido nas narrativas abaixo:

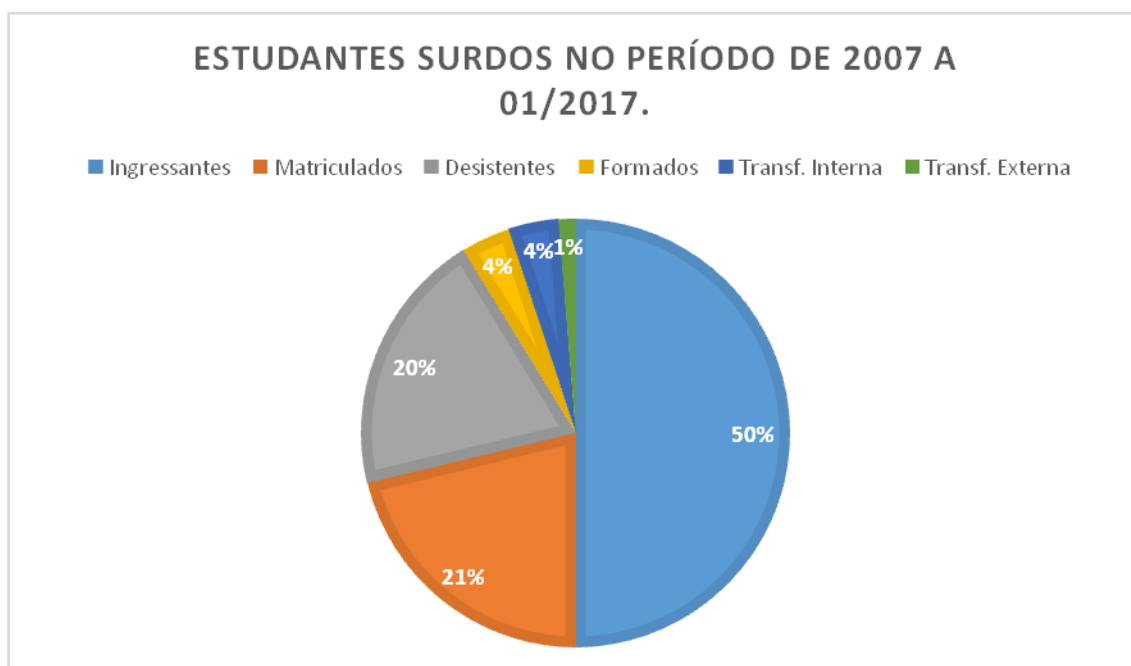
“Sentia-me muito sozinha, angustiada, as disciplinas eram muito difíceis, eu estudava toda a parte de biologia, de medicina, eu não conseguia aprender. Depois, tentei trocar para o curso de zootecnia”. (S, 2018)

“Eu tentava a troca para o curso de Educação Especial na UFSM, mas não conseguia. Fiz o vestibular em 2011 e em 2012 comecei a cursar Educação Especial”. (L, 2017)

“(…) fiquei dois anos cursando e não gostei, tentei reingresso para o curso de Educação Física Licenciatura, mas não consegui, então em 2012, fiz o vestibular novamente para ingressar no curso de Educação Física licenciatura”. (LF, 2018)

Frente a essas constatações e segundo os dados obtidos pelo Núcleo de Acessibilidade, produzi um gráfico (Gráfico 3) para apresentar a situação dos estudantes surdos que frequentam ou frequentaram a UFSM. Pode-se notar que, assim como “S”, muitos outros surdos justificam suas desistências dos cursos por esse sentimento de solidão, de exclusão, de não conseguir aprender, e por que não dizer, de falta de tutelamento e de diluir suas diferenças.

Figura 3 - Estudantes surdos no período de 2007 a 01/2017



Fonte: Gráfico produzido pela autora

Os dados contidos no gráfico demonstram que quase a mesma quantidade de estudantes matriculados é a de estudantes que desistiram de seus cursos. Enquanto dezessete (17) estão matriculados, dezesseis (16) desistiram de frequentar o Ensino Superior, ou seja, enquanto, 21% estão matriculados, 20% dos estudantes desistiram de seus cursos, conseguinte, 4% do número total de estudantes surdos finalizaram seus cursos.

Esse é um dado que demonstra um pouco sobre a produção desse sujeito surdo para estar inserido em uma Universidade. Quando olhei para esses dados, perguntei-me: por que tantos estudantes desistem de frequentar seus cursos? Acreditava que seria algo que acontecia entre seu ingresso e seu percurso no Ensino Superior, mas, se analisarmos, esses sujeitos são frutos de uma trajetória escolar que pode acontecer tanto em escolas para surdos, quanto em escolas regulares.

Ainda, em atenção ao Gráfico, como uma explicação a respeito da lógica da in/exclusão no Ensino Superior na UFSM, a questão do acesso e da permanência de estudantes surdos incluídos neste nível de ensino é uma medida de captura, de condução de condutas de um sujeito protótipo de ser “ideal”, em que

[...] incluir, por si só, é uma medida de condução de condutas, mas é necessário criar outras medidas, uma rede de medidas: o ingresso como captura, a permanência como vigilância constante. Quer dizer, incluir é governar constantemente no próprio espaço de inclusão (GOULARTE, 2015, p. 22).

Nesse sentido, incluir torna-se uma maneira de “iscar” esses sujeitos para o fluxo dos “normais” e, mesmo ele estando regularizado, estará em vigilância, cuidado e governado, conduzido a realizar tudo da “maneira correta”. Goularte (2015) ainda contribui, afirmando que, “[...] torna-se interessante que cada um se preocupe também com a inclusão dos outros. Preocupar-se com a inclusão como um movimento pelo qual todos são responsáveis contribui para um discurso politicamente correto”. (Ibid.)

Assim como a educação é “para todos”, expressão utilizada pelas atuais políticas, à inclusão se torna responsabilidade de todos, portanto preocupação de todos. Deve-se ter em mente que

[...] O que está em risco então, é a aceitação (ou não, conforme o caso) da enorme responsabilidade colocada em nossos ombros – e apenas sobre

nossos ombros – pela irresistível “individualização”. Em nossa “sociedade de indivíduos”, todos os problemas em que podemos nos meter são assumidos como criados por nós mesmos, e toda a água quente em que podemos cair se diz que foi fervida pelos fracassos dos desafortunados que caíram nela [...] (BAUMAN, 2008, p. 17).

O estudante que não é considerado como “todos”, torna-se responsabilizado pela sua forma de não produção, não inclusão, “não”, “não”, “não”. Ele acaba sendo responsabilizado pelas suas “condições biológicas”, sociais, etc. Quando me parece que as políticas públicas nos afirmam que a “educação é para todos”, mas na realidade cada um que se responsabilize pelas suas formas de produção, cada um que cuide da sua “água fervente”.

Por fim ainda sobre a tutela, há de se pensar que se concedido esse espaço de dependência, ela há de se manter quando egresso? Será de quem esse papel de tutelamento? A sociedade irá “comprar” esse profissional assistencializado?

Cabe aqui tensionar as noções de tutela e assistencialismo no conjunto das ações exercidas no contexto universitário. Ou melhor, esses modos de tutelamento, assistencialismo e benevolência exercidos no decorrer das histórias escolares dos sujeitos surdos, imprimiram marcas na forma deles agirem no contexto do Ensino Superior. Observou-se, nas narrativas dos entrevistados, que eles esperaram que essas mesmas ações fossem exercidas pelos professores e demais atores que atuam no seu processo de inclusão no Ensino Superior. No entanto, cabe uma ressalva, essas formas de tutela e assistencialismo, nesse contexto, acabam sendo refinadas por estratégias que se aliam a um discurso de acessibilidade, daquilo que é necessário para sua permanência dentro da Universidade.

Este capítulo teve o objetivo de atentar para as formas das relações de aprendizagem estabelecidas nos diferentes contextos escolares, nos quais os estudantes surdos passaram e que deixaram marcas nas relações entre eles e no seu processo de inclusão a Universidade.

Dessa forma, pude perceber que algumas experiências escolares deixaram marcas significativas na vida dos sujeitos surdos, produzindo efeitos na sua condição de estudante universitário. Uma delas é a forma em que esses sujeitos foram assistencializados e tutelados durante o período escolar.

Infiro que um potente motivo que provocou esse desejo de assistencialismo e tutela na vida universitária deles foi a própria história escolar de tutelamento integral. Essa questão fica evidente em narrativas, nas quais os entrevistados afirmam que o

professor deve entregar os conteúdos prontos e resumidos, nesse sentido a própria evasão desses sujeitos, acredito que acontecem por não conseguirem ser tutelados.

A falta de tutelamento proporciona sentimento de abandono e solidão. Sentimentos esses que não são comuns nos espaços específicos de surdos, pois o pertencimento a um grupo comunitário traz essa seguridade social.

A participação nos espaços específicos de educação de surdos, a vida escolar dentro de um contexto linguístico em que a Língua de Sinais ocupa a centralidade nos processos educativos, também, traçaram os modos com que os alunos surdos acessam o Ensino Superior e suas condições de inclusão nesse espaço.

É interessante pensar e analisar que, através das falas dos sujeitos entrevistados, a questão de pertencimento às escolas específicas para surdos, fazem com que eles se sintam sujeitos de uma língua e de uma cultura, o que não acontece no ensino superior. A Libras está presente, porém é perpassada pela presença do TILSP, seus pares estão presentes, porém em diferentes cursos, a sua cultura é respeitada, porém apenas tangenciam algumas metodologias e não tomam a centralidade do processo educativo. Enfim, não posso negar que a língua, a comunidade e a cultura estejam presentes no universo acadêmico, mas toma outras formas de significação por estarem enredadas nas redes de poder/saber.

6. FINALIZANDO UM PROCESSO E NÃO CONCLUINDO

Para finalizar esta dissertação, faço uma breve retomada sobre o que foi sendo abordado durante a escrita, pensando sobre os efeitos das trajetórias de vida dos estudantes surdos que foram ou ainda estão incluídos no Ensino Superior. Pensar tais processos in/exclusivos, possibilitaram-me entendê-los a partir de discursos produzidos e tomados como verdades no cenário contemporâneo da educação de surdos.

Ao utilizar as narrativas como materialidade de pesquisa, tomei-as como práticas discursivas, pois estas produziram elementos que me deram condições de possibilidade para compreender as formas como os sujeitos surdos foram se constituindo nos diferentes espaços escolares. Essas diferentes experiências deixam marcas nos modos desses sujeitos se conduzirem e de serem conduzidos no contexto universitário.

Nesse sentido, o *corpus* analítico foi composto pelas narrativas dos in/excluídos que estudam ou estudaram na UFSM e não se constituíram enquanto base para provar as premissas de verdade previamente instituídas ou ainda na tentativa de comprovar a veracidade dos fatos, mas para **compreender como os sujeitos surdos se constituem como estudantes na Universidade Federal de Santa Maria, a partir de suas trajetórias escolares**. E também buscar elementos que possam atender a questão inicial, sendo ela: ***quais os efeitos da trajetória escolar dos estudantes surdos no contexto do Ensino Superior?***

Para operacionalizar esse objetivo e pensar sobre os elementos que buscam responder ao questionamento desse estudo, vinculei-me aos Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos na sua vertente pós-estruturalista. A partir dos vínculos a que me propus, como pesquisadora, via-me extremamente afetada com as narrativas dos sujeitos, pois, para além de uma pesquisa a ser realizada, esse é um assunto que me faz “brilhar os olhos”, envolve-me, provoca-me, faz-me refletir. Em nenhum momento pesquisei pensando que esta dissertação ficaria apenas em uma prateleira juntando “pó”, mas pesquisei para problematizar, movimentar, des(encaixar) tudo o que nos acomoda e nos é instituído como verdade.

Para tanto, inicialmente, investi no estudo das políticas educacionais que vem ordenando as formas como a educação dos sujeitos surdos vem sendo pensada no contexto da educação Brasileira. Para isso, olhei para os decretos, leis e

documentos oficiais que balizam esse processo educacional a partir das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir da leitura dos documentos legais e da análise das narrativas produzidas pelos sujeitos surdos pude inferir que elas estão ancoradas nos processos de in/exclusão desses sujeitos, nos espaços regulares. Cabe ainda trazer alguns adensamentos e articulações teóricas que se fizeram necessárias para endereçar as discussões acerca do estudante surdo no contexto universitário, sejam elas: problematizações tecidas em torno das línguas (Libras e Língua Portuguesa), processos de medicalização, movimentos culturais, identitários que envolvem a educação dos sujeitos surdos.

A partir desse exercício teórico metodológico, duas categorias foram construídas com o intuito de potencializar a analítica do referido estudo: a) **Língua, Oralidade, Identidade e Cultura**: constituindo modos de ser surdo no contexto contemporâneo e b) **A aprendizagem nos diferentes contextos escolares**: modos de constituir-se estudante surdo no Ensino Superior.

Deste modo, foi possível inferir que os sujeitos surdos carregam marcas de suas trajetórias escolares que acabam produzindo as formas como eles se conduzem e são conduzidos enquanto estudantes universitários. Essas marcas são significadas no contexto desse estudo como: 1) Assistencialismo e tutelamento durante a educação básica; 2) Sujeitos, alvos do Estado no que se refere a serem considerados como “protótipos da normalidade”, de acordo com as políticas de inclusão; 3) Atravessamentos linguísticos e identitários contemplados ou não no processo educativo; 4) impactos da imposição educativa pelo viés oral e o consequente refutamento de suas atribuições na vida escolar; 5) Processos de in/exclusão em diferentes contextos escolares; 6) A participação nos espaços específicos para surdos, constituída através do contexto linguístico (Libras) e o embate contextual no qual a língua de instrução se dá pela Língua Portuguesa.

É importante reiterar que durante a escrita dessa dissertação, a partir das políticas, das narrativas escolares e dos encontros teóricos que tangenciam o tema de pesquisa, enfim, todo o arsenal analítico deste estudo, mostra que o contexto universitário apresenta elementos fortemente defendidos pela comunidade surda: cultura, Libras e o contato entre os pares. Porém apesar de garantidos e presentes em diferentes esferas no Ensino Superior, eles vêm marcados pelas trajetórias escolares e produzem efeitos na constituição desses sujeitos enquanto acadêmicos.

A partir da desproporção demasiada de ingressantes surdos e egressos surdos da UFSM no período estudado nos dá condições de possibilidade para compreender os motivos pelos quais, muitos deles desistem de seus cursos, bem como, buscaram o reingresso em outro curso, na constante procura do curso que proporcionará mais facilidade, ou então, no desejo de ajuda, de tutela, de alguém com um “dom benevolente” que irá se preocupar com suas necessidades acadêmicas.

Diante disso, tenho a consciência de que os conceitos mobilizados nesta dissertação, não alcançam a totalidade das interpretações sobre o estudo empreendido e analisado até o momento. É importante reforçar também, que o material utilizado serviu como superfície sobre o que interpretei ser interessante trazer para esta pesquisa, e não representa uma realidade integralmente constituída, pois um trabalho localizado nas ciências humanas não tem condições de propor totalidades e nem a pretensão de esgotar as possibilidades de pensar e compreender de diferentes formas os contextos investigados.

Abordadas essas questões considero que esta dissertação propõe a possibilidade de colaborar com as discussões na área da Educação, da Educação Especial e dos Estudos voltados aos processos educativos dos sujeitos surdos, não de maneira restrita, mas com a intencionalidade de compreender os efeitos das trajetórias escolares desses sujeitos produzindo estudantes universitários.

Destacadas essas questões, imagino ser possível dizer que não é possível concluir esta discussão, pois os questionamentos, os pensamentos, as problematizações inquietadas durante este processo, provavelmente, me acompanharão durante algum tempo, pois tantas outras marcas escolares movimentam minhas formas de pensar a constituição desses sujeitos presentes no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas, In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A MEYER, (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

BAUMANN, Zygmunt, 1925-, O mal-estar da pós-modernidade / Rio de Janeiro, RJ : Jorge Zahar, 1998. 272 p

Bauman, Zygmunt. **A sociedade individualizada vidas contadas e histórias vividas** Rio de Janeiro, RJ : Zahar, 2008. 321 p. 7-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

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.

BIESTA, Gert. A Comunidade daqueles que não tem nada em comum: educação e a linguagem da responsabilidade. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte, Editora autêntica, 2013, p. 81-100.

CACERES, Marcele Martinez. **Possíveis Negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2016.

CHIELLA, Vânia Elisabeth. Inclusão do aluno surdo: mudança na forma de olhar os surdos. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'LGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Ed. Ulbra, Canoas, 2007. P. 133-152.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 107-120.

DAL'LGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. . In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Autêntica editora, Belo Horizonte, 2013, p. 99-112.

DOEBBER, Michele; TRAVERSINI, Clarice. Os Processos de in/exclusão na Universidade: Uma Análise Sobre Ingresso e Permanência de Estudantes Cotistas Negros nos Cursos de Engenharia da UFRGS. **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Editora Unisc, Santa Cruz do Sul, 2011, p.261-280.

ELSNER, Raisia de Matos. O TILS: tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). In.: **Caderno Conecta Libras**. Anie Pereira Goularte Gomes; Renata Ohlson Heinzemann. 1. Ed. Rio de Janeiro. Arara Azul, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Rosalba. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: Olinda Evangelista (org.) **O que revelam os slogans na política educacional** – 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. P. 101-140.

GOULARTE, Ravele Bueno. Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior. **O Acesso de Alunos Surdos no Ensino Superior: A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como uma instituição acessível/inclusiva**. PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org) Copyright editora pró-reitoria de extensão (pre) – UFSM, 2015, p. 49-62.

HALL, Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 87-108.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

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

LOPES, Maura Corcini. Condução das condutas dos escolares surdos. In: **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Organizado por Karnopp, L. B.; Klein, M.; Lunardi-Lazzarin, M. L. - Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 252 – 262.

LOPES, Maura Corcini. A Natureza Educável do Surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação** / 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p.33-56.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a anormalidade no detalhe. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATO, Noeli Dutra, (Orgs). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 127-142.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. Foucault, Michel, 1926-1984., In: MACHADO, Roberto (Organizador e tradução) **Microfísica do poder** / Rio de Janeiro Graal 1979V, p. VII-XXIII.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Domando o professor (capítulo 4). In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública-2**. Ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Ed.: Autêntica, 2017. P. 131-146.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-62.

PERLIN, Gladis. Alternativas Metodológicas para o aluno surdo. 1 Ed. Universidade federal de Santa Maria, Pro Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a distância em Educação Especial, 2005.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) set./dez. 2008.

PINTO, Céli. Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Das Diferenças** Skliar, Carlos. (Org.). Educação e Realidade Vol. 24, n. 2. Porto Alegre, 1999, p. 33-56.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégia para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Autêntica editora, Belo Horizonte, 2013, p. 99-112.

QUADROS, Ronice Muller. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In.: **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Lucyenne Matos da CostaVieira Machado, Maura Corcini Lopes (Orgs). – 1.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Foucault pensa a educação**. Segmento. 2007. p. 36-45.

RUTH, Rocha. **Quando a escola é de vidro**. 2008. Disponível em: <http://tatidagama.webnode.com.br/products/quando-a-escola-e-de-vidro/>

SANTOS, Iolanda; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. *Inclusão e Biopolítica*. Elí T. Henn Fabris, Rejane Ramos Klein (orgs). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. p. 61-78.

SILVA, Mozart; FROHLICH, Raquel. Governamento “Sujeitos-especiais através dos pareceres descritivos. **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Editora Unisc, Santa Cruz do Sul, 2011, p.145-161.

SKLIAR, Carlos. (Org.). Das diferenças. **Das Diferenças**. Educação e Realidade Vol. 24, n. 2. Porto Alegre, 1999, p. 5-12.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª Ed, p.07-32.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: org. Jorge Larrosa. **Elogio da escola/** Tradução Fernando Coelho - 1 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2017. P. 41-63.

THOMA, Adriana; BANDEIRA, Larisa. Memórias e narrativas de professores constituindo modos de ser e de se fazer a educação de surdos. In: LUCYENNE Matos da costa Vieira-Machado; LOPES, Maura, Corcini, (Orgs. -1) **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 138-154.

THOMA, Adriana da Silva. A Inversão Epistemológica da Anormalidade Surda na Pedagogia do Cinema. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação / 1. ed.** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 56-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge, SKLIAR (Orgs) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 92-105.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) 2. ed. Rio de Janeiro DP & A 2001, p. 9-20.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge, SKLIAR (Orgs) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 233-280.

WOODWARD, kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, kathryn (orgs). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. Ed. – Petrópoles, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.