

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCSO**  
**DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**GABRIEL PIGOZZO TANUS CHERP MARTINS**

**Ecos Visuais: experiências surdas na Universidade Federal de Juiz de Fora -  
UFJF**

**JUIZ DE FORA**  
**2025**

**GABRIEL PIGOZZO TANUS CHERP MARTINS**

**Ecos Visuais: experiências surdas na Universidade Federal de Juiz de Fora -  
UFJF**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, área de concentração: Diversidade e Fronteiras Culturais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra

**JUIZ DE FORA**

**2025**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp.

Ecos Visuais: experiências surdas na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF / Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins. -- 2025. 231 p.

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2025.

1. Universidade. 2. Ensino Superior. 3. Inclusão. 4. Educação. 5. Surdos. I. Dutra, Rogéria Campos de Almeida, orient. II. Título.

**Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins**

**Ecos Visuais: experiências surdas na Universidade Federal de Juiz de Fora -  
UFJF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Ciências Sociais. Área de concentração: Cultura, Poder e Instituições.

Aprovada em 28 de novembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof(a) Dr(a) Rogéria Campos de Almeida Dutra - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Cristina Dias da Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Carlos Antônio Jacinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Olívia von der Weid  
Universidade Federal Fluminense

Prof(a) Dr(a) Cristina Alves Menezes Rocha  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 27/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por Rogeria Campos de Almeida Dutra, Professor(a), em 01/12/2025, às [21:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por Carlos Antonio Jacinto, Professor(a), em 08/12/2025, às 18:04, [conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por Cristina Dias da Silva, Professor(a), em 09/12/2025, às 22:22, [conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por Olivia von der Weid, Usuário Externo, em 11/12/2025, às 11:34, [conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por CRISTINA ALVES MENEZES ROCHA, Usuário Externo, em [16/12/2025, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2766690** e o código CRC **A13F375F**.

---

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais,  
minhas filhas e minha esposa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, ao Mestre Jesus, aos Espíritos Protetores de nossa família e ao meu Anjo Guardião por me fortalecerem até aqui e por terem sido a luz nos momentos de dificuldade e desesperança.

Agradeço o apoio incondicional de minha esposa, Jacqueline, e de minhas filhas, Maria Eduarda e Maria Laura.

Aos meus pais, por serem, diariamente, minha inspiração.

À minha orientadora, Professora Doutora Rogéria Dutra, pelas conversas que tivemos em seu gabinete sobre a vida.

Aos poucos amigos que me incentivaram e torceram para que este momento chegasse.

E a mim, por não ter desistido.

## EPÍGRAFE

"Descobri como é bom chegar quando se tem paciência. E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer". (Amyr Klink, 2005, p. 11)



## RESUMO

Esta tese teve como objetivo compreender as experiências educativas de estudantes surdos no Ensino Superior, tomando como campo a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Procurou verificar e analisar como os surdos vivem a Universidade (permanência e a vida acadêmica), apresentando as tensões existentes entre a perspectiva inclusiva e as práticas e ações institucionais. A pesquisa também propôs a questionar a visão dualista da surdez, ou seja, surdo sinalizante e os deficientes auditivos, reconhecendo a multiplicidade das “surdezes” enquanto identidades, trajetórias e formas de comunicação. O estudo seguiu um viés qualitativo de caráter etnográfico, combinando a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise bibliográfica e documental. O trabalho etnográfico se desenvolveu no campus principal da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, em diálogo e interações com os discentes surdos, os intérpretes de Libras, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) entre outros setores. O campo procurou visibilizar as vozes dos discentes surdos e compreender como eles se articulam com as políticas públicas e as práticas pedagógicas a partir de suas subjetividades. Os resultados deste trabalho, indicam que, apesar dos avanços institucionais, a inclusão na educação superior é marcada por contradições. Identificou-se que os surdos enfrentam desafios pedagógicos, como a ausência de práticas mais visuais, uma sobrecarga dos tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa e a limitada participação, dos discentes surdos, nas decisões que afetam suas vidas na Instituição. Conclui-se que a inclusão dos alunos surdos na educação superior não deve ser quantificada apenas pelo acesso, mas como um processo contínuo e regular de permanência, reconhecimento de sua diversidade e participação plena. A partir destes resultados, se faz mister destacar a necessidade de ampliar e avaliar as políticas educacionais de inclusão, investir em formação docente para atender a esse e a outros públicos e adotar práticas que valorizem uma pedagogia visual e multimodal. Além disso, reafirma a necessidade de se enxergar as vozes surdas, para que a construção de uma Universidade verdadeiramente inclusiva, seja capaz de reconhecer os protagonismos dos discentes surdos.

**Palavras-chave:** Surdos; Educação; Inclusão; Ensino Superior; Universidade

## **ABSTRACT**

This thesis aimed to understand the educational experiences of deaf students in Higher Education, using the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) as its field of study. It sought to verify and analyze how deaf students experience university life (retention and academic life), presenting the existing tensions between the inclusive perspective and institutional practices and actions. The research also proposed to question the dualistic view of deafness, that is, deaf signers and hearing-impaired individuals, recognizing the multiplicity of "deafness" as identities, trajectories, and forms of communication. The study followed a qualitative, ethnographic approach, combining participant observation, semi-structured interviews, and bibliographic and documentary analysis. The ethnographic work was developed on the main campus of the Federal University of Juiz de Fora – UFJF, in dialogue and interaction with deaf students, sign language interpreters, the Accessibility and Inclusion Center (NAI), and other sectors. This field study sought to make the voices of deaf students visible and to understand how they interact with public policies and pedagogical practices from their subjective perspectives. The results of this work indicate that, despite institutional advances, inclusion in higher education is marked by contradictions. It was identified that deaf students face pedagogical challenges, such as the absence of more visual practices, an overload on sign language/Portuguese language interpreters, and the limited participation of deaf students in decisions that affect their lives at the institution. It is concluded that the inclusion of deaf students in higher education should not be quantified solely by access, but as a continuous and regular process of permanence, recognition of their diversity, and full participation. Based on these results, it is essential to highlight the need to expand and evaluate educational inclusion policies, invest in teacher training to serve this and other populations, and adopt practices that value a visual and multimodal pedagogy. Furthermore, it reaffirms the need to hear the voices of deaf people, so that the construction of a truly inclusive University can recognize the leading roles of deaf students.

**Keywords:** Deaf; Education; Inclusion; Higher Education; University

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Relação entre quantidade de discentes surdos e o curso de ingresso

Tabela 2 – Idade dos discentes surdos

Tabela 3 – Importância da Assistência Estudantil

Tabela 4 – Quantidade de disciplinas cursadas por semestre letivo

Tabela 5 – Relação entre didática docente e as expectativas dos discentes surdos

Tabela 6 – Relação entre a adaptação visual e as expectativas dos discentes surdos

Tabela 7 – Relação entre acessibilidade e diversidade das atividades e as expectativas dos discentes surdos

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual  
ASJF – Associação dos Surdos de Juiz de Fora  
CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa  
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado  
CMPDI – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão  
DA – Deficiência Auditiva / Deficiente Auditivo  
DIAAF – Diretoria de Ações Afirmativas  
FALE – Faculdade de Letras  
IC – Implante Coclear  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
LS – Língua de Sinais  
L1 – Primeira língua  
L2 – Segunda língua  
MEC – Ministério da Educação  
NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão  
PROAE – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil  
SE – Secretaria de Educação  
SEL – Secretaria de Esporte e Lazer  
TILSP – Tradutor e Intérprete de Libras / Língua Portuguesa  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFF – Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 – A SURDEZ E O PROCESSO EDUCATIVO .....	22
1.1 HISTÓRIA (DA EDUCAÇÃO) DOS SURDOS.....	22
1.2. O CONGRESSO DE MILÃO (1880) E SUAS CONSEQUÊNCIAS .....	26
1.3 PÓS MILÃO .....	31
1.4 HISTÓRIA (DA EDUCAÇÃO) DOS SURDOS NO BRASIL .....	33
1.5 ABORDAGENS EDUCACIONAIS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO .....	36
1.6 PROCESSO HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL AO INGRESSO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR .....	39
1.7 O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	50
CAPÍTULO 2 – DA BIOMEDICINA À ANTROPOLOGIA: NOVAS LEITURAS SOBRE A SURDEZ .....	54
2.1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA SURDEZ NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	60
2.2. DEFICIÊNCIA E SURDEZ: DIÁLOGOS E TENSÕES .....	72
CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: SUJEITOS, IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS .....	77
3.1. SURDEZ: DIFERENÇA E IDENTIDADE.....	77
3.2 O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI .....	93
CAPÍTULO 4 – ANTROPOLOGIA, TRADUÇÃO E PODER: A CENTRALIDADE DOS INTÉRPRETES .....	100
4.1 O TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: MEDIAÇÕES E FRONTEIRAS .....	105

4.2 ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: DEFINIÇÕES E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS .....	111
4.3 EDUCAÇÃO TRADUZIDA? CONFLITOS E LIMITES DO PAPEL DO INTÉRPRETE .....	115
4.4 INTERPRETAÇÃO E INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE ESCOLAR.....	124
4.5 INTÉRPRETES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA REAL .....	127
CAPÍTULO 5: O PERCURSO ETNOGRÁFICO .....	147
5.1 QUESTÕES DE PESQUISA.....	149
5.2 ENTREVISTAS COM OS DISCENTES SURDOS .....	150
5.3 ALGUNS RECORTES DO CADERNO DE CAMPO .....	169
5.4 ALGUNS APONTAMENTOS .....	196
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	207
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXO A .....	226
ANEXO B .....	229

## INTRODUÇÃO

Muitas vezes nos deparamos com discussões sobre a percepção homogênea que existe sobre a surdez. Isso parte do senso comum e é difundido para a sociedade, fazendo com que se cristalice essa ideia de que todos os surdos usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar, que todos os surdos fazem leitura orofacial, que todos os surdos participam de algum grupo, entre tantos outros estigmas. Contudo, pensar essa condição a partir desta simplificação é ignorar a diversidade de experiências surdas, de identidades surdas e de formas de comunicação das mais variadas que permeiam e atravessam o mundo surdo.

Longe de ser “apenas” uma deficiência auditiva, a surdez configura-se como um mosaico plural, diverso, multifacetado, atravessado por questões de ordem política, social, cultural, identitária, educacional, linguística e de saúde, entre tantos outros atravessamentos, que moldam a forma como cada surdo vivencia e experiencia a sua surdez e como cada um deles interage com o mundo que o cerca. É partindo dessa compreensão e visão ampliada, das “surdezes” e não da surdez singular, que esta tese tem como proposta investigar e adentrar os meandros dos desafios e das vivências enfrentados, cotidianamente, por discentes surdos no contexto do Ensino Superior público, tendo como recorte a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Durante anos, a surdez foi enxergada pelas lentes da biomedicina ou, como aparece na literatura, sob a perspectiva clínica terapêutica. Essa é uma visão pautada no déficit, na falta, na ausência de audição, na deficiência. Para von der Weid (2014), essa perspectiva clínica se baseia na limitação corporal do sujeito, é uma condição individual. Essa concepção expressa elementos que levariam a pessoa com deficiência a experienciar limitações ao longo de sua vivência no e com o meio em que a cerca.

Le Breton (2012) explica que essa disposição de corpos com deficiência em uma sociedade ocidental é construída a partir do estigma da normalidade, da potencialidade e da eficácia. Porém, essa perspectiva médica foi sendo tensionada e questionada nas últimas décadas através de uma reinterpretação das deficiências de um modo geral, ou seja, a partir dos movimentos sociais na década de 1970, iniciados no Reino Unido e posteriormente difundidos para outros países, contestando essa visão clínica. A partir destas lutas, reinterpreta-se a deficiência sob um novo prisma, o socioantropológico.

Com essa mudança paradigmática da deficiência e os estudos do linguista Willian Sotkoe na década de 1960 nos Estados Unidos da América afirmando ter a *American Sign Language* (ASL) as mesmas características de uma língua oral, a surdez muda de *status*. Isso quer dizer que os surdos passam a se enxergar como um grupo diferente dos ouvintes e não mais enquadrados na deficiência. De acordo com Mello (2019), estaríamos de frente com a multiplicidade da surdez, ou melhor, as surdezes.

Essa é uma questão potente e que deve ser colocada em pauta nas discussões sobre a surdez em quaisquer níveis de ensino. Essa diversidade de surdezes exige dos educadores formas diferentes de ensinar e avaliar, de conversar e interpretar. Dessa forma, reconhecer essa diversidade é valorizar as formas de ser surdo no mundo contemporâneo. Mello (2019) nos mostra algumas facetas da surdez, tais como: os surdos sinalizantes (aqueles que usam a Libras para se comunicar), os surdos oralizados (que têm na oralização sua forma de expressar), os surdos implantados (aqueles que optaram por realizar o Implante Coclear, também conhecido como ouvido biônico), os deficientes auditivos ou simplesmente, D.A, e os ensurdecidos.

Essas categorias apresentadas são apenas algumas das possibilidades de se experienciar e viver as surdezes em nossa sociedade. Outras maneiras de se viver as surdezes foi apresentada por Lima (2022), em continuidade à argumentação previamente estabelecida de Mello (2019), e aponta que existem surdos que por algum motivo não aprenderam nem a Libras e tampouco a Língua Portuguesa. Que existem surdos que se comunicam muito bem na forma oral e outros, com precariedade, utilizando os sinais. Segundo o autor pode haver inúmeras outras surdezes vividas por todo o nosso território e que fogem ou destoam da padronização e homogeneização da surdez.

Essa multiplicidade da surdez nos apresenta um mundo complexo e multifacetado, onde incorrer na simplificação de um modelo de surdo é reduzir a pluralidade possível de identidades, como apontados por Perlin (2011) e Perlin e Miranda (2003). Compreender as múltiplas formas de experienciar e vivenciar as surdezes é, por outro lado, reconhecer que estas identidades são constituídas de forma singular e subjetivamente. As trajetórias dos surdos e surdas são influenciadas



por diferentes acessos à língua, cultura e educação. Sendo assim, visibilizar as surdez é um dos objetivos desta tese, especialmente no contexto universitário.

É a partir da compreensão heterogênea de surdez (surdez) que esta pesquisa procura entender os meandros das experiências e desafios enfrentados pelos alunos surdos em um contexto, que até bem pouco tempo atrás, não era acessível, ou seja, o Ensino Superior público brasileiro. Tendo este recorte, esta pesquisa se propõe a investigar e a apresentar como se constroem os processos de inclusão destes discentes, seja através das políticas institucionais, seja a partir de suas atividades cotidianas na academia.

A escolha pelo tema da inclusão de surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora como campo de investigação foi fruto de inúmeros fatores que se somaram. Inicialmente, deveu-se a alguns protestos de estudantes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Educação Física em relação à falta de acessibilidade<sup>1</sup> no ano de 2018 na UFJF. Em segundo lugar, a relação que eu tenho com a comunidade surda há mais de 15 anos. E por fim, analisar em que medida os espaços federais de ensino estão em consonância com a legislação vigente no que tange a inclusão de discentes surdos.

Os movimentos em favor dos discentes surdos ocorridos no ano de 2018 expuseram um problema recorrente quando se trata da educação destes sujeitos, ou seja, a falta de acessibilidade comunicacional. Esta barreira linguística / comunicativa e consequentemente pedagógica se dá por não haver um preparo por parte da comunidade acadêmica, seja ela da educação básica ao Ensino Superior, para oportunizar aos surdos uma educação de qualidade. E na UFJF ficou evidente por não haver Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa (TILSP)<sup>2</sup> em número suficiente para transladar conteúdos para os discentes surdos.

À época, a universidade contava com uma equipe de aproximadamente 10 TISLP que atendiam especificamente aos discentes surdos do Curso de Licenciatura

---

<sup>1</sup> <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2018/08/20/estudantes-da-ufjf-se-mobilizam-para-pedir-interpretres-de-libras.ghtml> e <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/25-09-2018/estudantes-da-ufjf-fazem-novo-protesto-para-reivindicar-interprete-de-libras.html>

<sup>2</sup> O tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa (TILSP) é responsável por fazer a translação entre os conteúdos ministrados em Língua Portuguesa, pelos docentes, para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para os discentes surdos e vice-versa, assim como promover a comunicação e a interação do aluno surdo com os demais participantes da comunidade acadêmica e nos inúmeros setores institucionais.

Letras Libras na Faculdade de Letras (FALE), os assuntos relacionados à Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF) e à Diretoria de Imagem Institucional. Assim, a demanda de trabalho para os TILSP era maior do que a equipe poderia atender. Após esse movimento, a universidade contratou alguns TILSP temporários e efetivou outros. Atualmente a equipe de intérpretes consta com 13 profissionais lotados na DIAAF e vinculados ao Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). Apesar do aumento no quantitativo de profissionais, inúmeras demandas de acessibilidade linguística deixam de ser atendidas.

Uma segunda motivação para esta pesquisa é a escassez de profissionais, docentes de Libras e TILSP. Essa falta de profissionais faz com que alguns alunos não tenham nenhum acompanhamento, durante algum período em seu percurso acadêmico no Ensino Superior. Dessa forma, eles podem ser prejudicados nesse trajeto, perdendo em conhecimento, em acessibilidade e sendo excluídos de um espaço que deveria ser “para todos”.

Isso nos mostra a urgência em se pensar políticas públicas e iniciativas institucionais de se refletir a formação e a valorização destes profissionais, com intuito de garantir o direito de os estudantes surdos permanecerem no Ensino Superior. A ausência de intérpretes de Libras compromete não apenas o acesso às informações e aos conteúdos pelos estudantes surdos, mas também a autonomia em seu processo de aprender. Neste contexto, surgem esforços para suprir essa lacuna institucional, entre os quais se destaca a criação do curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006.

Esse curso teve como objetivo oportunizar aos surdos uma formação superior com qualidade e autonomia. As atividades são pensadas por e com surdos para surdos. Este curso tem a premissa da acessibilidade linguística e da autonomia discente, uma vez que, o currículo, os métodos, as práticas, as avaliações e as discussões acontecem em sua Primeira língua (L1), a Libras. O ingresso nesta graduação acontece por vestibular próprio e com as vagas sendo divididas da seguinte forma: 50% das vagas para surdos e 50% para ouvintes. O vestibular é realizado em Libras, ou seja, para que o sujeito consiga uma vaga no referido curso ele precisa além de passar no vestibular “provar” a proficiência na Libras.

A forma de ingresso em outras Universidades Federais acontece através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em algumas instituições há vestibulares pautados em Políticas de Ações Afirmativas que reservam vagas para estudantes com deficiência. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, por exemplo, é reservado um total de 3 vagas para surdos em um processo pautado nessa política. Essa política de acesso é importante, mas se faz mister destacar que para a inclusão acontecer de fato, é necessário que outras questões sejam providas, como por exemplo: a acessibilidade linguística em diferentes espaços e eventos institucionais.

E o terceiro, e não menos importante, incentivador dessa pesquisa é a minha relação direta e contínua com os surdos, tanto dentro quanto fora da UFJF. Como destaquei anteriormente em minha trajetória, essa convivência é marcada por vínculos afetivos, profissionais e acadêmicos que estabeleci ao longo dos anos com surdos do município de Juiz de Fora – MG. Essa proximidade me permite compreender, de forma mais sensível e aprofundada, as demandas, desafios e conquistas desses sujeitos.

Além disso, minha atuação como Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na/da UFJF me coloca diariamente em contato com estudantes surdos e com as dinâmicas educacionais que envolvem a acessibilidade linguística no Ensino Superior. Essa (con)vivência prática (tradução e interpretação) fortalece meu compromisso com a pesquisa e amplia meu olhar para as questões que permeiam a inclusão com um olhar *de perto e de dentro*.

Há atualmente, diversas áreas pesquisando sobre a surdez, entre elas a linguística, a saúde, a educação, as ciências sociais, entre outras. Cada uma dessas grandes áreas tem se debruçado sobre aspectos distintos, como o estudo da Língua Brasileira de Sinais e suas implicações, desenvolvimento e categorizações, a área da saúde tentando compreender os mecanismos de acessibilidade durante o curso e as formas de acesso deste público nos diferentes espaços de atendimento, a educação debruçada nas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, além das discussões sobre a melhor modalidade de educação, a inclusiva ou a bilíngue. E as ciências sociais têm procurado investigar questões centrais para os surdos como a “cultura” e a organização de um mundo surdo.

Para Skanes (2014), é possível verificar que a surdez vem sendo estudada a partir de um viés mais antropológico, ou seja, há uma mudança na forma como ela foi abordada por anos, a partir de um olhar clínico. Essa mudança de perspectiva abriu um leque de opções que nos permite, hoje, pensar a surdez sob as lentes da heterogeneidade e presente em diferentes cenários, sendo, os surdos, protagonistas em muitos deles.

Ainda que uma mudança de perspectiva em relação aos surdos esteja em andamento, persistem lacunas significativas que devem ser preenchidas ou, ao menos, iniciar uma discussão e reflexão sobre o tema. A presença de surdos sinalizantes na Universidade Federal de Juiz de Fora, completa uma década em 2025, e que sua política de inclusão está em construção. Isso evidencia quão nova é essa discussão em nossa sociedade e na própria instituição. Mesmo que tenhamos avançado em legislações e mudanças comportamentais na UFJF, não há como negar que essas lacunas precisam ser reparadas.

Além disso, a interrelação entre estudantes surdos (surdo – surdo) e entre surdos e ouvintes, sejam outros alunos, professores, técnicos ou terceirizados, é baseada num tensionamento diário, que reflete, de alguma forma, na lógica do trabalho dos intérpretes, pois inúmeras vezes essa responsabilidade de incluí-los recai sobre esses profissionais. Esta pesquisa, portanto, justifica-se não somente pela escassez de investigações sobre as surdezes no Ensino Superior público brasileiro como campo empírico de atuação, mas também por um compromisso ético, político e principalmente afetivo que o pesquisador tem com os sujeitos desta investigação.

Pesquisar sobre os alunos surdos no Ensino Superior é uma oportunidade de analisar e refletir sobre as dificuldades que atravessam e perpassam todo seu percurso formativo, além de perceber como as políticas públicas para a inclusão vêm sendo efetivadas. Diante do exposto, o objetivo geral desta tese é compreender de forma localizada como se constituem as experiências e vivências educativas dos graduandos surdos na instituição observando, concomitantemente, suas redes de sociabilidade, estratégias de aprendizagem, suas formas de resistência e os efeitos das políticas públicas na Universidade.

Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos que num primeiro momento procuram mapear o perfil dos estudantes surdos na Universidade Federal

de Juiz de Fora, incluindo dados como cursos de origem e formas de ingresso. Além disso, busca-se analisar as barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais enfrentadas pelos discentes surdos em seu percurso formativo na instituição; investigar as estratégias de permanência, resistência e participação utilizadas pelos discentes surdos no cotidiano na / da Universidade; Refletir sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras / Língua Portuguesa na mediação das experiências, não só educativas, no Ensino Superior; e por fim, compreender como as políticas públicas de inclusão têm sido implementadas na UFJF e em que medida correspondem às demandas dos sujeitos surdos.

Para conseguir alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma abordagem etnográfica, que permitiu um acompanhamento imersivo na realidade dos discentes surdos da UFJF. A etnografia foi utilizada como forma de escuta ampliada, por compreender que oferece ferramentas potentes para acessar as experiências, sentidos, afetos e práticas dos surdos em seus contextos diários na instituição. No meu caso, esse fazer etnográfico se deu tanto nos momentos em que estava atuando profissionalmente, o que considero um privilégio por possibilitar o contato cotidiano com os discentes surdos, quanto em momentos que não estava exercendo minhas funções de intérprete de Libras, o que ampliou ainda mais meu olhar e minha aproximação com os discentes surdos.

A pesquisa foi desenvolvida no interior da UFJF, entre os anos de 2022 e 2025, junto a doze discentes surdos matriculados em diferentes cursos de graduação. O foco não esteve em quantificar realidades, mas em mergulhar nas vivências dos estudantes, percebendo suas trajetórias, estratégias de permanência e resistências diante de um modelo institucional marcado por lógicas ouvintistas. A presente escolha metodológica buscou ir além da mera descrição de fatos e ações, procurando evidenciar as relações sociais, os obstáculos enfrentados e as estratégias de afirmação elaboradas por pessoas surdas em sua trajetória acadêmica na Instituição.

Para tanto, a pesquisa utilizou como instrumento de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, com os discentes surdos em Libras e com os intérpretes a “entrevista” aconteceu de maneira mais fluída em nosso cotidiano de trabalho. Nossas conversas (entre intérpretes) geralmente acontece em língua oral – Língua Portuguesa – pois só sinalizamos quando há algum surdo sinalizante entre nós. Além

disso, utilizamos a observação participante em sala de aula e eventos, e a confecção de um caderno (diário) de campo etnográfico. Esse caderno “permitiu o registro de pistas fornecidas pelos sujeitos que encontramos na escola, assim como os estranhamentos, as dúvidas” (Mascarenhas, 2016, p.27). Ademais, foi possível registrar minhas reflexões, incertezas, desconfortos e posicionamentos diariamente.

A combinação desses instrumentos mostrou-se fundamental para apreender aspectos que frequentemente permanecem imperceptíveis em pesquisas, sobretudo aquelas voltadas à comunidade surda, tais como expressões faciais, silenciamentos, lacunas comunicacionais, entre outros sentimentos e deslocamentos, os quais puderam ser identificados e registrados ao longo da aplicação das ferramentas e incorporados ao corpo desta tese.

Esta tese está organizada em cinco capítulos que se entrelaçam na construção e reflexão de uma análise mais abrangente e contextualizada sobre a inclusão dos discentes surdos. No primeiro capítulo, traço um panorama do processo educativo. Nesta seção é realizada uma retomada histórica da educação de e para os surdos, no Brasil e na Europa. Para compreendermos muitos dos desafios atuais no processo educacional dos surdos, é necessário revisitar alguns momentos históricos que ajudam a situar os acontecimentos e entender seus desdobramentos. Estar atento a esses marcos, às decisões e deliberações que os envolveram, é fundamental, pois seus efeitos ainda se fazem presentes na vida de muitas pessoas surdas. Além disso, apresento um breve histórico da formação das instituições de Ensino Superior públicas no Brasil, bem como seu papel na construção das políticas de inclusão no país e suas reverberações na UFJF.

Para a escrita deste capítulo estabeleci diálogos com autores como Carvalho (2007, 2009), Fernandes, (2012), Campello (2008), Januzzi (2004), Goldfeld (1997) e Rocha (2008) que tratam sobre a constituição da história da educação de surdos no mundo e no Brasil; Duarte (2009), Paiva (2000), Bottoni, Sardano e Filho (2013), Heringer (2014) e Heringer e Carreira (2024) que abordam o processo histórico das universidades no país; e Amorim, Antunes e Santiago (2019), Campos (2025) e Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) que refazem o percurso da construção de um processo de inclusão na Universidade.

O segundo capítulo apresenta a surdez sob a lente das ciências sociais. Este procura apresentar as relações entre estudos da deficiência, a mudança de concepção sobre a surdez, de um panorama clínico e patológico para um social e antropológico. Autores como Mello (2019), Perlin (2011), Skanes (2014), e Friedner e Kusters (2020) são fundamentais para compreender essa mudança de categoria da surdez, passando de uma visão homogênea para múltipla, fragmentada e multifacetada. Ainda neste primeiro capítulo, apresento como a Antropologia tem contribuído e construído seu caminho na e com as surdezes por e entre seus atravessamentos (Bigogno, 2013; Assis Silva, 2014; Assis Silva e Assêncio, 2021).

O terceiro capítulo apresenta o tema central da pesquisa — as experiências e desafios enfrentados por estudantes surdos no Ensino Superior público, com foco na Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir de uma abordagem etnográfica, contextualizo o campo de estudo, justifico a escolha do tema e apresento os objetivos gerais e específicos desta tese. Também discuto e apresento meu percurso pessoal e profissional como tradutor e intérprete de Libras, ressaltando, sempre, o entrelaçamento entre minha trajetória, os vínculos afetivos com os surdos e o compromisso ético e político que sustenta o estudo. Esse capítulo, portanto, situa o leitor quanto ao problema de pesquisa, à metodologia adotada e ao lugar de onde apresento meus olhares.

O capítulo seguinte (quarto) discorre sobre o papel da tradução e interpretação na e com a Antropologia e na e com as relações entre surdos e ouvintes. O Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa é o ator central da discussão. Ele não só ultrapassa as fronteiras, como também viola a privacidade do contexto cultural em que atua. Essa é uma atividade fronteiriça, que nos permite transitar entre mundos e absorver destas suas especificidades linguísticas e culturais, além de servir como uma ponte que contacta cada um destes mundos. Ser tradutor e intérprete é se posicionar entre mundos, entre lugares, em espaço privilegiado de saber e de poder. De saber por que nos permite conhecer diferentes realidades, vivências, línguas, culturas, costumes, entre outros, e de poder por que temos nas mãos, no caso dos tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, a capacidade de ditar, oferecer e manipular os discursos de uma determinada situação comunicativa.

Autores como Rubel e Rosman (2003), Campos (1986), Albres e Jung (2023) e Assis Silva (2014) trazem para discussão reflexões sobre o papel da tradução em diferentes épocas, contextos e situações. Com base nas conversas, nos relatos, conflitos, tensões, opiniões e experiências compartilhadas, este capítulo discute a inquietação e as aflições implicada à ética profissional e suas redes de atuação na e para a educação de surdos.

O quinto e último capítulo detalha o percurso etnográfico desta pesquisa, nele apresento como foi organizada as observações em campo, a constituição do diário de campo e as entrevistas realizadas. Autores como Malinowski (1987), Magnani (2002) e Goldman (2003) me auxiliaram a produzir reflexões iniciais sobre este percurso etnográfico. É a partir da interrelação entre as ferramentas de pesquisa que consigo destacar as estratégias de permanência, as redes de apoio e as barreiras que ainda vivem nas políticas e práticas de acessibilidade. Os dados recolhidos com as entrevistas e a observação participante indicam que a inclusão na instituição é o início e não a chegada. Mostram que a inclusão é um campo de tensões, com disputas constantes entre os atores envolvidos neste percurso acadêmico.

Não há a intenção, com esta pesquisa, de buscar respostas definitivas ou fórmulas que estabeleçam, de forma eficiente e eficaz, a inclusão dos surdos no Ensino Superior público brasileiro. Pelo contrário, o que pretendi com este estudo foi ouvir e dar voz aqueles que, por mais barreiras e desafios que encontram pelo caminho, insistem em resistir e permanecer. Aproprio-me das reflexões de Perlin e Miranda (2003), as quais defendem que ser surdo é uma questão de sobrevivência. E é essa resiliência, perseverança, persistência e resistência que marcam o percurso acadêmico de cada um destes estudantes.



## CAPÍTULO 1 – A SURDEZ E O PROCESSO EDUCATIVO

### 1.1 HISTÓRIA (DA EDUCAÇÃO) DOS SURDOS

*“Se não tivéssemos voz nem língua e ainda sim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça, e outras partes do corpo?”*  
(Platão *apud* Sacks, 2002, p. 29)

Para compreendermos muitos dos desafios atuais no processo educacional dos surdos, é necessário revisitar alguns momentos históricos que ajudam a situar os acontecimentos e entender seus desdobramentos. Estar atento a esses marcos, às decisões e deliberações que os envolveram, é fundamental, pois seus efeitos ainda se fazem presentes na vida de muitas pessoas surdas. Existe uma narrativa canônica, amplamente difundida e reconhecida por quem adentra o universo da surdez — e é essa narrativa que interessa a esta tese. Não se trata, aqui, de descrever detalhadamente cada episódio histórico, mas de reconhecer sua relevância para o entendimento do presente.

A partir dessa história que nos é contada, é possível entender sobre as dinâmicas das abordagens educacionais (oralismo, a comunicação total e o bilinguismo) que permearam e permeiam todo este caminho, nos mostra o porquê da luta pelo reconhecimento do *status* de língua para as línguas de sinais, além de entender como foram construídas as barreiras e quais os desafios enfrentados por este grupo social.

De acordo com esta história, os surdos vivenciaram momentos de altruísmo, caridade, complacência, admiração, violência, atrocidades, abandono e desprezo. Isso a depender de e em qual contexto social, político e histórico viviam. Cada contexto apresentava uma maneira de enxergar as pessoas com deficiência através do seu prisma, uma visão de mundo particular sobre estes sujeitos<sup>3</sup>.

Neste sentido, destacamos a seguir alguns momentos de sua história, particularmente no que se refere à educação. No processo de reorganização social,

---

<sup>3</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre os surdos na Antiguidade ver: Carvalho, 2007; 2009; 2011; Bigogno, 2023; Duarte *et al.*, 2013.

cultural e política na Europa durante a Idade Média, a Igreja Católica teve papel preponderante, não somente nas questões políticas como também na área da educação, saúde e economia. A Igreja acreditava que as almas dos surdos não eram imortais (Carvalho, 2007), pois não eram capazes de “dizer” os sacramentos e também se acreditava que a surdez estava associada a um castigo divino (Fernandes, 2012; Carvalho, 2009).

Esses sujeitos viviam de favores, ora de seus familiares, ora da Igreja. Essa situação de vulnerabilidade fez com que os surdos fossem deixados à margem da sociedade sendo proibidos de receber comunhão e de confessar seus pecados, não podiam casar-se entre si, não recebiam heranças, a não ser que aprendessem a falar. Até esse período, século XV, os surdos eram olhados como sujeitos incapazes de se expressar e de se desenvolver moralmente e intelectualmente. Havia uma concepção muito forte sobre eles de estupidez e inépcia.

O século XVI inicia-se com uma proposta de educação para os surdos que, até aquele momento, não tinham acesso a nenhum modelo ou método educacional. Ele passa a ser olhado como um sujeito capaz de adquirir língua, pensar e de ser educado. De acordo com Carvalho (2007; 2009), Santo Agostinho (354-430 d.C.) acreditava que os surdos poderiam ser ensinados e que os gestos eram o equivalente a fala e dessa forma eles poderiam salvar suas almas.

A partir do trabalho de Pedro Ponce de León (1520 – 1584), considerado um dos primeiros professores de surdos (Carvalho, 2007), é que se inicia o processo de educação de surdos na Europa. Para o educador espanhol, os surdos eram sujeitos capazes de receberem uma educação. O monge beneditino foi educador de filhos surdos da aristocracia espanhola, que possuíam recursos o suficiente para pagar pelo trabalho de tutoria. Sua função como tutor desses surdos filhos de nobres, era ensiná-los a falar, ler e escrever (Costa, 2010).

Sua metodologia considerava o ensino do alfabeto manual (datilologia), a escrita e o treino da fala (oralização). O monge desenvolveu um alfabeto manual, fundou uma escola e seus conhecimentos serviram de substância para inúmeros outros educadores de surdos. Além disso, o monge fundou uma escola para surdos, em Madrid.

A educação dos surdos, ao longo da história, esteve fortemente atrelada a interesses familiares e econômicos, sobretudo entre as classes mais abastadas. No contexto da nobreza, essa instrução visava o reconhecimento dos filhos perante a sociedade (Duarte *et al.*, 2013) e refletia a preocupação das famílias com a preservação de seus bens, já que os surdos não possuíam direito à herança se não fizessem uso da palavra. Assim, o ensino destinado a esses sujeitos não tinha um caráter social ou inclusivo, mas essencialmente patrimonial, voltado à manutenção da estrutura familiar e econômica. As famílias entregavam seus filhos aos educadores até que eles adquirissem a fala e retornassem aos lares “aptos” a gerir sua herança e o patrimônio familiar (Carvalho, 2009).

Entre os séculos XVI e XVII, observa-se uma expansão significativa da educação de surdos na Europa, com diferentes abordagens metodológicas surgindo em países como Espanha, Inglaterra, Holanda e Alemanha. Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1629) foi um dos pioneiros em defender a possibilidade de ensinar surdos por meio da associação entre som e imagem, utilizando o alfabeto manual como ferramenta pedagógica. Sua principal contribuição foi a obra "*Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar dos Mudos*" (1620), que atraiu a atenção de diversos intelectuais para o método oralista (Carvalho, 2007).

Na Inglaterra, a educação de surdos seguiu caminhos distintos. John Bulwer (1614-1684) defendia a linguagem gestual como a única natural para os surdos, enquanto John Wallis (1616-1703), apesar de utilizar gestos como meio de ensino, ficou conhecido como o fundador do método oralista no país. Outros nomes de destaque nesse período foram George Dalgrano (1626-1687) e Konrad Amman (1669-1724), sendo este último um dos principais expoentes na Holanda. Amman influenciou mais tarde Heinicke, na Alemanha, e defendia que o uso da linguagem gestual poderia atrofiar a mente dos surdos, prejudicando sua fala, pensamento e desenvolvimento cognitivo (Carvalho, 2009). Essas diferentes perspectivas evidenciam o embrião do embate entre o oralismo e a língua de sinais, que até hoje influencia as abordagens educacionais voltadas para os surdos.

Em 1750, o abade Charles Michel de l'Epeé, inicia o processo de escolarização de surdos na França. Ele aprendeu os gestos com os surdos que viviam em situação de vulnerabilidade social nas ruas de Paris do século XVIII. O padre

introduziu estes gestos embrionários na educação de outros surdos e revolucionou a educação dessa população na Europa com a fundação da primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto de Surdos-mudos de Paris, em 1760. Neste instituto as aulas deixaram de acontecer de forma individual e passaram a ser coletivas.

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (Sacks, 1998, p.34 e 35)

Concomitante aos trabalhos gestualistas de l'Epeé, surge na Alemanha uma outra corrente educacional que defendia o oralismo como o melhor método de ensino para surdos. À frente dessa concepção estava o educador Samuel Heinicke. Para ele, a educação das crianças surdas deveria acontecer por meio do método oral, fundando uma escola para surdos. De acordo com Carvalho (2009), Heinicke e Jacob Rodrigues Pereira, educadores de surdos, eram contrários aos métodos de l'Epeé e mantiveram com ele uma discussão durante décadas.

Ocorre a partir de então, um avanço em métodos de ensino de surdos e o surgimento de duas concepções que, até o presente momento, balizam a educação de surdos: a gestualista e a oralista. No entanto, é a corrente oralista que se destaca naquele momento, decorrente da influência das concepções evolucionistas, em voga no pensamento europeu, aliada aos avanços tecnológicos que facilitavam o aprendizado da fala pelos surdos. Havia uma ideia higienista que pairava sob a sociedade que acusava a educação de surdos gestualista de criar uma sub variedade da espécie humana. Isso se dava pelo medo e pavor que os higienistas tinham do uso das línguas de sinais em larga escala (Bell, 1883; Bacellar, 2013). Essa dualidade tratava a gestualidade associada à aurora da humanidade, presente entre os 'primitivos'. A fala representava sua evolução, um preceito social que legitimava a comunicação humana. Nesse sentido, a partir de 1880, a conquista da oralidade se torna o principal objetivo da educação de surdos em todo o mundo. (Bigogno, 2013).

Por uma questão de espaço e tempo, é impossível destacar aqui todas as personalidades, redes, intrigas, debates, discussões, avanços e retrocessos que compõe esse jogo de xadrez que é e foi a educação de surdos ao longo da história. Entre l'Epeé e o ano de 1880, tivemos uma série de educadores que contribuíram, cada qual a sua maneira, significativamente para a educação dos sujeitos surdos<sup>4</sup>.

## 1.2. O CONGRESSO DE MILÃO (1880) E SUAS CONSEQUÊNCIAS

O Congresso de Milão de 1880 marcou profundamente a história da educação de surdos, influenciando discursos e práticas que perduram até hoje. Há uma frase de Solange Rocha (*apud* Carvalho, 2013) que diz o seguinte: *“Penso que a linha tênue entre a luta política e o rigor científico, que se apresenta na produção de conhecimento na área da educação de surdos, oblitera uma compreensão mais apurada para além do olhar dicotômico e judicialista”*. Quando li essa frase, na primeira metade da década de 2010, senti como se um véu fosse retirado de meus olhos.

Com essa nova percepção, compreendi que, muitas vezes, as causas e consequências das resoluções do Congresso de Milão são analisadas de forma fragmentada, isoladas de seu contexto histórico e social. Em muitos discursos, o evento é abordado apenas sob a ótica do embate entre surdos e ouvintes, desconsiderando outras dimensões (apresentadas nos últimos parágrafos da seção anterior) que poderiam ampliar a compreensão de seus impactos.

Em várias fases da minha vida como estudante, professor, intérprete de Libras e colega de surdo, escutei que muitos dos desafios e obstáculos que os surdos enfrentam são "culpa do ouvinte". Isso me incomodava bastante. Eu me sentia, e já não sinto mais, como se fosse o responsável por um surdo não ter acesso a um local específico ou a uma informação específica. As leituras acerca da história da surdez me levaram a compreender que há um contexto histórico, social, econômico e, sobretudo, político por trás das decisões que afetam a educação de surdos.

Segundo Carvalho (2019, p. 105)

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre a educação de surdos consultar Carvalho (2009), Carvalho (2011), Carvalho, (2013), Costa (2010), Perlin e Strobel (2014), Clerc (1952), Albres (2010) e Lang (1996).

[...] parte dos trabalhos publicados nesta área ainda seguem uma metodologia positivista, maniqueísta, dos heróis e dos vilões, dando pouca ênfase aos contextos históricos, políticos e sociais que determinam a ação dos protagonistas da história (c.f Lane 1980, 1984, 1987; Uden, 1977; Guberina, 1965; Bell, 1898; Harmon, 1994). As mudanças estruturais e conjunturais que surgiram ao longo da História da educação de surdos são poucas vezes abordadas e os factos históricos surgem isolados, descontextualizados como se tivessem um princípio, meio e fim fechados sobre si próprios. [...] é uma história tribunal, inquisidora e que julga de forma descontextualizada atribuindo o título de vilões aos ditos defensores dos métodos oralistas e de heróis aos defensores dos métodos gestualista. [...] Esta forma de se construir a História tanto no século XIX como no século XX deu origem a ódios, incompreensões e conflitos que em nada têm contribuído para a evolução da educação das pessoas surdas.

Essa situação descrita por Carvalho (2019) ecoa até nos dias atuais em diferentes espaços, contextos e sujeitos. Desta forma, antes de fechar esse parêntese gostaria de pontuar uma situação que presenciei algumas vezes enquanto docente substituto do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora, entre os anos de 2016 e 2017. Alguns alunos ouvintes chegavam até mim para conversar pois estavam sendo “assediados” por alunos surdos. Esse assédio acontecia para que os ouvintes trancassem ou mudassem de curso, pois defendendo a premissa de que a Libras seria a língua dos surdos e os ouvintes não poderiam ensiná-la já que estariam “roubando” o lugar dos surdos.

Essa situação me incomoda muito, esse “roubar o lugar do surdo” no ensino da Libras. A partir dos debates contemporâneos sobre identitarismo é que se inicia esse discurso de que somente surdos ensinam as línguas de sinais. Se fosse assim, todo nativo brasileiro, usuário de Língua Portuguesa como L1, seria o único capaz de ensinar a Língua Portuguesa ou todo nativo norte americano seria o único capaz de ensinar o inglês americano. Sabemos que ser nativo é uma situação de *status* quando se trata de ensino de línguas, mas para isso, é necessário ter uma formação para tal função. Em conversas com um colega intérprete de Libras, que hoje atua em uma outra Universidade Federal no Estado de Minas Gerais, ele contou que *“lá no início, quando a Libras chegou em Juiz de Fora<sup>5</sup> eram poucas as pessoas que tinham curso*

---

<sup>5</sup> No início da década de 1990, foram os primeiros cursos de Libras na cidade e este colega participou. Ele tem um irmão surdo e, por conta disso, sempre esteve presente nas discussões sobre a Língua de Sinais no município.

*de instrutor de Libras. Neste contexto os surdos eram chamados a ministrarem este curso. Realizavam na Feneis<sup>6</sup> a formação de instrutores de Libras e, posteriormente, assumiam essa posição em suas localidades.*

Uma outra situação é quando, em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) inaugura o curso de Licenciatura em Letras Libras e reserva uma quantidade significativa de vagas para pessoas surdas. Conforme citado pelo Ministério da Educação: “Professores leigos (surdos) que trabalham com libras em sala de aula formam o público-alvo deste curso inédito de graduação, que terá 500 vagas, 50 por instituição, e será ministrado nas modalidades presencial e a distância” (BRASIL, 2006/2007, online).

Outro indício para essa questão é que no Decreto nº 5.626 de 2005, no Capítulo III - DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS, que trata da formação de professores de Libras para atuação em todos os níveis de ensino, as pessoas surdas terão prioridade no ingresso destes cursos de formação. A partir disso, criou-se essa cultura de que somente surdos ensinam Libras. Mais um detalhe, segundo Bernardino (2000), entre 95% e 96% dos surdos são provenientes de lares cujos pais são ouvintes que desconhecem ou rejeitam a língua de sinais, sendo a língua oral a que ele tem esse primeiro acesso, portanto, nem todos os surdos são nativos no que se refere à aquisição da Libras como L1.

Acredito que a compreensão dos contextos históricos são fundamentais para que situações como as que apresentei nesses dois últimos parágrafos sejam melhores compreendidas quando apresentarmos, posteriormente, os percursos educacionais dos alunos surdos. Fechando o parêntese e retornando ao texto, buscaremos entender o “fatídico” Congresso de Milão.

No final do século XIX, a Europa vivia um intenso embate entre ciência e religião refletido também na educação das pessoas surdas. Inúmeros educadores de surdos eram religiosos, em sua maioria católicos, e viam na oralidade um meio não apenas de instrução, mas também de aproximação dos surdos com a fé cristã e de salvação de suas almas. A Igreja, preocupada em conter o avanço do protestantismo, apostava nos “milagres” da palavra falada como um caminho para reforçar sua doutrina e influência.

---

<sup>6</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Para compreender o Congresso de Milão, realizado em 1880, é necessário retroceder a eventos anteriores que moldaram essa trajetória. Em 1878, ocorreu o Congresso Nacional em Paris, organizado com o intuito de discutir os rumos da educação e socialização dos surdos-mudos [sic] e dos cegos. Segundo Vieira-Machado e Rodrigues (2022), um dos principais objetivos desse congresso era a unificação dos métodos de ensino (misto e articulado), pois havia uma preocupação com os resultados insatisfatórios do processo educacional dos surdos. No entanto, apesar das tentativas de deliberar a adoção exclusiva do método oral puro, o congresso não alcançou esse objetivo. A proposta de eliminação da gestualidade na educação de surdos foi rejeitada, e manteve-se o uso do método misto, que combinava o ensino / treinamento da oralidade e os gestos no ensino dos surdos.

No ano seguinte, em 1879, a cidade de Lyon sediou o 1º Congresso Nacional para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos [sic] (Rodrigues; Vieira-Machado, 2019). Nesse evento, os congressistas votaram a favor da continuidade do uso simultâneo do ensino dos gestos e da articulação da palavra, visando potencializar a instrução dos surdos-mudos [sic]. Mais uma vez, os defensores da unificação metodológica baseada exclusivamente na oralidade saíram derrotados. Esse desfecho reforçou a necessidade de um novo congresso, com maior influência daqueles que apoiavam o método oral puro.

Diante das derrotas sofridas em Paris e Lyon, tornou-se essencial organizar um evento que garantisse a adoção definitiva do método oral puro. Para evitar a influência francesa, onde o gestualismo já havia obtido duas vitórias consecutivas e era amplamente defendido, a escolha inicial para sediar o congresso recaiu sobre a cidade de Côme, na Itália. No entanto, optou-se por Milão, pois a cidade possuía dois institutos especializados na educação de surdos a partir da perspectiva oral, permitindo que os participantes testemunhassem de perto os supostos êxitos da articulação da palavra. Assim, em 1880, realizou-se o Congresso de Milão, cujo impacto foi determinante para a exclusão da língua de sinais em diversas instituições educacionais. Como afirmam Vieira-Machado e Rodrigues (2022, p. 23), "Milão (1880) foi fundamental para que houvesse a garantia de que o método oral fosse vitorioso". Com essa decisão, o método oral puro foi consolidado como o modelo educacional



predominante para surdos, levando, nos anos seguintes, à marginalização dos gestos e dos surdos.

Havia no continente europeu, uma onda de repressão de toda e qualquer manifestação de liberdade corporal e a gestualidade das línguas de sinais potencializava essa eclosão material. Concomitante a essa repressão, ocorria uma onda de unificação linguística que atravessava o continente europeu, a fim de, fortalecer os Estados e criar uma identificação de nacionalidade (Witchs, 2022). Com intuito de tornar palpável essa realidade, logo após a expulsão dos austríacos da península itálica, a unificação territorial promoveu o silenciamento de todas as línguas, com exceção do italiano que se tornou a língua oficial. Esse contexto foi fundamental para que aumentasse a pressão para a escolha do método oral, ocorrendo esforços para o silenciamento da língua gestual, fazendo com que o processo educacional dos surdos fosse trilhado na/pela oralidade.

Neste congresso havia cerca de 160 delegados, em sua maioria avassaladora, ouvintes, que acompanharam durante os dias do evento uma série de testemunhos de “surdos-falantes”, provenientes dos institutos de Milão, que provavam a eficácia da palavra articulada. Além destes testemunhos, houve inúmeros depoimentos de professores e educadores de surdos que defendiam tal método e de seus opositores, em menor número, promovendo um debate acalorado e rico.

Apesar de ao final do congresso os participantes terem decidido que, preferencialmente, o método oral deveria nortear os processos educativos de surdos, é importante que se diga que há uma história, uma narrativa sobre este evento que o torna um marco na educação de surdos, sendo o responsável pelos rumos que esta educação tomou após o seu encerramento. Assim como Vieira-Machado e Rodrigues (2022, p. 03), acredito que há uma saturação desta memória, ou seja, muitos pesquisadores tomam Milão como “marco de uma colonização audista sobre os surdos” e continua afirmando que “não somos sobreviventes dessa época, todavia, somos atravessados pelas narrativas construídas historicamente e pelas ressonâncias das decisões tomadas nesse Congresso”.

### 1.3 PÓS MILÃO

Após as deliberações do Congresso de Milão, parte da literatura disponível que aborda a trajetória da educação dos surdos no mundo (Skliar, 2000; Vieira-Machado e Rodrigues, 2019; Rodrigues e Vieira-Machado, 2022; Perlin e Strobel, 2014; Fernandes, 2012; Costa, 2010; Carvalho, 2011; Almeida e Cezar, 2018, Duarte *et al*, 2013; Bigogno, 2023), aponta que foram anos de expansão das práticas oralistas, da diminuição dos professores surdos, de opressão e repressão das línguas de sinais e, conseqüentemente, um retrocesso no processo educacional destes sujeitos (Almeida; Cezar, 2018).

Como dito anteriormente, após a decisão dos congressistas pelo método oral no processo de educação dos surdos, temos uma dominância desta concepção (Duarte *et al*, 2013; Bigogno, 2023). Vale destacar que as resoluções foram sendo implementadas aos poucos nos países que decidiram seguir as orientações de Milão, fazendo com que muitas instituições proibissem o uso da língua de sinais em suas dependências. De acordo com Carvalho (2007, p. 69), “poucos anos depois do Congresso de Milão, não existiam na Europa educadores surdos nas escolas”. Diante disso, as crianças surdas perdiam o referencial de um adulto surdo no processo educativo e sob a égide do oralismo essas crianças eram ensinadas a articular sons e a decodificar a leitura orofacial (leitura labial). Esses ensinamentos ignoravam a especificidades visuais e linguísticas das crianças surdas com intuito de torná-las cópias fiéis dos ouvintes.

No início do século XX a maior parte das escolas de todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. (Goldfeld, 1997, p. 31)

De acordo com Strobel (2006 *apud* Almeida e Cezar, 2018, p. 5), “os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura e sua identidade surda, obrigados a se submeterem a uma “etnocentria ouvintista”, sendo forçados a imitá-los e a parecerem ouvintes”. Esse é um discurso

que extrapola as fronteiras espaciais e temporais. Em inúmeros encontros com grupos de surdos, seja em eventos ou em interpretação de aulas nos cursos de Letras Libras e Pedagogia, ou em um bate papo informal, vi e ouvi os mais diferentes discursos de surdos e ouvintes condenando essa prática como invasiva. A “proibição” da linguagem gestual levou ao isolamento das pessoas surdas, impossibilitando-as de se expressarem livremente e fazendo com que as crianças surdas crescessem sem terem acesso à língua de sinais e sem se comunicar e interagir com seus pares linguísticos.

Acredito ser válido abrir um parêntese neste momento, pois, diante de um discurso mais militante do que científico – como apontam Rodrigues e Vieira-Machado (2019; 2021), Vieira-Machado e Rodrigues (2022) e Rocha (*apud* Carvalho, 2013) –, sinto, em certos contextos onde essa questão é debatida, uma espécie de culpa por ter nascido ouvinte. Percebo, nessas falas e posicionamentos, a ideia de que todas as dificuldades sociais e educacionais enfrentadas pelos surdos, têm como principal causa as decisões tomadas no Congresso de Milão e, de forma mais ampla, a própria presença dos ouvintes no mundo. Essa perspectiva, por vezes, me dá a sensação de que deveria pedir desculpas por existir.

Para se ter uma ideia, algumas dezenas de vezes ouvi e vi surdos defendendo que o sistema educacional brasileiro não adota o bilinguismo (Libras / Língua Portuguesa) como concepção de ensino para os surdos por que os ouvintes não querem, mas essa é uma questão que extrapola ser surdo ou ouvinte. O que define o paradigma educacional vigente em um país é uma questão política e independe da condição física, intelectual, sensorial ou social de um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

Em decorrência da implantação do oralismo como concepção de ensino as crianças surdas apresentavam muita dificuldade em se adaptar aos métodos aplicados para que a leitura labial e a fala fossem potencializadas e exploradas. Segundo Goldfeld (1997), o oralismo dominou todo o processo educacional dos surdos até a década de 1970, quando o linguista William Stokoe publicou um estudo que demonstrava que a Língua de Sinais Americana (ASL) tinha as mesmas características que uma língua oral.

Stokoe demonstrou que a ASL possui unidades mínimas de construção (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais), equivalentes aos fonemas nas línguas faladas, além de apresentar regras morfológicas e sintáticas específicas, e capacidade semântica e pragmática complexa. Isso foi fundamental para que outras línguas de sinais, como a Libras, também fossem estudadas e pesquisadas a partir de uma perspectiva linguística (Goldfeld, 1997; Quadros e Karnopp, 2004; Ferreira, 2010; Quadros, 2019). No Brasil, esse estudo de Stokoe contribuiu para o avanço das pesquisas e da luta por direitos linguísticos dos surdos. Assim, trata-se de um marco que nos possibilita afirmar que a Libras é uma língua natural, visual-espacial, com sua própria estrutura gramatical, e que pertence a uma comunidade linguística ativa e viva.

#### 1.4 HISTÓRIA (DA EDUCAÇÃO) DOS SURDOS NO BRASIL

Uma situação bem interessante é a inexpressiva relação entre a história (da educação) dos surdos no Brasil e na América Latina (Mori e Sander, 2015), em relação à Europa. Acredito que isso esteja atrelado ao surgimento das primeiras escolas de e para surdos na Europa e também por serem europeus os primeiros professores surdos a desembarcarem do outro lado do Atlântico para, assim, organizarem esse processo educativo e contribuírem para a sistematização das línguas de sinais deste lado do globo.

Januzzi (2004) nos informa que, no ano de 1835, o deputado Cornélio Ferreira França propõe um projeto de Lei para a criação do cargo de professor de primeiras letras em classes para surdos-mudos [sic]. Tal projeto não foi viabilizado. Sua abrangência, segundo Januzzi, seria para a cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império e para outras províncias do país. Isso corrobora com a declaração de Bacellar (2013) de que não há registros, em nosso país, sobre a educação de surdos em anos anteriores à década de 1850.

Nesse período, iniciava-se um movimento de organização para a oferta de serviços educacionais voltados a pessoas com deficiência, incluindo cegos e surdos. Mazotta (2005) destaca que essas iniciativas eram pontuais e impulsionadas pelo interesse de alguns educadores, mas não havia uma política pública estruturada. No

Brasil, as primeiras discussões sobre a criação de uma escola para surdos surgiram em meio a um contexto global de valorização da educação especial, no século XIX, especialmente influenciado por modelos europeus. A fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos [sic], atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, foi um marco nesse processo, sendo viabilizada pelo governo imperial e pela atuação do educador surdo francês E. Huet, que trouxe ao país conhecimentos e metodologias já consolidadas na França.

O apoio à educação de surdos estava alinhado ao ideal de progresso científico e educacional da época, refletindo a preocupação em integrar essa população ao desenvolvimento social por meio da instrução formal. Entretanto, as abordagens adotadas naquele período estavam fortemente influenciadas pelo oralismo, que ganharia ainda mais força após as decisões do Congresso de Milão em 1880, limitando o uso da língua de sinais e impactando a forma como os surdos seriam educados nas décadas seguintes.

Huet, um professor surdo francês, desembarca no Brasil a convite do Imperador com a responsabilidade de fundar uma escola para Surdos no país (Goldfeld, 1997). Após a sua chegada, Rocha (2008, p. 28) nos informa que Huet apresentou à D. Pedro II

[...] duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. Em uma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). Caberia ao imperador a decisão. No entanto, Huet argumentava que, por ter experimentado os dois modos como diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e privado o mais adequado.

Após a apresentação dessas duas propostas, Huet recebeu o apoio do Imperador e o Instituto Imperial de Surdos-Mudos [sic] passou a funcionar a partir de 1º de janeiro de 1856 nas dependências do colégio de M. De Vassimon, adotando o modelo privado. Entre 1856 e 1857, houve algumas questões, como por exemplo, a falta de condições higiênicas favoráveis para os alunos, as precárias condições de trabalho, o reduzido tempo de aula entre outras (Rocha, 2008). Huet, segundo Rocha

(2008), envia uma petição à Câmara dos Deputados solicitando as mesmas vantagens que o Instituto dos Meninos Cegos possuía.

Somente em 26 de setembro de 1857 é que as solicitações do professor francês foram atendidas, através da Lei nº 939 que fixava despesas e orçava receitas para o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Para a literatura (Duarte et.al, 2013; Costa, 2010; Mori e Sander, 2015), a data de 26 de setembro de 1857 é considerada a fundação da primeira escola de/para surdos do país. Além disso, o dia é considerado dia nacional dos surdos.

Anteriormente ao ano de 1857, os surdos brasileiros viviam espalhados por todo o território nacional, não havia um “ponto de encontro” entre surdo – surdo. Eram sujeitos isolados, “[...] infelizes, até então, sempre abandonados, cobertos de ignominia e escorraçados por todos” (Bacellar, 2013, p.7). A partir do advento do instituto, foi possível aos surdos o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a um grupo que compartilhavam os mesmos anseios e dificuldades. Era uma possibilidade real de comunicação e educação fazendo com que os surdos pudessem experimentar avanços em termos de aprendizado e convivência (Costa, 2010).

Nessa época, os surdos vinham de todas as unidades federativas e se concentravam no Instituto. Passavam por lá um período de aproximadamente 6 (seis) anos e depois retornavam para seus estados de origem. Nesse intercâmbio é que a Língua Brasileira de Sinais é sistematizada, ou seja, ela surge a partir da relação entre as mais diversas “linguagens gestuais” dos alunos e da Língua de Sinais Francesa (LSF), língua utilizada pelo professor Huet. Assim, a Libras surge fortemente influenciada pela LSF.

Desde sua fundação até o final do século XIX e início do XX, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, tem em seu processo educativo o uso da língua de sinais como língua de instrução. Ou seja, algo embrionário do que seria o modelo bilíngue de educação de surdos que é defendido por eles atualmente. Mas, após as deliberações de Milão, o Instituto passa a adotar o oralismo, como concepção pedagógica.

A exemplo disso, Rocha (2008, p. 54) revela que em 1911 é publicado um decreto de nº 9.198, que apontava em seu artigo 09 “a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas”. Mesmo com a escolha de tal metodologia, a “língua de sinais

sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula”. (Goldfeld, 1997, p. 32). Até o fim do século XX, a educação dentro do Instituto, lê-se Brasil, estava sendo moldada de acordo com cada gestor institucional e também influenciada pela gestão do país. Ora tendendo somente ao método oral, ora ao oral e gestual, ora ao oral e escrito.

### 1.5 ABORDAGENS EDUCACIONAIS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

Historicamente e ao longo desta tese, inúmeras vezes nos deparamos com termos como oralismo, comunicação total e bilinguismo. Eles se referem às concepções sobre como ensinar os surdos. Neste tópico, abordarei, de forma breve, para entendimento do leitor, o que significa cada um desses conceitos e suas implicações no campo educacional.

Como abordado anteriormente, o oralismo defende que a melhor maneira de ensinar aos surdos se dá através da fala, ou seja, os educadores ou profissionais da saúde aproveitam, ou não, os resíduos auditivos das pessoas surdas e os exploram utilizando a leitura orofacial (leitura labial) como meio de comunicação e instrução. Além disso, há a utilização de técnicas de treinamento auditivo e da fala.

Para que seja alcançado o objetivo, os oralistas usam

diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais. (Goldfeld, 1997, p.34)

É uma concepção que se baseia na perspectiva da surdez como uma deficiência que pode ser minimizada, corrigida e restaurada através destas técnicas de controle sobre o corpo surdo. Após essa “correção” seria possível que os surdos possam se integrar na sociedade majoritariamente ouvinte, concluindo o objetivo central dessa concepção.

Embora o oralismo tenha ensinado a fala e a comunicação a alguns indivíduos por meio da leitura orofacial, “a realidade no Brasil é que somente uma pequena parte dos surdos consegue dominar razoavelmente o português, e é quase impossível encontrar um surdo congênito que domine a língua portuguesa como um ouvinte” (Goldfeld, 1997, p. 37). Além disso, o oralismo é frequentemente criticado pelos surdos sinalizantes, principalmente ou prioritariamente por aqueles que, de alguma forma, estão ou frequentam a academia, devido aos seus impactos negativos no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. A principal crítica se deve à exclusão das línguas de sinais da educação, o que pode limitar significativamente a capacidade de expressão, o acesso ao conhecimento e a construção de sua identidade. Sem uma língua plenamente acessível desde a infância, essas crianças podem enfrentar dificuldades para desenvolver habilidades comunicativas e acadêmicas importantes.

Nos Estados Unidos, durante a década de 1960, pesquisadores identificaram uma insatisfação generalizada com os resultados educacionais de surdos criados sob a abordagem oralista (Pereira *et al.*, 2011). Esse estudo revelou uma defasagem significativa entre crianças surdas filhas de pais surdos, que desde cedo aprendiam a Língua de Sinais Americana (ASL), e crianças surdas filhas de pais ouvintes, que eram privadas desse acesso linguístico. Diante dessa constatação, e com o objetivo de melhorar o processo educacional dos surdos, surgiu a proposta da Comunicação Total, que buscava integrar diferentes formas de comunicação, incluindo a língua de sinais, a fala, a leitura labial e o uso de recursos visuais.

A aquisição precoce da língua de sinais é essencial para o desenvolvimento do pensamento abstrato, da cognição e da aprendizagem das crianças surdas. Quando não tem acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida, os surdos podem enfrentar dificuldades no desenvolvimento da linguagem, impactando seu desempenho acadêmico e suas interações sociais. Por isso, a importância da exposição precoce à língua de sinais, desde a tenra idade, para garantir que a criança surda tenha um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado, independentemente de sua futura proficiência em leitura labial ou na língua oral.

Segundo Pereira *et al.* (2011, p. 11), “a comunicação total defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação,



dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual”. Mesmo buscando uma mudança paradigmática no processo educacional, ainda assim, o objetivo é o acesso à fala, à oralização. É uma concepção que encoraja todas as formas de comunicação acessíveis e possíveis

Diferentemente do oralismo, os profissionais que defendem a Comunicação Total enxergam o surdo, ou seja, “ele não é visto apenas como um portador de patologia de ordem médica, [...] mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais [...]” (Ciccone, 1990, *apud* Goldfeld, 1997, p. 38 - 39).

Há uma situação que frequentemente ocorre nos momentos de conversação ou interpretação, derivada desta prática, conhecida como bimodalismo, ou seja, o “uso de uma só língua, produzida em duas modalidades: oral e gestual (Pereira *et al*, 2011, p.12). Apesar de ocorrer com certa regularidade, esse uso não é viável, pois o cérebro humano não consegue processar simultaneamente duas línguas com estruturas gramaticais diferentes de forma natural e eficiente. Nesse contexto, a língua de sinais acaba sendo subordinada à estrutura da língua oral, o que compromete sua gramática e expressividade, dificultando a comunicação plena.

Essa prática, bimodalismo, é amplamente rejeitada pelos surdos sinalizantes, pois resulta na sobreposição de uma língua sobre a outra, prejudicando a estrutura e a expressividade da língua de sinais. O principal questionamento, especialmente no contexto brasileiro, é: como é possível falar oralmente a Língua Portuguesa e sinalizar em Libras ao mesmo tempo, se essas duas línguas possuem modalidades distintas (oral-auditiva e visuo-espacial) e gramáticas completamente diferentes?

A partir dos movimentos dos surdos, em condição de minoria, reivindicando o reconhecimento da língua de sinais, de sua cultura e identidades (Pereira *et al*, 2011; Skliar, 2000; Perlin e Miranda, 2003; Lane, 1992) surge o bilinguismo. Esta concepção tem por objetivo ter as línguas de sinais dos países como língua de instrução, primeira língua, e as línguas orais apresentadas e utilizadas em sua modalidade escrita, segunda língua.

O bilinguismo defende que os surdos devem ser expostos, desde a tenra idade, à língua de sinais de seu país. Dessa forma, não haveria prejuízos cognitivos,

sociais e de aprendizagem em relação às crianças ouvintes, de acordo com seus defensores. Essa concepção fortalece os surdos no sentido de não precisarem se parecer com os ouvintes para estarem convivendo em sociedade.

Goldfeld (1997, p. 43) afirma que o conceito mais importante que o bilinguismo traz é a de que os surdos formam “uma comunidade, com cultura e língua própria”. A defesa dos bilinguistas não é somente em usar a língua de sinais, mas aprender também a língua oral do país respeitando as especificidades dos surdos, ou seja, se o surdo apresenta condições de aprender a língua do país em sua modalidade oral ele tem toda liberdade, caso não, eles têm o direito e a necessidade de aprendê-la em sua modalidade escrita.

Em resumo, essas ideias mostram algumas maneiras de buscar o desenvolvimento linguístico e a integração dos surdos. O oralismo, que se concentra na fala e na leitura labial, é criticado por não levar em consideração os sinais; a comunicação total surgiu como uma tentativa de unificar todas as formas de comunicação, trazendo uma abordagem mais flexível, mas, também, sem priorizar a língua de sinais.

E finalmente, o bilinguismo surge como uma nova opção que valoriza e respeita a língua de sinais. Esse método reconhece as identidades e a cultura surdas, criando uma base sólida para o desenvolvimento da criança surda. A evolução destas ideias mostra a busca contínua por um modelo educacional mais adaptado às necessidades linguística dos surdos.

## 1.6 PROCESSO HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL AO INGRESSO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

As universidades brasileiras surgem por volta de 300 anos após a colonização dos portugueses. O processo de implementação desse nível de ensino não foi, em nenhum momento, facilitado pela coroa, pois havia uma resistência por parte de Portugal com o objetivo de manutenção do controle sobre a colônia brasileira, além de manter a Universidade de Coimbra como referência durante o império. Dessa maneira, a formação da elite brasileira acontecia no exterior.

Segundo Duarte (2009), houve, no final do século XVI, um pedido posteriormente negado, para a criação da Universidade do Brasil, como ponto alto de uma série de ações dos Jesuítas em tentar implementar o Ensino Superior no país colonizado. Os membros dessa ordem religiosa difundiam, em solo brasileiro, um tipo de cultura formal, de doutrinação, visando a expansão da fé católica e a evangelização dos povos indígenas.

Esse processo de educação jesuítica era destinado a formação da elite burguesa na colônia portuguesa. Paiva (2000) nos apresenta que essa proposta educacional estava atrelada as realidades vividas no além-mar. Os docentes que aqui se instalariam deveriam ter ciência que se relacionariam a partir de uma perspectiva bem diferente da que estavam acostumados em Portugal. Outro ponto é que os professores que viessem para o Brasil deveriam se adequar a rigidez e a hierarquia imposta pelos princípios religiosos dos Jesuítas. Com a reforma pombalina e a expulsão dos Jesuítas, em 1759, houve “uma paralisação temporária de todo o sistema educacional” (Bottoni, Sardano e Costa Filho, 2013, p. 22).

Após a chegada da Família Real, em 1808, o cenário educacional começa a ser remodelado. Com a corte instalada no Rio de Janeiro, é reinstaurada a necessidade de se criar instituições de Ensino Superior. Neste ínterim foram fundadas a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, com intuito de formar oficiais e engenheiros (Duarte, 2009), que são atualmente a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse contexto, foram lançadas a Escola de Cirurgia, atual Faculdade de Medicina, também na UFRJ, além das “Escolas de Belas Artes, o Museu e a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico” (Bottoni, Sardano e Costa Filho, 2013, p. 23).

O Rio de Janeiro se torna o centro intelectual do país. Entre 1808 até a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920, fervilhou no país inúmeros projetos voltados à formação profissional e a criação de diversos estabelecimentos de educação superior. Mas as escolas fundadas objetivavam “apenas” a formação de mão de obra para atender as necessidades e funções da corte portuguesa no Brasil. De acordo com Matta (1992), não era de interesse que se formasse intelectuais, isso mostra uma perspectiva funcionalista na formação de profissionais.

De acordo com Duarte (2009, p. 65)

Em 1925, com a aprovação da nova reforma universitária, houve a possibilidade de criação de novas universidades. Foi assim que, em 1927, foi criada a Universidade de Belo Horizonte, MG, em 1934, a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, RJ à época no Rio de Janeiro.

Nesse contexto, primeira metade do século XX, mais especificamente em 1950, havia no país 10 universidades (Pereira, 2007 *apud* Duarte, 2009). Com essa “pequena expansão” do Ensino Superior, se inicia uma mudança paradigmática na formação profissional. A funcionalidade do ensino dá lugar a união entre ensino e pesquisa. Um novo modelo educacional passou a ser adotado no país. Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), esse modelo é denominado Humboldtiano. Ele serviu como orientação para as instituições de Ensino Superior, pois tinha como fundamento a pesquisa.

Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (Pereira, 2009, p. 3)

Com base nesses princípios, a universidade se distinguiu, e ainda se distingue, de outras instituições de Ensino Superior, uma vez que existe uma distinção entre elas em termos de concepção, estruturação e propósito. A principal característica da universidade contemporânea, agora conhecida como moderna, é a conexão programática entre ensino e pesquisa. A terceira peça do tripé, a extensão, emergiu mais tarde, no modelo de universidade nos Estados Unidos. A definição de uma instituição como universidade, levando em conta os três pilares (ensino, pesquisa e extensão), só foi estabelecida no Brasil após a Reforma Universitária de 1968, através da Lei no. 5.480/68.

Um destaque nesse contexto da renovação do sistema universitário, foi o fato de as universidades expandirem as possibilidades de ingresso universal, ou seja,

ela não atendia apenas a elite econômica, social e política do país, mas todos aqueles que tivessem interesse em seguir carreira acadêmica e / ou se formar no Ensino Superior. Este ingresso passa a ser uma oportunidade de mobilidade social para aquelas pessoas que não tinham esta viabilidade. A partir de então, mais pessoas puderam ter acesso ao Ensino Superior e possuírem condição de melhorar sua condição de vida, ter acesso a conhecimentos e habilidades para se tornar um cidadão com maior preparo para enfrentar os desafios pessoais, acadêmicos e profissionais.

Na esteira da Reforma Universitária de 1968, observa-se, a partir da década de 1970, uma expansão significativa das instituições privadas de Ensino Superior, marcada pela predominância das matrículas nesse setor. Contudo, esse crescimento não se traduziu em qualidade, estando muito mais associado à lógica do lucro. Já nos anos 1980, verifica-se um período de estagnação, em grande medida relacionado à evasão no ensino secundário, à dificuldade de adaptação das universidades às novas demandas e à frustração das expectativas dos estudantes, o que resultou no não preenchimento de parte considerável das vagas disponíveis (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013; Martins, 2002).

No ano de 1988, é promulgada a Constituição Federal (CF), documento norteador e balizador de toda e qualquer política ou normativa brasileira, sendo a principal legislação do país. A Carta Magna é considerada um marco fundamental na história do Brasil, pois sua proclamação consolidou a democracia, além de ampliar os direitos e as garantias do povo.

A Constituição reconhece a educação como um “direito de todos e um dever do Estado e da família”, conforme disposto no artigo 205. Essa educação a que se refere a Constituição Federal tem por objetivo o desenvolvimento integral do sujeito, além de o preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No artigo seguinte é ratificada essa ideia de educação apresentando os princípios que deverão nortear o ensino no país, são eles:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006) IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela EC n. 108/2020) (Brasil, 1988, p. 184)

Esses princípios da Constituição atribuem à educação a condição de direito social fundamental, que deve ser assegurado com qualidade, igualdade e consideração à diversidade. Tratando de diversidade é possível encontrar no artigo 208, que dispõe das garantias da efetivação da educação pelo Estado, no inciso III, que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência [sic], preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 185). Esse inciso foi importante para que posteriormente fosse pensada, organizada e publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que passa a garantir esse atendimento especializado, também, no Ensino Superior.

No início da década de 1990, mesmo com um déficit de ingresso no Ensino Superior, havia uma estabilidade no quantitativo de vagas destinadas para este nível. Um ponto interessante que Martins (2002) nos mostra é que a interiorização do Ensino Superior, iniciada na década de 1950, retoma o crescimento em 1990, com objetivo de proporcionar conveniências para a criação de novas instituições de Ensino Superior e atrair uma clientela que estava afastada territorialmente destas instituições. Por outro lado, Duarte (2009) aponta que nos anos 90, há sinais de uma recuperação do crescimento do Ensino Superior. Segundo o autor, no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso, como presidente do Brasil entre 1995 e 2002, foi gerada uma política de expansão do Ensino Superior apresentando uma taxa de crescimento do número de matrículas de aproximadamente 7% anuais e alcançando cerca de 13% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados nas universidades.

Sobre a diversidade, uma vez que as universidades se abriram à população, temos significativos avanços no tocante a inclusão, não somente em nosso país, mas em todo o mundo. A década de 1990 foi marcada por inúmeros movimentos políticos que fomentaram discussões e ações mundiais, voltadas para as minorias (Cabral, 2017). No ano de 1990, foi realizada a “Conferência Mundial de Educação

para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Esse evento reafirmou o direito de todos à educação, assim como definiu a Constituição Federal Brasileira, com intuito de combater o analfabetismo e estabelecendo a educação básica como uma prioridade internacional.

Já em 1994, em Salamanca, é construído um documento conhecido como a Declaração de Salamanca. Esse é um marco no que se refere à educação inclusiva, reafirmando, assim como na Conferência de Jomtien, que a educação é um direito de todos<sup>7</sup>. O grande avanço nessas discussões é que ficou estabelecido que a educação das pessoas com deficiência passaria ser realizada em escolas de ensino regular e não mais em escolas especiais. Nesse contexto, é apresentada uma mudança de paradigma no que se refere à educação especial / inclusiva, a escola é que deve se adequar para atender as necessidades educativas das crianças. A partir desses dois documentos, há uma organização para que se tenha uma escola para todos.

Trazer essas questões neste momento do texto é para contextualizar o desenvolvimento do Ensino Superior no país e o que acontecia, no Brasil e no mundo, sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. Esses documentos, assim como outros que irei apresentar a seguir são o alicerce para a inclusão destes sujeitos no Ensino Superior, a partir do final do século XX e início do século XXI.

Continuando a construção desse alicerce, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Essa legislação estabelece todas as diretrizes da educação de nosso país. Assim como a Lei Maior (1988) a LDB (1996) busca o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de sua cidadania e qualificando-o para o mercado de trabalho.

Percebe-se que ao longo do século XX a educação superior no país passou por significativas transformações, deixando de ser um lugar exclusivo das elites para se tornar um espaço mais acessível a todos. Inicialmente as universidades foram concebidas com intuito de formar mão de obra especializada para atender as demandas da corte; com o tempo e principalmente, com a Reforma Universitária de

---

<sup>7</sup> O Brasil é signatário de todos estes documentos, reafirmando o que diz a Constituição Federal de 1988.

1968, surgiu uma nova proposta de Ensino Superior, criando e fortalecendo o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

No final do século XX, houve uma expansão do processo de democratização do Ensino Superior público e um aumento nas vagas no setor privado, trazendo muitos desafios à qualidade da educação oferecidas pelas instituições de Ensino Superior. Apesar das incertezas, durante o século passado a universidade foi se consolidando como um espaço democrático, de formação cidadã e de mobilidade social, principalmente para grupos antes excluídos. O processo de educação das minorias, em nosso caso as pessoas com deficiência, começa a mudar a partir da década de 1990 com as declarações de Jomtien e Salamanca. No início do século XXI é possível enxergar um Ensino Superior mais diverso e colorido, mas ainda marcado por desigualdades estruturais, o que reflete diretamente na sua construção histórica.

Iniciamos o século XXI, com uma estrutura de Ensino Superior consolidada, mas com inúmeros aspectos que precisavam ser debatidos, pensados e implementados para que o acesso e a permanência, com qualidade, das pessoas com deficiência pudessem ser garantidos. Cabral (2017) informa que o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) reconheceu que havia um déficit de vagas e matrículas de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras. Nesse contexto, algumas universidades começaram a implementar políticas de cotas ou outras ações que pudessem preencher essas vagas.

Segundo o autor, as instituições de Ensino Superior estavam passando por momentos de ajustes nos processos seletivos e usavam como referência o Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação de 1996, que trata da execução de políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, com intuito de prover condições especiais de acesso às pessoas com deficiência ao 3º grau de ensino.

Nesse contexto, início dos anos de 2000, temos algumas legislações que integram o *rol* das que atuam na garantia de acesso, permanência e participação plena dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Podemos destacar a Portaria 3.824 de 7 de novembro de 2003 que estabelece critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência no processo de autorização, reconhecimento e credenciamento de novas instituições (Brasil, 2003). Essa legislação é importante para



que critérios de acessibilidade sejam exigidos e implementados com intuito de garantir a acessibilidade para participantes com deficiência. Um ano depois, esses preceitos de acessibilidade são reafirmados com a publicação do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

Esse decreto regulamentou as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004). Esse documento é importante para o contexto educacional, pois busca promover a inclusão e a equidade às pessoas com deficiência, tendo como objetivo a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e atitudinais.

Em 2005, é criado o Programa Incluir. De acordo com o Ministério da Educação

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2005).

Com a implementação desse Programa, diversas Instituições de Ensino Superior (IES) foram se organizando para implementar e criar seus Núcleos de Acessibilidade. Isso fez com que, pela primeira vez, segundo Garcia e Michels (2011), se pensasse em elaborar uma proposta para a implementação do Atendimento Educacional Especializado nestas instituições.

Na esteira do Programa Incluir, em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que busca garantir o direito de todos à educação. Além disso, ela reconhece a importância da diversidade entre os alunos e os benefícios desta convivência. Ademais, a Política define o público que deverá ser beneficiado por ela, como as pessoas com deficiências (física, motora, sensorial e intelectual), com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades e Super Dotação. Outros pontos dentro dessa Política que deve ser

evidenciado é a promoção do Atendimento Educacional Especializado, a articulação política para o fortalecimento da formação docente e o desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados (Brasil, 2008).

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008, p.17).

Anos mais tarde, em 2011, é aprovado e divulgado o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), cujo objetivo é instituir o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Plano Viver sem Limites, além de promover políticas e programas que beneficiam as pessoas com deficiência. Segundo Almeida, Bellosi e Ferreira (2015, p. 650) esse decreto teve como uma de suas políticas de articulação, reestabelecer o Programa Incluir, que a partir de “2012 passou a apoiar todas as Instituições de Ensino Superior federais com recursos financeiros específicos”.

Posteriormente à implantação do Plano Viver Sem Limites, em 2011, tivemos a publicação do também Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – 2024. Esse plano estabeleceu como objetivo expandir as políticas de inclusão e assistência estudantil com o intuito de elevar as taxas de acesso e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação na educação superior, por meio da melhoria das condições de acessibilidade para apoiar seu êxito acadêmico (Almeida, Bellosi e Ferreira, 2015; Brasil, 2014).

Para que o texto não fique maçante, apresentaremos um próximo marco legal e que, atualmente, referencia toda e qualquer ação sobre inclusão em nosso país que é a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015 – estabelece o Estatuto das Pessoas com Deficiência). De acordo com seu primeiro artigo

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A LBI busca garantir e promover direitos fundamentais às pessoas com deficiência e dentre estes está o acesso e permanência à educação. Segundo a legislação em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Além da garantia ao ensino, a legislação trata de temas como a garantia de direitos por acesso aos conteúdos em sua língua de conforto, no caso dos surdos a Libras, adaptação de materiais didáticos, oferta do Atendimento Educacional Especializado, igualdade de condições, profissionais qualificados e especializados, entre tantos outros direitos. A LBI é um marco na luta por uma educação mais inclusiva, equitativa e universal.

Esse caminho histórico das universidades brasileiras, nos mostra um trajeto marcado por tensões entre a exclusão e a democratização do acesso. Se, as Instituições de Ensino Superior foram pensadas e criadas para atender os imperativos da corte e um local de formação das elites, durante os últimos dois séculos (início de XXI e XX) houve conflitos para uma demanda maior de inclusão e acesso de grupos anteriormente excluídos deste espaço do saber.

Com a Reforma Universitária de 1968, o tripé de ensino, pesquisa e extensão se consolidou nos últimos anos e modernizou-a. Porém, como destaca Heringer (2014), essa ampliação de matrículas trouxe inúmeros desafios para as Universidades. Acesso, permanência e assistência, para esse novo público são os atuais campos de tensionamento entre a demanda social e as realidades institucionais e estatais.

A chegada de um maior contingente destes estudantes nas universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, tem trazido novos desafios para as mesmas em termos de atendimento às necessidades específicas destes estudantes. Questões como recursos financeiros para a manutenção dos mesmos na universidade, auxílio em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, tem sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de Ensino Superior (Heringer, 2014, p.26).

O ingresso de um novo público nas universidades apresenta uma nova demanda de trabalho e ações para que eles sejam atendidos em suas especificidades. Além disso, é necessário que se reveja as políticas institucionais de permanência (para todos os estudantes) e assistência (para aqueles estudantes que se encontrem numa situação de vulnerabilidade), com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e regionais destes alunos, sem comprometer sua trajetória e formação acadêmica.

Nos últimos anos, as políticas de ações afirmativas, especialmente a Lei de Cotas de 2012 (Lei n. 12.711 / 2012), foram fundamentais na democratização do Ensino Superior. Heringer e Carreira (2024) destacam que essas políticas colaboraram para o aumento da diversidade do perfil dos ingressantes, proporcionando o acesso de pretos, pardos, indígenas, estudantes de baixa renda e estudantes com deficiência, que estavam, anteriormente, excluídos deste espaço.

A investigação revelou que a Lei de Cotas (2012) e demais ações afirmativas implementadas na educação superior efetivamente têm contribuído para democratizar o acesso às universidades federais e tensionado por uma transformação profunda nos referenciais, sentidos e prioridades das universidades (agenda de pesquisa, currículos, mudanças de procedimentos e culturas institucionais), com um poder indutor de mudanças em outras instituições de educação superior do país: públicas e privadas (Heringer e Carreira, 2024, p. 7).

Mesmo com inúmeros avanços conquistados, a partir da implementação de tais políticas, a pesquisa coordenada pelas autoras evidencia fragilidades como por exemplo: a baixa institucionalização das ações afirmativas nas universidades, a escassez de recursos para as políticas de permanência estudantil e a falta de integração destas políticas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Heringer; Carreira, 2024).

Quando relacionamos o processo histórico de constituição das universidades brasileiras com as demandas da contemporaneidade, percebe-se o desafio de conciliar sua função e papel de produtora do saber e as demandas sociais por inclusão. A legitimação das políticas de ações afirmativas, de permanência e assistência, como preveem o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE) e a nova Lei de Cotas de 2012, é fundamental para que as Instituições de Ensino Superior pensem a chegada desse novo público para além do acesso e garantam condições reais de permanência. Segundo Heringer e Carreira (2024), mais do que ampliar as vagas, é urgente construir uma universidade que reconheça a diversidade e que seja capaz de formá-la.

## 1.7 O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Encerrada a seção que narrou um pouco da trajetória das universidades no país e de suas relações com as políticas e ações de inclusão, é o momento de pensar essa história de maneira local, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Amorim, Antunes e Santiago (2019) apontam que a inclusão no Ensino Superior começa a ganhar destaque, nos anos 2000, após a aprovação das políticas de ações afirmativas, através da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência neste nível de ensino.

O início dos anos 2000 é um período que houve um montante significativo de legislações que tratam dos direitos das pessoas com deficiência. Foram anos em que estava latente as novas configurações para ingresso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por grupos que antes não dispunham de recursos e possibilidades de estar e frequentar, com autonomia, estes espaços. E a UFJF, no encalço dessas mudanças, iniciou um processo de implantação e uso destas políticas.

A partir dessas mudanças legais, destacadas anteriormente, tem-se um novo quadro se configurando na instituição, ou seja, a educação superior deixa de ser somente destinada às elites econômicas e intelectuais e as pessoas das camadas populares podem almejar este acesso. Nas palavras de Amorim, Antunes e Santiago (2019, p. 338)

[...] a flexibilização dos processos seletivos e as políticas afirmativas (cotas e reservas de vagas nas universidades) vêm demonstrando que esse segmento da educação deixou de ser dirigido a uma elite e passou a ser uma aspiração para os jovens das camadas mais populares.

No que se refere às pessoas com deficiência, o Programa Incluir, de 2005, foi fundamental para que se estabelecesse os primeiros passos de construção de uma política de educação inclusiva. Como visto anteriormente, esse programa incentivou e apoiou a criação dos Núcleos de Acessibilidade e em consequência a possibilidade de se pensar estratégias e práticas pedagógicas mais inclusivas. A UFJF participou duas vezes desse Programa (Amorim, Antunes e Santiago, 2019).

Uma das ações deste Programa na universidade foi a criação, em 2009, da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (Caefi), através da Secretaria de Desenvolvimento Institucional. Foi o primeiro movimento em prol de uma educação inclusiva. Essa Coordenação liderou projetos voltados para estudantes com deficiência. Além da criação desse espaço, o programa teve papel importante na melhoria de estruturas arquitetônicas pelo *campus*, procurando potencializar a acessibilidade e mobilidade (Campos, 2025; Amorim, Antunes e Santiago 2019; Almeida, Bellosi e Ferreira, 2015).

Como o nome da Caefi já indica, ela está estruturada sobre três grandes vertentes da acessibilidade: educacional, física e informacional, que abrangem os objetivos da coordenação: melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFJF; assessorar os cursos de graduação e pós graduação, bem como outros setores da UFJF, no cumprimento das atuais demandas legais, em especial, de uma formação sensibilizada e instrumentalizada para atuar com pessoas com deficiência; apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria de condições de ensino e aprendizagem na área; e apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais (Almeida, Bellosi e Ferreira, 2015, p. 652)

Além dessas atividades, a Caefi ainda manteve projetos e ações que tratavam da formação das pessoas com deficiência, servidores ou não, do oferecimento de Tecnologias Assistivas, levantamentos sobre a acessibilidade arquitetônica, seminários para dialogar com a comunidade acadêmica sobre a

temática da deficiência entre outras (Almeida, Bellosi e Ferreira, 2015). A Caefi ficou responsável pelas questões de inclusão e acessibilidade por anos, até que em 2014 é criada a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF)

sendo responsável pela proposição e articulação de ações que sensibilizem e mobilizem a comunidade universitária para a convivência cidadã com as inúmeras realidades presentes na diversidade social, correlacionadas a gêneros e sexualidades, às tradições das culturas, às questões étnico-raciais, à vulnerabilidade socioeconômica, dentre outras (UFJF, 2025).

Dentro do organograma institucional, a DIAAF está vinculada diretamente ao gabinete da Reitora e atua de forma transversal com as demais diretorias e pró-reitorias, além de oferecer suporte aos servidores, alunos e terceirizados no que se refere aos pressupostos de equidade e igualdade.

Embora a Lei de Cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012) tenha sido publicada no início da década de 2010, a UFJF foi a primeira universidade federal de Minas Gerais a implementar cotas para a graduação. E foi a partir dessa democratização, iniciada em 2004 e potencializada desde 2012, que entre os anos de 2017 e 2018 inicia-se um debate acerca de uma política institucional para a inclusão. “Neste momento iniciou-se debates em torno da extinção da Caefi e a criação de um Núcleo que se responsabilizasse por elaborar uma política de inclusão de PCD para a UFJF, [...]” (Amorim, Antunes e Santiago, 2019, p. 339).

Lembro-me como se fosse hoje deste processo. À época, estava lotado na Diretoria de Imagem Institucional e fui convidado por duas professoras, que posteriormente viriam a ser as primeiras coordenadoras do NAI-UFJF, para iniciarmos as discussões sobre a possibilidade de os Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa estarem todos juntos no Núcleo. Até aquele momento, os intérpretes estavam lotados na DIAAF, na Diretoria de Imagem e na Faculdade de Letras.

Esse processo foi arrastado por alguns meses, até que em 23 de agosto de 2018, através da Resolução 092/2018, o Conselho Setorial de Graduação aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em seu artigo 2º, fica estabelecido que o objetivo do NAI é “construir e implementar políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro

Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF” (UFJF, 2018).

A criação do NAI permite o planejamento e a realização de um trabalho voltado à inclusão no Ensino Superior, que já vinha sendo feito, mas de maneira isolada e fragmentada devido à falta de comunicação e estratégias conjuntas entre os setores. Segundo Campos (2025, p. 3)

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem se destacado na implementação de políticas de DEI [Diversidade, Equidade e Inclusão]. O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF atua fornecendo suporte abrangente para estudantes com deficiência, trabalhando para minimizar barreiras à acessibilidade e promover um ambiente acadêmico inclusivo. O NAI realiza adaptações necessárias e oferece orientações para garantir que todos os estudantes possam participar plenamente da vida universitária.

Com a implementação e criação do NAI e da DIAAF, é possível perceber que a UFJF exemplifica boas práticas nas ações inclusivas, havendo um “esforço positivo para se criar um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo” (Campos, 2025, p. 18). Apesar de todo o avanço, como pudemos perceber, ainda há muito o que se promover em relação à uma política de inclusão institucional que abarque as necessidades educacionais de todos os estudantes da Instituição. É evidente que existe uma distância significativa entre o que a legislação determina e a forma como as instituições operam na prática. No entanto, isso não impede que a Universidade se empenhe em promover transformações culturais e mudanças de comportamento, buscando alinhar suas ações às normas e valores previstos na lei.



## **CAPÍTULO 2 – DA BIOMEDICINA À ANTROPOLOGIA: NOVAS LEITURAS SOBRE A SURDEZ**

A surdez, atualmente, vem sendo objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento como a linguística, a educação e a saúde, por exemplo. De forma breve, apresentamos um pouco do que cada campo traz para o debate. São aspectos particulares das surdezes e da Libras, formando, assim, uma espécie de “mosaico de estudos sobre a surdez”.

A linguística, por exemplo, busca compreender as especificidades das línguas de sinais, ou seja, suas características fonéticas, fonológicas, sintáticas, semânticas e sociais (Santos; 2021; Xavier, 2006; Lourenço, 2018). É possível encontrar estudos que tratam da formação de novos léxicos (sinais da Libras), de variações linguísticas e da influência da linguística no ensino da Libras (linguística aplicada) (Santos, 2021).

Dessa forma, a linguística tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento, valorização e afirmação da Libras como uma língua nacional. Ao considerar a Libras como uma língua legítima e de direito, a linguística destacou que ela possui estrutura gramatical própria, composta por elementos como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, assim como qualquer outra língua oral.

Estudos detalhados permitiram identificar as particularidades da Libras, como o uso do espaço tridimensional e a simultaneidade de informações, o que ajudou a desmistificar preconceitos e consolidar sua legitimidade (Santos; 2021; Xavier, 2006; Lourenço, 2018). A contribuição da linguística foi um dos pilares que sustentou um movimento para a implementação de políticas públicas, como a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que oficializam e regulamentam o uso da Libras em contextos educacionais, sociais e de saúde.

A Educação tem se debruçado sobre os processos de ensino e aprendizagem dos surdos em seus mais diferentes níveis escolares (Martins, 2018), assim como tem procurado compreender quais as melhores práticas, metodologias e avaliações estão de acordo com as especificidades visuais, “culturais” e linguísticas dos surdos. Outro aspecto muito debatido atualmente no campo da educação, é em relação ao modelo de escola que mais se adequa à necessidade das crianças surdas,

ou seja, a escola inclusiva ou a escola bilíngue<sup>8</sup> (Xavier, *et al*, 2016). Além disso, encontram-se pesquisas que debatem a formação de professores de Libras e de surdos e dos diferentes atores que compõem o cenário educacional das crianças surdas, como os tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa.

Na área da Saúde é possível encontrar estudos sobre a implantação da política nacional de saúde auditiva (Peixoto; Chaves, 2019) na busca de compreender e identificar seus pontos fortes e seus gargalos no que se refere aos atendimentos aos usuários. Além disso, artigos que tratam sobre as próteses auditivas e programas de reabilitação são recorrentes nas publicações médicas (Ruchel *et al*, 2019; Mazzarotto *et al*, 2019). Outro tema estudado na área da saúde, o qual aparece com bastante frequência, é a saúde da pessoa com deficiência auditiva e os impactos que essa perda sensorial ocasiona em seu cotidiano (Borre *et.al*, 2023).

Os estudos sobre a Linguística da Libras, educação e saúde auditiva têm experimentado avanços significativos nos últimos anos, expandindo a surdez para além das abordagens clínicas e educacionais tradicionais. Hoje, essas áreas abordam inúmeros temas sociais, educacionais, políticos e culturais, refletindo a complexidade do mundo surdo. Diversos campos do conhecimento se debruçam sobre diferentes aspectos da surdez, como vimos anteriormente, proporcionando recortes muito ricos em detalhes, que contribuem para um entendimento mais profundo, complexificado e multifacetado da surdez. Cada uma dessas áreas oferece perspectivas únicas e transversais que ampliam nossos horizontes sobre a surdez e as suas possibilidades de investigação, tanto na academia quanto nos diferentes contextos cotidianos.

Além das contribuições dessas áreas, a surdez tem sido objeto de estudo no campo das Ciências Sociais, especialmente pela Antropologia, que tem desempenhado um papel importante na (re)definição da surdez enquanto um grupo social. Ao adotar uma visão mais holística, os estudos da área revelam a surdez como uma construção social (Mello, 2019), desafiando as perspectivas mais tradicionais e clínicas dessa categoria. Esses novos olhares ampliam as possibilidades de pesquisa e fortalecem a surdez como campo de estudo nas e das Ciências Sociais. Isso mostra

---

<sup>8</sup> De forma bastante genérica, pois iremos trabalhar estes conceitos mais profundamente em outro momento, a escola inclusiva é a escola que acolhe a todos, independente das experiências e vivências sociais, econômicas, de gênero, identitária, política e de deficiência. A escola bilíngue, na perspectiva da surdez, é a escola cuja língua de instrução é a língua brasileira de sinais e toda a sua estrutura é pensada com e de surdo para surdo.

que a surdez é um território fértil, complexo e multifacetado, proporcionando novas investigações e possíveis descobertas.

Nesse contexto, as descobertas produzidas pelas Ciências Sociais, em especial pela Antropologia, não apenas ampliam o entendimento da surdez como fenômeno social, mas também fornecem subsídios para novas leituras críticas acerca de sua historicidade. Tal perspectiva abre espaço para uma análise que ultrapassa o viés clínico tradicional, permitindo situar a surdez em um campo mais amplo de debates acadêmicos e culturais. É a partir dessa chave interpretativa que se torna possível compreender a relevância de estudos como o de Skanes (2014), que evidencia a mudança paradigmática em curso e demonstra a importância da valorização das experiências, das línguas de sinais e das formas de sociabilidade construídas pelos surdos.

Ao analisar o texto de Skanes (2014), é possível verificar que a surdez vem sendo estudada a partir de um viés antropológico, havendo uma mudança na forma como ela foi abordada por muitos anos, a partir de um olhar clínico. Essa é uma transformação que teve seu início nos Estudos Surdos, onde uma reunião de pesquisadores de diferentes áreas – antropologia, linguística e sociologia, entre outras, têm valorizado e registrado as experiências dos e com os surdos, suas línguas de sinais e suas formas de organização, sociabilidade e inclusão.

For years, the American Sign Language was viewed as just a gesture communication and not its own language. People viewed it as English gestures, since there were signs for each concept in English (Kendon 1997; LeMaster and Monaghan 2007). In 1960, William Stokoe wrote the first linguistic book and defended American Sign Language. Previously, Deaf people were discriminated against which made them have low self-esteem: 'deaf' identity. However, the empowerment movement changed this identity to 'Deaf' identity; the identity that one sees themselves as a proud and strong Deaf person (Skanes, 2014, p. 5).

Nas palavras do autor, apreendemos a existência de uma mudança paradigmática a partir da introdução do Estudos Surdos. Percebe-se que há uma luta pela valorização linguística, cultural e identitária reforçando a abordagem antropológica da área. Nesse interim, Skanes (2014) traz em seu texto que os surdos

são considerados minoria linguística e que ela [a surdez] é tratada como uma maneira de ser e estar no mundo.

Na esteira de Skanes (2014), outros dois autores apresentam também um entendimento mais antropológico da surdez. Para Carmel e Monaghan (1991), ela é uma condição sociocultural. Eles se aprofundam ao afirmar que a Língua de Sinais Americana (ASL) foi o marco inicial para se discutir uma “cultura surda”.

One particularly salient characteristic of Deaf culture is that language was the first part of the culture to be recognized. Where there is a language as rich and distinctive as American Sign Language, logic inferred that there must be a culture as well. The first comments on culture were a small part of the *Dictionary of ASL on Linguistic Principles*. The emphasis on language is also reflected in Padden's definition of culture. She places language first in her list of learned behaviors (Carmel; Monaghan, 1991, p. 413).

Esse ponto de vista de Carmel e Monaghan (1991) se conecta ao que Skanes (2014) denomina de *Deaf Pride*, ou seja, o orgulho surdo. O *Deaf Pride* significa o orgulho que os surdos têm em relação ao ser surdo, ao movimento de pertencimento a uma comunidade e a língua de sinais. Interessante destacar que ambos os textos apresentam a surdez como uma diferença social.

Outro ponto interessante apresentado por Carmel e Monaghan (1991) é sobre a etnografia; para eles a surdez deve ser analisada e estudada a partir dos contextos vividos pelos próprios surdos. Locais onde, segundo os autores, os surdos constroem sua própria identidade e seu sentimento de pertencimento comunitário. Para isso, é necessário que os etnógrafos utilizem métodos como a observação participante, entrevistas abertas e vivências prolongadas em campo com os surdos.

The aim of an ethnography is to produce a 'human' portrait that does justice to the richness of people's lives, that doesn't describe just one small isolated aspect, but shows how a part of life such as language, or a particular institution, such as a Deaf Club, are integrated pieces of a much larger whole. This is referred to as a 'holistic' approach (Carmel & Monaghan, 1991, p. 414).

Dessa forma, a etnografia oferece as condições de visualizar e trabalhar de maneira holística uma determinada comunidade ou grupo. É uma percepção potente, que nos permite captar a complexidade que é a experiência dos surdos, como por

exemplo, os caminhos formativos de estudantes surdos na educação pública de Ensino Superior.

De Clerck (2010) em sua pesquisa, faz apontamentos interessantes na relação entre surdez e antropologia. Em seus escritos, além de trazer elementos como os apresentados anteriormente, como a valorização da identidade surda, das comunidades surdas entre outros, o autor faz uma crítica na forma como tradicionalmente as ciências têm ignorado os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores surdos. Segundo De Clerck (2010, p. 436), “deaf epistemologies challenge scholars and others to reflect on audism and phonocentrism in the production of theory and knowledge, and are driven by a desire to have eyes for the hands that sign deaf perspective(s) on social reality”.

O autor evidencia, que há uma crítica central na relação excludente da / na produção do conhecimento, baseado em valores e princípios orais, ou seja, há em seu texto apontamentos para uma espécie de boicote destas produções acadêmicas surdas. A lógica defendida por ele e pelo grupo de surdos é a emergência de uma epistemologia surda. Isso quer dizer que este cenário se baseia num horizonte visocêntrico, numa perspectiva que Ladd (2003) denomina de *Deafhood*. Esse conceito traz uma autoafirmação dos pesquisadores surdos num processo de construção de identidade e resistência, neste caso no meio acadêmico.

Já Friedner e Kusters (2020) trazem uma outra narrativa para os estudos da “*Deaf Anthropology*”. Para as autoras, o campo da Antropologia Surda se diferencia do campo dos Estudos Surdos quando apresentam a surdez enquanto uma categoria heterogênea. Segundo elas, a Antropologia se dedica às “surdezes”, termo este adotado também por Mello (2006; 2019) e Torres *et al.* (2007). Isso implica considerar o surdo a partir de uma ótica além da compartimentalização e binarismo entre os modelos médicos e sociais da deficiência e enxergá-lo em sua completude.

Essa expansão da compreensão da surdez é ancorada na variedade das experiências vividas pelas pessoas surdas, tais como as tecnologias como os implantes cocleares (IC), o uso de diferentes modalidades de língua e os repertórios linguístico das pessoas surdas, através ou não do uso das Línguas de Sinais nacionais ou de gestos ou de sinais caseiros (utilizados apenas no seio familiar), entre tantos outros em desenvolvimento (Friedner; Kusters, 2020).

Como pudemos ver nos parágrafos acima, as pesquisas sobre Antropologia e Surdez estão cada vez mais diversificadas, e segundo Friedner e Kusters (2020), as categorias e os binarismos tendem ao apagamento, uma vez que novas formas de se viver e perceber a surdez têm sido consideradas. Essa diversidade de temas apresentados em seu texto, como por exemplo o *Deafhood*, *Deaf Gain* (ganhos surdos), os espaços surdos, os modos de ser surdos e as ontologias surdas são questões que podem ser pesquisadas.

Além das novas possibilidades de investigação apresentadas acima, Carmel e Monaghan (1991) tratam de uma série de estudos etnográficos realizados em diferentes países e contextos, como por exemplo nas igrejas e clubes nos Estados Unidos, nas comunidades Maias no México e nos centros urbanos e contextos rurais da Índia. Skanes (2014) e Carmel (1981) manifestam a necessidade de se buscar mais estudos etnográficos na área da surdez.

Com intuito de deixar algumas sugestões para futuras pesquisas, Carmel e Monaghan (1991, p. 416) nos dizem que trabalhos como este só nos revelam a “ponta do Iceberg”, por isso a necessidade de se aprofundar cada vez mais nos estudos sobre os surdos. Estas questões serão apontadas a seguir, segundo os próprios autores, são de grande relevância e podem ser estruturadas e executadas utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa e até mesmo etnográfica.

Basic research is needed in and on urban and rural Deaf communities and any communities in which deaf people live. Broad questions that need addressing include, "What is unique about Deaf Culture?" and "What do different Deaf communities and other communities that include deaf people have in common?" As the paper here shows, deafness has very different meanings to a Philadelphia club member and a Mayan villager. Researchers must be very careful to contextualize all community work. Many of the differences, between deaf people in India and in Washington, DC, for example, are differences related to such things as their social networks. Whom do people associate with? To what organizations do they belong? What kind of relationships do they have with kin (real and fictive)? Whom do they marry? (Carmel e Monaghan, 1991, p. 416).

Essas são algumas questões que, segundo os autores, merecem atenção futuras. São direcionamentos para que sejam investigadas de modo que se tenha um conhecimento mais holístico sobre as comunidades surdas. Esses questionamentos

podem servir de inspiração para que antropólogos e cientistas sociais busquem a compreensão desse grupo a partir de diferentes espaços e relações e não somente através e pela língua de sinais. A citação apresentada acima mostra quão complexa são as interrelações entre os surdos e os contextos que as cercam.

## 2.1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA SURDEZ NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

No Brasil, desde a década passada, é possível encontrar uma série de estudos sobre as surdez pela / na antropologia (Assis Silva, 2012; Assis Silva *et al*, 2011; Assis Silva; Assêncio, 2009; Bigogno, 2013; Magnani, 2007; Costa, 2010; Diniz, 2003; Mello, 2006). Há uma diversidade de perspectivas (a maior parte delas privilegiando os estudos etnográficos) que abordam a temática formando um enorme mosaico que vai se configurando, se modelando e encorpando os estudos sobre este grupo social no campo desta disciplina.

Em 2002, Magnani (2007) inaugura os estudos etnográficos no país sobre os surdos. Segundo o autor, ele foi convidado por alguns pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) para compor uma equipe multidisciplinar e realizar um estudo importante sobre esses sujeitos na cidade de São Paulo. Magnani e sua equipe, composta por integrantes do Núcleo de Antropologia Urbana (NAU), buscaram avaliar as condições de sociabilidade e lazer dos surdos através do circuito das festas juninas desse agrupamento linguístico.

O autor deixa evidente que nesse primeiro estudo etnográfico a intenção era buscar um olhar de perto e de dentro (Magnani, 2002), mas que o não domínio da Libras e o desconhecimento de características que permeiam as relações entre os surdo/surdo e as demais pessoas eram os grandes desafios. Havia, segundo ele, um estranhamento com todo esse campo que se abria à pesquisa, uma vez que, não existiam um corpus de estudos sobre essa temática na área da antropologia.

Além de procurar conhecer as redes de sociabilidade dos surdos na cidade de São Paulo, Magnani (2007) buscou trazer para o debate algo bem interessante e importante quando se pretende pesquisar esses sujeitos, que é o destaque do lugar do qual se pretende estudar, ou seja, pensar os surdos a partir de uma perspectiva

socioantropológica ou numa perspectiva clínica-terapêutica (patológica). Segundo o autor, essa distinção, socioantropológica ou clínica-terapêutica, é importante para que se possa delimitar o campo de atuação, uma vez que, as redes de sociabilidade sobre a qual os pesquisadores do NAU iriam se debruçar eram compostas prioritariamente por surdos que se enxergam a partir da diferença linguística em relação ao outro, ou seja, seria um grupo de surdos estudados a partir de uma visão antropológica.

Segundo Magnani (2007, p. 2):

[...] na área das ciências da saúde, por exemplo, esta condição [surdez] é predominantemente encarada como uma falta, nas ciências humanas e sociais (linguística, história, antropologia, pedagogia, ciências cognitivas e da mente) a tendência é encará-la sob o ângulo de uma marca distintiva, geradora de formas de comunicação, relações, valores, práticas e comportamentos específicos.

Essas duas visões são debatidas em inúmeros trabalhos de pesquisadores dos Estudos Surdos, da Educação de Surdos, da Antropologia e de outras áreas do conhecimento (Magnani *et al*, 2007; Sacks, 2002; Lane, 1984; Skliar, 2000). Elas são fundamentais para que se possa compreender sobre qual perspectiva o pesquisador está “falando” ou qual recorte sócio-histórico está destacando. Historicamente, essas duas concepções pautaram todo o processo educacional, social e relacional dos surdos (iremos desenvolver mais sobre esse assunto quando tratarmos da parte histórica) fazendo com que os comportamentos e ações desse grupo fossem influenciados pela corrente que estivesse em voga.

Outra contribuição de Magnani (2007, p. 9) é que a surdez traz para o

campo da reflexão e pesquisa antropológica um tema e um conjunto de atores sociais – habitualmente tratados da área das ciências da saúde sob o foco da patologia, anormalidade, deficiência – que podem ser encarados numa outra perspectiva: a partir do ponto de vista das diferenças que se estabelecem no interior do próprio universo dos surdos (que não é homogêneo) e também problematizar o uso nativo da expressão mundo dos ouvintes, (o “outro” dos surdos) também postulado como um bloco homogêneo.

Esse deslocamento de perspectiva na forma como os surdos são tradicionalmente estudados é importante para Magnani (2007), pois retira o foco de



análise da ótica biomédica – que enfatiza a surdez como deficiência, patologia ou anormalidade, e apresenta novas possibilidades de se estudar o mundo dos surdos.

Na esteira desses novos caminhos de pesquisas antropológicas, duas outras etnografias realizadas por membros do NAU apontam mobilizações políticas e sociais entre os surdos que aconteceram na cidade de São Paulo (Assis Silva e Assêncio, 2011; Assis Silva *et al*, 2009). Ambas retrataram como o movimento surdo se organizou politicamente e socialmente para reclamar direitos educacionais. Em uma delas, Assis Silva e outros (2009) apresentam a manifestação realizada em 26 de setembro de 2009, data que comemora o Dia Nacional dos Surdos, cujo objetivo era exigir uma educação de/com qualidade para esse grupo social.

Esse evento buscava reivindicar que os surdos, que usam a Libras para se comunicarem, tivessem o direito de possuir uma educação cuja a língua de instrução fosse a Libras. A pauta tinha como debate central o ingresso do estudante surdo em escolas inclusivas e escolas especiais, neste caso as escolas bilíngues. Naquele momento histórico, havia um temor que as escolas especiais pudessem ser fechadas e isso assustou e “movimentou” alguns grupos sociais minoritários em defesas dessas escolas.

Para os surdos que estavam liderando o movimento na Paulista em 2009, a escola comum inclusiva é uma escola para todos, mas, segundo esses manifestantes, ela não respeita as especificidades educacionais dos surdos, ou seja, não há um ensino em Libras e as práticas pedagógicas são falhas neste processo educacional. A estrutura educacional naquele momento (e atualmente), segundo os líderes do movimento, não garantiriam igualdade de condições entre surdos e ouvintes quando estão inseridos em uma escola regular de ensino.

Segundo os autores

[...], a escola especial é afirmada como aquela que garante a inclusão social plena dos surdos. A educação por meio da libras (como primeira língua), a sociabilidade com os pares e a presença de professores surdos e ouvintes fluentes nessa língua garantiriam uma educação de qualidade aos surdos, algo que somente as escolas especiais para surdos poderiam prover. Essas escolas geralmente são vistas como espaços fundamentais para a consolidação das línguas de sinais, além de constituírem pontos de encontro e referência importantes para a chamada comunidade surda. (Assis Silva *et al*, 2009, p.5)

Esses espaços são vistos pelos surdos como locais onde eles poderiam ter uma educação que atendesse às suas necessidades linguísticas, visuais, culturais e pedagógicas. Um espaço onde a criança e jovem surdos pudessem compartilhar o uso de uma língua comum, com seus pares, sem ter necessidade da presença de um TILSP ou até mesmo ser a única usuária de Libras dentro de uma escola inclusiva.

Acredito que o desenrolar dessa manifestação, ocorrida em 2009, fez surgir a necessidade de uma outra, em 2011, que almejava a equiparação da educação de surdos à educação indígena, isso quer dizer que, há o desejo de ter uma educação cuja a língua de instrução fosse a Libras (Assis Silva; Assêncio, 2011). Esses movimentos (manifestações) se apresentam como uma tendência muito comum entre os surdos, ou seja, são locais em que este grupo luta pelo reconhecimento social pela diferença, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais vem a cada dia conquistando mais visibilidade e legitimidade (Assis Silva; Assêncio, 2011).

Nesse contexto de manifestações e de lutas políticas apresentadas nos estudos acima, temos destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (9.394/96), a qual aborda a educação indígena é tratada como uma modalidade de ensino e tendo, como bem descrito no parágrafo 3º do artigo 32, assegurado às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Outro ponto referente à educação indígena diz respeito à valorização histórica, cultural, étnica e política de toda a comunidade indígena do país durante o processo educacional. Uma década após essa manifestação política ocorrida na Avenida Paulista é incorporada à LDBEN, através da Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021 Brasil, 2021), a modalidade de educação bilíngue de surdos.

No Capítulo V – A (incluído pela Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021) EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS, art. 60 – A entende-se por educação bilíngue de surdos

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com

outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021)

Essa conquista abre uma possibilidade de os surdos, usuários de Libras, lutarem para sua efetivação para que possam, futuramente, ter todo o seu percurso educacional e formativo acessível em língua de sinais. Se faz necessário destacar que o ingresso nas escolas comuns inclusivas ou nas escolas especiais bilíngues é uma escolha dos surdos ou de seus respectivos pais e/ou responsáveis, sendo dessa forma garantidas as condições asseguradas anteriormente através da Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei nº 13.416 de 06 de julho de 2015.

Na perspectiva educacional é possível encontrar em Campelo *et al* (2015) um estudo etnográfico dentro do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a principal e mais antiga escola de surdos do país, cujo objetivo foi discutir questões identitárias e culturais de seus alunos. Os autores trazem para a discussão uma heterogeneidade de sujeitos surdos que compõe não só essa escola de surdos, mas que compõe as surdez (Mello, 2019).

O que chama a atenção nesse estudo é que, de certa forma, rompe com muitos paradigmas, é essa heterogeneidade surda, ou seja, há surdos, surdos com outras deficiências e surdos oralizados. Isso nos mostra a necessidade de se pensar a surdez não somente pelo prisma daqueles que usam e militam sobre e a favor da Libras, mas também através daqueles cuja a língua de sinais é somente um meio para atingir uma outra perspectiva educacional. De acordo com os autores, o quadro de alunos do instituto é formado também por surdos que possuem “comprometimentos cognitivos, cujo desenvolvimento é diferenciado, se comparado ao surdo sem qualquer dessas implicações” (Campello *et al*, 2015, p. 75).

Essa diferença é notada no tratamento a esses surdos “enquadrados”, ou seja, há um paternalismo atribuído ao processo educacional, uma vez que, ele é diferente dos “surdos normais e surdos puros” (Kuchenbecker; Thoma, 2011, p.360). Isso quer dizer que os surdos enquadrados carregam consigo a deficiência em primeiro plano, sendo a surdez secundária neste processo. Essa situação traz para o seio das escolas de surdos um processo de exclusão daqueles surdos que fogem à norma surda, ou sejam, que são surdos com outros comprometimentos. Essa questão será desenvolvida posteriormente durante a apresentação do relato etnográfico.

Esta tendência, de se tratar a surdez sobre o prisma da heterogeneidade, assim como apresentado anteriormente por Campelo (2015) e outros, ou seja, as surdezes no plural, pode ser identificada nas contribuições de Anahí Mello (2006). É muito comum folhear um texto escrito por pesquisadores da área da educação de surdos e dos estudos surdos, para ficar somente nessas duas áreas, e perceber uma abordagem dicotômica dos surdos, considerando o universo da surdez em duas vertentes, os surdos usuários de Libras, e os deficientes auditivos (DA), que desprezam tudo o que vêm atrelado à aceitação e uso da língua de sinais. Contrariamente a essa abordagem rígida - ou usa a Libras ou não é surdo – Mello (2006) descortina a surdez em inúmeros fragmentos capazes de nos apresentar diversas facetas dentro de um mesmo grupo.

Dentre as diversas contribuições de seu trabalho, destaca-se o questionamento sobre a Libras é ou não uma língua inclusiva, uma vez que, grande parte das pessoas não possuem acesso a ela ficando restrita a um grupo seletivo. Nas palavras da autora

[...] o caráter não inclusivo da língua de sinais reside no fato de que num mesmo espaço geográfico apenas uma ínfima percentagem da humanidade domina a “língua dos surdos”, não sendo possível, portanto, que a sociedade se submeta às necessidades deste coletivo de pessoas surdas (Mello, 2006, p. 59).

É possível perceber que há outras maneiras de se pensar e enxergar e até mesmo, questionar e refletir sobre as surdezes. Será mesmo que Mello (2006) está certa em afirmar que a Libras não é uma língua inclusiva? Por que não? O que falta para essa língua se tornar, de fato, inclusiva? São questionamentos que podem parecer retóricos, mas é importante que estejam sempre povoando nossos pensamentos, com o objetivo de buscar uma melhor compreensão sobre o assunto<sup>9</sup>.

Situação bem delicada e que ainda hoje se faz muito presente nas conversas e militância dos surdos é a “vontade” desses sujeitos em gerarem filhos surdos, o que Volnei Garrafa (*apud* Ramirez-Gálvez ,2003, p. 173) conceitua como

---

<sup>9</sup> De acordo com dados do IBGE de 2019, no Brasil existem cerca de 10 milhões de pessoas consideradas surdas. Deste montante, apenas 2,3 milhões se “enquadram” nos critérios legais de deficiência auditiva e aproximadamente 284 mil usam a Libras para se comunicar.

Fonte: <https://cronicasdasurdez.com/quantos-surdos-no-mundo/>

“eugenia ao contrário”. Há um movimento contrário do que muitos pais desejam, ou seja, ao invés do desejo de se gerar filhos “saudáveis”, eles optam por defender uma “identidade cultural” (Idem, p. 174) escolhendo, através da inseminação artificial, gerarem filhos surdos.

Sobre esse ponto, recorro a um acontecimento pessoal. Durante anos acompanhei um casal de surdos que trabalhou comigo. Eles tiveram um bebê ouvinte. A criança é denominada por CODA<sup>10</sup> (*Child Of the Deaf Adult*), ou seja, é uma criança ouvinte filha de pais surdos. Ela cresceu em um ambiente bilíngue, onde os familiares da mãe são ouvintes e os pais surdos. Por inúmeras vezes essa mãe surda sentia-se muito mal por perceber que sua criança se identificava mais com seus familiares do que com ela. A língua foi uma barreira que trouxe muito sofrimento para esse casal de amigos. A mãe muitas vezes dizia que gostaria de ter uma filha surda para não passar o que ela estava passando na vida.

É nessa perspectiva, de se analisar certa tendência eugênica entre os surdos que Diniz (2003) vem contribuir para a compreensão social e cultural da surdez, destacando a utilização de inúmeros processos de tecnologia reprodutiva entre os surdos de forma a gerarem filhos surdos. Esse movimento cresceu como uma resposta e resistência aos processos de medicalização da surdez, principalmente a partir da difusão do serviço de Implante Coclear (IC). Para Levy (2002, *apud* DINIZ, 2003, p. 176) “pais surdos não autorizam que seus filhos se submetam à cirurgia [*Implante Coclear*] sob a alegação de que essa é uma forma de extermínio da cultura Surda pela suposta cura da surdez”. Este debate, proposto pela autora, vem de encontro a percepção de um pensamento endogâmico muito enraizado nesse grupo social. É raro encontrar surdos e ouvintes se relacionando de forma mais duradoura. Muitos dos argumentos utilizados pelos surdos para que esses relacionamentos não aconteçam, ou sejam considerados como efêmeros, se baseiam na ideia de uma “incompatibilidade cultural” ou pelas relações assimétricas de poder entre surdo e ouvinte.

Sobre este ponto, abro um novo parêntese para outro relato. Desde quando comecei meu primeiro curso de Libras, no início dos anos de 2000, que vejo, principalmente os surdos, dizerem que “*namorar com ouvinte não dá certo*”. Isso me

---

<sup>10</sup> Esse termo é usado aqui no Brasil também.

instigava e me deixava reflexivo. Não tinha, à época, conhecimento suficiente para teorizar sobre esse assunto. Seria um processo de guetificação? Uma territorialização às avessas? Ou talvez uma maneira de se proteger da “dominação ouvinte”? Era “novato” na área da surdez e isso fazia com que eu naturalizasse muitas “verdades” ditas por surdos e ouvintes. E uma delas era justamente essa: a impossibilidade de relacionamento entre surdos e ouvintes.

Uma determinada tarde, não me recordo o dia correto, mas era setembro de 2023, estava participando de um evento (Setembro Azul da Pastoral dos Surdos de Juiz de Fora) quando se senta ao meu lado uma colega surda que não nos víamos fazia algum tempo. Realizado os rituais de cumprimento e o famoso “*você sumiu hein!*”, tão comum nesse grupo social, ela lembrou da época em que fui intérprete de um colega surdo que se candidatou ao cargo de vereador no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Conversamos sobre a campanha, ela falou um pouco sobre as dificuldades de um surdo ser eleito, por conta das questões linguísticas, e depois disse que era um “milagre” esse colega estar casado com uma ouvinte. Perguntei a ela por que isso seria um milagre e ela me respondeu que os surdos têm uma cultura diferente da cultura dos ouvintes e que isso faz com que seja impossível acontecer esses relacionamentos. Respondi a ela que não tem nada a ver e que ela estava sendo preconceituosa. Ela disse que sempre os ouvintes quiseram dominar os surdos, que é uma questão histórica e que ela não concordava com esse relacionamento. Respondi: “ok”, e continuei: “o que de diferente há nas culturas que não dê para eles casarem ou surdos e ouvintes se relacionarem?” Ela respondeu que os surdos gostam de conversar até tarde e que isso muitas vezes os ouvintes não entendem, que possuem encontros semanais em diferentes locais (casas de amigos, nas associações, nos bares), que gostam de saber tudo o que acontece ao redor e os ouvintes sempre reduzem informações ou omitem informações aos surdos. Ficamos em conversa por quase uma hora sobre esse assunto, chamando atenção de muitas pessoas que olhavam para trás incomodadas com nossa conversa ao invés de prestar atenção ao que estava acontecendo.

Após alguns dias dessa “longa” conversa sobre relacionamento, não satisfeito com os argumentos que essa colega colocou, procurei uma colega ouvinte, que é interprete de Libras e casada com um surdo e contei o que aconteceu no

seminário. Perguntei a ela como era o dia a dia dela com o marido surdo. Ela disse que: “*é super de boa*” e que têm pontos positivos e negativos como quaisquer outros relacionamentos que ela já teve. Segundo ela, o parceiro é super tranquilo, respeita os momentos dela de “ouvinte” e ela respeita os momentos de “surdo” dele. Perguntei o que seriam esses momentos. Ela disse que quando quer ouvir música ou ir a um show que ele a acompanha e que quando ele quer frequentar locais onde os surdos frequentam ela o acompanha também. Disse ainda que o mais complicado é que ela acaba sendo intérprete 24h por dia, ou seja, ela não desencarna da profissão, mas que faz com prazer, pois além de marido é uma pessoa que encontrou inúmeras barreiras durante toda a sua vida.

Outra situação referente aos relacionamentos ocorreu no início do ano de 2025. Estava interpretando uma aula de um surdo da UFJF e ao término ficamos conversando eu, esse surdo e o outro colega sobre as dificuldades que alguns alunos ouvintes tinham em aprender e a usar a Libras. Essa percepção foi do professor e ele trouxe esse assunto ao término da aula. Após alguns minutos, ele contou um pouco de sua história de vida e nesse momento disse que nunca havia “ficado” ou namorado nenhuma menina surda, sinalizante ou não. Disse que é uma questão “particular” dele. Nesse momento fiz uma colocação em tom de brincadeira e disse: “você é preconceituoso, não “pega” surda. O outro intérprete riu e o professor surdo fez uma expressão de assustado com a minha fala, acredito que ele não esperava por esse comentário, e ficou com a face vermelha. Percebi que não se sentiu bem com essa “brincadeira” e encerrou a conversa naquele momento, alegando que deveria ir “resolver algumas coisas”.

Não posso afirmar, uma vez que não encontrei estudos que tratassem justamente dessa temática, se a defesa da endogamia é uma questão de proteção, de resistência, de afirmação dos surdos enquanto um grupo social, que se considera diferente linguisticamente e não deficientes. Há surdos que se relacionam com ouvintes e vice versa. Penso que cada relacionamento é único e traz consigo sua história e sua constituição. Não há como generalizar essa questão da endogamia surda como estratégia de preservação do que denominam cultura surda, identidade surda e a Libras.

O que há sobre a endogamia na literatura é uma passagem de Sacks (2002) em que o autor apresenta a ilha de *Martha's Vineyard, Massachusetts*, nos Estados Unidos. Nessa ilha, segundo Sacks (2002), em razão de uma mutação genética a partir de relações endogâmicas, foi desenvolvida uma surdez que perdurou por cerca de 250 anos, desde 1690, data que marca a chegada dos primeiros à ilha (Bergamo e Santana, 2005; Bigogno, (2013). Outro autor que trata da questão é Baynton (2006, p.34) apresentando em seu texto a preocupação de Alexander Graham Bell com a endogamia entre pessoas surdas, argumentando que poderia levar à formação de uma *“formation of a deaf variety of the human race”*.

Bell, *apud* Baynton (2006), tinha a convicção de que o matrimônio entre surdos estimulava a formação de uma comunidade autônoma, com sua própria *linguagem* (a língua de sinais), o que ele considerava um perigo para a assimilação cultural e linguística. Ele sugeriu que as razões por trás desses casamentos entre surdos fossem identificadas e erradicadas. Essas razões, segundo ele, seriam a segregação educacional e a utilização da *linguagem* de sinais como forma de comunicação. A mesma ideia pode ser utilizada para a questão da escolha pelo embrião surdo, pois, segundo Diniz (2003, p. 177), essa escolha é “a possibilidade de a comunidade Surda afirmar, por meio da ciência, a preferência pelo surdo”.

Diniz (2003, p.180) traz uma outra reflexão sobre a escolha do embrião surdo. Para ela esta decisão sobre o feto impacta nas

[...] oportunidades e escolhas definitivamente encerradas nos limites da cultura surda. Em termos culturais, a escolha pelo embrião surdo confina a futura criança ao grupo cultural de seus pais, uma decisão que deve ser considerada, no mínimo, limitante.

Dessa forma, é interessante observar a ação do pátrio poder no que se refere às escolhas das possibilidades ou limites, conforme pontuou a autora na citação anterior, ofertados ou impostos à futura criança surda. Não obstante, se faz importante observar os impactos sociais que podem acarretar para que a sociedade compense esse abismo entre surdos e ouvintes. É preciso que novos pesquisadores se interessem por essa temática e tragam para a discussões estas questões sobre a autonomia reprodutiva e a surdez.



Buscar compreender as formas como as sociedades e as culturas enxergam, definem ou criam categorias para pessoas que não se enquadram ao padrão estabelecido pelo grupo majoritário é uma das temáticas que vêm sendo discutidas por Pereira (2014). O autor procurou, na comunidade sertaneja de Várzea Queimada, na zona rural do município de Jaicós, no Piauí, relacionar a categoria muda/o com as narrativas locais sobre estes sujeitos.

Nesta comunidade, de aproximadamente 900 habitantes, dentre os quais 34 surdos, além da língua portuguesa é utilizada a “cena”<sup>11</sup>, uma língua local criada e falada entre “mudos, entre mudos e falantes e entre os falantes” (Pereira, 2014, p. 3). Everton Pereira passou cerca de dois anos em Várzea Queimada estudando suas dinâmicas e sua língua, identificando alguns estigmas associados aos mudos e mudas da região.

Não é o fato de “não ouvir” que caracteriza um mudo: um mudo é composto por uma série de processos que vinculam determinados indivíduos a certas características que os ligam enquanto grupo. O diacrítico não é mais a língua de sinais, mas sim outros elementos pontuados na história particular e transformado em fenômeno coletivo (Pereira, 2014, p.7).

Isso traz para a construção dessa comunidade marcas profundas nas relações entre mudos e falantes. Um desses estigmas apresentados pelo autor é de que os surdos são extremamente sexualizados. Isso se dá pelas impressões que os falantes têm das relações que os surdos estabelecem na comunidade. Outra marca é a violência; para os moradores de Várzea Queimada os mudos são muito violentos e gostam de “caçar conversa”, são valentes e costumam terminar suas discussões em conflitos físicos.

Nesta comunidade os mudos também possuem as marcas de serem bons “rezadores com o coração” e muito trabalhadores. Segundo relatos apresentados por Pereira (2014) um dos valores mais importantes dessa comunidade é ser trabalhador e saber cuidar bem das tarefas que lhe são demandadas. Em contrapartida, a dificuldade em aprender a ler e escrever, lhes garantem o estigma de serem burros.

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a Língua de Sinais Cena consulte a tese de Pereira (2013).

Além disso, os mudos são conhecidos, também, pela característica em “saber da vida de todo mundo”, ou seja, são fofoqueiros.

Em 2015, numa conversa com professores surdos que atuavam comigo em um centro de atendimento educacional especializado vinculado à Secretaria de Educação de Juiz de Fora, falávamos sobre uma criança surda cujo comportamento violento estava sendo investigado. Um dos professores levantou a hipótese de que essa conduta da criança poderia estar ocorrendo devido à comunicação insatisfatória, ou seja, essa criança ainda não tinha adquirido uma língua, nesse caso a Libras, e não sabia como se expressar e por conta disso, muitas vezes, apresentava esse comportamento violento. Esse mesmo professor disse que quando era pequeno e não tinha aprendido a língua de sinais, também, apresentava comportamentos violentos.

Na esteira dos estudos antropológicos sobre a surdez, o trabalho de Bigogno (2013) traz uma etnografia com surdos em Juiz de Fora – MG. É o único trabalho nesses moldes realizado com surdos no município, objetivando investigar um grupo de surdos e suas lutas por reconhecimento enquanto uma “comunidade” e suas inserções sociais. A pesquisadora procura observar o caráter militante desse grupo, das suas particularidades sensoriais, além do uso da Libras, por pessoas surdas e ouvintes.

A autora se debruçou em pesquisar, principalmente, o que Sacks (2005) denomina de “clubes dos surdos” e que aqui no Brasil é mais conhecido como pontos de encontro ou as associações de surdos. Nesses espaços é possível encontrar diversas atividades propostas para os surdos, como atendimento primário de saúde, através de aferição de pressão, exames básicos e palestras<sup>12</sup>. Além disso, são espaços de encontro surdo-surdo, onde a Libras circula livremente sem nenhuma barreira. Apresenta-se, também, como um dos locais favoritos de aprendizes de Libras, uma vez que o contato com os surdos é fundamental para a aquisição da fluência na língua.

Ponto interessante destacado por Bigogno (2013) é uma pergunta realizada de maneira bem espontânea, mas que delimita papéis e funções dentro do mundo dos surdos. Quando se apresenta alguém a um surdo, geralmente se faz a datilologia do nome e o sinal de identificação. Se o surdo não souber quem é esse que está sendo

---

<sup>12</sup> <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/06/20/palestra-em-libras-trata-sobre-cuidados-com-a-saude/>

apresentado ele pergunta: “*você é surdo ou ouvinte?*”. Nesse momento é provável que você, sendo surdo ou ouvinte, tenha seu “lugar” demarcado naquele grupo de surdos. Isso é um ritual que acontece a todo momento. E uma forma de se ter um lugar com um pouco menos de desconfiança, sendo você, leitor, ouvinte, é se após a apresentação e esse questionamento venha seguido da seguinte frase: “*pensei que fosse surdo...*” (Bigogno, 2013, p. 19).

Diante dessa apresentação, é possível perceber que muitos estudos rompem com o paradigma da surdez como doença e a apresenta na perspectiva da diferença linguística e identitária. As pesquisas apontam para a produção e/ou perpetuação de fronteiras criadas e/ou mantidas a partir destas diferenças e da sociabilidade entre pares. São trabalhos que contam sobre a resistência à estigmatização e a luta dos movimentos surdos de reivindicações de questões sociais e políticas.

Além disso, há uma infinidade de aspectos sobre os surdos que vêm sendo estudados na e pela antropologia como as línguas, as diferenças entre surdos e ouvintes, as demarcações identitárias, os estigmas e marcas, as “culturas” entre tantas outras demandas cotidianas que vão demandando dos cientistas sociais problematizações, discussões, reflexões e quiçá respostas.

## 2.2. DEFICIÊNCIA E SURDEZ: DIÁLOGOS E TENSÕES

Ao conversar com todos os informantes surdos desta pesquisa, com grande parte de minha equipe de trabalho, Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, fica evidente que há uma diferença entre os conceitos de deficiência e de ser surdo. *Eu não sou deficiente, sou surdo. A única diferença entre nós é a língua.* Essa é uma afirmação dita por um discente surdo em uma roda de conversa na cantina da Faculdade de Letras, no momento em que estávamos tomando um café no intervalo entre aulas. A conversa versava sobre se os surdos são ou não deficientes.

Estávamos em quatro pessoas, eu, esse discente surdo, o outro intérprete e uma aluna ouvinte do curso de Letras Libras, sentados em uma mesa no interior da lanchonete conversando. Esse assunto simplesmente apareceu na conversa e ficamos debatendo por um tempo. E a questão que a discente ouvinte levantava

diretamente para esse surdo era: *“se você não é deficiente, por que usa o sistema de cotas? Se você não é deficiente por que, ao usar o transporte coletivo, usa o benefício do passe livre?”* Achei ousado da parte dela. Uma garota que está começando agora a trilhar seu caminho na surdez, questionar um surdo (militante e com influência local) dessa forma.

Muitos ouvintes pensam como ela, mas não externam seus pensamentos à frente dos surdos, essa é uma conversa de “bastidores”, ou seja, entre intérpretes, professores e outras pessoas. Sinto que a alcunha da deficiência para aqueles surdos que se consideram “apenas” diferente linguisticamente é muito pesada e traz algo próximo do que Goffman (1988) conceitua como estigma.

Apesar dos colaboradores da pesquisa afirmarem categoricamente que são surdos e não deficientes e que usam a Libras para se comunicar, se faz fundamental acrescentar uma breve discussão sobre a dualidade entre deficiência e surdez.

Para von der Weid (2014), a deficiência na perspectiva clínica, é a expressão da limitação corporal de um indivíduo, ou seja, é um problema puro e unicamente individual. É um panorama totalmente biológico. Segundo a autora “a deficiência, no modelo médico, expressa uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente. O corpo com lesões experimenta restrições de habilidades, o que levaria a pessoa a vivenciar situações de desvantagem social” (von der Weid, 2014, p. 50).

Para o modelo médico da deficiência, se algum indivíduo não participar da sociedade de forma autônoma e com segurança é uma questão que ele próprio deveria se preocupar. A barreira é a sua condição, não há nenhuma influência das estruturas sociais, atitudinais e urbanas. No entanto, percebe-se que para esse modelo há uma relação direta entre a lesão, a deficiência e as restrições ou barreiras que impedem a participação social com autonomia e segurança.

Para von der Weid (2014, p. 49)

O corpo com deficiência será delineado em contraste com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ser deficiente, a partir dessa concepção, é experimentar um corpo anormal, fora da norma. Como aponta Garcia (2008), deficiências eram consideradas aquelas exteriorizações notáveis – aos olhos, aos ouvidos, ao tato, ao olfato, ao raciocínio – por seu afastamento do que se considera normal; algo que falta, algo que não foi bem feito, incompleto, algo que foi alterado em virtude de intervenção, violenta ou não.

Essa representação dos corpos sem deficiência, dos que “ditam” a norma, é uma maneira de institucionalizar os corpos, de governá-los. Essa governabilidade de corpos pode ser realizada pelas famílias, pelas instituições escolares, pelas instituições religiosas e, de um modo geral, por toda a sociedade que enxerga o outro deficiente como um forasteiro. A perspectiva clínica terapêutica parte de um conjunto de técnicas assistencialistas da área da saúde o que pressupõe uma relação intrínseca entre lesão e deficiência.

Quando se descrevem, nomeiam, apontam, definem ou qualificam comportamentos, corpos e condutas, alimentam-se discursos e histórias de alguma forma, criam-se verdades (normas). E essas normas é que irão subjetivar esses corpos, condutas e comportamentos. Esse é o mecanismo do modelo médico. É medicalizar. É “distinguir o ‘são’ do ‘não são’ ou do ‘insano’” (Velho, 1977, p. 11). E essa norma / distinção é produtora de anormalidades, fazendo com que os classificados como anormais não existam fora de sua anormalidade.

Para Le Breton (2012, p. 73), as “nossas sociedades ocidentais fazem da “deficiência” um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa”. É curioso como a surdez, uma deficiência invisível, pode causar tanta “avaliação negativa” na sociedade.

Em um determinado domingo, na primavera de 2023, fui ao Museu Mariano Procópio, com minha família. Geralmente, vamos aos domingos para que as crianças possam brincar e talvez encontrar alguns amigos e/ou fazer novas amizades. É um lugar super convidativo para piquenique, caminhadas, corridas e atividades ao ar livre, além de ser um marco importante para a história do Brasil. Esse local foi construído para abrigar D. Pedro II e existe um acervo significativo de bens materiais (peças, roupas, móveis entre outros) e botânicos. Chegando lá, encontrei um amigo que se graduou comigo e que, desde a festa de formatura, não o encontrava. Lá se vão mais de 15 anos. Conversamos um pouco sobre a vida de casado, sobre paternidade, sobre a docência. Disse a ele que atuava como intérprete de Libras desde então e que nunca atuei como professor de Geografia. Ele seguiu carreira docente no município. Durante nossa conversa, avistei alguns colegas surdos, correndo no museu. Acenei para eles e, ao darem mais uma volta, pararam

para conversar comigo.

Apresentei meus colegas surdos para esse professor com quem eu estava conversando, fiz a interpretação dessa apresentação e de um diálogo simples que trocaram. Os surdos se despediram e voltaram a correr e nós a conversar. E eu com “um olho” nas crianças brincando no parquinho. Esse colega me disse que nunca imaginava que aqueles meninos fossem surdos: *“eles nem parecem surdos!”*. Lembrei, nesse momento que essa fala, esse discurso é muito comum, algo natural, esse estranhamento. Não foi a primeira vez que ouvi algo do tipo e garanto que não será a última.

Trata-se, portanto, de categorizar, estranhar. No momento que aconteceu o diálogo acima não foi difícil recordar Goffman (1988) que nos apresenta ser pré-conceitual essas categorizações e estranhamento. Sempre, segundo ele, que conhecemos alguma pessoa nova, a primeira reação que temos é enquadrar esse novo conhecido. É buscar um lugar para ele, a partir das nossas expectativas e de seus atributos, em uma determinada categoria. É aquilo que Goffman (1988, p. 38) chama de “pessoa desacreditável”, isso quer dizer, que a sua deficiência, seu estigma não corresponde à sua identidade social real, ou seja, não é algo aparente e não se tem conhecimento dela. No relato acima, a deficiência, nesse caso, a surdez, só “aparece” quando os “colegas surdos pararam para conversar” com o pesquisador.

Apresentar essa caminhada e os sujeitos que compõe o objeto de minha pesquisa foi uma maneira de querer situar, contextualizar e marcar os lugares de onde falo. As histórias, os encontros e desencontros, os espaços e os tempos que percorri e vivi, os vínculos afetivos que construí e as tensões e conflitos que observei, nos ajudará a estudar e a compreender este recorte de inclusão dos surdos no Ensino Superior.

A presença, as vivências, as experiências dos alunos surdos nesse espaço educacional institucionalizado ainda carregam marcas de exclusão e silenciamento. A inclusão está em construção, inacabada. O Ensino Superior é um terreno fértil de investigações acerca da surdez e dos surdos, mas também é um lugar real, concreto, onde o acesso e a permanência precisam acontecer além do que se discursa.

No próximo capítulo, passaremos a discutir e refletir sobre os Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, profissional fundamental nessa relação

educacional entre surdos e ouvintes. Apresento a seção não somente com o intuito de reconhecer a centralidade da mediação entre dois mundos, mas também porque essa é a minha profissão dentro da Universidade Federal de Juiz de Fora – e é a partir deste lugar que observo, escuto, vejo, registro, luto e reflito. O Tradutor Intérprete não é, aqui nesta pesquisa, somente um sujeito de análise, mas um atravessador de minha vivência, de minhas amizades, de minhas frustrações e sonhos. Ser intérprete é minha forma de ser e estar no mundo e no mundo desta pesquisa. Não há como dissociar o Gabriel pesquisador do Gabriel Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa. E não há como separar esse Gabriel, pesquisador e intérprete, do Gabriel que é partícipe da “comunidade surda” e colega de muitos dos estudantes da UFJF. Portanto, é nesse entrelaçamento entre ofício, investigação e vida que o próximo capítulo se desenrola.

## **CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: SUJEITOS, IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS**

### **3.1. SURDEZ: DIFERENÇA E IDENTIDADE**

A surdez tem se apresentado nas últimas décadas como uma categoria no plural, multifacetada e heterogênea, ou seja, nem todos os surdos são surdos como o senso comum os define. Neste mundo, ou nestes mundos, temos pessoas que se identificam com as surdezes de maneiras distintas. Alguns à vêm como uma perda auditiva que pode ser corrigida com o uso de aparelhos auditivos, outros através do uso do implante coclear (IC), outros como uma identidade, como uma afirmação política. Dessa forma, Bernardino (2000, p.25) nos informa que “para falar sobre surdo é preciso, primeiro, falar sobre surdez”.

Os graus de surdez são avaliados<sup>13</sup> conforme a perda auditiva e pode ser classificado dessa maneira: entre 20 e 40 db (decibéis) – perda auditiva leve; entre 40 e 60 db – perda auditiva moderada; entre 60 e 80 db – perda auditiva severa e entre acima de 80 db – perda auditiva profunda.

Outra maneira de “classificar” a surdez é através de um documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2013) sobre as referências de acessibilidade no Ensino Superior. Segundo esse documento, a surdez é apresentada de duas formas: a primeira é a deficiência auditiva (DA), que indica que os estudantes estão mais propensos ao uso da língua oral e a segunda, aqueles que utilizam a língua de sinais para se comunicar.

De acordo com Brasil (2021, p.66) a

Deficiência auditiva e surdez – consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem da pessoa.

---

<sup>13</sup> As avaliações dos graus de surdez são realizadas por um médico Otorrinolaringologista e um Fonoaudiólogo. O exame chama-se audiometria.



O decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), “foi o primeiro documento legal que faz um reconhecimento explícito à existência da diversidade entre pessoas com deficiência semelhante, tanto no caso da surdez como no caso da cegueira” (Mello, 2019, p. 71). Quando tratamos de deficiências como a surdez e a cegueira é comum muitas pessoas, principalmente as que não têm contato com essas deficiências, homogeneizar surdos e cegos, ou seja, todo surdo usa aparelho auditivo e Libras e todo cego usa guia e Braille. Porém, os estudos sobre a surdez têm apontado que há uma multiplicidade de sujeitos que compõe o espectro da surdez e da cegueira compreendendo uma diversidade intragrupo e que apresenta demandas de comunicação e acesso à informação bem distintas (Torrez; Mazzoni; Mello, 2007; Mello, 2019; Lima, 2022).

Dessa forma, “nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais” (Torrez; Mazzoni; Mello, 2007, p. 384) e isso traz impactos em diversos segmentos sociais, principalmente na educação. Por exemplo: existem pessoas surdas que se comunicam em Língua de Sinais (LS), mesmo não tendo a adquirido como primeira língua (L1); existem pessoas surdas que se identificam com a Língua Portuguesa (Mello, 2019) usando-a para se comunicarem oralmente; existem surdos que usam Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e usam a LS para se comunicar e outros não; existem pessoas surdas que usam o implante coclear (IC) e que, também, usam a Língua Portuguesa em sua modalidade oral para se comunicarem, isso mostra que há uma diversidade de surdez (Mello, 2019) e de formas de comunicação que compõe este grupo social.

De acordo com a autora

Essa questão é importante porque implica o reconhecimento da diversidade da surdez, com necessidades e preferências distintas quanto ao modo de comunicação, o nível de linguagem e as perspectivas sobre a surdez: há os “surdos sinalizados / sinalizantes”, os surdos “oralizados”, os “surdos implantados”, os “surdos bilíngues”, os “deficientes auditivos”, os “ensurdecidos” et. (Mello, 2019, p. 71 e 72)

Em sua tese de doutorado, Anahí Guedes de Mello, detalha cada uma dessas surdez expostas na citação anterior. Para ela, os surdos sinalizantes ou sinalizados são aqueles que usam a Libras para se comunicar, participam da

“comunidade surda” e possuem uma “cultura surda”. Já os surdos oralizados desenvolvem a capacidade de utilizar, com mais facilidade, a língua oral do país. Os surdos implantados são aqueles que utilizam a Língua Portuguesa muito pela influência do IC. Os bilíngues são os que se comunicam nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa (oral e/ou escrita) dependendo do contexto. Os deficientes auditivos, também conhecidos como “DA”, são marcados pelo uso do AASI e pela proximidade com a Língua Portuguesa, assim como os “ensurdecidos”, que vão perdendo a audição com o avanço da idade (Mello, 2019).

Na esteira de Mello (2019), Lima (2022, p.43) argumenta que:

Existem surdos que usam a Libras, mas, por algum motivo, não aprenderam a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como determina a Lei. Há surdos que se comunicam tanto oralmente quanto sinalizadamente. Há os que não aprenderam Libras. E pode haver tantos outros casos, inclusive de surdos que nunca tiveram contatos com nenhuma das duas línguas. Subsiste, então, um universo de possibilidades que foge da imagem-padrão do que é ser um sujeito surdo em nossos dias.

Em um outro trabalho de referência, Perlin (2011) descreve cinco tipos de identidades surdas. Para a autora, as múltiplas identidades surdas são divididas em: a identidade surda, a identidade surda híbrida, a identidade surda de transição, a identidade surda incompleta e a identidade surda flutuante. Conforme detalha a autora:

1. Identidades Surdas: estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. [...] trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo.
2. Identidades Surdas Híbridas: [...] São os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. [...] Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.
3. Identidades Surdas de Transição: estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemonia experiência ouvinte que passam para a comunidade surda [...] passam pela “desouvintização” [...].
4. Identidade Surda Incompleta: é o nome que dou à identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante.
5. Identidades Surdas Flutuantes: elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esta identidade é interessante porque permite ver um surdo “consciente” ou não de ser

surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. (Perlin, 2011, p. 63 - 66).

Nesse mosaico identitário ainda é possível encontrar surdos em fronteiras, ou seja, que estão em transição de uma para outra identidade e até mesmo aqueles que fazem uso de suas identidades a partir de um contexto social que está inserido. Para ilustrar esse processo de transição, passo a descrever uma experiência pessoal. Tenho um colega surdo que o conheço desde o início de tudo, lá em 2004/2005, ele é um desses surdos que possui “identidade surda” (Perlin, 2011; Mello, 2019; Perlin e Miranda, 2003), mas que teve a Libras aprendida como segunda língua (ele a aprendeu após os 18 anos de idade). Um determinado dia estávamos na Associação dos Surdos de Juiz de Fora (ASJF) e ele atendeu o telefone celular. Literalmente estava falando ao telefone. Olhei para ele com uma expressão de espanto e ele posteriormente me contou que tinha uma perda auditiva leve e que se aumentasse o volume pelo aparelho era possível conversar ao telefone. Segundo esse colega sua defesa da/pela identidade surda é algo que deve ser marcado política e socialmente. Quando está em eventos que se faz necessário uso da Libras ele se posiciona sinalizando e quando não, ele usa a Língua Portuguesa, assim como faz no encontro com seus interlocutores.

Sobre essa questão do uso da Libras em determinados contextos e com determinados interlocutores, no segundo semestre do ano de 2023 fui convidado a interpretar uma banca de concurso para o cargo de Professor da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora – Minas Gerais e, ao chegar no local, uma das candidatas surdas, antes de me cumprimentar, fez o sinal em Libras de “alívio”. Perguntei a ela o porquê de estar aliviada e me disse que estava apreensiva pois não saberia quem iria interpretar a prova didática dela. Como fui eu quem foi escalado ela estava aliviada, pois acreditava que não teria problemas na interpretação e, conseqüentemente, sua prova seria avaliada pela sua competência e não por uma possível má interpretação. Ela disse ainda que se fosse outro intérprete que ela iria falar ao invés de sinalizar.

Esse segundo relato nos mostra algo muito interessante nas relações entre surdos e ouvintes: confiança. Ao saber que eu faria a interpretação das sua sinalização para a LP oral, a candidata surda se sentiu segura e pode realizar sua prova didática com mais calma e tranquilidade. Estes exemplos mostram que o contexto pode ser

determinante para a escolha da língua de expressão. São surdos que usam a Libras para se comunicar, mas que se beneficiam da oralidade e da possibilidade de “ouvir”.

Essas “*diferentes maneiras de viver e de agir sobre o mundo são adaptações que os surdos fazem para tornar o social mais acessível*” (Strobel, 2008). Para Perlin e Miranda (2003), ser surdo é um ato narrativo que envolve tempo, espaço e política. A pesquisadora surda, na apresentação do livro intitulado “Implante Coclear: normalização e resistência surda” (Rezende, 2012), aponta que ser surdo é “pulsar, questionar, pensar, escolher, sempre no paradigma da nossa diferença”. Em sua perspectiva, ser surdo é uma maneira de enxergar o mundo através da experiência visual, é vivê-lo sentindo os aspectos culturais da visualidade, ser surdo, para essa autora, é lutar para que a língua de sinais e a sua diferença possam ser visibilizadas e marcadas. Ser surdo é conviver na / com a diferença.

Dialogando com essa perspectiva, Perlin e Miranda (2003) defendem que

[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total da audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura. (Perlin e Miranda, 2003, p. 218)<sup>14</sup>

Neste momento apresento ao leitor uma situação que tem relação com esse ponto. Em uma tarde de inverno de 2022, pouco antes de chegar à Universidade Federal de Juiz de Fora, para iniciar minha jornada de trabalho, fui à padaria mais próxima, para tomar um café e encontrei com uma colega surda, aluna da UFJF e ela me questionou se eu não defendia mais o surdo, pois havia ouvido de um amigo surdo sobre minha posição de defender que as crianças surdas sejam educadas em

---

<sup>14</sup> Desde início dos anos de 2000, muitos autores surdos têm publicado suas obras no que denominam “língua de fronteira”, ou seja, escrevem seus trabalhos seguindo as características de uma pessoa surda que tem a Língua Portuguesa como segunda língua. Rezende (2012); Strobel (2009) e Perlin e Miranda (2003) são alguns dos exemplos de autores surdos que escrevem seus trabalhos nesta perspectiva. A escrita em Língua Portuguesa como segunda língua, para os surdos, se dá a partir da compreensão a partir da sua língua de saída, da Libras. É muito comum que as frases, em Português, apresentem a ordem gramatical da Língua Brasileira de Sinais, o uso de verbos no infinitivo ao invés de flexionados e a ausência de artigos, preposições e conjunções.

Português e não em Libras. Ela disse estar desapontada comigo, pois acreditava que eu era, além de amigo, um defensor dos surdos e da Libras. Conhecendo essa surda e já me antecipando, interrompi sua fala e disse a ela que: defendo que a criança surda seja educada na língua que ela se sinta mais confortável e também aquela que a família deseja. Em nenhum momento disse que defendo uma ou outra língua. Ela retrucou dizendo que a Libras é a marca do surdo, que é visual, que a língua é deles e que eu precisava pensar mais sobre isso, pois os surdos poderiam ficar chateados comigo. Respondi dizendo que não podemos impor nada para as crianças e suas famílias e sim, apresentá-las. Além disso, lhe fiz uma pergunta: como posso atuar há tanto tempo como intérprete de Libras e, simplesmente, ignorar a Libras? Ela fez uma expressão de concordância, mas imediatamente mudou de assunto.

Esse questionamento sobre eu não “*defender mais os surdos*” me fez refletir um pouco sobre a construção de nossa subjetividade, de nossa reflexividade a partir daquilo que o outro pensa ou diz sobre nós. Em nenhum momento, até porque acredito que para um determinado perfil de surdo a Libras é essencial, eu disse que a Libras não era importante ou algo similar. A situação é que, a partir de novas leituras e o contato com autores como Mello (2006; 2019), foi possível perceber, de fato, a multiplicidade da surdez, ou seja, as surdezes. Como assim você, Gabriel, “*não defende mais os surdos*”? É provável que venha com um outro questionamento do tipo: “*você quer roubar o lugar do surdo*”? Essa é uma questão a ser abordada e aprofundada em textos futuros.

Quando entramos ou somos aceitos no mundo surdo há um dualismo bem definido entre surdos e ouvintes e que está, de certa forma, explícita em outras dicotomias, como, por exemplo, normal *versus* anormal, língua oral *versus* língua de sinais, oralidade *versus* visualidade, cultura ouvinte *versus* cultura surda, entre outras. Mas dentro da surdez há outro dualismo muito bem definido, ou seja, os surdos e os deficientes auditivos (DA). Os primeiros dotados de uma visualidade, e da língua de sinais e os segundos pertencentes a um limbo, a uma fronteira entre os dois mundos, o surdo e o ouvinte. Os deficientes usam, segundo os surdos, a língua oral para se comunicar e estão mais próximos da cultura do mundo ouvinte.

A situação destacada anteriormente é uma confluência entre ser aceito no mundo surdo, fazer parte do que eles denominam de comunidade surda, ser tradutor

intérprete de Libras e, ao mesmo tempo, mudar, ou melhor, ter outra opinião sobre a surdez, ou seja, pluralizando a concepção que antes eu acreditava ser a única (surdos *versus* DA), em outros termos, aqueles que usa Libras e os que usam a língua oral.

Após a apresentação de curtas vivências entre mim e sujeitos surdos, destaco novamente que o objeto de estudo desta pesquisa foram os surdos graduandos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta pesquisa é fundamental por se tratar de uma instituição de educação superior pública que possui uma política de inclusão em processo de consolidação e uma presença significativa de estudantes surdos matriculados em diversos cursos de graduação. A referida universidade tem se destacado, ao longo dos últimos anos, por implementar ações voltadas ao acesso e permanência de estudantes com deficiência. Todavia, ainda que se tenha um núcleo de inclusão, os desafios enfrentados pelos surdos no contexto universitário revelam questões como tensões e contradições que merecem ser investigadas, assim como lacunas que necessitam ser identificadas.

A opção pelo recorte em nível superior é pensada de maneira estratégica, uma vez que a vida acadêmica é marcada por uma alta exigência de performances de escrita, leitura e participação em eventos de diferentes naturezas. Exigências, que impactam, diretamente, a participação dos discentes surdos. O Ensino Superior traz elementos que mascaram uma normalização destes sujeitos, diferentemente da educação básica, onde as normas são mais explícitas e evidentes. Além disso, o Ensino Superior apresenta algumas fragilidades como, por exemplo, as adaptações curriculares e o preparo dos professores em atuar diretamente com alunos surdos e com os tradutores intérpretes de Libras.

No processo de mapeamento dos estudantes surdos da referida instituição, entrei em contato com o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), apresentando minha pesquisa e seus objetivos. Nesse contato, solicitei algumas informações referentes aos estudantes público desta pesquisa, vinculados à UFJF, como: o ano de ingresso, o sexo, o curso, previsão de formatura. Segundo o NAI, entre 2022 e 2025<sup>15</sup> a UFJF recebeu a matrícula de 15 graduandos surdos divididos em 8 cursos (Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design, Bacharelado

---

<sup>15</sup> Os anos de 2022 a 2025 é o período relativo ao tempo de pesquisa de campo após o retorno das atividades presenciais na Universidade Federal de Juiz de Fora, pós Pandemia do Covid\_19.

Interdisciplinar em Ciências Humanas, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas, Licenciatura em Educação Física, Segunda Licenciatura em Educação Especial, Psicologia e Licenciatura em Letras Libras).

Mesmo que o quantitativo de participantes desta pesquisa tenha se reduzido a 12 surdos, por conta da participação nas entrevistas (destacado adiante), considero que este número seja razoável e representativo, uma vez que corresponde aproximadamente 80% do total de estudantes surdos da instituição. Acredito que o quantitativo reforça a legitimidade do estudo quando se trata de uma população específica e reduzida, como os surdos no Ensino Superior. Cabe destacar que o ingresso e permanência de surdos no Ensino Superior ainda é restrito, o que faz que recorte assuma um papel mais descritivo e analítico do que estatístico.

No que se refere ao percurso acadêmico dos discentes surdos vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora, os dados quantitativos indicam que, até o momento de escrita desta tese (2025), houve um total de 10 egressos. Desses, oito formaram em seus cursos no ano de 2019, todos vinculados à Licenciatura em Letras-Libras, e dois se graduaram em 2025, sendo uma discente também da Licenciatura em Letras-Libras e outra do primeiro ciclo do Bacharelado Interdisciplinar do Instituto de Artes e Design. Em contrapartida, registraram-se cinco discentes desistentes, somando seis ocorrências, uma vez que um deles, após reingressar na Licenciatura em Letras-Libras, abandonou novamente o curso.

Além desse caso, as demais desistências também ocorreram na mesma licenciatura. Atualmente (2025), 11 discentes seguem em processo de formação (dois se formaram em 2025 e uma ingressou no segundo semestre letivo de 2025) em diferentes áreas do conhecimento, sendo seis vinculados à Licenciatura em Letras-Libras, incluindo uma discente com deficiência auditiva (não sinalizante), e outros distribuídos entre cursos como Arquitetura, Educação Física, Química, História, Pedagogia e Educação Especial Inclusiva.

Ainda assim, a amostra obtida com essa pesquisa é suficiente para detectar e levantar tendências e refletir sobre a estadia dos surdos nos níveis superiores de educação. O aprofundamento teórico e analítico deste texto, por meio das entrevistas, das observações participantes, das escutas atenta aos sujeitos desta pesquisa e do trabalho etnográfico nos dá a densidade necessária para análise desta realidade.

Desta forma, os números levantados e apresentados nesta pesquisa não são apenas metodológicos, mas nos fornece subsídios para entender e refletir sobre os objetivos propostos nesta pesquisa.

A partir dos dados levantados junto aos doze alunos surdos (que participaram da pesquisa) da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresento abaixo um retrato sobre esses discentes. As informações coletadas são fundamentais para identificar padrões e fragilidades e entender quais foram os avanços. Trata-se de uma amostra reduzida em termos absolutos, mas representativa em se tratando desse grupo minoritário (80%). Esses dados não vão apenas apresentar aspectos de suas vidas acadêmicas, mas servirão como base para que se possa analisar, com mais profundidade, sua realidade.

**Tabela 01: Relação entre quantidade de discentes surdos e o curso de ingresso**

<b>Cursos</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
Arquitetura e Urbanismo	01
Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design	01
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas	01
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas	01
Licenciatura em Educação Física	01
Segunda Licenciatura em Educação Especial	01
Psicologia	01
Licenciatura em Letras Libras	08

Fonte: Núcleo de Apoio a Inclusão – arquivo pessoal do autor

Concomitante ao pedido de informações ao NAI-UFJF, entrei em contato com os discentes surdos, via aplicativo de mensagens, *whatsapp*, e solicitei que preenchessem um formulário (*Google forms*) com informações que servem de base para a análise da vida acadêmica na instituição. Antes de responder às perguntas estabelecidas, os alunos surdos deveriam ler e dar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) clicando em “concordo em participar desta pesquisa e autorizo a utilização de minhas respostas para fins de pesquisa”. Para que a informação fosse compreendida em sua totalidade pelos surdos participantes, gravei um vídeo, em Libras, me apresentando, apesar de conhecer e trabalhar diretamente



com todos, explicando o objetivo da pesquisa e orientando sobre a importância do TCLE. Disse, ainda, para que pudessem ficar ainda mais tranquilos, que não iria expor nenhum surdo na pesquisa citando seus verdadeiros nomes.

Dos 15 discentes surdos (13 mulheres e 2 homens) acompanhados, de perto, pelo NAI-UFJF, somente 12 responderam ao questionário. Dos 12 que responderam o *Google forms*, 11 concordaram em participar e 1 clicou em não participar, mas respondeu todas as questões. Acredito que esse possa ser um equívoco em relação à compreensão da Língua Portuguesa, mesmo havendo enviado um vídeo, em Libras com as orientações sobre/da pesquisa. Posteriormente, participaram, também, da entrevista.

**Tabela 02: Idade dos discentes surdos**

<b>Intervalo de idade</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
17 – 20 anos	0
21 – 24 anos	4
25 – 28 anos	4
29 – 32 anos	3
33 anos ou mais	1

Fonte: arquivo pessoal do autor

No que se refere à raça, 3 discentes se declararam pardos e 9 discentes se declararam brancos. Quando solicitados a responderem se ingressaram por meio das políticas de cotas da Universidade Federal de Juiz de Fora, 10 participantes afirmaram que sim, que ingressaram por meio das cotas e 2 disseram que não. A Universidade, apresenta desde 2004 uma política de cotas para o ingresso nas graduações<sup>16</sup>. As cotas para o ingresso nos cursos de graduação estão amparadas pela Resolução nº 16, de 04 de novembro de 2004. Com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 a UFJF reorganizou sua política e atualmente garante reservas de vagas para o ingresso de estudantes, pretos e pardos, indígenas, pessoas com deficiência e oriundo de escolas públicas.

Sobre a interseccionalidade entre surdez e raça é interessante destacar que as experiências dos surdos são atravessadas e influenciadas mutuamente pela questão racial gerando complexas relações de discriminação e desigualdade. Essas

<sup>16</sup> <https://www2.ufjf.br/diaaf/acoes-desenvolvidas/cotas-2/>

relações não são a soma das vivências e experiências das pessoas negras e das pessoas surdas, mas uma realidade única e multifacetada que apresenta desafios e, também, oportunidades específicas.

Silva (2025), que foi o primeiro discente “preto, surdo, gay, baiano e macumbeiro<sup>17</sup>” a se graduar em Letras Libras na UFJF no ano de 2021, nos apresenta uma discussão interessante sobre a questão da interseccionalidade. Esses marcadores sociais da diferença vão além de categorias isoladas, como dito anteriormente, eles carregam o enfrentamento de barreiras diversas e que muitas vezes são invisibilizadas pelas políticas institucionais. Refletir sobre os discentes pretos e surdos no Ensino Superior federal brasileiro é um passo importante para uma educação antirracista.

Pretos e surdos, em coletividade ou individualmente, sofrem em todo o percurso escolar, a estigmatização, por um lado, pelo passado escravocrata de nosso país e, por outro, o capacitismo gerado por uma noção de deficiência que se nega a crer nas capacidades dos sujeitos. (Silva, 2025, p.05)

No entanto, essas discussões não podem se basear apenas em práticas inclusivas isoladas, é importante que as instituições estejam comprometidas e engajadas numa luta interseccional, reconhecendo as múltiplas e diferentes maneiras e estratégias de opressão (visíveis e invisíveis) que afetam estes e outros estudantes. A partir deste engajamento e reconhecimento é possível avançar para uma educação mais equitativa.

A próxima questão do formulário foi relativa à assistência estudantil. A UFJF, através da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)<sup>18</sup>, oferece uma série de bolsas e auxílios para a permanência dos estudantes na universidade. Dos 12 discentes que responderam ao questionário, apenas 2 disseram que recebem/receberam algum auxílio da PROAE. Um aluno surdo disse que foi monitor de disciplinas e recebeu alguns meses de bolsas de monitoria (Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD) e os demais, não receberam nenhum apoio institucional.

---

<sup>17</sup> Silva (2025) é um ex-aluno da Instituição, mas que por ser egresso não participou diretamente da pesquisa, suas contribuições vieram de maneira mais informal, por conversas que mantemos até os dias de hoje, e após a leitura de seu texto quando ele solicitou que eu descrevesse ele dessa forma.

<sup>18</sup> <https://www2.ufjf.br/proae/editais/2024-fluxo-continuo/>

Durante a entrevista remota, nenhum dos entrevistados ratificou essa informação quando questionados novamente.

Ainda nessa temática, os discentes surdos foram solicitados a ofertar uma nota de 01 (pouco importante) até 05 (muito importante) para a de assistência estudantil.

**Tabela 03: Importância da Assistência Estudantil**

<b>Escala de Importância</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
01	1
02	1
03	4
04	1
05	5

Fonte: arquivo pessoal do autor

Mesmo não participando de nenhum programa de apoio estudantil, os alunos surdos percebem que esses auxílios são importantes para quem deles fazem uso. A questão é: será que os surdos não demandam auxílio da PROAE por que não precisam ou por que não conhecem?

Com o intuito de compreender determinados aspectos pedagógicos de forma mais objetiva, recorreu-se à análise de dados quantitativos, uma vez que as nuances mais complexas e subjetivas da experiência dos discentes surdos — aquelas que os números não conseguem expressar plenamente — foram aprofundadas por meio das entrevistas e do trabalho de campo. Questionei, através do formulário, qual a média de disciplinas cursadas por semestre e se essa média era considerada por eles satisfatória ou não. Para a totalidade dos respondentes, a quantidade média de disciplinas cursadas é satisfatória.

**Tabela 04: Quantidade de disciplinas cursadas por semestre letivo**

<b>Quantitativo de Disciplinas</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
1 a 3 disciplinas	4
4 a 6 disciplinas	5
7 a 9 disciplinas	1
10 disciplinas ou mais	2

Fonte: arquivo pessoal do autor

De acordo com o NAI-UFJF, a partir de julho de 2024, iniciou-se um trabalho de acompanhamento pedagógico mais próximo aos discentes surdos. Segundo a coordenação do núcleo, esse acompanhamento consiste em realizar as matrículas de forma orientada, ou seja, auxiliar os estes alunos nas melhores escolhas para a sua formação, e para evitar que eles fiquem sem interpretação no semestre; além três reuniões fixas semestrais (início, meio e fim dos semestres letivos). Ainda é ofertado aos estudantes surdos outros atendimentos e reuniões sempre que haja alguma demanda a ser resolvida. Essas reuniões “extras” podem ser solicitadas pelos alunos, docentes, coordenadores e outro servidor.

Faço um parêntese aqui pois há a necessidade de relatar uma situação que impacta diretamente a vida dos discentes surdos e dos demais profissionais que estão envolvidos em sua permanência na instituição. Na primeira quinzena de março de 2025, o NAI-UFJF iniciou as matrículas orientadas para o primeiro semestre de 2025. Foram agendadas reuniões com todos os graduandos surdos, na sala do Núcleo de Apoio à Inclusão, para realizar uma prévia das matrículas. Essa organização tem o objetivo de facilitar o registro no sistema interno da universidade, assegurar que os surdos não se sobrecarreguem, além de garantir horários de aulas que contam com a atuação dos intérpretes de Libras.

Em uma das reuniões, a coordenadora do NAI-UFJF, perguntou a uma das alunas que estava sendo orientada como transcorreu o semestre, o que ela havia achado das aulas, dos professores e em quantas disciplinas ela havia sido aprovada. A estudante surda disse que os professores não adaptaram as aulas, não lhe ofereceram a oportunidade de realizar as avaliações em Libras e que ela foi reprovada, até aquele momento, em quatro das sete disciplinas matriculadas no semestre anterior.

A coordenação disse não estar entendendo as queixas naquele momento, uma vez que realizou reuniões com todos os docentes das sete disciplinas que ela havia se matriculado. Segundo a coordenação do NAI, todos os professores se comprometeram a oferecer horários individuais de atendimento para a discente surda, além das avaliações serem realizadas / respondidas em Libras. Outro ponto destacado e apontado pela coordenação do Núcleo de Inclusão foi que a discente não respeitou às orientações de se matricular em quatro disciplinas. Essa discente cursa

o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e a coordenação argumentou para ela que um número menor de disciplinas cursadas proporcionaria maior tempo de estudo e dedicação. Para finalizar a sua fala, a coordenadora disse que a esta aluna não participou de nenhum atendimento individualizado, não solicitou aos docentes suas avaliações em Libras e se matriculou em um número maior de disciplinas da qual foi orientada.

Interessante é que neste interim a discente surda não se manifestou ou sequer esboçou quaisquer expressões de revolta, indignação ou até mesmo de concordância. Apenas ouviu o que a coordenação tinha para falar e assentiu. Por mais que haja um canal aberto entre o Núcleo de Apoio à Inclusão e os graduandos surdos percebo, como intérprete de Libras da instituição, que o Núcleo busca entender, compreender e resolver os desafios acadêmicos dos surdos, ao invés de se movimentar a partir das demandas dos alunos. Vejo, em diversos momentos, que a procura na direção surdos – NAI, se dá “apenas” para a solicitação dos tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa. Há uma passividade por parte dos surdos que chega a incomodar.

Esse relato apresentou um ponto interessante para que possamos analisar as informações abaixo. Enquanto o Núcleo orienta os docentes a adaptarem suas aulas para que atendam às necessidades dos acadêmicos surdos, percebemos que a aluna surda, em questão, tomou uma postura passiva no tocante às suas reivindicações e ações para com os professores. Nesse sentido, na questão seguinte os participantes foram levados a avaliar sua satisfação frente a capacidade didática dos professores que passaram por eles. Deveriam ofertar uma nota de 01 (didática insatisfatória) até 05 (didática satisfatória).

**Tabela 05: Relação entre didática docente e as expectativas dos discentes surdos**

<b>Escala de Satisfação</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
1	2
2	2
3	3
4	3
5	2

Fonte: arquivo pessoal do autor

Outro aspecto relevante das dinâmicas acadêmicas vivenciadas por estudantes surdos diz respeito às adaptações visuais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Campello (2008), a Pedagogia Visual fundamenta-se na capacidade dos surdos sinalizantes de interpretar o mundo por meio da visão, o que exige práticas pedagógicas que considerem essa especificidade sensorial. Trata-se de um campo de estudo voltado à adaptação de materiais didáticos e recursos pedagógicos diversos, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de estudantes cuja percepção e construção de conhecimento ocorrem prioritariamente a partir da visualidade.

Quando os alunos surdos foram inquiridos, via formulário, sobre suas expectativas referentes às adaptações ou adequações visuais das disciplinas em que estavam matriculados, as respostas foram:

**Tabela 06: Relação entre a adaptação visual e as expectativas dos discentes surdos**

<b>Escala de Satisfação</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
1	2
2	1
3	4
4	3
5	2

Fonte: arquivo pessoal do autor

Sobre se as atividades realizadas em sala de aula, laboratórios, estúdios entre outros espaços institucionais são acessíveis ou diversas, os discentes surdos foram questionados sobre o grau de satisfação (01 para insatisfeito e 05 para satisfeito). De que forma a acessibilidade se relaciona com diversidade?

**Tabela 07: Relação entre acessibilidade e diversidade das atividades e as expectativas dos discentes surdos**

<b>Escala de Satisfação</b>	<b>Quantidade de Discentes Surdos</b>
1	1
2	1
3	5
4	3
5	2

Fonte: arquivo pessoal do autor

É possível perceber que mais da metade dos discentes surdos estão satisfeitos com as adaptações didáticas e visuais referentes às suas especificidades, assim como a acessibilidade e diversidade das atividades propostas pelos professores da UFJF. O que corrobora com o fato de 7 (58,3%) alunos surdos não trancarem nenhuma disciplina por falta ou não cumprimento de critérios de acessibilidade.

Finalizando essa etapa quantitativa, realizadas por meio de um formulário eletrônico, os discentes surdos foram perguntados qual língua usam para se comunicar. Todos os 12 participantes responderam que usam a Libras para se comunicar e se consideram surdos sinalizantes.

A coleta dessas informações quantitativas nos revela que, embora a universidade tenha conquistado avanços significativos em relação à inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior, há ainda um longo caminho a ser trilhado para que ela se efetive. Esse quantitativo de surdos (15) no período (2022 – 2025) demonstra que a instituição tem conseguido avanços no ingresso de surdos através de ações afirmativas e do trabalho do NAI-UFJF.

Cerca de 75% dos entrevistados disseram que conhecem as políticas de assistência da instituição, através da PROAE, mas não recebem nenhum tipo de auxílio. Podemos analisar essa questão sobre o prisma de não haver acessibilidade ou programas exclusivos para esse público. É fato que a demanda por intérpretes de Libras pode ser uma barreira a essa Pró Reitoria.

Outra situação que nos chamou atenção é a relação ou não entre discentes surdos e o corpo docente dos diversos cursos. Vale destacar que a pesquisa não abordou a visão dos docentes em relação aos alunos surdos, ou seja, as percepções apresentadas nesta tese são dos discentes. Quando convidados a opinar sobre as questões que envolvem ou atravessam essa relação (professor x aluno e ensino x aprendizagem) a resposta não foi completamente satisfatória. Segundo as queixas mais recorrentes, a falta de uma Pedagogia Visual (Campello, 2008) é o que mais causa frustração nos discentes.

Além do mais, é possível perceber pontos de tensão entre os discursos institucionais e a realidade vivida por cada um dos discentes surdos. Mesmo com as orientações e recomendações parece que o Núcleo de Inclusão opera numa lógica de

controle e prescrição do que se deve designar para os discentes, contrapondo com uma visão de escuta e corresponsabilidade, que é o que prega a inclusão.

Embora não pretendamos esgotar o tema, nesta tese, se faz mister lançar luz sobre os desafios, entraves e potencialidades da inclusão das pessoas surdas nas instituições de Ensino Superior públicas no país. Ela mostra avanços e pontos que precisam ser revistos e aprimorados. Para que isto aconteça é necessário que haja um comprometimento de todos com as políticas institucionais sobre a inclusão e que haja uma articulação entre os agentes envolvidos.

### 3.2 O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI

Introduzir minha trajetória neste trabalho é, além de uma autobiografia e uma forma de localizar o leitor sobre e de que lugar trago minhas impressões, uma escolha metodológica e política. Minha experiência pessoal e como tradutor intérprete de Libras carregam marcas profundas das relações de poder que atravessam o campo de estudo das surdez, em especial o meio acadêmico, onde muitas vezes os surdos são tolerados e invisibilizados, mas não verdadeiramente incluídos. Ao longo de minha trajetória, construí amizades com surdos, vínculos que me fortaleceram enquanto cidadão e me ensinaram sobre a arte da resistência, do pertencimento e de afetos. Também enfrentei dificuldades significativas para compreender e conviver com as singularidades e especificidades da “comunidade” surda dentro e fora das instituições educacionais, lidando e experienciando preconceitos velados, barreiras linguísticas e tensões identitárias. Narrar essa trajetória é, portanto, uma forma de apresentar atravessamentos que influenciaram meu olhar teórico e prático, mostrando como fui sendo forjado nas encruzilhadas entre saber, poder e afeto.

O ano era 2005 e eu estava caminhando para a conclusão de minha primeira graduação em Licenciatura em Geografia, quando me matriculei em um curso de Libras. À época, não poderia imaginar que esse curso mudaria todo meu planejamento de vida profissional e, conseqüentemente, pessoal. Pois é, nunca imaginei estar escrevendo uma tese sobre surdez, tudo o que eu havia pensado, até aquele momento, não aconteceu. Buscava graduar-me, pós graduar-me e atuar como docente de geografia na escolarização básica. O objetivo de ingressar naquele



curso era dar “apenas um *up*” no *Lattes*, uma vez que eu não fazia ideia do que era a língua de sinais, e do universo de possibilidades ao redor dessa língua.

Havia pouco mais de três anos da publicação da Lei nº 10.436, de 22 de abril de 2002, mais conhecida como Lei de Libras, que reconhecia essa língua como “meio de comunicação e expressão da comunidade surda” (Brasil, 2002). O decreto nº 5.626 de 22, de dezembro de 2005, que regulamenta esta lei, nem havia sido publicado e, conseqüentemente, a disciplina de Libras, ainda não era obrigatória na totalidade dos cursos de licenciatura (Brasil, 2005). Neste contexto, o mais próximo durante minha graduação daquilo que conhecemos como diferença/diversidade, surdo/ouvinte, típico/atípico, entre outras dicotomias foi debatido de maneira superficial, em uma disciplina de Psicologia da Educação.

As aulas do curso de Libras aconteciam sempre aos sábados das 14h às 18h. Éramos uma turma pequena. Apenas 6 alunos, salvo engano. Todos da área da educação, professores formados ou em formação, como era meu caso. Eram tardes de muito aprendizado e muita interação. Conversávamos sobre a língua, a dificuldade de aprender um idioma gestual-visual, e também sobre as incertezas, inseguranças e os desafios da docência. Havia um intervalo, geralmente por volta das 15h45 / 16h, quando íamos a uma padaria, localizada próxima à sede do curso. Esse momento “do café”, olhando para trás, foi fundamental na minha trajetória como pesquisador e profissional. As atendentes da padaria eram ouvintes e não conheciam a Libras. Como o professor estava sempre conosco, eu comecei a usar a língua fora do contexto da sala de aula. Esses momentos que eu interpretava fez com que eu pudesse ter um domínio maior da língua em relação aos meus colegas de curso.

Essas pequenas ações interpretativas, de ter contato fora dos livros e da sala com a língua, foi o que “os antigos” chamariam de o “pulo do gato”, ou seja, “colei” em um surdo e nos tornamos amigos. Durante essas quase duas décadas de convivência com surdos, aprendi mais no contato com os nativos da língua do que nos cursos de Libras. Muitas vezes, ficávamos em conversação durante quase todo período do intervalo e após a aula. Com esse contato mais próximo com o professor surdo, fui adquirindo fluência na língua de sinais e buscando contatos com outros surdos.

Certo dia, criei coragem<sup>19</sup> e fui ao antigo Centro de Esporte da Prefeitura de Juiz de Fora (CESPORTE), atual Secretaria de Esporte e Lazer – (SEL), para jogar futsal com os surdos. A SEL cedia esse espaço para que a Associação dos Surdos de Juiz de Fora (ASJF) pudesse reunir os surdos e realizar algumas atividades. Se não me falha a memória, o horário destinado à “Associação”, como é carinhosamente chamada, era das 18h às 20h. Nesse período aconteciam palestras, rodas de conversas e a realização de partidas de futebol de salão, como formas de entretenimento.

Ainda tímido, fui “chegando” aos poucos e precisando conquistar a confiança dos surdos. Há uma resistência aos ouvintes e é algo muito comum em um primeiro contato, pois há uma crença muito forte e enraizada de que o outro (ouvinte) se aproxima para se beneficiar da situação deles. O que não era e não é o meu caso. E rapidamente perceberam isso. A SEL, naquele momento específico, funcionava como uma espécie de “clubes da esquina” tal qual descreveu Foote White (2005), pois buscavam nesse espaço, se formar e informar em relação aos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e esportivos. São locais de encontro, principalmente, do encontro surdo-surdo.

Um determinado sábado, ao conversar com o presidente em exercício da ASJF, ele me solicitou que eu pensasse em uma palestra sobre como organizar um currículo e se portar em uma entrevista de emprego. Eu respondi a ele que apesar de estar muito contente pelo convite, não fazia ideia do que fazer e como fazer. Ele me respondeu o seguinte: *“você é ouvinte, tem domínio do português e os surdos aqui gostam de você, eles vão prestar atenção em você. Precisa explicar a importância de organizar bem um currículo, o que colocar no currículo e como comportar em uma entrevista. Você consegue. Eu te ajudo”*. E essa foi uma das primeiras “roubadas” (gosto de chamar assim os momentos em que aceito fazer alguma coisa quando não tenho segurança) que embarquei na/com os surdos.

Busquei orientações com profissionais que atuam na área de Recursos Humanos e com todas as informações em mãos organizei uma apresentação bem

---

<sup>19</sup> Alguns surdos não costumam ter paciência com ouvintes que não possuem fluência na língua de sinais e isso acaba causando um desconforto entre os interlocutores. Sabendo disso, pois circula livremente entre os falantes da Libras, eu demorei um pouco em ir ter contato com outros surdos fora dos muros do curso.

visual, levei alguns modelos impressos de currículo em branco para que quem estivesse assistindo pudesse ir preenchendo à caneta e anotando suas dúvidas. Nesse dia, percebi como a falta de informação, devido principalmente à barreira comunicativa, é prejudicial para grande parte desses surdos. Dessa forma, fica evidente que a acessibilidade informacional e comunicacional, através da Libras e da visualidade, é fundamental para esse grupo. A falta dessa informação é capaz de fazer com que situações cotidianas, como montar um currículo, seja tão complexa para os surdos.

Antes de apresentar uma segunda “roubada” gostaria de fazer um parêntese. Quando afirmo que a barreira de comunicação e informação é um dos grandes entraves no acesso à informação para os surdos, estou dizendo em relação aos surdos sinalizantes, ou seja, aqueles que usam a Libras para se comunicar e interagir com o mundo. Esse espaço da SEL que era utilizado pela Associação dos Surdos de Juiz de Fora não havia nenhum outro perfil de surdo, isso quer dizer que, todos ali se valiam da Libras como língua. Não podemos afirmar que esse é um espaço composto pela heterogeneidade surda, uma vez que a Libras é o principal marcador de pertencimento daquele grupo. Por mais que tivessem surdos bilíngues, ou surdos oralizados, ou surdos usando o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (Mello, 2019), essas características eram apagadas.

Uma segunda “roubada” nesse início de trajetória se deu durante a campanha política para a Prefeitura de Juiz de Fora – MG, onde fui convidado a interpretar uma fala de um candidato à vereador no município, que tinha como uma de suas pautas auxiliar os surdos a conquistarem uma sede administrativa e definitiva para a ASJF. Nesse dia havia cerca de 40 surdos em uma sala, eu, o presidente da Associação de Surdos, um vereador e alguns de seus assessores. Dos ouvintes somente eu conhecia a Libras. No início, o presidente surdo sinalizou para os demais que eu estava ali para interpretar a fala do candidato, que eu não tinha competência tradutória suficiente e que os surdos deveriam ter “paciência” comigo, se algum ruído acontecesse, ele (o presidente), explicaria aos surdos. O evento transcorreu de forma a me surpreender e a partir daquele momento comecei a receber vários convites para acompanhar (interpretar) os surdos em diversos locais e contextos.

Não tardou muito para que eu atingisse o apogeu dessa relação, ou seja, ser confundido com um surdo. Isso mesmo, fui confundido com um surdo. O contato semanal com os surdos fez com que eu desenvolvesse minha competência comunicativa muito rapidamente. Em pouco menos de um ano de curso e contato com os surdos semanalmente, eu conseguia me comunicar satisfatoriamente. Segundo os próprios surdos que frequentavam a Secretaria de Esporte e Lazer, eu havia adquirido traços da “cultura surda” e isso é muito significativo para eles, ou seja, eu era (sou) uma pessoa que se aproximou sem segundas intenções e que participava, ativamente, de atividades com eles.

Tomei conhecimento dessa situação (ser confundido com um surdo) quando, em determinada ocasião, fui acompanhar a ASJF, durante dois dias em 2006, em um campeonato de futebol em Contagem-MG. Não me recordo o mês e dia desse evento, mas ele me marcou por esse reconhecimento. Ao chegar ao destino e conversar com os surdos de Juiz de Fora, o professor de Libras do curso que frequentei e que se tornou um grande amigo, chegou até a mim e disse: *“olha aquele surdo lá* [ele apontou e eu olhei], *ele me perguntou se você é surdo* [ele fez uma expressão de felicidade e eu uma de que eu não entendi o que significava]”. Perguntei: *“o que significa ser surdo? É bom ou é ruim? Me explica, por favor”*. Foi então que ele me explicou que era um elogio e que eu estava no *“caminho certo”*.

Em janeiro de 2011, iniciei minha jornada na Secretaria de Educação de Juiz de Fora como “Professor Articulador de Libras” (PRB-Libras). nome dado ao profissional docente que fazia a Libras “circular” nas escolas em que havia discentes surdos matriculados. A função era “simples”, entrar nas salas e ministrar aulas de Libras. Acontecia algo bem particular nessa função, ou seja, além das aulas serem ministradas somente em escola onde existiam surdos matriculados, elas aconteciam em turmas e anos próximas. Por exemplo: havendo qualquer criança surda matriculada em um determinado ano, as aulas de Libras aconteciam na turma desse aluno e nas outras que compartilhavam espaços e atividades em comum. Isso é uma forma de propor que as crianças ouvintes aprendessem a Libras para que o discente surdo não ficasse isolado na escola. Na maior parte das escolas em que atuei, seja como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa – TILSP, ou professor de Libras, geralmente não havia mais do que um aluno surdo matriculado.

Uma segunda questão é que, até o ano de 2024, ano em que a Prefeitura de Juiz de Fora regulamentou a Libras como disciplina e criou um currículo para que ela seja ensinada como segunda língua (L2), ou seja, para ouvintes, não havia uma programação sobre o que ensinar e isso fazia com que cada “professor articulador” ensinasse aquilo que tinha mais afinidade. Era uma questão que não era controlada. O objetivo era somente que houvesse um professor que ministrasse aulas de Libras e que tentasse de alguma maneira minimizar o “problema da escola”.

Após um período de dois anos trabalhando como “professor articulador de Libras” resolvi, em 2013, candidatar-me a um contrato de TILSP, na mesma rede. Um desafio, porque, nesse período, eu não tinha formação e muito menos experiência em ambientes formais de educação, atuando como intérprete. Minha vivência interpretando se dava apenas em contextos não educacionais. Atuei como tradutor intérprete em situações que envolveram polícia, médicos, justiça, busca e entrevista de emprego, discussões familiares, discursos de políticos, entre tantos outros, mas nunca uma interpretação em sala de aula. Percebi que naquele momento, era necessário dar esse passo, buscar algo a mais na minha atuação profissional.

A partir de 2014, fui atuar como intérprete de Libras nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Esses centros são locais onde funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que serve para complementar ou suplementar as atividades educacionais dos discentes público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse espaço, trabalham surdos e ouvintes. Os surdos geralmente atuam como professor de Libras como primeira língua (L1 – ensinando Libras para crianças surdas) e os ouvintes ensinam a Língua Portuguesa como segunda língua (L2 – ensinando Língua Portuguesa para crianças surdas preferencialmente na modalidade escrita) e como tradutores e intérpretes de Libras / Língua Portuguesa.

Por um período de aproximadamente três anos, atuando em um espaço riquíssimo e desafiador, pude ter contato com crianças com inúmeras deficiências. Atuei junto a surdos, surdos autistas, surdos com Síndrome de Down, surdos com paralisia cerebral, surdos com deficiência física, além de crianças ouvintes que possuíam dificuldade de fala, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Utilizava em meu trabalho técnicas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e

Tecnologias Assistivas (TA) para potencializar meu processo de ensino e o deles de aprendizagem. Concomitante à minha atuação como TILSP e professor na Secretaria de Educação (SE), ingressei, em 2015, no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Esse fato é importante pois, na turma, havia cerca de cinquenta alunos, sendo treze surdos. Uma experiência ímpar para eu poder compartilhar, agora na pós-graduação, vivências e experiências relacionados à pesquisa e ao aprender dos surdos e perceber as inúmeras barreiras e dificuldades enfrentadas por eles durante o percurso formativo na/da pós-graduação. Nas aulas, eu me tornava uma espécie de décimo quarto surdo, pois me comunicava e participava usando somente a língua de sinais como forma de expressão e comunicação. Isso era uma forma de respeito aos surdos e valorização da Libras. Na turma éramos poucos que sabíamos a Libras, a maioria dos alunos ouvintes não tinha conhecimento e nem domínio da Língua de Sinais. Todas as suas interações necessitavam da mediação dos intérpretes da UFF e, normalmente, ao se transladar de uma língua para outra, informações são perdidas nesse caminho e, ao menos nos momentos em que eu me expressava, tinha o intuito de sinalizar para que nenhuma informação fosse perdida durante a interpretação.

No ano de 2016, atuei como professor substituto de Libras do curso de Letras Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (FALE / UFJF), ministrando aulas de Libras para as diferentes graduações e disciplinas referentes à formação do futuro docente de Língua Brasileira de Sinais. Em 2017 fui aprovado no concurso público para Tradutor Intérprete de Língua de Sinais na mesma universidade.

Minha função na Universidade, é interpretar de Libras para Língua Portuguesa e de Língua Portuguesa para Libras as inúmeras situações comunicativas que envolvem discentes surdos e ouvintes, docentes surdos e ouvintes, Técnicos Administrativos em Educação (TAE's) ouvintes e docentes e discentes surdos e quaisquer outras demandas que exijam a presença de um TILSP. Assim, percorrido todo esse caminhar de quase duas décadas, resumido aqui nesta singela seção, busco, por meio de minha experiência e vivência com os surdos, apresentar um retrato desse mundo através desta pesquisa de doutorado.

## **CAPÍTULO 4 – ANTROPOLOGIA, TRADUÇÃO E PODER: A CENTRALIDADE DOS INTÉRPRETES**

O tradutor não só ultrapassa as fronteiras, como também viola a privacidade do contexto cultural em que atua. Essa é uma atividade fronteiriça, que nos permite transitar entre mundos e absorver destas suas especificidades linguísticas e culturais, além de servir como uma ponte que contacta cada um destes mundos. Ser tradutor e intérprete é se posicionar num entre mundos, num entre lugares, num espaço privilegiado de saber e de poder. De saber por que nos permite conhecer diferentes realidades, vivências, línguas, culturas, costumes, entre outros e de poder por que temos nas mãos, no caso dos tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, a capacidade de ditar, oferecer e manipular os discursos de uma determinada situação comunicativa.

No caso das traduções entre línguas minoritárias e majoritárias observamos nas palavras de Cronin (1994 *apud* Rubel; Rosma, 2003, p. 6) que essas traduções “are rarely divorced from issues of power and identity, that in turn destabilize universalist theoretical prescriptions on the translation process”. É isso que acontece quando em uma relação de mediação linguística algum dos interlocutores pede para que a situação ou a sua fala não seja interpretada, muito comum ocorrer em minha prática como tradutor intérprete de Libras / Língua Portuguesa, e o profissional consente esse pedido. Ou que durante o processo de interpretação informações sejam retiradas ou substituídas por outras que não foram ditas. Ou ainda, que discursos sejam modificados para que ações possam ser executadas.

A tradução não é um processo neutro, ou seja, não existe uma imparcialidade na arte de traduzir ou interpretar. Isso a coloca em uma posição de poder, ou seja, coloca o tradutor com a capacidade de manipular discursos, como mencionado anteriormente, o que gera um desequilíbrio nas informações e nas relações entre línguas majoritárias e minoritárias e entre nativos e pesquisadores. Faulhaber (2008) nos apresenta duas etnografias, a de Constant Tastevin (1943) e Curt Nimuendaju (1952), que transladaram o conhecimento e a realidade nativa para a “linguagem civilizada”. Isso quer dizer que essa tradução serviu a um processo de apropriação das instituições científicas internacionais, que provavelmente financiaram

tais empreendimento. A tradução é um instrumento de poder. Esses são exemplos de manipulação dos discursos em um processo de tradução e interpretação entre línguas com *status* diferentes que pude presenciar em meu percurso profissional.

No que tange a Antropologia, a tradução esteve sempre lado a lado com essa disciplina. Já nos primórdios dos estudos antropológicos, era necessário a presença de alguém que conseguisse e/ou pudesse mediar as relações e situações entre pesquisadores e nativos. Como esta ciência tem por objetivo central empreender sobre culturas fica evidente a necessidade de se traduzir ideias, palavras e significados entre as culturas. Nesse sentido, é importante perceber que a tradução e a Antropologia não somente estiveram caminhando de maneira concomitante, mas a primeira foi fundamental para a constituição e elaboração das práticas de mediação cultural (Faulhaber, 2008).

Segundo Rubel e Rosman (2003), embora a tradução tenha sido fundamental nos processos de coleta de dados e na busca por compreensões e significados, os pesquisadores não abordaram regularmente seu papel na antropologia. Durante os primeiros empreendimentos antropológicos pela Ásia e no Novo Mundo, os etnógrafos sempre se depararam com os desafios da não compreensão dos povos que seriam pesquisados.

Gesture and sign language, used in the first instance, were soon replaced by lingua francas and pidgins, and individuals who learned these lingua francas and pidgins became the translators and interpreters. These pioneers in cross-cultural communication not only brought back the words of the newly encountered people but also became the translators and communicators of all kinds of information about these people, and the interpreters of their very differing ways of life, for European intellectuals, and the European public at large. They were also the individuals who were the basis for the conceptions which the Others had of Europeans (Rubel; Rosman, 2003, p.1).

Como observado, os tradutores nesse contexto, não só traduziam as palavras, mas sim contribuíam para que o Antropólogo pudesse moldar os grupos sociais que estavam pesquisando. Essa mediação, no entanto, não era neutra. Os intérpretes e tradutores atuavam dentro de um contexto de assimetrias de poder e, muitas vezes, suas traduções carregavam os valores, interesses e visões de mundo europeias. Os antropólogos estavam interessados nas informações e na maneira



pelas quais elas poderiam se sustentar, a tradução, em si, estava em segundo plano (Rubel; Rosman, 2003).

No final do século XIX e início do século XX, houve uma explosão dos trabalhos de campo e das maneiras de se registrar essas informações. Nesse contexto, nos Estados Unidos, Franz Boas procurava ensinar para seus alunos a importância de se aprender a língua nativa, pois ele era ciente da importância da linguística para a Antropologia. Mesmo com esse conhecimento sobre a ciência da linguagem, em nenhum momento ele trabalhou com a questão da tradução. Para ele os etnógrafos deveriam coletar e registrar as informações na língua nativa. Isso era uma maneira de não se perder informações nas fronteiras da tradução. Esse apagamento ou silenciamento sobre a importância da tradução, mostra uma lacuna, um vazio epistemológico no pensamento antropológico do período.

É possível identificar em Malinovski (1978), na introdução de seu livro “Argonautas do Pacífico Ocidental”, aspectos de como se organiza um trabalho de campo. De acordo com o autor a aquisição da língua local era essencial para que se tivesse uma compreensão das atividades mais adequada da vida dos nativos (Malinovski, 1978). O autor destaca que o *pidgin* não era a melhor maneira de se obter as informações.

De acordo com Hanks e Severi (2014), não há compreensão do processo etnográfico, do contato com o nativo, sem a tradução. Para os autores, o próprio fazer etnográfico deveria ser percebido como um fazer tradutório. “When field notes are recorded, social institutions and discourses are analyzed (such as kinship, residence patterns, exchange or ritual practices), and ethnographic descriptions are crafted, translation is present in every step” (Hanks; Severi, 2014, p. 2). Independentemente de o etnógrafo ter ou não adquirido a língua dos nativos, a tradução não é eliminada, ela se torna um elemento essencial para a prática de campo; é o que os autores denominam de “epistemological space of translation”. Assim, o fazer etnográfico configura-se como um espaço de tradução e interpretação, onde cada um dos gestos, expressões e comportamentos registrados e descritos implicam na transposição de mundos e cosmologias (Faulhaber, 2008).

Segundo Rubel e Rosman (2003, p. 3), durante a ascensão da antropologia britânica alguns expoentes como “Radcliffe-Brown, Evans Pritchard, Fortes, Leach,

Shaper entre outros” utilizaram da tradução, mas não consideraram o impacto em seus trabalhos, eles defendiam a necessidade de se aprender a língua nativa.

They did long periods of intensive fieldwork during which translation was constantly involved, but they did not formally consider translation's impact on their work or their theorizing. They recognized that it was important to use the languages spoken locally and not pidgins, lingua francas, interpreters or the languages in use by the hegemonic colonial governments, in order to understand the nature of the local culture and its meanings (Rubel; Rosman, 2003, p.3).

Por mais que utilizassem da tradução em algum momento de suas atividades, esses nomes proeminentes da antropologia negligenciaram o papel fundamental da tradução em sua caminhada. Hanks e Severi (2014, p 02) fazem uma crítica a essa questão apontando que “relatively few anthropologists would describe their own craft as a kind of translation”. Essa ausência de reflexão crítica sobre o impacto da arte de transladar entre línguas revela uma lacuna epistemológica importante: a suposição de que o acesso à linguagem local seria, por si só, garantia de autenticidade e compreensão cultural plena. Dessa forma, a não reflexão crítica sobre a tradução contrasta com as abordagens atuais, que a colocam como central na constituição dos saberes etnográficos (Faulhaber, 2008).

É possível perceber em Rubel e Rosman (2003) uma defesa à imersão junto aos nativos para a aprendizagem da língua nativa. Apesar da opinião, os autores não se atentavam à necessidade de se traduzir conceitos da cosmologia dos nativos. Em um movimento contrário Hanks e Severi (2014) nos mostram que a tradução vai além de uma simples ferramenta de auxílio ao etnógrafo, mas sim a possibilidade de se conhecer profundamente um grupo social. Já Taylor (2022) nos apresenta a etnografia como a tradução de uma tradução, uma vez que nossos interlocutores, os nativos, também estão em constante tradução.

Entre os anos de 2015 e 2021, convivi em diferentes momentos com um pesquisador da área da linguística que trabalhou com a temática de aquisição de Libras por crianças surdas em ambientes bilíngues e, posteriormente, buscou compreender a formação de professores de Libras para atuarem na educação básica. Lembro-me de em muitos momentos conversar com ele e com uma de suas orientadoras durante sua caminhada. Quando o conheci, tinha pouco domínio da

língua de sinais, utilizava em minha comunicação, apenas alguns sinais básicos, não conseguia estabelecer uma conversa fluente, apesar de compreender mais do que produzir.

Aos poucos, foi desenvolvendo fluência na Libras à medida que avançava em seus estudos e no contato com surdos sinalizantes em suas pesquisas de campo. Além disso, ele estava sempre rodeado por algum Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa, pois era necessário estabelecer relações, compreender mecanismos e registrar informações e percepções para sua pesquisa. Os TILSPs foram essenciais para a sua pesquisa. A tradução e a interpretação atravessaram todo o seu percurso e sua vida na pós graduação e nem por isso sua pesquisa foi deslegitimada.

Dessa forma, a tradução é e deve ser uma das preocupações centrais da Antropologia, pois antes de se ter o completo domínio da língua nativa, os assistentes de campo ou intérpretes são fundamentais para que as imersões junto aos nativos sejam possíveis. Fica evidente que as duas maneiras de transladar (traduzir e o interpretar) entre línguas são importantes instrumentos no fazer antropológico, além de elemento principal no conhecimento das fronteiras culturais.

Since Boas, Sapir, and Whorf, anthropologists have defended the idea that every language elaborates the world in its own way. In this perspective, translation has been considered, at best, as an artificial and difficult process, a way to struggle against the constitutive differences that distinguish each language from others. In this way, however, a general and important fact has passed unnoticed: every language and every culture are not only different from each other; they are also translatable into each other. No untranslatable language, or culture, has ever existed. This quality of being translatable is inherent in all forms of human communication, as well as in the generation of cultural differences (Hanks; Severi, 2014, p. 12).

Tendo a tradução e a interpretação papéis centrais no fazer etnográfico, temos que refletir sobre a função do Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa nas pesquisas e interações que envolvem os surdos, sejam em um ambiente acadêmico ou fora dele. Nesse sentido, como aponta Zea (2008) em seu trabalho sobre os *Waiwai*, não apenas os antropólogos traduzem. Para a autora, os diálogos não são restritos somente entre etnógrafos e nativos, mas envolvem humanos e não-humanos, mundos visíveis e invisíveis. Diante do exposto, essa reflexão nos convida

a (re)pensar o papel dos intérpretes como mediadores de mundos e realidades múltiplas.

#### 4.1 O TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: MEDIAÇÕES E FRONTEIRAS

A tradução pode ser compreendida como o processo de transposição de enunciados de uma língua para outra. Nesse sentido, o termo ‘traduzir’ refere-se a esse ato de transferência linguística, enquanto ‘tradutor’ designa o sujeito responsável por realizá-lo. Se buscarmos a etimologia do verbo traduzir, encontraremos o significado de “*traducere*” que significa algo como conduzir, passar de um lado ao outro, atravessar. Dessa forma a tradução pode ser compreendida com a ação de nos levar, de nos atravessar para algum outro lugar.

Tanto a tradução quanto a interpretação, veremos mais adiante a definição desses dois conceitos, têm uma longa história, percorrendo desde a antiguidade até a atualidade. Neste percurso inúmeras práticas tradutórias e interpretativas fizeram parte das relações entre povos e nações. Em diversos contextos históricos tradutores e intérpretes foram essenciais para criar pontes entre multiplicidade de culturas e para que o conhecimento produzido pudesse ser difundido entre as muitas sociedades.

Na história da humanidade, os tradutores, foram importantíssimos para que houvesse uma comunicação e uma compreensão entre povos, além da difusão dos conhecimentos culturais e científicos de cada época. Isso fez e faz com que avanços sociais, culturais, econômicos e científicos sejam experienciados por mais pessoas ao redor do planeta. Tradutores e intérpretes têm se tornado cada vez mais essenciais para a garantia de um mundo mais interconectado.

Em Campos (1986) encontramos como exemplo da origem simbólica da tradução, o mito da Torre de Babel. Encontrada no Antigo Testamento, esta história seria de que alguns homens, de diferentes lugares, com diferentes línguas, queriam construir uma torre que os levasse até ao céu,

mas o Senhor dos Exércitos não aprovou o projeto daqueles pretensiosos e resolveu atrapalhar a comunicação na Torre: fez que se confundissem as línguas, um sem compreender o que outro queria

dizer, e a incrível construção ficou por terminar, a meio caminho do seu tão almejado objetivo. (Campos, 1986, p.10)

Por diversas vezes ouvi essa história durante minha formação em língua de sinais. Se houvesse algum curso que tratasse da temática da tradução e interpretação das línguas de sinais, com certeza haveria, em algum momento, a citação dessa história como exemplo, o que marca uma significação nativa no mundo dos intérpretes dos surdos. Voltando ao mito de Babel, poder-se-ia imaginar que em algum tempo, os homens iriam dominar outras línguas e atuariam como tradutores e intérpretes daqueles outros construtores. Apesar de estar atrelada às questões da tradução, como as barreiras linguísticas entre povos falantes de línguas diferentes, o mito da Torre de Babel vem apresentar para nós a variedade linguística proveniente da dispersão destes homens pelo planeta.

O documento mais famoso que se tem conhecimento sobre a atividade de tradução é a Pedra de Rosetta — um fragmento de basalto encontrado no Egito no século XVIII. Nessa rocha ígnea extrusiva, estava grafado um mesmo texto em três formas diferentes de escrita: “em hieróglifos da escrita sagrada do antigo Egito, em caracteres da língua escrita popular egípcia da época, e em caracteres gregos” (Campos, 1986, p. 15). Conforme Campos (1986) esta rocha vulcânica data do século II a.C e que já havia organizações de escribas entre os babilônios, assírios e hititas neste período. No ano de 146 a.C., em Roma, o Senado ordenou a tradução do tratado agrícola do cartaginês Magão, sendo esta considerada a primeira determinação legal de uma tradução. No século I antes de Cristo, Cícero faz referência à sua própria tradução dos Discursos de Demóstenes, levantando assim a questão da fidelidade às palavras ou ao pensamento do autor original (Campos, 1986).

Avançando no tempo podemos citar que com o fim do período feudal houve um maior intercâmbio entre os povos, e muitos deles se uniram para formar reinos maiores; conseqüentemente tradutores e intérpretes foram surgindo a partir dessa união entre povos. Posteriormente, a partir da prensa de Gutemberg, no século XV, a circulação de informações impressas teve um aumento e um alcance considerável, até chegarmos em 1596 na “primeira tradução completa da obra *A Divina Comédia* de Dante Alighieri pelo abade francês Balthazar Grangier” (Campos, 1986, p. 17).

A partir deste marco, temos uma expansão das traduções por toda a Europa e Ásia, sendo fundada na Rússia no século XVIII uma organização oficial de tradutores. A partir do século XX, com os avanços da tecnologia, as traduções têm um crescimento exponencial. A tradução passa a ser uma área de pesquisa, com diferentes abordagens teóricas metodológicas que surgem para lidar com tamanha diversidade cultural e linguística do mundo globalizado.

No Brasil, a tradução e a interpretação de Língua de Sinais têm suas raízes em atividades que envolvem a “comunidade surda”. De acordo com Albres e Jung (2023) e Assis Silva (2014), registros históricos sugerem que essa atividade teve suas origens no país no século XIX, vinculada inicialmente a práticas voluntárias em contextos religiosos e à oferta de serviços sociais.

É possível apreender das palavras de Assis Silva (2014) como a igreja foi fundamental na formação dos primeiros intérpretes, conhecidos como intérpretes missionários.

Certamente, o papel fundamental das instituições religiosas protestantes é a formação de um grande número de ouvintes fluentes nessa língua, além de afirmarem sistematicamente a surdez em termos de “cultura”, algo sem paralelo com demais instituições sociais. Nesse processo, são agentes com trajetória religiosa protestante que passara a desempenhar o papel de mediação como intérpretes, intelectuais, ativistas políticos e profissionais vinculados à libras. O que contribui definitivamente para a consolidação dessa língua em termos nacionais, bem como o engendramento do discurso que afirma a surdez como particularidade cultural (Assis Silva, 2014, p. 14)

A partir disso, é possível perceber como a formação profissional e identitária dos tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa ocorre em um terreno voltado à caridade e afastado das discussões de profissionalização e / ou acadêmicas.

Em Assis Silva (2012), há um ponto interessante que, de alguma forma, culminou no que hoje são as normas profissionais dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa. Com intuito de normatizar as práticas interpretativas dos cultos religiosos, algumas igrejas de matriz protestantes, iniciaram um processo de orientação para os “missionários-intérpretes” (Martins; Nascimento, 2015, p. 88).

Essas orientações serviam para que durante a cerimônia os profissionais pudessem se portar de pé, ao lado do palco e com vestimentas discretas.

Para ser um missionário - intérprete necessário

Além de ter uma vida espiritual reta, portanto, o intérprete deve dominar o *Livro de sinais bíblicos* (JMN, 1991), publicado juntamente com *O clamor do silêncio*, que traz um léxico específico de sinais vinculados à religião. *O clamor* expressa uma normatividade referente à performance de interpretação. Essa deve ser realizada no palco, com dois metros quadrados de espaço; o intérprete deve se posicionar em pé; deve estar vestido adequadamente, utilizando a própria roupa como pano de fundo para as mãos (se ele tiver pele negra ou morena deve usar roupa clara; se branca, deve usar roupa escura, garantindo o contraste); deve saber antecipadamente quais as músicas serão tocadas, quais passagens bíblicas serão lidas, qual será o mote da pregação; deve ter clareza e grande capacidade de expressão corporal; ser seguro, tranquilo, autoconfiante; usar adequadamente a língua, pois ela também é objeto de adoração; tomar devido cuidado com aparência, roupa, cabelo, acessórios; entre outras recomendações que visam disciplinar o corpo do intérprete no palco. (Assis Silva, 2012, p. 118)

Há inúmeras questões comportamentais que podemos extrair dessa citação e trazer para a discussão, mas não me deterei, neste momento, a elas, pois aparecerão ao longo deste capítulo e nos relatos etnográficos. Aqui vale destacar que vivenciei e vivencio todas essas questões pontuadas pelo autor. Quando iniciei meu primeiro curso de Libras, no início dos anos 2000, uma das primeiras “normas” que deveríamos seguir durante as aulas era que os homens não deveriam utilizar relógios, cordões para fora da camisa, camisas estampadas e quaisquer acessórios para a cabeça e que as mulheres deveriam estar sempre de cabelos presos e deveriam ser “sensatas” na utilização de joias, para que estas evitassem “chamar mais atenção que a Libras”. Além disso, as mulheres deveriam utilizar esmaltes de cores com tons pastéis.

Anos depois, quando fui atuar pela primeira vez como intérprete de Libras em um evento (palestra), fui orientado a utilizar uma camisa que fizesse contraste com a minha pele, estar bem vestido e ficar posicionado à direita do púlpito. Ademais recebi orientações de não interagir em momento nenhum com o palestrante e nem com a plateia. Se por alguma razão eu perdesse o tom da fala, ou algum trecho que o palestrante tivesse falado ou mesmo não entendesse, eu deveria simplesmente,

manter a postura e seguir a interpretação. Para novos intérpretes, essas lacunas causam desconforto, insegurança, medo de continuar e uma série de sentimentos que interferem no restante do trabalho interpretativo, mas como pudemos ver nas palavras de Assis Silva (2012) é necessário que o intérprete seja “seguro, tranquilo e autoconfiante, ou melhor, seja adestrado”.

Essa atuação em contextos religiosos foi o que sustentou, por muito tempo, a formação dos intérpretes, que posteriormente puderam ter, junto à Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), um espaço para iniciar suas discussões sobre a profissionalização.

Um importante fato histórico que vai impactar o campo de atuação dos intérpretes de Libras é a fundação da Feneis, no ano de 1987 no Rio de Janeiro. A entidade surge a partir da destituição de outra entidade, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), criada no ano de 1977 e cuja gestão não contava com a participação ativa de surdos. Com a criação da Feneis e a efetiva atuação de surdos na diretoria, consequentemente a demanda pela interpretação passou a circular nos debates da entidade. Com isso é criado o departamento de intérpretes alguns anos depois do início das atividades da Feneis. (Albres; Jung, 2023, p. 130)

Ao longo dos anos, o âmbito e o tipo de atuação dos intérpretes mudaram significativamente, tanto em termos de função quanto de reconhecimento. Como estava vinculada à práticas assistencialistas e voluntárias, a interpretação muitas vezes era designada a eventos religiosos ou algumas eventuais mediações cotidianas. Com o passar do tempo e, sobretudo do reconhecimento oficial da Libras como língua e o fortalecimento político dos surdos, a profissão de Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa se consolida como uma prática especializada.

Segundo Martins e Nascimento (2015), um grupo de intérpretes resolveu se reunir e trabalhar conjuntamente com a Feneis com objetivo de juntar informações para que se pudesse estabelecer normas de atuação profissional. Para isso, foram organizados dois Encontros Nacionais de Intérpretes, entre 1988 e 1992, sendo o segundo um marco fundamental para a categoria, onde foi votado e aprovado a criação do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis. Esse departamento regulamentou e orientou os intérpretes até meados da década de 2000.



Entre os anos de 2000 e 2010 inúmeros avanços foram ocorrendo para que a profissionalização dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa pudesse se consolidar. Em 2000, há a aparição da nomenclatura “intérprete” na Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), que trata do estabelecimento de normas e critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência. Em 2002, o reconhecimento da Libras como meio de expressão e comunicação da comunidade surda através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) foi diretamente uma mola propulsora nas atividades destes profissionais.

A nomenclatura Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa aparece pela primeira vez, segundo Martins e Nascimento (2015), no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Nesse documento foi instituída a formação desse profissional em nível superior em tradução e interpretação. É bem sabido que tanto esse Decreto como a Lei 10.319 de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010) e a Lei 14.704 de 25 de outubro de 2023 (Brasil, 2023) estabelecem outras possibilidades de formação para esse profissional.

Outro marco significativo para a consolidação profissional dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa foi a criação do Curso de Bacharelado em Letras Libras – Tradução e Interpretação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008. Esse curso foi oferecido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e na modalidade de Educação à Distância (EaD). Foi distribuído em 15 polos por todo território nacional. Além desse curso, outras universidades, centros universitários e faculdades privadas, passaram a oferecer este curso, preferencialmente, na modalidade de EaD.

A partir dos estudos realizados por Martins e Nascimento (2015, p. 103), é possível pensar um panorama para os profissionais e para a área a partir de um modelo onde

[...] o público que fará a formação para atuar como tradutor e como intérprete de língua de sinais no Brasil nos próximos anos não será, *a priori*, apenas os sujeitos que possuem experiências com a Libras ou estreitas relações com as comunidades surdas. A tendência, uma vez que o campo se consolida como área do saber, de pesquisa, de formação e de trabalho, é que a tradução e interpretação da Libras e Língua Portuguesa entre no *rol* das profissões brasileiras escolhidas por alunos advindos do Ensino Médio, como são escolhidos outros

cursos. O campo de trabalho que cresce e se estabelece com as políticas públicas de inclusão social, tende a ser cada vez mais amplo e a demandar, com cada vez mais frequência, profissionais para assumir os espaços ampliados de atuação.

É possível perceber as mutações ocorridas ao longo dos anos na constituição do Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa como profissional. Isso nos convida a repensar os velhos e os novos processos formativos, as nossas posturas frente os desafios das práticas pedagógicas e o sentido que damos a função, uma vez que o perfil tende a mudar. Se historicamente havia um vínculo afetivo maior entre surdos e intérpretes, atualmente esse vínculo tende a se esvaír e isso poderá mudar as relações entre os dois, colocando novas problemáticas éticas e políticas de atuação e formação<sup>20</sup>.

#### 4.2 ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: DEFINIÇÕES E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS

Figura essencial nas relações entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, o tradutor intérprete de Libras / Língua Portuguesa, tem sua atuação, sua formação, seus desafios profissionais entre outras questões, pouco compreendida por pessoas e profissionais que não atuam ou não se relacionam com surdos em seu cotidiano. É muitas vezes mais uma admiração pela “beleza”, ou não, da atuação (interpretação) do que o conhecimento sobre este profissional.

Por diversas vezes eu, atuando como intérprete, ouvi ao final de uma interpretação expressões como: *“nossa, que lindo!”*, *“fiquei encantada/o com a leveza que você sinaliza”*, *“que língua mais bonita, queria tanto aprender”*, *“compreendi mais em sinais do que pela fala do palestrante”*. Mas o que poucos sabem é que há um longo trajeto até chegar ao palco.

---

<sup>20</sup> Além desse distanciamento apresentado anteriormente, muitos intérpretes de Libras, em algum momento da vida, se afasta da comunidade surda em virtude de suas obrigações profissionais, pessoais e familiares. Desde 2017, com o nascimento de minha segunda filha, com o advento da Pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022, e meu ingresso no curso de doutorado, que me afastei das atividades da “comunidade surda” de Juiz de Fora. Isso é algo super natural e cíclico em nossas vidas. Em outros momentos eu já estive tanto mais próximo quanto mais afastado dessa “comunidade”.

Antes de embrenhar nos meandros desse caminho, é preciso conhecer duas questões importantes e que são tomadas como sinônimo na maioria dos contextos que é a diferença entre traduzir e interpretar. Mesmo sendo verbos que se interconectam, eles exprimem ações e formas de trabalho diferentes. E essa distinção conceitual entre tradução e interpretação, para nós, é puramente didática, uma vez que o TILSP, principalmente o educacional, passa a maior parte de seu tempo interpretando.

A tradução é um processo de converter um texto ou fala de uma língua para outra buscando preservar o sentido original do texto fonte. Este processo acontece de forma que o tradutor possa ler ou ouvir o texto fonte quantas vezes achar necessário, além de poder consultar dicionários, livros, artigos, sites, enciclopédias, obras artísticas e pessoas que são referência sobre o assunto, pois há um tempo pré acordado para a realização deste processo. E ao final, o tradutor consegue ter acesso ao produto final, a tradução, antes de entregar ao consumidor. Campos (1986) diz que a tradução é um processo complexo e que requer, do tradutor, um domínio profundo das questões linguísticas e culturais de ambas as línguas.

O intérprete, também faz esse processo de transladar entre línguas, mas em tempo real. Ele não possui o mesmo tempo que tem um tradutor. O intérprete, geralmente, atua em conferências, reuniões, salas de aula, conversas, onde a comunicação é necessariamente imediata, instantânea (Campos, 1986). A interpretação pode ser simultânea, ou seja, o intérprete atua quase ao mesmo tempo em que o orador fala ou a interpretação consecutiva, em que o intérprete ouve uma parte do discurso, faz algumas anotações se desejar, e em seguida, após a pausa do orador, realiza a interpretação. Na interpretação, não há tempo para consultas de outras fontes e nem de revisar o “texto”.

O Tradutor Intérprete de língua de sinais é um profissional que irá transladar de uma língua de sinais para outra língua de sinais, ou de uma língua de sinais para uma língua oral ou vice versa (Quadros, 2004). E o Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa, TILSP, é o profissional que irá transladar informações da Libras, para a Língua Portuguesa e vice versa.

De acordo com Quadros (2004, p. 28) o papel do intérprete é:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

A Ética da/na interpretação é algo muito importante na relação entre surdos e intérpretes. Uma conduta ética é a base de uma relação de confiança entre ambos. Ela é fundamental para que os surdos possam ter no intérprete alguém que lhes confie questões muito íntimas e pessoais e outras tantas que precisam da mediação deste profissional para ter autonomia na vida diária e que nós, ouvintes, não precisamos compartilhar, uma vez que não necessitamos de intérpretes para ir e vir autonomamente na sociedade.

Um exemplo dessa relação de confiança é quando um surdo ou surda precisa ir a um médico. Ele necessita ser acompanhado por um TILSP para que consiga ser atendido e isso faz com que ele confidencie para o profissional questões íntimas de saúde ou doença, muitas vezes algo muito constrangedor. Outro exemplo que passa pela confiança e também pela fidelidade na interpretação é quando o surdo quer resolver questões particulares, seja em um banco ou em alguma outra instituição. Nesse sentido ele precisa confiar que o intérprete está fazendo a interpretação o mais fiel possível.

No ano de 2013, um surdo que é um colega muito próximo foi preso acusado de violência doméstica. Eu estava dando os primeiros passos no processo de interpretação quando recebi uma mensagem da Associação dos Surdos de Juiz de Fora solicitando uma “ajuda” para esse associado. Fui até o local e pude realizar a mediação entre surdos e as autoridades militares presentes. Uma situação bem delicada e constrangedora, uma vez que fui “intimidado” caso mentisse ou omitisse alguma opinião, pois nenhuma outra pessoa presente sabia ou dominava a Libras.

Outra situação aconteceu em 2015, quando fui, novamente a pedido da Associação de Surdos do município, interpretar para um surdo uma entrevista de

emprego. Era uma empresa que prestava serviços de transporte coletivo urbano e o trabalho era para limpar os ônibus quando os mesmos chegassem na garagem. O horário era das 22h às 4h noturnamente com uma folga semanal dentro de uma escala. Durante a conversa duas situações bem impactantes ocorreram. A primeira o gestor disse que estava contratando o surdo por conta das cotas direcionadas às pessoas com deficiência, dizendo com essas palavras: *“sou obrigado a lhe contratar por causa das cotas”* e a segunda foi quando o surdo recusou o emprego justificando que aos finais de semana ele jogava futebol com os outros surdos da Associação.

O que fazer em uma situação dessas, interpretar? Dizer ao surdo o que o gestor disse e dizer ao gestor o que o surdo disse? Nesse caso, interpretar as duas, mas, “eu militante”, interpretei a fala do gestor (fiquei bem indignado) e fiz um “rodeio” na fala do colega surdo para explicá-lo que essa não é uma postura em uma reunião para se conseguir um emprego e que sua situação econômica à época (ele disse que estava necessitando desse trabalho) não permitia negar um emprego para jogar bola com colegas surdos. Os julgamentos éticos eu deixo para o leitor.

Desde 2002, ano que a Libras é reconhecida como meio de comunicação e expressão oriundos da comunidade de surdos do país (Brasil, 2002) que a presença de intérpretes de Libras passa a ser, cada vez mais, reivindicada em diversos setores de nossa sociedade. Isso acontece devido à exposição que a língua de sinais passa a ter desde então e o não domínio dessa língua por uma parcela significativa da população. Se faz necessário um parêntese neste ponto. Mesmo a Libras sendo reconhecida, ela não é uma língua oficial do país e isso faz com que o acesso a ela seja restrito, transformando-a em uma língua de exclusão (Mello, 2006) e a presença do TILSP, conseqüentemente, torna-se fundamental.

Isso nos leva a uma demanda considerável por esse profissional em diversas áreas e campos para atuação. Posso destacar abaixo, algumas áreas onde é possível atuar. A principal delas é a educação, isto significa que a demanda por intérpretes educacionais é gigantesca. Há uma carência deste profissional no mercado de trabalho, o que influencia diretamente o desempenho acadêmico de surdos sinalizantes durante o caminho da escolarização básica.

Outra área que é tão importante quanto a educação é a saúde. Você leitor, já se perguntou como acontece o atendimento de um surdo sinalizante em um pronto

atendimento de urgência e emergência? Em quais locais de saúde, clínicas, consultórios, exames e hospitais, que você frequenta você viu um Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa? Ou seja, o surdo usuário de Língua de Sinais sempre terá de estar acompanhado por alguma pessoa próxima que domina a Libras e que seja de confiança para que ele possa frequentar estes espaços de saúde, caso contrário, provavelmente, enfrentará dificuldade de atendimento. São questões para refletirmos, não tenho objetivo de respondê-las neste estudo.

Além disso, é possível encontrar demandas por intérpretes de Libras em eventos das mais diferentes naturezas, na justiça, na mídia, nos templos e igrejas, nos serviços públicos e privados entre tantos locais onde possa haver uma barreira comunicacional entre surdos e ouvintes.

#### 4.3 EDUCAÇÃO TRADUZIDA? CONFLITOS E LIMITES DO PAPEL DO INTÉRPRETE

Mais conhecido como Intérprete Educacional, seu objetivo é tornar o contexto educacional (do básico ao superior) acessível para o discente surdo sinalizante. Lembrando ao leitor, mais uma vez, que esta pesquisa se refere aos surdos que usam a língua de sinais para se comunicarem<sup>21</sup>. Essa acessibilidade acontece em transladar de uma língua para outra, seja da Libras para a Língua Portuguesa, ou vice versa, aulas, palestras, conversas, reuniões e todos os demais momentos em que surdos e ouvintes se relacionam em quaisquer instituições escolares (do ensino básico ao superior).

Esse profissional, além de dominar as línguas envolvidas no processo de interpretação, suas estratégias, técnicas e métodos, deve ter o conhecimento dos conteúdos curriculares e de outras línguas que fazem parte do currículo da instituição. É importante que o intérprete educacional tenha uma formação inicial, em licenciatura, para que possa ter informações e conhecimentos sobre o cotidiano de uma escola, enquanto uma agência, (currículo, avaliação, processos de ensinar e aprender, entre outros).

---

<sup>21</sup> Todos os surdos participantes desta pesquisa afirmaram utilizar a Libras para se comunicarem.

Essa exigência vai muito além do conhecimento apenas dos conteúdos, ela exige dos intérpretes uma formação multi e interdisciplinar que extrapola sua capacidade de traduzir e interpretar. É fundamental que ele conheça a organização da instituição e o modo como essas disciplinas se organizam dentro do currículo. Porém, nem sempre se encontra respaldo das empresas responsáveis pela sua contratação.

Quando iniciei minha trajetória como intérprete educacional, procurava me reunir no início de cada ano letivo com a coordenação e participava, sempre que era possível, das reuniões de planejamento de cada um dos professores com os quais eu iria atuar. Nem sempre isso era possível. Solicitava também, à direção e /ou a bibliotecária, os livros didáticos de todas as disciplinas, para que eu pudesse acompanhar as aulas e os conteúdos trabalhados. Com os livros em mão estudava os conteúdos e procurava encontrar sinais para termos que eu não conhecia ou que eram muito específicos de cada ciência. Mas esta era a minha realidade, o jeito que eu encontrava para tornar o conteúdo da aula o mais acessível possível quando passava pelas minhas mãos.

Uma outra estratégia que utilizava era conhecer a realidade vivida pelos discentes surdos com que eu atuava. Buscava, com autorização da escola e sempre acompanhado de um representante, visitar a família desta criança / jovem e inteirar-me das atividades cotidianas dela, para que no momento de alguma interpretação utilizar de elementos de seu cotidiano para exemplificar alguma teoria. Além disso procurava conhecer o bairro onde a escola estava localizada, assim como estabelecimentos comerciais, templos religiosos, o comércio, entre outros, pois estas informações também eram necessárias e importantes no momento de interpretar algum conteúdo.

Importante destacar que essas eram estratégias que eu utilizava durante o período em que atuava na educação básica. Nessa etapa as disciplinas são múltiplas e cada uma com linguagens específicas e que demandam tempo e preparação para a atuação. Apesar disso há uma discrepância entre a exigência desta atuação e a estrutura oferecida, mostrando um descompasso que precisa ser debatido e refletido sobre a qualidade no e do trabalho do intérprete educacional.

Na escola básica o intérprete atua diretamente com o aluno surdo em todas as disciplinas, o único momento de descanso ou “janela” entre uma aula e outra, é o intervalo regulamentado pela escola para o café. Geralmente são 20 horas por turno/semana de trabalho. Muitos intérpretes atuam em duas ou mais instituições o que gera uma carga horária de mais de 40 horas semanais. Diferentemente dos docentes, não há tempo destinado para estudo e preparação. Por exemplo: na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, os professores são contratados ou concursados com uma carga horária semanal de 20 horas. Dessas atuam 13h20 dentro de sala de aula e as outras 6h40 são destinadas à planejamento, estudo, correção de provas e trabalhos entre outros. Os intérpretes não dispõem deste tempo, o que torna o planejamento e a preparação mais complexas de serem executadas.

No contexto educacional é comum que o intérprete trabalhe de maneira simultânea em quase a totalidade de seu tempo. É incomum, devido à dinâmica escolar, que os intérpretes educacionais possam realizar trabalhos de tradução de textos, até por que traduzir uma obra ou um texto (recorte de livro ou artigo científico) requer uma série de documentos e processos que fogem a alçada deste profissional.

O papel do intérprete educacional é crucial para expandir o acesso às informações para os estudantes surdos durante seu percurso educativo. Ele pode auxiliar os professores compartilhando informações e saberes sobre a surdez, favorecendo um ambiente de ensino mais inclusivo e acessível. Embora existam limitações e desafios no processo de tradução e interpretação, o intérprete educacional trabalha para promover a acessibilidade, incentivando a independência dos estudantes surdos e sua inclusão na vida acadêmica.

Os tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa enfrentam uma série de desafios em sua vida profissional, podendo variar desde aspectos técnicos e linguísticos, por exemplo, até questões emocionais e de reconhecimento profissional. E isso não é uma questão recente, vimos no início deste capítulo como eram as exigências dos “missionários – intérpretes” antes e durante uma cerimônia religiosa.

Durante o período em que realizei o curso de mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF), pude ter contato com surdos que moravam em outro estado. E isso requer novas formas de se relacionar e de se chegar em um ambiente estranho. Apesar da proximidade geográfica entre Juiz de Fora | MG e a cidade do



Rio de Janeiro muitos sinais usados pelos surdos são diferentes, ou seja, para os surdos de Minas para uma determinada palavra usam um sinal e para os cariocas é outro sinal, às vezes, bem diferente. E me relacionar nestes dois contextos foi muito difícil, pois precisava adaptar minha sinalização e interpretação aos sinais utilizados pelos surdos que me assistiam.

Essa questão da adaptação da sinalização para os respectivos públicos (de localidades diferentes) é algo que não é realizado por todos os intérpretes. Ao longo de minha trajetória escolhi fazer essa adaptação em minha sinalização para torná-la mais confortável para meu interlocutor. Há uma resistência, por alguns companheiros de profissão, em “mudar sua forma de sinalizar” e com isso, muitas vezes entram em “guerra” com os surdos. Além de respeitar a variação linguística da língua e aprender com ela, percebi que minha aceitação em grupos diferentes de surdos foi mais fácil. Isso de alguma forma me concedeu trânsito em diversos locais, é uma maneira de garantir um respeito “adicional” por parte dos surdos.

Exemplificando essa “guerra” citada anteriormente, tem uma situação bem interessante que aconteceu no curso de Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Humanas no Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora. A discente surda que estuda nesse instituto é de uma cidade do estado de São Paulo. Ela usa alguns sinais em Libras que são utilizados pelos surdos e intérpretes dessa região. Quando a conheci, fui aprendendo esses sinais e utilizando os que para ela é mais confortável. Por estudar no ICE, e ainda não haver um sinalário (vocabulário em Libras) de todas as disciplinas do currículo, fomos adaptando sinais comuns aos conceitos utilizados por cada área. Por exemplo, o termo FLEXÃO na Linguística tem um sinal específico e um conceito próprio, mas como na disciplina de Termodinâmica não temos um sinal para este termo, adaptamos o sinal da linguística para este contexto.

Há alguns anos, salvo engano, em 2021, ingressou na universidade um colega que veio por remoção ou redistribuição, não me recordo. Lá na instituição em que ele trabalhava havia um surdo que estava em algum curso de exatas. Quando começamos a trabalhar juntos com essa discente na UFJF, ele utilizava os sinais que sinalizava na outra universidade. Sempre que ele usava um sinal diferente do que a

aluna surda estava acostumada a usar, ela repetia o que ela queria que ele sinalizasse. E assim eles vão “guerreando” há cerca de três anos aproximadamente.

A variação linguística nas línguas de sinais é tão comum quanto nas línguas orais. Isso, para nós intérpretes, é, muitas vezes, um complicador para a atuação, mas também é uma forma de enriquecer nosso vocabulário da língua gestual visual e conquistar a admiração, respeito e confiança dos surdos que nós nos relacionamos. Para eles, é uma forma de respeito à cultura local e à língua de sinais.

Dentro de uma perspectiva técnica e linguística há a interpretação de conteúdos que são técnicos, que são específicos de determinadas áreas do conhecimento. Essa situação traz para a discussão alguns pontos: o intérprete precisa ter conhecimento sobre a área que interpretará, deverá conhecer o assunto que está interpretando, dominar o vocabulário específico, ou seja, entender os conceitos em Língua Portuguesa e os sinais (vocabulário em Libras) desta área. E nem sempre é assim.

Duas situações reais: Imagine uma dupla de intérpretes (um pedagogo e o outro licenciado em História) acompanhando uma discente surda em um curso de exatas (primeira aluna surda sinalizante na história da universidade a ingressar neste curso) durante uma determinada aula no Laboratório de Química. Terminada essa aula, geralmente com duração de 1h40m, essa mesma dupla se dirige para uma outra aula, com a mesma duração, mas de Linguística, na Faculdade de Letras. A segunda situação se dá da seguinte maneira: essa mesma dupla do exemplo anterior estuda e se prepara para o dia de trabalho, ou seja, leem textos, fazem pesquisas de sinais, conversam com os professores ou monitores das disciplinas que irão interpretar e ao chegar na universidade são designados a interpretar uma palestra ou seminário ou congresso de um assunto completamente estranho à sua formação inicial e, principalmente, bem diferente daquele em que essa dupla se preparou. Conseguem imaginar?

Esses dois exemplos são muito comuns em inúmeras universidades em nosso país. Isso traz uma série de questões problemáticas para a interpretação. São intérpretes de áreas completamente diferentes, os vocabulários destas áreas estão sendo construídos à medida que os surdos ingressam no Ensino Superior, e o desgaste cognitivo para esse trabalho é enorme. Há uma complexidade no conteúdo

que foge ao conhecimento dos intérpretes demandando mais do que fluência na língua e competência interpretativa. Requer criatividade, habilidade e um significativo conhecimento de mundo para fazer relações quando não há o equivalente em Libras.

Outro ponto de desgaste mental é a quantidade excessiva de momentos de interpretação simultânea.

Vista de longe, a tradução simultânea parece mágica. Vista de perto, parece loucura. O intérprete tem que ouvir e falar ao mesmo tempo, repetindo em outra língua palavras e ideias que não são suas, sem perder de vista o conteúdo, a intenção, o sentido, o ritmo e o tom da mensagem transmitida por seu intermédio. Não tem qualquer controle sobre a complexidade, a velocidade, a clareza ou a lógica do apresentador. Precisa atentar para a concatenação de seu próprio discurso, lembrando-se do ponto exato que largou cada frase, para fechar com correção um parêntese aberto pelo palestrante em forma verbal subjuntiva. Precisa tomar decisões instantâneas, ininterruptamente. Precisa administrar uma comunicação silenciosa com um colega de cabine, trocando olhares e anotações, fazendo consultas a documentos, dicionários, retardando a tradução de alguns trechos até que o entendimento esteja completo. Como não bastasse, está a metros de distância do apresentador, impossibilitado de qualquer interrupção para esclarecimentos. Dá mesmo para duvidar que seja possível. E, no entanto, é. (Magalhães Júnior, 2007, p.19 - 20)

Esse tipo de interpretação exige que os intérpretes estejam o tempo todo em alta concentração e isso pode levar ao esgotamento mental, principalmente se não houver intervalos durante a exposição. Como dito anteriormente, a interpretação simultânea ocupa quase a totalidade das atuações dos Tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa.

A interpretação simultânea, face a face, requer um esforço enorme do profissional, exigindo inúmeras habilidades para conseguir coordenar essas situações interpretativas, como a memória de curto prazo, a linguagem expressiva e, o que na minha opinião é muito importante, o revezamento entre profissionais durante o período de trabalho. Esse troca de turnos é fundamental para a preservação da saúde física e mental do intérprete e para a entrega de um trabalho de qualidade.

Nesse sentido

A atuação do intérprete e do guia-intérprete na interpretação simultânea e consecutiva por longos períodos de tempo o expõe a

sobrecarga de trabalho, podendo resultar em lesões físicas por esforço repetitivo. A Norma Regulamentadora – Ergonomia publicada pelo Ministério do Trabalho (NR17–Ergonomia) em 1990, que visa regulamentar e estabelecer parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente, estabelece no item 17.6.3 que devem ser incluídas pausas, “nas atividades que exijam sobrecarga muscular estática ou dinâmica do pescoço, ombros, dorso e membros superiores e inferiores”. Esse intervalo deve ocorrer quando os intérpretes atuam em equipe e realizam o revezamento na produção da interpretação. (OLIVEIRA, ROSA E SANTIAGO 2009), (BRAGA E TRINDADE, 2007) e (GABRIAN, WILLIAMS 2009) (Febrapils, 2017, p. 02)

Esse esforço em interpretar é analisado por Daniel Gile (1999) ao propor a Teoria dos Esforços que, segundo o autor, são os esforços que o cérebro faz de maneira simultânea durante o período de interpretação. Essa teoria foi baseada no trabalho de intérpretes de línguas orais, mas que se ajusta às necessidades de trabalhos dos intérpretes de línguas de modalidade gestual visual.

Para o autor, esses esforços constituem em: atenção auditiva e análise, produção linguística, memória de curto prazo e a coordenação de todos esses esforços; isso para as línguas orais. Para as línguas de sinais substitui a atenção auditiva e análise por esforço de recepção, “além de adicionar o “esforço de autogestão no espaço” e o “esforço de interação com os receptores surdos”” (Almeida, 2024).

Nesse sentido, as pesquisas que vem sendo desenvolvidas com esses profissionais recomendam a troca entre as funções de uma equipe de intérpretes num período de 20 até 30 minutos. Estudos indicam que esse período é o tempo adequado para a concentração do intérprete, depois desse tempo (20m-30m), inicia-se um processo de fadiga mental que afeta a produção da mensagem. Quanto mais longa a interpretação mais erros e omissões podem ocorrer. Essa troca é fundamental para garantir permanentemente um nível elevado na qualidade da produção na língua-alvo. (MARCER, KUNZIL E KORAC 1998). (Febrapils, 2017, p.2)

Esse documento produzido pela Febrapils (2017) traz um tempo de aproximadamente 20 a 30 minutos de atuação para efetuar a troca de profissionais. Mas a Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de

trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta que:

Art. 8º-A. A duração do trabalho dos profissionais de que trata esta Lei será de 6 (seis) horas diárias ou de 30 (trinta) horas semanais. Parágrafo único. O trabalho de tradução e interpretação superior a 1 (uma) hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, 2 (dois) profissionais (Brasil, 2023).

Constata-se aqui um impasse, mas que possuem pesos diferentes, ou seja, uma Nota Técnica não tem o mesmo poder decisório de uma Legislação Nacional. Por conta disso, enfrentamos muitos desafios cotidianos para o atendimento aos discentes surdos na universidade.

No dia 18 de novembro de 2024, a equipe de intérpretes da UFJF recebeu uma resposta via *e-mail* institucional sobre um processo submetido anteriormente no Sistema Eletrônico de Informações da Universidade Federal de Juiz de Fora, para assegurar que a Lei nº 14.704 de 2023 fosse cumprida para a nossa categoria. Sem me alongar muito nas decisões e nos trâmites deste processo, a decisão da instituição em relação à nossa demanda foi: “há de prevalecer a regra da Lei n.º 8.112, de 1990, restando inaplicável aos servidores públicos federais a Lei n.º 14.704, de 2023<sup>22</sup>”. Isso quer dizer que a “Lei dos Intérpretes” (como é conhecida) não se aplica aos servidores públicos federais.

No mesmo dia, após recebermos a resposta acima, foi enviado um *e-mail*, endereçado a mim e a outros colegas, para nos adequar e atender, sozinhos, disciplinas que não havia dupla de intérpretes. Essas adequações se baseavam na atuação individual de 1h. Um dos colegas respondeu que, “em consideração ao parecer da Nota Técnica n. 00069/2024/SECON/PFUFJF/PGF/AGU que nos foi enviado, a questão pontuada da possibilidade de atender por 1h sem uma dupla está especificado na lei que, segundo o parecer citado, não se aplica a nós”.

Essa é uma situação recorrente em nosso cotidiano de trabalho. Os servidores que atuam na tradução e interpretação não são efetivados num regime de dedicação exclusiva, isso quer dizer que se têm um horário fixo de trabalho. Além disso, muitos intérpretes atuam em outras redes em turnos opostos ao que estão na

---

<sup>22</sup> NOTA TÉCNICA n. 00069/2024/SECON/PFUFJF/PGF/AGU

UFJF, logo, há uma necessidade de a instituição se esforçar e organizar as matrículas dos discentes surdos nos horários em que há intérpretes disponíveis. Se não houver essa organização, haverá lacunas a serem preenchidas e uma inclusão precária.

Apesar das complexidades que envolve a interpretação simultânea, outras questões também aparecem como desafiadoras para os tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa. Acredito que o desconhecimento da função do intérprete pode acarretar uma série de problemas de ordem técnica, social, emocional e política. Abaixo apresento mais uma situação real para exemplificar os desafios enfrentados.

No ano de 2014 aconteceu a 12<sup>a</sup> Jornada Municipal de Educação organizada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora | MG<sup>23</sup>. Nesse evento tive o privilégio de interpretar a conferência de abertura para um público expressivo de professores da referida rede e convidados. O local estava com uma ocupação quase total cerca de 1700 lugares<sup>24</sup>. Ao iniciar o evento, após a apresentação e os agradecimentos de praxe, foi tocado o hino nacional e posteriormente o local.

Nesse momento realizei a interpretação do hino nacional, mas não consegui interpretar o hino da cidade, permanecendo de braços cruzados para a plateia, e sendo questionado por alguns organizadores o porquê de não estar sinalizando, durante a execução do hino. A questão é que eu não conseguia ouvir, com clareza, o retorno do som. E isso se repetiu no momento da fala da conferencista de abertura.

No exemplo destacado acima, é possível verificar os problemas destacados acima. Uma falha no retorno do áudio fez com que minha interpretação fosse prejudicada, expondo-me para um teatro inteiro, com várias pessoas que atuavam diariamente comigo nas escolas e, conseqüentemente, me abalou emocionalmente num primeiro momento e mostra uma questão política, ou seja, não havendo uma real importância para com a presença dos surdos, em razão do seguinte pensamento: “basta colocar um intérprete que os surdos terão acesso”.

---

<sup>23</sup> <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=45519>

<sup>24</sup> <https://www.theatrocentral.com.br/historico/ficha-tecnica/>

#### 4.4 INTERPRETAÇÃO E INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE ESCOLAR

Enquanto a língua de sinais não for tratada de fato como uma segunda língua oficial, enquanto a sociedade e as instituições não se conscientizarem disto, a presença do intérprete de língua de sinais, será sempre necessária. Isso por que esse profissional torna o mundo acessível para as pessoas surdas que usam a Libras para se comunicar, interagir e intervir no mundo. Desta forma a atuação do TILSP é fundamental em inúmeros contextos sociais.

A inclusão social, no caso dos surdos, ocorre quando as barreiras de comunicação e informação são vencidas, derrubadas, eliminadas. Isso se realiza quando tanto a primeira quanto a segunda dão aos surdos autonomia e segurança para ir e vir em quaisquer espaços e instituições públicas e privadas. Para que possamos compreender um pouco sobre o impacto social que a sua presença traz para o mundo surdo, vamos pensar essa atuação sobre quatro pontos: a educação, saúde, eventos culturais e serviços públicos e privados.

Na educação o intérprete tem a função de tornar acessível todas as situações comunicativas em que surdos e ouvintes se relacionam. Em um ambiente educacional o TILSP não só interpreta as aulas, mas auxilia o professor nas preparações das aulas, ajuda os docentes na seleção dos recursos visuais que mais atendem às especificidades dos discentes surdos e faz as adaptações culturais necessárias para que tanto os ouvintes quanto os surdos possam entender e compreender o que é dito em ambas as línguas envolvidas.

Na saúde a presença de um intérprete de Libras é fundamental. Penso que qualquer estabelecimento de saúde deveria ter, pelo menos, um funcionário que domine a Libras. Estamos tratando de um bem precioso, que é a nossa saúde, e uma informação mal interpretada e compreendida pode gerar transtornos irremediáveis para o paciente surdo. Em uma consulta ou um atendimento de urgência, a atuação de um intérprete pode evitar diagnósticos imprecisos, tratamentos inadequados, remédios inapropriados entre outras situações embaraçosas e constrangedoras.

O TILSP atuando em uma instituição de saúde é capaz de tornar acessível aos profissionais da saúde os sintomas queixados pelos surdos e suas reais

necessidades naquele exato momento em que procura pelos serviços médicos. Esta quebra de barreira comunicativa torna o diagnóstico mais eficaz e evita que problemas mais sérios possam ocorrer em virtude de uma má interpretação das informações.

Na esfera cultural, o intérprete é capaz de apresentar aos surdos um mundo que muitas vezes lhe é negado pela falta de acessibilidade linguística. É uma forma de sentirem a experiência que a arte, em suas diferentes expressões, nos afeta. Essa acessibilidade linguística é uma forma de as pessoas surdas terem a oportunidade de participarem da vida cultural da sociedade. É uma maneira de não se sentirem excluídas e nem alienadas.

Uma das ações que merecem destaque nesse espaço é a criação do projeto “História do Museu em Libras”<sup>25</sup>, que acontece no Museu Mariano Procópio em Juiz de Fora, Minas Gerais. Esse projeto tem por objetivo tornar acessível, em Libras, as obras e as histórias que compõe esse espaço que é significativamente importante na história de nosso país. Ele contempla visitas guiadas por surdos e intérpretes, além de QR Codes<sup>26</sup> em diversas obras que compõe o acervo da instituição.

Por fim, mas não menos importante, é a presença de intérpretes em instituições públicas e privadas das mais diferentes naturezas. A acessibilidade nesses espaços garante aos surdos exercerem seus direitos e acessar serviços enquanto cidadãos, como solicitar um documento ou registro em um cartório ou um órgão público, ir a um banco resolver questões financeiras, ter acesso à serviços de segurança pública, etc.

Como pudemos perceber, nessas breves colocações sobre os impactos sociais para a inclusão dos surdos em nossa sociedade, o intérprete de Libras tem papel fundamental nessa construção. Sua presença é capaz de garantir acesso, autonomia e segurança nos diferentes espaços sociais, educacionais e culturais que os surdos frequentam, promovendo a igualdade e a oportunidade a todos os surdos.

Duas décadas atrás, Quadros (2004) já afirmava que a carreira do intérprete de Libras era promissora. Segundo a autora, o contexto social e histórico

---

<sup>25</sup><https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=83071#:~:text=O%20Museu%20Mariano%20Proc%C3%B3pio%20abre,acess%C3%ADvel%20a%20todos%20os%20p%C3%ABlicos.>

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=K9TzTDzAogs>



bem como o momento político em que o país vivia se vislumbrava um futuro brilhante e desafiador para esse profissional. Havia dois anos de publicação da Lei nº 10.436 de 2002, que regulamentava a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda do país e as ações envolvendo a temática da inclusão de surdos estavam em voga.

Passado esse período, podemos notar inúmeros avanços no que se refere à formação profissional, ao campo de atuação e aos diferentes desafios que ora se apresenta aos intérpretes atualmente. Até 2006 não havia uma formação adequada para esse profissional, sendo grande parte dos intérpretes formados dentro do movimento das igrejas evangélicas ou em cursos livres ou na prática, no cotidiano, como foi meu caso. No referido ano, a Universidade Federal de Santa Catarina inaugura o curso superior de bacharelado em Letras Libras, que visava formar profissionais para atuarem na área de tradução e interpretação Libras / Língua Portuguesa.

Além dessa formação a nível de graduação, há inúmeros cursos de formação de intérpretes na pós graduação, em cursos livres e em cursos ou projetos de extensão nas diversas universidades federais e estaduais, bem como nos institutos federais de educação. Como desafio da carreira, acredito que uma formação de intérprete educacional é necessária, urgente e fundamental, uma vez que a escola (básica e superior) é o local onde há maior demanda de trabalho para este profissional.

De acordo com Quadros (2004, p. 88), o “intérprete de língua de sinais será altamente requisitado, uma vez que na grande parte do país, as escolas não são escolas para surdos”. Dessa forma, conhecer as características de aprendizado dos surdos é fundamental para a sua atuação. E as formações em graduação e pós graduação são muito genéricas, ou seja, buscam contemplar a área como um todo e não especificamente a educacional. Como abordaremos adiante, há inúmeras especificidades, conhecimentos e habilidades que um TILSP educacional deve possuir.

Atualmente, é necessário que o intérprete de Libras / Língua Portuguesa tenha um leque de saberes que o possibilite atuar em diversas frentes. Temos, por exemplo, a oferta de serviços *online*<sup>27</sup>, que cresce cada vez mais em nosso país. Há

---

<sup>27</sup> <https://www.icom.app/>

alguns aplicativos ou *sites* que oferecem o serviço de interpretação simultânea 24h por dia. Esse tipo de serviço requer do profissional da tradução conhecimentos sobre a área da tecnologia e as diversas áreas dos saberes, ou seja, para atuar em uma empresa que presta este tipo de serviço o tradutor deve conhecer sobre administração, aspectos jurídicos, bancários, sociais, políticos, médicos entre outros.

É nessa perspectiva de composição de uma rede de saberes que o intérprete deve reconhecer a importância de estar sempre em formação, sempre antenado nas mudanças linguísticas, culturais, sociais e políticas que perpassam a área da tradução, da linguística, da educação e das diferentes instituições que constituem a nossa sociedade. A atuação em diferentes contextos requer desse profissional diferentes conhecimentos e habilidades.

#### 4.5 INTÉRPRETES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA REAL

Os intérpretes de Libras desempenham um papel fundamental nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), garantindo a acessibilidade linguística para estudantes, professores e servidores surdos. Suas atribuições vão além da interpretação em contextos de sala de aula, envolvendo a mediação da comunicação em diferentes contextos e cenários acadêmicos, como seminários, reuniões, congressos, defesas de teses, dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso, além de eventos institucionais e das demandas de audiovisual da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Além disso, os TILSP precisam adaptar sua interpretação às especificidades de cada disciplina, considerando os diferentes níveis de proficiência em Libras dos estudantes surdos. Importante destacar que é fundamental a preparação pré-interpretação para que o discente surdo não seja prejudicado com um serviço prestado de qualidade duvidosa.

A importância dos intérpretes está no auxílio à promoção da inclusão e do direito à educação para surdos em nível superior. Sem a presença de profissionais qualificados, as inúmeras barreiras comunicacionais e informacionais podem

comprometer o aprendizado, a participação e o desenvolvimento efetivo dos alunos surdos nas diferentes atividades acadêmicas dentro e fora do campus universitário.

Devido ao restrito número de pessoas proficientes em Libras na UFJF, os TILSP também contribuem para a interação entre surdos e ouvintes nos mais diferentes espaços institucionais. Dessa forma, os intérpretes contribuem para que o ambiente acadêmico possa se constituir de forma mais acessível. Além dessas questões, os intérpretes por estarem entre mundos, na fronteira, são essenciais no momento de facilitar a compreensão de conceitos e temáticas mais complexas, uma vez que conhecem os atalhos existentes entre os dois mundos.

Nossa atuação não se restringe à sala de aula. Atuamos em diferentes espaços institucionais acompanhando alunos e servidores surdos em atividades de pesquisa, projetos de extensão, monitoria, eventos científicos e até mesmo em questões administrativas de sua vida acadêmica na universidade. Ademais, é possível estarmos presentes em transmissões ao vivo, videoaulas síncronas e assíncronas, vídeos institucionais, ampliando sempre o acesso dos surdos às informações e conhecimentos que circulam a vida acadêmica. Dessa forma, a presença dos intérpretes de Libras é essencial para garantir um espaço que seja o mais inclusivo possível para este alunado.

A UFJF, conta, no momento de escrita desta tese, com 16 Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, sendo 13 servidores efetivos e 3 contratados. São profissionais que atuam em regime de 30 horas semanais, 6 horas diárias, entre 7h e 23h. A escala de trabalho é definida semestralmente, de acordo com a disponibilidade de cada intérprete e das demandas fixas.

Os horários fixos das demandas de trabalho são: horário das aulas onde os discentes surdos estão matriculados, os horários das aulas que os docentes surdos irão ministrar e os horários das diversas reuniões onde haverá a participação dos professores surdos. A prioridade de atendimento é para os discentes surdos. Caso haja alguma concomitância em atendimento ou alguma outra situação que impossibilita a interpretação da totalidade das aulas, os alunos surdos que estão mais perto de concluir seu curso terão prioridade na interpretação.

Destaca-se que a equipe de tradutores intérprete de Libras / Língua Portuguesa, juntamente com a coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão e a atual

diretora da Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF) da UFJF, faz um esforço enorme para atender o maior número possível de solicitações de interpretação. A título de informação, disponibilizadas abaixo alguns números retirados do relatório de gestão da coordenação do NAI-UFF apresentados para a diretora da DIAAF, no início do ano de 2025.

No período entre 23 de julho de 2024 e 19 de dezembro de 2024, a equipe de tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa teve 44 horas semanais de interpretação em sala de aula e mais 10 horas semanais de plantão de atendimento à discentes surdos com diferentes professores, como demandas de trabalho fixas e atendeu outras 165 demandas extras (vídeos institucionais, reuniões, eventos entre outros). Ainda de acordo com esse relatório, 35 outras demandas extras foram negadas.

Gostaria de destacar que além dessas demandas, os TISLP possuem um horário flexível, em torno de 10 horas semanais, podendo variar para mais ou para menos, dependendo das demandas fixas e variáveis de cada semestre, dedicadas para estudo dos materiais, aulas e eventos que irão atuar. Esse tempo é fundamental para que o trabalho da equipe seja potencializado.

Sobre as informações que serão apresentadas abaixo, elas foram retiradas de um questionário (*Google forms*) estruturado com perguntas abertas e fechadas para que cada um dos TILSP pudesse responder. Optei por não realizar entrevistas, uma vez que, as particularidades relatadas nas questões abertas desse formulário são comuns a toda a equipe e, se houvesse necessidade de aprofundamento em algum ponto, havia a possibilidade de encontro com todos os TILSP semanalmente. Em nosso trabalho, os casos muito diferentes e que fogem à “norma” são pontuais e eventuais.

Dos 16 intérpretes da equipe, somente 4 não responderam o formulário com as questões propostas. Todos, antes de responder, tiveram de ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos 12 que responderam, 10 são mulheres.

**Tabela 08 – Idade dos intérpretes**

<b>Intervalo de Idade</b>	<b>Quantidade de Intérpretes</b>
21 – 24 anos	1
25 – 28 anos	1
29 – 32 anos	2
33 – 36 anos	4
37 – 40 anos	1
41 ou mais anos	3

Fonte: arquivo pessoal do autor

Em relação à raça

**Tabela 09 – Raça**

<b>Raça</b>	<b>Quantidade de Intérpretes</b>
Preta	5
Branca	5
Parda	2

Fonte: arquivo pessoal do autor

A próxima tabela indica o ano de ingresso no Ensino Superior público federal.

**Tabela 10 – ano de ingresso no serviço público federal**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Intérpretes</b>
2010	1
2014	2
2015	1
2017	1
2018	2
2019	4
2024	1

Fonte: arquivo pessoal do autor

Após esses dados mais demográficos da equipe, passo para o que de fato influencia no trabalho dos intérpretes e que diretamente interfere na qualidade do serviço prestado e na relação com os discentes surdos da instituição.

Conforme destacado anteriormente, o material disponibilizado pelos docentes é fundamental para que os intérpretes estejam preparados para a atuação em sala de aula. Como mencionado em um outro momento, a equipe atua em cerca

de oito cursos de graduação diferentes na UFJF e isso demanda um preparo significativo para a interpretação pois em sua maioria, os cursos em que atuamos são diferentes dos cursos em que somos licenciados. Ou seja, não dominamos o conteúdo em que iremos interpretar, por isso a importância em se ter acesso ao material com conteúdo da disciplina.

Dos 12 colegas que responderam ao formulário, 8 não recebem o material com antecedência. Isso quer dizer que chegam para realizar seu trabalho com um déficit em relação ao conteúdo que será abordado. Sem dominar o conteúdo o processo de interpretação fica prejudicado e consequentemente as informações que chegam até aos alunos surdos também. Ainda nessa temática, os 12 intérpretes responderam que não há nenhuma reunião ou contato antes de iniciar o semestre. Isso quer dizer que não há um diálogo inicial entre docentes e equipe de interpretação para que se pense nas melhores estratégias de ensino para os discentes surdos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No decorrer do semestre, posso afirmar que inúmeros professores procuram o NAI-UFJF ou são pelo núcleo procurados para que ajustes sejam realizados nas diversas disciplinas visando o melhor rendimento acadêmico dos discentes surdos. Frente a isso, 50% dos intérpretes responderam que quando os professores precisam de ajuda eles procuram os intérpretes para auxiliá-los. Quando perguntados se os docentes os procuram para criar estratégias de avaliação que busquem atender as especificidades linguísticas e visuais dos discentes surdos, esse número cai para 33% (4 intérpretes), ou seja, somente 4 dos 12 intérpretes relataram que são procurados para auxiliar os professores quanto às avaliações.

Nessa esteira, os TILSP foram questionados se a atuação dos professores interfere em sua prática profissional. Onze intérpretes disseram que a maneira como o docente atua interfere na maneira como o intérprete trabalha. Nesse ponto, podemos ter uma série de questões como a velocidade da fala do professor, a complexidade do conteúdo, o uso ou não de materiais visuais, entre tantos outros que interferem positiva ou negativamente na atuação dos TILSP.

Uma das maiores críticas que sempre ouvi de surdos e de profissionais da área é sobre um distanciamento entre professor e aluno surdo. Acredito que esse hiato entre ambos é de cunho linguístico, quer dizer, geralmente o docente não sabe a

língua de sinais e não consegue se comunicar com os alunos surdos. Sempre que precisa se dirigir ao estudante surdo fala em direção para o intérprete. Na Universidade Federal de Juiz de Fora é possível identificar essa prática, principalmente, com os docentes que estão tendo contato pela primeira vez com um universitário surdo.

Geralmente quando acontece uma situação dessas, os intérpretes da instituição, explicam para os professores que eles podem se comunicar diretamente com os alunos que eles irão interpretar a situação comunicativa.

A partir de 2015, ano de ingresso da primeira estudante surda sinalizante da UFJF, é possível encontrar inúmeros docentes que aprenderam alguns sinais e outros que conseguem estabelecer uma comunicação eficaz sem a presença dos TILSP. Diante disso, 08 intérpretes responderam que, em algum momento de sua trajetória profissional na UFJF, algum docente o procurou com vontade de aprender a Libras para se comunicar com os graduandos surdos.

Outro ponto delicado é a relação entre intérpretes de Libras e docente. Com o ingresso de surdos na escola e, posteriormente, nas universidades, os intérpretes de Libras passaram a ser profissionais que dividiriam as salas de aula com os docentes. Em alguns locais essa relação é conflituosa e em outros é mais harmônica. O ponto é que os TILSP devem ser vistos como um corpo de profissionais que agrega valor à dinâmica da sala de aula. É sabido que em alguns contextos é delegado aos tradutores funções que não os competem, como tutorar alunos surdos, serem responsáveis pelo ensino dos estudantes surdos, avaliarem se os discentes surdos aprenderam ou não, entre outras. As competências relacionadas ao ensino e aprendizagem são dos professores e não dos intérpretes de Libras / Língua Portuguesa.

Por conta dessa nova dinâmica na UFJF, perguntei aos intérpretes, através do questionário, como são as relações com os docentes. Dos 12 respondentes, 9 disseram que têm uma boa relação com os professores dos alunos surdos. Na esteira das relações, questionei aos intérpretes como é a relação deles com a equipe gestora da instituição. Perguntados se a gestão oferece apoio quando necessitam em relação aos alunos surdos, nove responderam que a gestão oferece algum tipo de suporte e sete intérpretes disseram que a UFJF contribui para a sua formação profissional.

Para finalizar as questões fechadas, os intérpretes foram perguntados se a UFJF oferece algum material acessível para os discentes surdos, todos responderam que não. Não há materiais acessíveis disponíveis para os discentes surdos. Essa questão dos materiais é complexa, uma vez que, em sua maioria os “materiais” são disponibilizados em forma de artigos ou livros e para que esses possam se tornar acessíveis para os surdos, eles deveriam passar por um processo de tradução e interpretação<sup>28</sup>.

Há dois pontos importantes para serem destacados aqui. O primeiro é que a equipe de tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, frente a atual demanda de trabalho fixa e extra, mencionadas acima, não possui um efetivo que dê conta de realizar as traduções de textos, artigos acadêmicos e livros ou partes de livros. Isso quer dizer que as aulas, eventos, atendimentos, monitoria, interpretação dos vídeos institucionais, consomem todo o tempo de trabalho semanal dos profissionais da instituição.

Outro ponto é que um processo de tradução de quaisquer obras é delicado e envolve um número maior de pessoas e documentos. Para que um artigo, por exemplo, seja traduzido é necessário que a coordenação do NAI-UFJF entre em contato com o referido autor para que ele autorize a tradução; posteriormente a equipe de tradução e interpretação fará um estudo do material, para, num próximo movimento, agendar e realizar a gravação. Em posse do texto traduzido, ele deve ser editado e enviado para o autor do artigo para avaliação do trabalho de tradução. Se estiver tudo correto, há um documento assinado pelo autor autorizando a publicização da tradução.

Sobre os pontos em que deixei para que os intérpretes discorressem sobre suas opiniões, percepções e pontos de vista. As questões giraram em torno de quatro pontos, a saber: as principais barreiras e dificuldades encontradas em seu trabalho; como os intérpretes avaliam o impacto de sua presença e atuação na permanência ou não dos discentes surdos; o que, na opinião dos intérpretes, deveria existir na UFJF para garantir a permanência com qualidade dos estudantes surdos; e, por fim, um espaço para que eles escrevesse algum ponto que não foi abordado anteriormente.

---

<sup>28</sup> Há uma questão a se perguntar: os surdos não leem? Leem sim, mas o que eles solicitam é que os materiais possam estar acessíveis em Libras, assim torna-se melhor a compreensão dos conteúdos apresentados nas disciplinas.



Dentre as principais barreiras enfrentadas pelos TILSP da instituição estão a dificuldade de atuação em diferentes áreas do conhecimento. Segundo um dos participantes, *uma das dificuldades é a atuação multifuncional em diversas áreas institucionais. Pois, na formação de Intérprete, não estamos habituados em ingressar em todas as áreas específicas como nas ciências exatas. Uma vez que temos que recorrer a inúmeros sinalários e terminologias para atender as demandas.* Essa questão é uma das mais discutidas em nossa sala de trabalho. Apesar de todos os intérpretes da UFJF possuírem formação em nível superior, atuamos em áreas completamente diferentes de nossa formação. Isso requer dos profissionais uma dedicação muito grande no preparo para atender as demandas existentes.

O ingresso de surdos no Ensino Superior é recente. Se pensarmos localmente, isso ocorre apenas em 2015, ou seja, há apenas uma década. É a partir desse ingresso que as demandas por novos vocabulários em língua de sinais (sinalários) surgem. Na esteira dessa primeira dificuldade um segundo colega afirma *ter dificuldade de entender a disciplina. Muitas vezes a atuação do intérprete é em uma área muito distante dos seus conhecimentos, o que dificulta a interpretação.* Todo processo de tradução e interpretação sempre tem uma perda, seja de sentido ou de conteúdo. Agora leitor, imagine quando o intérprete tem dificuldade de compreender a disciplina em que ele está atuando? Outra resposta indicou que: *conhecimento técnico específico de alguns conteúdos e não ser formada na área em que às vezes atuo, não conhecer o vocabulário específico da disciplina [...].*

Essas quatro primeiras respostas giram em torno da área de atuação e formação do intérprete de Libras. Conforme os dados anteriormente apresentados em relação aos surdos ingressantes na UFJF, há discentes surdos em oito cursos. Creio que o maior desafio para a equipe são as interpretações das disciplinas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas. Essa barreira mostra para nós a preocupação da equipe em conhecer o conteúdo que vai interpretar para que possa realizar um bom trabalho.

Outro ponto apresentado pelos intérpretes foi *a falta de alinhamento profissional, ou seja, falta de interesse das demais esferas em entender e aceitar como funciona o trabalho dos intérpretes e como se dá sua atuação [...].* Essa é uma questão bem delicada em relação ao nosso trabalho, ou seja, a relação existente entre as

demais esferas institucionais e a demanda de interpretação. É sabido que há uma hierarquia institucional, reitoria, pró-reitorias, departamentos, direções entre tantas outras até que se chegue nos técnicos administrativos em educação, como é o caso dos intérpretes de Libras.

Inúmeras “ordens” são apresentadas por nossas chefias (desde a criação do NAI-UFJF em 2018) com a seguinte expressão: “é ordem da reitoria”, ou “o/a reitor/a irá participar”. Em virtude disso, diferentes rearranjos são feitos (houve até ameaças) para que essas demandas sejam atendidas. A exemplo disso, em outubro de 2022, eu e um colega de equipe recebemos uma demanda de interpretação para uma conferência do Ailton Krenak que marcaria o encerramento do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB), que aconteceria das 18h às 19h30 no dia 01/12. Um detalhe, nós dois, eu e esse colega, deveríamos estar em sala de aula para interpretar uma disciplina (demanda fixa) das 21h às 23h. A palestra aconteceu no Teatro Paschoal Carlos Magno, no centro da cidade de Juiz de Fora, cerca de seis km de distância da UFJF.

Ao alegarmos que não poderíamos assumir essa demanda pois deveríamos estar em sala de aula às 21h e a conferência terminaria por volta das 19h30 (ainda teria o tempo de deslocamento de volta para a UFJF), a resposta foi que o reitor estaria presente e que era obrigatório a nossa presença. Sob uma perspectiva externa, é possível transitar entre esses dois pontos ao longo desse intervalo de tempo (90 minutos). Mas quando negamos a interpretação foi por um motivo de transporte, pois não tínhamos a confirmação de que o carro da instituição iria nos conduzir na ida e no retorno ao campus. Com o automóvel disponível, seria possível ir ao Teatro e voltar para a Universidade para interpretar a aula. O que não estava planejado era o atraso da palestra e o mal tempo, chovia muito.

Retornamos para a Universidade Federal de Juiz de Fora, no meio da conferência, ou seja, a palestra ainda não havia terminado, o reitor ainda não havia chegado e a discente surda ficou até às 21h40 sem intérpretes em sala para que a demanda da reitoria fosse atendida. Isso tudo sem dizer o constrangimento em simplesmente pular do palco e ir embora, sem nenhum aviso prévio ou comunicação aos presentes.

Esse trabalho de interpretação nos foi delegado, uma vez que não havia outra dupla disponível no turno da noite (das 17h às 23h), pois seus horários de trabalho estavam preenchidos nesse dia. Os demais colegas de equipe já haviam cumprido suas jornadas de trabalho na UFJF. Um outro detalhe que é importante destacar desse evento, é que não havia surdos sinalizantes na conferência do ConFAEB. Logo, quando o profissional aponta que há um desconhecimento sobre as nossas funções e importância de nosso trabalho, esse exemplo evidencia essa questão.

Essa situação reforça o fato de a inclusão ter um impacto simbólico para a UFJF. Em 2017, ao ser efetivado como servidor público na UFJF, fui designado para a Diretoria de Imagem Institucional. Desde o primeiro dia de trabalho como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa, eu e o outro intérprete lotado nessa diretoria, atendemos às demandas de interpretação da “reitoria”, ou seja, onde o reitor ou a vice reitora estivessem, nós deveríamos acompanhar. Em outras palavras, todo e qualquer evento da Universidade que haveria alguma fala dos reitores, deveria haver interpretação. Inclusive, certa vez, o diretor da referida diretoria disse que nós, intérpretes, deveríamos ser fotografados perto das diferentes mesas de aberturas e falas desses eventos.

Uma outra questão que dialoga com a presença simbólica dos intérpretes em eventos institucionais diz respeito ao que a atual coordenadora do NAI nos disse em reunião no dia 22 de agosto de 2025, quando questionei sobre a presença de intérpretes nas refeições de grau onde não há surdos participantes como formandos ou como público presente. Ela disse, não recordo bem as palavras dela, mas segue essa linha de que *é uma forma da Universidade mostrar para a população que a Instituição conta com esse serviço de acessibilidade. Isso quer dizer que se alguma pessoa da plateia vê o intérprete atuando pode falar para um, que passa para outro e assim por diante. E isso pode trazer mais surdos para a Universidade.* Ou seja, um uso simbólico e “comercial” da tradução e interpretação Libras / Língua Portuguesa.

Outras questões levantadas pelos intérpretes de Libras foram: a falta de profissionais em relação à quantidade de demandas a serem atendidas, à falta de organização nas distribuições dessas demandas e a falta de um alinhamento (teórico/prático) dentro da própria equipe. Nas páginas anteriores, ao serem

apresentados os números do relatório de gestão, pudemos ter uma breve noção quantitativa do trabalho dos intérpretes. O que é possível destacar aqui, é que a coordenação do NAI-UFJF, juntamente com outros setores encarregados, está buscando solucionar a carência de intérpretes na instituição. Há, não só na UFJF, mas no município de Juiz de Fora e em outros locais, uma carência generalizada de mão de obra qualificada para atuar na tradução e interpretação de Libras / Língua Portuguesa nas instituições.

Essas carências de profissionais estão atreladas à diversos fatores, compreendendo a baixa oferta de cursos de formação de Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, a falta de investimento nessas formações, a dificuldade de os surdos acessarem e se manterem na educação formal, reconhecimento profissional entre outros. Essa não é uma questão recente e vem sendo debatida há alguns anos. No ano de 2019, a Câmara dos Deputados de Brasília<sup>29</sup>, promoveu uma audiência entre deputados, representantes da Febrapils e do Ministério da Educação, para debater a falta de intérpretes nas Universidades e Institutos Federais.

Uma das participantes, a Deputada Érika Kokay (PT-DF), explicitou que a falta de profissionais pode acarretar uma exclusão dos alunos surdos nessas instituições. O Representante do Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica, Felipe Oliveira, por sua vez, defendeu uma reestruturação da carreira dos intérpretes, pensando uma nova regulamentação para estes profissionais. Essa pauta foi vencida com a aprovação da Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Um contraponto apresentado pelo então representante do Ministério da Educação, Weber Tavares da Silva Júnior, e que faz todo sentido é a sazonalidade das demandas de interpretação e tradução.

Nas palavras de Weber Tavares da Silva Júnior,

A gente tem situação em que, de um ano para outro, a necessidade de intérpretes, considerando a quantidade de alunos, dobra, enquanto

---

<sup>29</sup> <https://www.camara.leg.br/noticias/577880-especialistas-pedem-mais-intepretes-de-libras-em-universidades-mec-aponta-dificuldades/>

em outra unidade cai pela metade. Então, a contratação temporária, nesse caso, consegue acompanhar essa variabilidade da demanda, que é uma característica muito própria dessa necessidade - o que não tira a obrigatoriedade de ter pelo menos um intérprete em cada instituição (Brasil, 2019).

Essa sazonalidade foi um dos motivos apresentados para a suspensão dos concursos públicos para o cargo de Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa da esfera federal. Isso, conseqüentemente, gera uma terceirização do trabalho e uma possível precarização, uma vez que a seleção desses novos profissionais passa a ser delegadas a instituições que não possuem um *know-how*.

Duas questões a serem colocadas para a nossa conversa, leitor. A primeira é que desde 2017, ano que ingressei como servidor público da UFJF, como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa, que a demanda de trabalho apresenta uma pequena sazonalidade de um ano para o outro. O trabalho do intérprete vai além da sala de aula, ou seja, atuamos em palestras, seminários, monitorias, reuniões, colações de grau, atendimento de diferentes naturezas, entre outros.

Um segundo ponto é sobre a questão da terceirização dos profissionais, quando afirmei anteriormente que pode haver uma precariedade no serviço prestado. Em 2025, a UFJF trocou a empresa que presta serviços terceirizados e um aviso de contratação de intérpretes de Libras começou a circular via redes sociais e aplicativo de mensagens como o *WhatsApp*. Nessa divulgação havia um *e-mail* de contato e para que o currículo fosse enviado para este mesmo endereço. Enviei meu currículo e pouco tempo depois, uma pessoa da empresa entrou em contato. Conversamos sobre salário, horário de trabalho e prazo para o início das atividades. Em nenhum momento esse funcionário mencionou alguma avaliação da minha competência interpretativa e tradutória, seria uma avaliação apenas pelo currículo. Não dei continuidade ao processo seletivo, pois não nos acertamos em relação ao horário e salário.

Uma das pessoas que foi contratada por essa empresa é minha colega de trabalho há pouco mais de um ano. Ela havia sido contratada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, de forma emergencial, para atender uma demanda do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva. Quando surgiu a

oportunidade de migrar para essa empresa terceirizada e continuar na UFJF, perguntei a ela como foi a seleção e se houve alguma etapa em que avaliassem a competência interpretativa e tradutória. Ela respondeu que não. Apenas analisaram seu currículo. Segundo ela, uma pessoa da empresa entrou em contato solicitou os documentos e ajustou exames necessários para a contratação. Não houve nenhuma avaliação. Essa colega disse as seguintes palavras: *“simplesmente disse que tinha interesse e foi isso! Não sabiam se eu era fluente ou uma charlatã. Eles deram sorte que entraram pessoas competentes, profissionais, mas poderia ter entrado uma pessoa que acabou de ter concluído um cursinho de Libras”*.

Por essas questões, acredito que a terceirização pode ser um grande problema para a inclusão dos surdos no Ensino Superior, pois há uma demanda sazonal, não há concursos públicos, não existe uma padronização do processo de contratação, o que pode levar a qualquer pessoa a assumir a vaga e não conseguir realizar as interpretações e traduções inerentes ao trabalho de um TILSP na esfera superior.

Sobre uma reorganização das demandas de trabalho, um ponto que já está solucionado, é que elas são endereçadas para quem irá atender, ou seja, não há mais inúmeros *e-mails* perguntando se alguém pode interpretar. Atualmente, a chefia tem o horário de todos os intérpretes e os trabalhos extras salas de aula, são destinados a quem têm horários disponíveis. Todos os encaminhamentos são realizados pelo *e-mail* institucional. Desde 2024, as demandas de trabalho extras deixaram de ser encaminhadas pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Esse aplicativo foi uma estratégia para facilitar a comunicação e distribuição dos trabalhos no período da pandemia da COVID\_19. Após o retorno das atividades presenciais, em maio de 2022, aos poucos essa distribuição foi sendo migrada para o *e-mail* institucional. Percebo que há uma preocupação da gestão em manter esse tipo de comunicação com os intérpretes.

Perguntados sobre qual o impacto da sua prática profissional tem na permanência do estudante surdo na universidade um dos respondentes informou que *“tem um impacto relevante e profundo, uma vez que, se minha prática profissional deixar algo a desejar pode causar até mesmo a evasão de um aluno Surdo do Ensino Superior”*. Por exemplo: se eu for um péssimo intérprete de Libras e não conseguir

*“passar” para ele [surdo] o conteúdo ou o que ele precisa saber, vou estar prejudicando. Ele pode se frustrar e querer sair e largar a faculdade.* Essa é uma percepção bem interessante e que dialoga com aquilo pontuado anteriormente, ou seja, a preparação para o trabalho de interpretação é fundamental para que os discentes surdos tenham acesso ao conhecimento de forma integral e com qualidade.

Outro intérprete, seguindo essa mesma linha, respondeu que *o nosso trabalho possibilita ou não o entendimento do surdo sobre o que está sendo dito. Portanto, uma interpretação ruim ou equivocada pode dificultar ainda mais o percurso acadêmico do estudante, levando-o ao desinteresse, uma maior dificuldade nas disciplinas e até mesmo a evasão.* Os intérpretes se mostram preocupados com a qualidade da sua interpretação, ou seja, com aquilo que chega de informação para os discentes surdos. Esse profissional disse que uma interpretação ruim pode dificultar ainda mais a trajetória acadêmica dos alunos surdos. Essa dificuldade é em virtude da falta de materiais acessíveis em Libras pois todas as referências em todas as disciplinas são ofertadas para os discentes surdos em Língua Portuguesa, sua segunda língua. E muitos dos discentes surdos não dominam a Língua Portuguesa a ponto de fazer uma leitura com total segurança de compreensão.

Na sequência das respostas dos intérpretes, um deles destacou que *o impacto (de sua atuação) é enorme, considerando que sem a presença do intérprete o aluno fica sem acessibilidade linguística visto que a maioria dos professores não sabem Libras.* Neste ponto um outro colega cita o seguinte: *ainda que a atuação do intérprete não seja o ponto central para a permanência do estudante surdo, ela é significativa nesse processo. Na sala de aula em si, a interpretação é a forma de acesso dos surdos ao professor, e, portanto, ao conhecimento.*

Cumprе salientar que ambas as opiniões se mostram pertinentes quanto ao papel desempenhado pelos intérpretes de Libras na dinâmica universitária. Se não há intérprete de Libras, não há interpretação. E não há exagero em afirmar isso, pois são poucos os atores institucionais que dominam a Língua Brasileira de Sinais e são apenas Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, servidores ou terceirizados, autorizados a exercer essa função. Não havendo interpretação os surdos ficam com acesso, participação e informação dentro da instituição, precarizados. É possível encontrar diversas matérias em jornais locais denunciando a

falta de profissionais na instituição<sup>30</sup>. Mas é fundamental destacar que apenas a presença do intérprete de Libras não garante a acessibilidade e a permanência do discente surdo. É necessário que haja um envolvimento docente com as questões que Campello (2007) denominou de Pedagogia Visual.

Para a autora, essa pedagogia estabelece conexões com a visualidade que é intrínseca aos surdos sinalizantes. De acordo com Campello (2007), os surdos sinalizantes percebem e interagem com o mundo a partir de sua visualidade e essa se torna essencial para a compreensão dos conteúdos acadêmicos. Assim, se faz necessário que os professores busquem, dentro do que é possível em suas disciplinas, estratégias que contemplem o uso de recursos imagéticos, como por exemplo imagens, fotografias, uso de curtas, maquetes entre outros.

Há uma outra questão que é fundamental para que o leitor compreenda esse processo de educação de surdos. Por mais que em inúmeros espaços educacionais os alunos surdos só possuam o intérprete de Libras para se comunicar, pois somente esse profissional sabe e domina a língua de sinais, as questões referentes ao aprendizado do discente surdo é de responsabilidade do professor, assim como quaisquer outros alunos. É muito comum, até por falta de conhecimento, delegar certas funções docentes para os intérpretes de Libras. O intérprete tem, a grosso modo, o papel de transladar de uma língua para a outra e oferecer o suporte que a escola necessita para que o aluno surdo seja incluído. O TILSP não tem a responsabilidade em transmitir o conteúdo, de adaptar provas e atividades. Ele não deve assumir nenhuma tarefa docente.

Essas questões parecem técnicas ou grosseiras demais para serem escritas aqui, mas há uma necessidade de se demarcar papéis. Por algumas vezes eu e alguns outros colegas, já passamos por situações em que nos delegaram ou cobraram funções que não estão dentro do escopo de nossas atribuições. Certa vez, estava interpretando uma disciplina e a aluna surda pediu para sair mais cedo. Ela levantou a mão e eu disse em voz alta: “*professor!*” (ou seja, ela levantou a mão querendo falar com o docente e eu realizei a interpretação). Ele se virou e eu

---

<sup>30</sup> <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/28-11-2023/estudantes-uff-falta-interpretres-de-libras-surdos.html>

<https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/25-09-2018/estudantes-da-uff-fazem-novo-protesto-para-reivindicar-interprete-de-libras.html>



interpretei: *“preciso sair mais cedo, tudo bem?”*. Ele acenou positivamente com a cabeça e se virou para falar com uma outra pessoa. A aula transcorreu normalmente e quando a aluna saiu, eu e meu colega (dupla de trabalho) levantamos. Chamei o professor e disse: *estamos saindo* (muito comum quando os discentes surdos saem mais cedo da aula, nós, intérpretes, também saímos e seguimos em direção a nossa sala). Neste momento, ele me chamou e pediu para que eu, posteriormente, avisasse a aluna surda que ele postaria atividades no *Google Classroom*. Eu disse a ele que não poderia realizar esse pedido, pois esse tipo de trabalho não faz parte de nossas atribuições. Disse também que ele poderia enviar um *e-mail* para ela comunicando.

Pode parecer egoísmo nosso não dar esse aviso, mas é muito importante não o fazer. Uma questão para se pensar: se fosse um outro aluno ouvinte, ele pediria para nós avisarmos? Ele não pediria aos colegas ouvintes para avisar ao discente que saiu mais cedo? Ele mesmo não enviaria um *e-mail* avisando ao aluno que tem tarefas *on-line*? Por que, no caso dos surdos, essas ações têm de ser realizadas pelo intérprete? Por que ele não solicitou aos colegas para avisar? São questões que necessitam ser refletidas antes de se julgar a posição dos intérpretes.

Questionados sobre o que poderia existir ou melhorar, visando garantir a permanência com qualidade dos discentes surdos na instituição, os intérpretes seguiram uma linha de solicitação de mais profissionais, tradução / criação de materiais acessíveis em Libras, uma melhor relação entre professores e intérpretes e que os professores entendessem seu papel nesse processo de formação desses alunos.

Um dos intérpretes pontuou que *mais profissionais tradutores intérpretes de Libras traria maior acessibilidade comunicacional nos principais veículos de comunicação da UFJF e isso poderia gerar maior interesse no aprendizado da Libras na instituição*. Essa é uma situação interessante, pois, se houvesse uma formação continuada para os servidores e terceirizados em Libras, haveria a possibilidade de os discentes surdos se relacionarem com maior autonomia em diferentes espaços da universidade. Lembro-me que alguns anos atrás a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), ofertava cursos de Libras para toda a comunidade interna, salvo engano, o último ofertado foi em 2023.

Além do ensino de Libras para os profissionais da instituição, uma questão destacada pelos TILSP foi a capacitação docente e a acessibilidade em documentos, como o Regimento Acadêmico (RAG). *A compreensão de cada professor e coordenador de curso sobre as especificidades desse estudante surdo garantiria melhor atuação dos mesmos nas práticas pedagógicas junto a esse estudante, facilitando sua compreensão dos diversos conteúdos trabalhados [...].* Outro intérprete pontua que *além da acessibilidade em todos os espaços de forma isonômica a todos os estudantes, acredito que a formação adequada dos professores para atuar com surdoseum suporte acadêmico e psicológico contribuiria potencialmente para o desenvolvimento desses alunos.*

Há atualmente uma política do Núcleo de Inclusão da Universidade em se reunir com os professores e coordenadores de cursos quando existem surdos matriculados em seus institutos. Essa reunião tem por objetivo orientar os profissionais sobre as especificidades de cada discente surdo. Aqui é interessante destacar que essa conversa específica busca tratar sobre as demandas individuais de cada um dos estudantes surdos, mas ainda não há uma formação que atenda às necessidades de toda a instituição. Além da formação, posso dizer que o NAI-UFJF juntamente com a PROAE garante atendimento aos discentes surdos quando há necessidade.

Em um sábado, na segunda quinzena de março de 2025, estava pedalando com uns colegas em Matias Barbosa (município vizinho) quando por volta das seis horas da manhã, recebo uma mensagem em meu aplicativo do *WhatsApp* de uma estudante surda dizendo que estava passando mal desde a noite anterior, que teve vômitos e falta de ar e que estava em crise de ansiedade, que queria conversar. Longe de casa e sem saber os procedimentos institucionais, entrei em contato com a coordenadora do NAI, expliquei a situação. Ela entrou em contato com a aluna, conversou e a levou ao médico. No dia seguinte, essa mesma aluna enviou outra mensagem, para mim, pedindo ajuda Encaminhei, novamente, para a coordenação. No retorno, pós final de semana, a Universidade Federal de Juiz de Fora, através do NAI e da PROAE, atendera a discente e deram encaminhamento às questões pessoais dela. Ou seja, há um apoio aos discentes quando necessário. Fui informado, posteriormente, que eram questões de cunho psicológico e emocional.

Após o relato desse acontecimento, voltemos à importância em se ter documentos institucionais acessíveis em Libras. Conforme apresentado aqui, por mais que tenhamos uma equipe com 16 profissionais, não há horário o suficiente e nem dispomos de profissionais, para trabalhar na tradução dos documentos institucionais. A prioridade de trabalho é atender os discentes surdos em sala de aula. Algumas universidades dispõem de uma equipe destinada só para tradução de documentos, o que não é o caso da UFJF. A instituição é ciente dessa demanda, mas neste momento (2025) não há como resolver essa questão. Além da tradução do RAG, que é um documento essencial para todos os discentes, tem uma série de outros documentos, portarias, notas técnicas que poderiam e deveriam ser sinalizadas, mas não é possível no momento.

A última questão posta para os intérpretes no questionário estava destinada para que eles pudessem escrever algo que não foi abordado anteriormente e que eles consideravam importante destacar. Nesse ponto, apenas 4 participantes contribuíram, Um disse que não teria mais nada a contribuir, uma vez que na opinião dele todas as questões referentes ao trabalho deles na UFJF foram atendidas e outro colega disse que não se sentiu à vontade em generalizar algumas respostas no que se refere ao trabalho de terceiros. Para este intérprete existem professores que são *dedicados à inclusão, solícitos a comunicação e super envolvidos nesse processo, porém são minoria.*

Outro participante escreveu que *para além das questões pedagógicas e considerando que o bem-estar dos alunos afeta significativamente o desempenho acadêmico, os eventos culturais da UFJF deveriam ter mais acessibilidade linguística.* Essa situação é algo que gera uma reação ambígua na equipe. Ao mesmo tempo em que se defende essa maior acessibilidade, nós enquanto equipe, não concordamos em deixar de atender sala de aula (demanda fixa) para interpretar eventos e é sabido de todos que muitos desses eventos não têm surdos inscritos e ficamos, simplesmente, interpretando para ninguém.

Os eventos em que há surdos inscritos e / ou os que são realizados no e para o curso de Licenciatura em Letras Libras são prontamente atendidos, desde que haja profissionais disponíveis. Acredito e os número dizem isso, conforme

apresentados anteriormente, que a demanda fixa é significativa e consome a quase totalidade da carga horária semanal da equipe de interpretação.

Para concluir essa etapa, a quarta e última contribuição apresenta o seguinte: *uma questão que tenho acompanhado e que também acho importante no desenvolvimento de cada estudante dentro da instituição, é a relação entre os próprios estudantes. Alguns, que não dividem os estudos com outros estudantes também surdos, acabam enfrentando dificuldades nas relações com outros estudantes ouvintes, passando a maioria de seus estudos solitários. Muitas vezes por dificuldade de comunicação, outras por dificuldade de compreensão da história e do processo vivido pelos estudantes surdos.*

Inúmeras vezes, vi os discentes surdos sozinhos, sejam caminhando no campus entre um prédio e outro ou entre uma aula e outra, seja chegando ou saindo da instituição. Dentro das salas de aula, isso fica mais evidente. Assim como acontece na educação básica, nós intérpretes, somos os únicos interlocutores destes alunos durante toda ou quase toda permanência na UFJF. Não me recordo de interpretar ou assistir alguma aula, que não seja na Licenciatura em Letras Libras, um trabalho em grupo ou um seminário em que o surdo estivesse em um grupo ou de fato participasse de um grupo.

E por mais que no curso de Letras Libras haja um número maior de surdos matriculados, uma maior presença de intérpretes de Libras, um quantitativo significativo de professores fluentes em Língua de Sinais e alguns discentes que já possuem domínio do idioma, vivenciei episódios em que os discentes surdos são deixados de lado na “escolha” dos grupos de trabalho ou das avaliações em duplas. É comum, nós intérpretes de Libras, termos esse olhar para com o discente surdo, pois temos uma trajetória de amizade e companheirismo com os surdos fora dos muros da UFJF.

Quando apresento essas questões de ter relações com os discentes surdos fora da instituição, na UFJF não são todos os intérpretes que possuem algum grau de intimidade e amizade extramuros. Em 2018, quando todos nós intérpretes fomos lotados no Núcleo de Inclusão, fui eleito coordenador da equipe. Todas as demandas passavam por mim para aprovação, negação, para ajustar horários entre tantas outras tarefas administrativas e burocráticas. Um dia, pouco mais de dois meses depois de

eu assumir a coordenação, uma discente surda me procurou dizendo que queria conversar comigo enquanto coordenador, não como amigo ou intérprete. Agendamos um local e horário e nos encontramos. A demanda dela era a seguinte: ela gostaria que eu trocasse um dos intérpretes que estava trabalhando em uma disciplina em que ela era aluna, pois a interpretação desse profissional era ruim e ele não frequentava a comunidade surda. Durante sua fala, chegou a dizer que o intérprete aprendeu Libras com ouvintes e que não possui nenhum contato com os surdos e que não entende a cultura dos surdos.

Respondi a ela que eu não poderia fazer isso, pois o intérprete passou por uma banca de proficiência, foi aprovado e efetivado como servidor na instituição. Além do mais eu não tenho influência no que cada profissional faz de sua vida particular. Ela disse que entendeu, mas que estava se sentindo prejudicada no seu processo de aprendizagem. Essa situação se relaciona com a questão apresentada anteriormente sobre a evasão de discentes surdos, não que ela fosse trancar ou abandonar a faculdade, mas ela se sentiu lesada frente a interpretação de um servidor.

Esse formulário foi uma possibilidade de conhecer um pouco sobre a realidade da equipe de Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Através dele, pudemos perceber a complexidade do trabalho dos TILSP, suas demandas, angústias e possibilidades de atuação. Além disso, ficou evidente que a equipe se preocupa com a organização do trabalho, a fim de proporcionar aos discentes e docentes surdos uma participação plena na universidade. Percebe-se também, que os profissionais sabem que não há como atender a todas as demandas de interpretação e que existem pontos a serem melhorados tanto por eles, pessoalmente, quanto pela instituição.

## CAPÍTULO 5: O PERCURSO ETNOGRÁFICO

Estávamos eu e meu irmão, juntamente com um senhor de baixa estatura, uma senhora um pouco mais alta que todos nós, além de outras duas crianças. Um menino muito falante e cheio de energia e uma menina, que deveria ter minha altura, magra, quieta e com um olhar constantemente distante. Encontrávamos em pé ao redor de um poste de luz em frente a um escadão que ligava a “nossa rua” à “rua de baixo”. Devia ser mais ou menos 11h30 da manhã. Esperávamos a Kombi Escolar. Diariamente essa cena se repetia. Quando o veículo estacionava próximo a nós, eu, meu irmão e os filhos do casal, entrávamos e nos acomodávamos. Ao longo do trajeto para a escola outras crianças iam chegando e as conversações se tornavam animadas. E a menina sempre calada.

Lembro-me que estudava “do outro lado da cidade”. Isso fazia com que fosse o primeiro a entrar no transporte escolar e o último a sair. Esse casal de irmãos também. Ele estudava em uma escola comum da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, assim como eu e meu irmão, e ela em uma Escola Especial também da Rede Estadual. Ao retornarmos, normalmente estávamos todos muito agitados, suados, com muitas histórias para contar e a menina sempre calada. Essa agitação era um problema, pois o motorista sempre nos pedia silêncio, pois a algazarra o incomodava e tirava sua atenção enquanto conduzia o veículo. Quase sempre ele nunca era ouvido.

Depois de um longo período repetindo esse ritual de ir e vir da escola, perguntei ao motorista por que aquela minha vizinha estava sempre calada, não conversava com ninguém e tinha um olhar distante. Ele me respondeu que *ela tinha problema*. Uma resposta curta. Sem maiores explicações. Confesso que minha cabeça, de uma criança de pouco mais de 11 anos, tentava encontrar algum tipo de “problema” que aquela menina poderia ter. Lembro-me de minha mãe e meu padrasto conversarem sobre “problemas” de casa, de trabalho, de família, financeiro entre tantos outros, mas nunca que uma criança tinha “problemas”.

Chegávamos da escola e íamos “para a rua” brincar e conversar. Era comum naquela época chegar da escola e reunir com os amigos até uma determinada hora da noite. Jogávamos futebol, brincávamos de diversos tipos de pique, alguns

adultos contavam histórias entre tantos outros momentos de lazer e sociabilidade na periferia. Havia um bar onde muitos adultos chegavam do trabalho e iam tomar “uma cervejinha” ou “uma cachacinha”, jogar bilhar, carteadado e conversa fora. Lembro-me como se fosse hoje desses momentos de prazer e lazer que a presença destas pessoas e deste lugar me proporcionava. Mas tinha uma questão: eu nunca vi aquela família em nenhum lugar de lazer em nossa rua. À época, isso virou uma questão de “investigação” para mim e para alguns colegas.

Passei a observar que o pai dela não estava em casa quando chegávamos da aula. A residência dessa família era próxima ao campinho onde jogávamos futebol e passávamos em frente à casa. A mãe, acredito que era dona de casa, sempre estava esperando a Kombi. A menina e o irmão nunca estavam conosco, nunca saiam para a rua. Certo dia perguntei a minha mãe o que era uma criança “com problemas” e ela me explicou que era criança com deficiência, que esse “problema” era causado por uma deficiência. Depois dessa explicação, pedi a ela que perguntasse ao motorista do transporte escolar qual era o problema “daquela menina da Kombi”. Depois de uns dias, ela me disse que o *problema dela é de audição*.

Rapidamente contei para meus colegas sobre esse “problema” e meu comportamento mudou repentinamente, ou seja, passei a gritar constantemente em seus ouvidos nos trajetos de volta para casa. Lembro-me que após alguns dias ela chegava a chorar. Meus colegas do bairro achavam graça, o motorista não fazia nada e dia após dia eu repetia essas ações. Hoje, quase trinta anos depois, fecho os olhos e consigo vê-la chorando sentada no primeiro banco da Kombi atrás do motorista. É uma perda sem tamanhos para a minha geração por não ter tido a oportunidade de conviver com o Outro, esse Outro que é diferente de mim. Sinto-me envergonhado.

Durante esses 20 anos em que atuo na área da surdez não vi ou vivi situação semelhante a essa, mas percebi que esses gritos são velados, silenciados, disfarçados e cobertos por uma pseudo ação inclusiva em nossas escolas. Nesta seção da pesquisa, conheceremos um recorte dos processos de sociabilidade e educação que acontecem nos espaços escolares institucionalizados da Universidade Federal de Juiz de Fora, compartilhados por surdos e ouvintes.

## 5.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Ir a campo não foi uma das tarefas mais fáceis, me senti inseguro nos primeiros momentos, mas com o passar dos dias o sentimento de segurança e confiança foram fazendo parte de mim, assim como o aprimoramento do olhar etnográfico, afinal de contas não estava ali para julgar ou criticar ou apontar as demandas da inclusão da/na universidade que se esforça em atender.

Buscava, com o campo, observar as dinâmicas da educação de surdos, assim como as relações e nuances que emergem dessas situações. Ao olhar para trás, percebo que pouco me senti como Malinowski (1987) quando narrou sua experiência ao chegar no sul de Nova Guiné. Eu conheço os espaços onde iria realizar as observações, inclusive trabalho neles, conheço a língua e conheço uma quantidade significativa de pessoas que atuam na e com a surdez na instituição, além de conviver há pouco mais de duas décadas com os “nativos”. Ou seja, o espaço é familiar, os nativos são familiares, a língua é familiar e eu procurei conduzir esse olhar de perto e de dentro (Magnani, 2002).

Assim como destacado por Márcio Goldman, em *“Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia”* (2003, p. 455), em nenhum momento tomei notas na frente dos “meus informantes”. É uma situação um tanto constrangedora, uma vez que muitos são meus colegas de profissão, são pessoas que eu trabalhei e trabalho diariamente e eu não queria criar nenhuma situação embaraçosa com minha presença, principalmente nas salas de aula. Afinal de contas, a função de tradutor intérprete de Libras / Língua Portuguesa e de pesquisador eram uma só.

Quando aprovado no processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, vivíamos um período de reclusão devido a pandemia da COVID\_19. Não sabia, exatamente, como e quando seria o retorno do convívio social. Entre maio de 2021, início do curso, e maio de 2022, retorno das atividades presenciais na instituição, realizei as disciplinas obrigatórias e eletivas do curso de doutorado.

Nesse ínterim, dediquei-me às disciplinas e a estudos relacionados ao objeto desta pesquisa. Fiz o preenchimento dos documentos referentes à submissão



do Comitê de Ética da UFJF<sup>31</sup> via Plataforma Brasil, ajustei quando necessário e procurei orientações sempre que precisei para aprofundar nas leituras. Concomitante aos estudos mantive minhas atividades laborais, como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa da UFJF de forma remota.

Em maio de 2022, ao retornar ao trabalho presencial, pude, concomitantemente, realizar o trabalho de campo. Desde o retorno, todos ao meu redor, chefia imediata, servidores do NAI-UFJF, professores, discentes surdos e demais colegas intérpretes, sabiam de minha dupla função: intérprete e pesquisador. E, com isso, fui trabalhando e realizando a pesquisa de campo simultaneamente.

## 5.2 ENTREVISTAS COM OS DISCENTES SURDOS

Quando pensei em realizar entrevistas com os alunos surdos, considerei suas especificidades linguísticas. Todos os participantes são surdos que afirmam ter a Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua (L1) e reconhecem o Português como segunda língua (L2), em sua modalidade escrita. Por isso, resolvi procurá-los pessoalmente, e propus a realização de entrevistas em Libras, respeitando suas formas de comunicação, uma vez que nós, eu e os surdos, dominamos a língua gestual visual. Conversei com cada discente, expliquei a proposta da pesquisa e perguntei se estariam dispostos a participar. Todos aceitaram o convite com tranquilidade, mostrando-se abertos e disponíveis para contribuir com o estudo.

As entrevistas aconteceram via *Google meet*, foram gravadas e posteriormente traduzidas, da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa. Cada uma delas durou cerca de 40 minutos. Foi uma entrevista semiestruturada, pois tinha o intuito de trazê-la mais para uma conversa utilizando, dessa forma, um roteiro organizado previamente. Algo interessante é que os primeiros minutos dessa conversa foram sobre assuntos aleatórios, conversamos sobre família, estudos, Associação dos surdos, viagens, seminários, livros, sobre surdos que se formaram, sobre minhas filhas entre tantos outros que não consigo rememorar aqui. Parte dos surdos que estão matriculados na UFJF são de meu círculo de amizade fora dos muros da instituição, logo esses assuntos são corriqueiros em nossos encontros.

---

<sup>31</sup> CAAE: 65841122.4.0000.5147

Outro ponto é que, em alguns dias, apesar de estarmos em contato durante as aulas, o tempo destinado a conversas informais é curto, pois temos que trabalhar e eles que estudar.

O intuito de preparar esse roteiro foi fazer com que essa entrevista ocorresse de forma leve, sem tensões ou apreensões. Eu já possuía um conjunto de informações quantitativas em mãos, apresentadas no início desta tese. Assim busquei alguns pontos para orientar a conversa: a relação com os serviços do NAI-UFJF; a relação com os colegas de curso e com os professores e coordenadores dos cursos; sobre as barreiras existentes ou não na universidade, sobre o seu aprendizado e por fim; deixei um espaço para que eles pudessem pontuar algo que eu não trouxe para a conversa. Esses pontos guiaram a nossa conversa.

A análise dos dados dessas entrevistas foi baseada utilizando a abordagem de modelo aberto de informações qualitativas propostas por Laville e Dionne (1999). Segundo os autores, eles reconhecem a complexidade e a imprevisibilidade do processo investigativo nas ciências humanas e esse modelo se encaixa numa perspectiva de pesquisa que a construção do conhecimento como sendo algo que não é linear e fechado em si. Ao adotar esse modelo, Laville e Dionne (1999) apontam que o pesquisador se coloca numa posição reflexiva e flexível, aberto a reformulações e ajustes durante a pesquisa.

Iniciei as entrevistas me apresentando, dizendo que estou no processo de doutoramento e que meu objeto de pesquisa é conhecer sobre a realidade dos discentes surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora. Expliquei que é um estudo de caráter etnográfico e que em nenhum momento eles seriam citados nominalmente no texto desta pesquisa. Percebi que essa era uma das questões que mais os deixaram inseguros. Um dos entrevistados chegou a dizer que antes da entrevista estava preocupado se o que ele me dissesse poderia prejudicar ele nas disciplinas. Conversei com cada um deles e deixei explícito que não indicaria nomes durante minha escrita.

Perguntei a eles se usavam ou usaram algum serviço de apoio do Núcleo de Apoio à Inclusão, NAI-UFJF, durante sua formação. Praticamente todos os entrevistados disseram que usam o serviço de interpretação das aulas. Outros pontuaram que solicitam ao Núcleo apoio para a compreensão de conteúdos

disciplinares e/ou para conversas com os docentes e as coordenações de curso. *“Utilizo o NAI para sanar algumas dúvidas e me ajudar em quase tudo. É importante.”* *“Preciso do NAI para orientar os professores sobre adaptação e didática de ensino para os surdos.”* Uma das discentes disse que: *“preciso para a disciplina [...]. O professor precisa adaptar-se pois não tem imagens e não consigo entender a matéria. Já pedi isso várias vezes”.*

As adaptações visuais são uma questão muito cara na educação de surdos, segundo Silva e Seabra (2022), essas experiências que priorizam a visualidade são fundamentais para o modo de vida dos surdos, sendo amplamente compartilhadas dentro do grupo de surdos. Essas vivências não apenas favorecem a interação e a construção do conhecimento por meio de recursos visuais, mas também possibilitam o desenvolvimento de estratégias cognitivas específicas para a percepção e interpretação do mundo. A partir de práticas que envolvem eventos de letramento visual, os surdos acessam informações, constroem significados e ampliam suas formas de comunicação, consolidando a visualidade como um elemento central em sua aprendizagem e socialização (Lebedeff, 2010).

É importante notar também, de acordo com as falas anteriores, que havendo um lugar de referência institucional para os discentes surdos, as demandas podem ser estabelecidas e resolvidas de maneira mais uniforme por um corpo de profissionais que compreende as necessidades dos alunos surdos. A presença de um intérprete de Libras em sala de aula é um direito dos surdos. É importante mencionar que o NAI se torna um local onde as informações e orientações para os docentes de surdos são gestadas e difundidas. Há sempre um diálogo com a equipe de intérpretes, pois eles estão em contato diário com os surdos, antes de se pensar ou agendar alguma conversa com outros professores e coordenadores.

A questão da didática é um gargalo no processo de permanência dos surdos na UFJF. Costumo dizer que as aulas nas graduações, geralmente nas áreas das Ciências Humanas e Letras, são palestras em que há a interação entre professor e aluno, onde as perguntas e dúvidas não ficam para o final, mas que podem ser tratadas durante a fala do professor. Isso é algo que para os surdos, muitas vezes, causa um desconforto, pois são longos momentos de fala, de exposição de conteúdo,

com poucos recursos visuais. Esses recursos são importantes para que haja uma significação do conteúdo e, também, um apoio para os intérpretes durante a aula.

Quando perguntei sobre a relação com os professores, as questões foram direcionadas para a didática e para o fato de alguns docentes não saberem Libras. Um dos participantes destacou que *“tenho dúvidas em conversa com ele. Não compreender. Ele precisa ter intérprete”*. *“Só conversamos por que tem os intérpretes da UFJF”*, essa foi a fala de outro participante da entrevista. *“Acredito que ele tem receio de comunicar comigo, eu sinto falta”*, esse foi o posicionamento de um dos estudantes que está quase se graduando. Durante a entrevista, ele relatou que só teve contato com os professores que sabiam a Libras. No seu período de faculdade disse que *“os outros professores do curso pareciam que tinham medo de mim, não falavam comigo. As vezes falavam para o intérprete me dar recado”*.

Quanto à didática, é possível ver uma insatisfação geral. Todos os entrevistados disseram que em algum momento do curso os professores não souberam adaptar ou não “quiseram” adaptar as aulas. Leia-se por adaptação tornar o conteúdo mais visual, com mais imagens, fotos, vídeos, curtas entre outros recursos. O estudo realizado por Foster, Almeida e Snell (1999) indica que os docentes no Ensino Superior não se dedicam a fazer ou desenvolver adaptações que beneficiem os estudantes surdos. Essa falta de adaptação é registrada, também, nas palavras de outra entrevistada *“estava precisando de [adaptações] na disciplina de [...] porque não tem imagens e não consigo entender, por isso, pedi várias vezes isso para eles [docentes]*. Na esteira desse relato Lacerda (2006, p. 176) aponta que isso se deve “a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre os modos adequados de atendimento ao aluno surdo [...]”. Estes estudos corroboram o que foi apresentado pelos discentes entrevistados.

Essa questão posta pelos discentes surdos foi exposta também pelos Tradutores e Intérpretes de Libras da Universidade, como pudemos ver nas entrevistas anteriormente. São situações que se alinham nos discursos de ambos os grupos. A ideia é que as aulas sejam mais acessíveis, pois dessa forma, facilitaria o trabalho dos intérpretes e auxiliaria os alunos surdos a compreenderem os conteúdos trabalhados nas disciplinas. Ambos apontam a urgência de se repensar as práticas pedagógicas na instituição.

Em abril de 2025, na reunião de escolhas de horários dos intérpretes de Libras para o primeiro semestre do referido ano, a coordenação do NAI-UFJF reafirmou a necessidade de se continuar informando aos docentes que teriam alunos surdos neste semestre, a necessidade em pensar aulas que fossem acessíveis a esse público. Segundo a profissional, estas reuniões seriam marcadas no início, na metade e no final do semestre. Todas têm objetivos pedagógicos e de orientação. Esse trabalho é muito importante para que se crie na instituição uma cultura de criação de materiais acessíveis para os discentes surdos.

Ao dar prosseguimento nos pontos da reunião, perguntei aos estudantes surdos como são as relações com os colegas de turma e de curso. Essa é uma situação delicada, uma vez que a experiência que trago da educação básica é de ver crianças surdas sozinhas e isoladas a maior parte do tempo, enquanto estão na escola. Frequentemente, esses estudantes surdos que estão nas etapas iniciais do processo de educação só possuem os intérpretes de Libras para se comunicarem em toda a escola. E no Ensino Superior, como se dá essa relação aos olhos dos graduandos surdos?

Metade dos entrevistados, ou seja, seis surdos responderam que os colegas não sabem Libras e logo não possuem relações de amizade ou companheirismo. São apenas sorrisos, cumprimentos de longe como um “oi”, um “tchauzinho”, “um aceno de cabeça” e fica só nisso. *“Certa vez encontrei três colegas na fila do RU (Restaurante Universitário) e pensei que poderia sentar junto com elas. Estávamos a dois semestres frequentando umas duas disciplinas juntas. Entramos, servimos e sentamos. Sentaram duas meninas de um lado da mesa e a outra em frente elas. Sentei ao lado dessa menina e de frente para as duas outras. Você acredita que elas conversaram, comeram, conversaram mais um pouco e nem olharam para mim. Foi como se eu estivesse invisível. Me senti muito mal. Não consegui mais assistir aula aquele dia. Fui para casa e chorei bastante* (relato de uma discente surda).

Essa situação vai ao encontro do que Goffman (1988) relata sobre como a sociedade trata indivíduos estigmatizados de forma velada. Nesse sentido, de acordo com Mello, Aydos e Schuch (2022, p. 22) a deficiência “é um marcador de diferença central não apenas para a reflexão sobre as opressões e exclusões provocadas pelos

capacitismos que permeiam nosso cotidiano, mas como uma categoria disruptiva para pensarmos o próprio fazer antropológico” E continuam

Em suma, deficiência é uma categoria analítica, êmica, relacional, política, moral, identitária, de saúde, de mediação e de performance. Ora é um marcador social de diferença, ora uma forma de opressão ou de desigualdade que opera com outras categorias sociais como classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, idade, religião, nacionalidade e regionalidade, por exemplo (Mello, Aydos e Schuch, 2022, p. 16).

Isso mostra como as relações são superficiais como se fossem um personagem social que deve ser aceito, mas não verdadeiramente incorporado. Nesse contexto, a presença desse aluno surdo torna um incômodo para aqueles que não compartilham de sua língua e de suas especificidades educacionais.

Presenciei uma situação parecida quando atuava como professor substituto na Faculdade de Letras, no curso de Letras Libras. Como costumava cumprir minhas 40 horas semanais de trabalho dentro das dependências da instituição e, costumeiramente, me alimentava no Restaurante Universitário; em um dia chuvoso e frio, subi de carro e parei no estacionamento. Abri o computador para enviar um *e-mail* que precisava de urgência. Do local onde meu veículo estava estacionado pude ver que em uma das mesas próximas às janelas havia um discente surdo almoçando sozinho. Pouco depois outro surdo chegou e sentou-se de frente para ele. O restaurante estava bem vazio, pois faltava pouco menos de uma hora para encerrar o horário de almoço e o pico de estudantes já havia cessado. Logo, dois estudantes ouvintes do mesmo curso e da mesma turma chegaram no restaurante. Passaram pelos surdos, acenaram as mãos e sentaram umas duas mesas para frente, sem contato visual. Terminei de enviar meu *e-mail*, fechei meu computador e me direcionei para o RU. Entrei, me servi e sentei junto com os discentes surdos. Um deles é amigo de longa data, sabendo da situação perguntei: por que eles não estão sentados aqui (apontando, de maneira discreta (há possibilidades disso em Libras) para os colegas de curso)? Um deles disse que: *“fazem Libras e têm medo de surdos”*, o outro fez uma expressão de *“deixa para lá”*. Nesses pouco mais de 9 anos trabalhando na

Universidade Federal de Juiz de Fora, essa não foi a primeira vez que eu presenciei um caso desses e também não deverá ser a última.

Para Douglas (1966, p. 97), the “danger lies in transitional states, simply because transition is neither one state nor the next, it is undefinable. The person who must pass from one to another is himself in danger and emanates danger to others”. Isso mostra como indivíduos que não se enquadram em determinada categoria podem ser perigosos ou se sentirem ameaçados. Dentro da perspectiva de nossa pesquisa, essa passagem de Mary Douglas apresenta como os surdos podem ser percebidos em um ambiente predominantemente ouvinte, onde há, nitidamente, um desconforto linguístico nessa relação.

Nesse sentido, Douglas (1966) diz sobre como o medo do outro é uma forma de ter medo da desordem, do caos, daquilo que não é controlável. Quando o ouvinte, que está em processo de aprendizado da Libras “foge” dos surdos, mostra certa insegurança e medo daquilo que não consegue controlar, ou seja, a situação comunicativa.

Outro relato. Era metade do primeiro semestre de 2023, eu estava conversando com alguns alunos ouvintes do curso de Licenciatura de Letras Libras da UFJF, na cantina da Faculdade de Letras, durante o intervalo entre as aulas noturnas. Éramos dois intérpretes e quatro alunos, que estavam no processo de aprendizado da Libras. Conversávamos sobre a dificuldade que os discentes relatavam enfrentar no aprendizado da língua de sinais. Um deles disse que: *é mais difícil do que eu pensava*. O outro intérprete disse que é como aprender uma outra língua, ou seja, é necessário estudo, dedicação, tempo e, principalmente, convivência com os surdos para desenvolver uma competência linguística. Nesse momento, um dos alunos, que na minha opinião era o que mais tinha “desenvoltura” com a língua disse: *Eu tenho medo dos surdos (risos). Quando vou nas festas da Associação, eu meio que fujo dos surdos, sabe? Fico com medo de não conseguir “falar”* (neste momento ele fez a expressão entre aspas com as mãos) *com os surdos. Eu entendo muitas coisas do que eles sinalizam, mas na hora de sinalizar eu travo na frente deles*. Eu disse a ele que isso que ele está passando é normal em um processo de aprendizagem de uma língua e que, tanto eu quanto outros colegas, também já passamos por situações como essa. O outro intérprete disse para que os graduandos

ficassem tranquilos e que procurassem frequentar esses espaços para potencializar o aprendizado da língua visual.

O medo advém da insegurança de não conseguir estabelecer uma comunicação eficiente entre os interlocutores. Essa situação de que *“têm medo dos surdos”* revela uma ansiedade que é gerada ao contato com o outro que não se enquadra na norma social, gerando uma rejeição e certa proteção contra esse grupo estigmatizado (Douglas, 1966; Goffman, 1988). Ainda nessa perspectiva, do medo, outro entrevistado apontou de maneira direta o seguinte: *“talvez eles [ouvintes] tenham medo de se comunicarem em Libras”*. Uma outra resposta que dialoga nesse ponto, foi que *“a maioria dos colegas ouvintes não conversam comigo, não partilham seus pensamentos, suas ideias, nada. Tenho a percepção de que eles pensam que eu não sou capaz. Não gosto disso”*.

Sobre a questão do medo, do desconforto, da insegurança frente a esse outro, Douglas (1966) percebe como as diferenças linguísticas, nesse caso, e também culturais definem e tratam o que, para ela, os considerados puros e impuros, e para nós os normais e os fora da norma. Douglas (1966) argumenta que tais concepções estão enraizadas nas estruturas simbólicas e nos sistemas de classificação que organizam a vida em sociedade, sendo moldadas pelas normas culturais de cada grupo social.

É possível ter a percepção de que o sistema educacional reproduz desigualdades sociais e afeta a percepção sobre a capacidade dos estudantes estigmatizados. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p.25) *“a função do sistema educacional é, assim, mascarar a verdade objetiva da sua relação com a estrutura da relação de classes”*. As relações que se estabelecem no processo educacional entre alunos surdos e ouvintes apresentam assimetrias simbólicas e estruturais marcadas profundamente pelo domínio do capital linguístico. De acordo com os autores a língua é, além de um meio de comunicação, um instrumento de poder e separação social. Dessa forma a valorização da Língua Portuguesa, como língua de instrução, em detrimento da Libras, contribui para a reprodução das desigualdades entre surdos e ouvintes.

Por outro lado, alguns discentes surdos afirmaram não ter dificuldade em fazer amizades com os ouvintes, o outro dessa relação, e apontam que as conversas



se iniciam de forma “*leve e descontraída*”. Uma entrevistada disse que tem *amigas ouvintes e consigo estabelecer uma comunicação satisfatória com o grupo. Muitas vezes eu espero para ver o que minhas colegas querem falar e tento explicar em sinais, às vezes eu escrevo. Não sou boa em oralizar, ler lábios. É muito complicado. Muito difícil.* Ainda completou afirmando que não chega a perceber atitudes preconceituosas de seus colegas de turma, mas afirmou o seguinte: *quando cheguei notei que havia olhares diferentes quando eu chegava em sala de aula. Mas também eu estava sempre acompanhada de duas outras pessoas (realizou o sinal de INTÉRPRETE em Libras). Quando eram os meninos pareciam seguranças (risos). Mas depois parece que foram acostumando comigo e fomos nos aproximando. É assim, o surdo tem chegado agora na UFJF (realizou o sinal de UFJF em Libras, mas posteriormente disse que o ingresso dos surdos nas Instituições de Ensino Superior é recente).*

Uma outra discente surda afirmou que algumas pessoas são *tranquilas, só querem tirar dúvidas da matéria. Isso é muito natural. Nossos contatos são mais nas atividades em grupos ou em algum momento das aulas. Sou muito sozinha. Chego e saio da UFJF direto, não sou de ficar conversando não. Mas quando os ouvintes me procuram sou atenciosa e tenho paciência em ensinar sinais para eles. Minha maior amizade é com os surdos.* Essa entrevistada é uma dos discentes surdas que eu mais vejo sozinha pelo campus, mas, segundo ela, é por opção. Interessante o que ela pontuou sobre ter “*paciência em ensinar sinais*”, isso é uma característica dos surdos que eu conheci e com os quais tenho contato diário, ou seja, quando os surdos percebem o interesse do interlocutor em aprender Libras ou de se aproximar para criar um laço de amizade, eles são muito atenciosos e pacientes. Possuem um comportamento tranquilo para que os ouvintes que não dominam a língua de sinais não se assustem e deixem de conversar com eles.

Sobre o questionamento da convivência entre discentes surdos e docentes ouvintes dentro e fora de sala de aula, todos os entrevistados disseram que não possuem uma relação “*boa*”. Em sua maioria, disseram que a falta de conhecimento da Libras e as barreiras comunicativas em virtude disso é um grande atraso em suas formações acadêmicas. Um dos entrevistados disse que só é possível “*conversar com o professor quando tem um intérprete*”. Isto posto, posso afirmar que, desde 2017,

quando ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora, no cargo de Tradutor Intérprete de Libras, encontrei apenas uma docente<sup>32</sup> da Faculdade de Letras, que não pertence ao *rol* dos que atuam diretamente com surdos, que consegue se comunicar de maneira fluente com os discentes surdos, independente do curso. Essa professora durante suas aulas, na disciplina de Linguística, intercala exemplos da Língua Portuguesa e da Libras para tornar a teoria mais acessível aos discentes surdos.

Essa barreira comunicativa com os alunos surdos é algo que se denuncia desde a educação básica. Quando há a presença de intérpretes de Libras os docentes, costumeiramente, se dirigem ao profissional da interpretação e não ao aluno, aguardando que a interpretação de sua fala seja realizada. Se não há a presença do TILSP os discentes surdos raramente estabelecem uma comunicação com os docentes e demais profissionais das instituições de ensino.

Uma pausa na entrevista e apresento uma situação ocorrida no segundo semestre de 2024 nas primeiras aulas da Segunda Licenciatura de Educação Inclusiva em nossa instituição. As aulas acontecem na Faculdade de Educação (FACED) e os discentes são profissionais da educação básica que já atuam na “área da inclusão”. Essa licenciatura é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) cujo objetivo é adequar a formação inicial de professores da Educação Básica.

Ao chegarmos à sala onde as aulas aconteceriam, eu e meu colega — ambos intérpretes encarregados de acompanhar as aulas devido à presença de uma discente surda matriculada — cumprimentamos a professora, que estava sentada ao fundo da sala, concentrada em seu laptop. Sentamos próximos à porta e enquanto aguardávamos o início da aula, conversamos sobre assuntos cotidianos relacionados à nossa atuação na Universidade. Aos poucos, os discentes foram chegando e se acomodando. Em determinado momento, um trio de mulheres entrou animadamente conversando e ao nos avistarem, trocaram olhares conosco. As três nos reconheceram da “prefeitura”: são professoras de uma escola municipal localizada na

---

<sup>32</sup> Não quer dizer que seja a única, mas em pouco mais de 8 anos como servidor não conheci outro docente que conseguisse se comunicar de maneira fluente em Libras.

zona rural da região norte do município. Eu havia atuado como professor de Libras nessa escola, e meu colega trabalha desde 2023, na Secretaria de Educação, ou seja, além de intérpretes nessa disciplina, as alunas são colegas de trabalho. Nesse momento, as três professoras nos procuram e nos pedem “socorro”, por conta de uma situação que acontece na escola onde elas atuam como professoras.

Em 2024, houve um concurso para professores no município de Juiz de Fora para diversas disciplinas, inclusive Libras, e foi aprovado um docente surdo que posteriormente foi lotado nessa escola. Uma das professoras, com o projeto de se candidatar para o cargo de diretora, nos disse: *“meninos, não sei o que fazer. Entrou um professor surdo lá na escola e ninguém sabe se comunicar com ele, nem eu. Ele é bonzinho e muito calmo, mas só temos intérpretes nas reuniões. Durante a semana não tem intérprete de Libras. Estou desesperada”*.

Apesar de estarmos tratando neste momento do texto da relação entre discentes e docentes, é pertinente trazer essa situação, pois entre 2013 e 2015 trabalhei nessa mesma escola e já havia alunos surdos. Ou seja, por que a “escola” não se movimentou para o aprendizado da Língua de Sinais? A rede municipal oferece, regularmente, cursos de Libras para todos os profissionais da educação.

Outro ponto abordado pelos discentes surdos foi a dificuldade de se adaptar materiais para as aulas. *“Sempre a mesma aula. Slide e fala, fala, fala ... parece que é palestra, sabe? Perguntei se o slide não seria um bom recurso visual. “Não, por que o professor só coloca texto. Português é muito difícil para mim, é minha L2 [segunda língua]. Preciso ficar olhando intérprete e slide, é pesado. Termina aula e estou esgotada, cansada. Meus olhos doem”*. Um parêntese neste momento se faz necessário.

Quando se trata sobre o processo educativo dos surdos, desde a educação infantil ao Ensino Superior, um ponto central é a defesa de uma educação bilíngue, ou seja, a Libras sendo a língua de instrução e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, possa ser ensinada como segunda língua. Muitos discentes surdos enfrentam dificuldades na leitura e na produção escrita da Língua Portuguesa, não por incapacidade, mas porque tiveram um contato precário no que se refere ao acesso às práticas de letramento em Português durante sua trajetória escolar. E isso impacta

diretamente seu desempenho escolar e seu acesso à produção acadêmica e científica que circula em todos os níveis de educação.

Mesmo que essas barreiras (aprendizado da Língua Portuguesa) possam ser superadas com esforço, dedicação e empenho, se faz necessário reconhecer que essas dificuldades não podem ser de responsabilidade somente dos alunos. Em se tratando de uma pesquisa no Ensino Superior, cabe à universidade criar condições de acessibilidade linguística, além de ofertar cursos das mais diferentes naturezas, de Português como segunda língua e de produção e adaptação de materiais. Além disso, é importante que a instituição possa incentivar a produção acadêmica em Língua de Sinais, fortalecendo dessa maneira a permanência e a participação dos alunos surdos na academia. Há de se destacar que o curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora, ofereceu aos discentes surdos, entre os anos de 2014 e 2016, uma Oficina de Português como L2, e atualmente, após a Reforma do Projeto Pedagógico de Curso de Graduação (PPC)<sup>33</sup>, em 2023, duas disciplinas de Gêneros Acadêmicos em Libras e em Língua Portuguesa, de 60h cada uma, além de uma Oficina de Libras: Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos”, de 60h.

Retornando às nossas discussões, Lefebvre (2000) aponta que esse espaço de aulas maçantes, de homogeneidade nos modos de ensinar é produzido por uma lógica excludente, uma vez que não respeita ou valoriza as especificidades de todos que o compõe. Esse espaço, enquanto um campo de lutas e de práticas educacionais, se torna um espaço que tipifica, que classifica, que segrega, quando a heterogeneidade é silenciada.

Outro entrevistado apresenta a seguinte argumentação: *“Quando o professor ou a professora mostra filmes em sala é péssimo. Não dá para colocar o intérprete para interpretar, é impossível. E as legendas, horríveis. Você já leu legendas do Youtube? Já viu as legendas automáticas? Não dá para entender, mas parece que os professores pensam que colocar legenda resolve. Não dá. Impossível, precisa conhecer melhor o que nós surdos precisamos.*

Essas são questões que atravessam tanto a formação inicial quanto a continuada de professores. Desde 2015, com o ingresso do primeiro estudante surdo

---

<sup>33</sup> <https://www2.ufjf.br/letraslibras/letras-libras/>

sinalizante na UFJF, já se soma mais de uma década de presença desses alunos que, reiteradamente, têm demandado práticas pedagógicas mais visuais, com recursos acessíveis e materiais adaptados às suas necessidades linguísticas. A solicitação por aulas mais visuais é unânime entre os surdos e os que trabalham diretamente com eles, e a ela se soma uma queixa recorrente: a não adaptação das provas. Todos os 12 participantes da pesquisa foram categóricos ao afirmar que essas avaliações não são adaptadas. Para que o leitor compreenda o sentido dessas solicitações, é fundamental destacar que a adaptação envolve, sobretudo, a tradução e interpretação dos enunciados da Língua Portuguesa para a Libras, o que possibilita ao estudante o pleno acesso ao conteúdo proposto.

Entre todos os espaços que circulei e em todas as unidades acadêmicas que interpretei aulas, a FAGED e a FALE são os locais onde os docentes costumam adaptar as avaliações. Na Faculdade de Educação, é comum inúmeras disciplinas terem como instrumento de avaliação a apresentação de seminários, trabalhos em grupos, relatos de experiência entre outros da mesma natureza. Isso possibilita aos discentes surdos serem avaliados a partir de suas performances, ou seja, há um processo de avaliação equânime entre os discentes. Já na FALE, onde está o curso de Letras Libras e a maior concentração de alunos surdos e docentes que dominam a Libras, também é possível perceber que há processos avaliativos em Língua de Sinais.

Na disciplina de Linguística I e II, a docente que domina a Língua Brasileira de Sinais, permite aos surdos que gravem, em Libras, as respostas das avaliações. No dia das provas os surdos vão para uma outra sala e com apoio dos intérpretes de Libras respondem as questões sinalizando. As respostas são gravadas e posteriormente corrigidas pela docente com o apoio dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa. Além dessa prova, a professora tem o costume de realizar alguns seminários, assim os surdos também são avaliados no que apresentam em Língua de Sinais.

Outra experiência exitosa foi na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, onde a professora possibilitou que os discentes surdos realizassem a prova sinalizada. Além disso, ofertou momentos de “monitoria”, ou seja, se colocou à disposição uma vez por semana para sanar dúvidas dos alunos surdos e indicou o site

Via Libras<sup>34</sup>, que é uma videoteca em Libras do Departamento de Letras Libras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Todo conteúdo apresentado pela docente em sala de aula durante o semestre tem traduzido para Libras neste site. Lembro-me em conversa com as colegas que interpretaram essa disciplina no segundo semestre de 2024, que a professora quando agendou a prova, indicou para os discentes surdos o referido site.

Para finalizar a questão da relação entre professores ouvintes e alunos surdos, um dos entrevistados sugeriu o seguinte: *“Já que tudo na Universidade Federal de Juiz de Fora é criar Leis, Decretos, Portarias, Normativas e etc., a UFJF deveria criar uma Portaria para obrigar os professores de surdos a adaptarem materiais para nós surdos. Um absurdo a gente passar por isso todo semestre. Parece que os professores nos ignoram”*. Essa é uma visão interessante que esse discente tem da Universidade. Será que tudo o que acontece institucionalmente é a base de algum documento legal? Será que é necessário ou imperioso ter uma normativa para atender as demandas dos alunos surdos por aulas mais acessíveis? São algumas questões que povoaram meus pensamentos no momento da entrevista e que deixo aqui para o leitor pensar também.

Outro ponto abordado na entrevista, foi a falta de disponibilidade dos docentes para agendar horários de monitoria. Há algum tempo o Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, têm agendado conversas com os professores de alunos surdos para orientá-los quanto a presença deles em sala de aula. Além dessa orientação, a coordenação do Núcleo solicita ao docente um ou mais horários durante as semanas de aula para ter um momento junto com os alunos surdos para passar os conteúdos novamente e/ou sanar dúvidas dos discentes. Nesse sentido, desconheço docentes que tenham negado esse tipo de atendimento e segundo a coordenação do NAI-UFJF, quando há essa negativa, o Núcleo intervêm e solicita que seja realizado.

Durante meu primeiro ano como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa da UFJF, em 2017/2018, atuei na Diretoria de Imagem Institucional. Essa diretoria é responsável pelos processos de comunicação e veiculação de informações institucionais. Na época, ficávamos disponíveis para atender às demandas vindas da

---

<sup>34</sup> <http://www.vialibras.lettras.ufrj.br/index.php/estudos-da-traducao>

reitoria como um todo, ou seja, atendimento em diversos setores como a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), a Pró-Reitoria de Atendimento Estudantil (PROAE), a Biblioteca Central, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) entre outras, além da interpretação de eventos institucionais e de vídeos institucionais.

Nesse período, atendíamos muitos alunos surdos que procuravam algumas pró-reitorias, diretorias e até mesmo a Central de Atendimento (CAT) para esclarecerem dúvidas referentes à sua vida acadêmica e profissional, no caso dos docentes surdos. Diante dessa experiência pretérita, decidi de perguntá-los quanto ao acesso nos demais espaços institucionais. A resposta foi unânime novamente: todos disseram haver dificuldade de acesso em diversos espaços da instituição, inclusive nas secretarias das unidades acadêmicas onde estudam. E o principal motivo é o desconhecimento dos profissionais que trabalham nesses setores da Língua Brasileira de Sinais.

Na esteira desse comentário sobre as dificuldades de acesso, perguntei qual seriam as barreiras, se elas realmente existiam e o que seria necessário para eliminá-las. Mais uma vez unanimidade nas respostas: a principal barreira é a falta de interlocutores em todo o campus, ou seja, o número diminuto de pessoas que sabem Libras na Universidade. Se pensarmos em trazer Foucault para a discussão é importante destacar na obra “A Arqueologia do Saber”, de 1987, onde o autor analisa como o controle dos discursos institui os saberes que são legitimados. Isso tem relação com o que foi apresentado acima, uma vez que alguns discentes têm suas vozes privadas de ressoarem por todo o campus.

Esse não enquadramento repercute em práticas pedagógicas que silenciam os modos de conviver e aprender e de ter acesso institucionalmente, de certa forma, negando legitimidade e visibilidade à Libras na UFJF. Essa questão não é somente mais uma barreira atitudinal e sim institucional. Se há a oferta de cursos de Libras para servidores e alunos e o número de pessoas que dominam o idioma gestual-visual é restrito, é uma barreira de responsabilidade da instituição e das pessoas que formam a instituição.

Um segundo ponto destacado por 80% dos entrevistados é a quantidade exagerada de materiais disponibilizados em Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa escrita é uma segunda língua para os surdos (Brasil, 2005) e, segundo os

entrevistados, faz com que eles tenham muita dificuldade em compreender textos longos, com um vocabulário mais complexo, com terminologias extensas e com palavras muito especializadas, de acordo com o campo de conhecimento em que estão inseridos. Essa situação é complexa, visto que grande parte do conhecimento que circula na academia é de maneira escrita.

Uma das discentes entrevistadas trouxe à tona uma questão complexa, também mencionada pela coordenação do NAI-UFJF durante a reunião de escolha de horários, realizada em 15 de abril de 2025, que é a possibilidade de criação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma sala para que se possa realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo relataram, essa proposta havia sido previamente apresentada em uma reunião do Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais (CONACESSI), ocorrida dias ou semanas antes, mas não encontrou ampla aceitação entre os participantes, ou seja, há uma resistência em se organizar o AEE, nas instituições federais de Ensino Superior (IFES). A sugestão, dessa discente, consistia na criação de *“salas de recursos com professor bilíngue, com possibilidade de produção e adaptação de materiais didáticos para surdos, além de momentos de acolhida, permitindo que estudantes surdos tenham um espaço específico para aprender mais — e em Libras”*. A discente enfatizou, ainda, que: *“esse espaço não é só para mim, e sim para todos os surdos e outras pessoas com deficiência que estudam na UFJF”*.

O Atendimento Educacional Especializado, o conhecido AEE, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), acontece de forma a contemplar todos aqueles estudantes que necessitam complementar ou suplementar seu processo educacional desde a educação infantil ao Ensino Superior. A grande questão de não ter implantado uma sala dessas na UFJF é estrutural. Segundo a coordenação do NAI-UFJF, falta um local e profissionais para compor esse atendimento que é multidisciplinar e transversal.

O AEE para a surdez acontece em três momentos específicos: o AEE *de* Libras; o AEE *em* Libras e o AEE para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. O atendimento *de* Libras é um momento em que o discente surdo está nesta sala de recursos multifuncionais com pessoas qualificadas para o ensino da Libras, ou seja, o estudante surdo tem um momento específico para o aprendizado da língua



de sinais. O atendimento *em* Libras acontece de maneira que o estudante tenha um horário em que esteja em contato com os professores das disciplinas e com intérpretes de Libras para que suas dúvidas em relação ao conteúdo sejam sanadas. Nesse momento todas as relações devem ocorrer com a Libras como língua de instrução. Por fim, o AEE de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita. Aqui os alunos surdos são imersos em atividades que envolvam o ensino de sua L2. É importante dizer que nesse instante o docente de Língua Portuguesa deverá ter habilitação ou formação em ensino de segunda língua.

O atendimento educacional especializado deverá ocorrer nos contraturnos, e por/com profissionais capacitados para o trabalho. Até o presente momento, desconheço alguma política institucional que esteja em andamento para a criação ou implementação dessa sala de recursos multifuncionais na Universidade Federal de Juiz de Fora. E nas outras instituições federais?

Uma questão que sempre é recorrente nas conversas sobre acessibilidade de estudantes surdos é a presença de intérpretes de Libras nas dependências da instituição e suas disponibilidades. Alguns discentes surdos, pontuaram que a falta desses profissionais em algum momento do curso é certa de acontecer. Isso se dá, em virtude da quantidade de intérpretes disponíveis em relação à quantidade de demandas solicitadas. Há, no momento em que escrevo essa tese, a possibilidade da instituição, através de contratos terceirizados, aumentar seu quadro de intérpretes de 16 (13 efetivos e 3 contratados) para 24 (13 efetivos e 11 contratados).

Para encerrar esta seção compartilho uma fala de uma discente surda antes de encerrarmos nossa entrevista. Na ocasião questionada sobre o desejo de pontuar mais algum assunto que, por ventura, não foi abordado ou que ela gostaria de falar ela disse o seguinte: *“Infelizmente a maioria dos professores não conhecem os surdos, não sabem como eles aprendem e nem se preocupam em saber, principalmente sobre nossos direitos linguísticos e de aprender. Parece que tudo o que queremos fazer não é importante e quando conseguimos parece que estamos pedindo um favor para fazer. [...] não entendo porque não há um lugar para fazer materiais adaptados para os surdos. Não sei porque a UFJF não nos vê como importante. Só colocar intérprete não resolve. Alguns nem sabem Libras. (neste momento a surda pede desculpas e diz que não sou eu, mas que é verdade). Não*

*consigo ler materiais igual aos ouvintes numa língua que não domino. Você nem imagina quantas vezes me chamaram de preguiçosa aqui na universidade. Sabe porquê? Porque não conseguia ler os lábios dos professores quando eu não tinha intérprete. Um absurdo! Obrigada pelo momento de desabafo.*

Essa fala resume, de certa forma, tudo o que foi conversado e pontuado pelos discentes surdos nas entrevistas que realizei. Minha sensação no momento em que ela ia sinalizado era de impotência, de incompetência, de ignorância, afinal além de pesquisador, sou um dos intérpretes de Libras que a acompanho por alguns semestres. Um incômodo persistente me atravessava. E pensava, em silêncio: como uma instituição que se declara inclusiva, que afirma ser para todos e que se propõe a formar profissionais para atuar na educação — inclusive na educação inclusiva — pode, ao mesmo tempo, falhar em oferecer condições adequadas de permanência aos seus próprios discentes? Que inclusão é essa, afinal<sup>35</sup>? Não se trata aqui de ecoar discursos de desilusão ou pessimismo com relação à inclusão, mas de dar visibilidade às vozes daqueles que vivem, sentem e refletem sobre essa realidade institucional em seu cotidiano, e que encontram barreiras onde esperavam acolhimento.

Percebe-se que durante as entrevistas realizadas, em diversos momentos, apareceram alguns pontos onde os discentes surdos foram implicitamente categorizados como preguiçosos, indolentes, descuidados entre outros. Muitas dessas situações aconteceram quando da dificuldade de comunicação e não possuírem o domínio satisfatório da Língua Portuguesa. O desabafo anteriormente citado nesta tese, reforça a perspectiva da rotulação que os ouvintes (professores, alunos e demais profissionais) evidenciavam em relação aos discentes surdos. Isso mostra uma certa incompreensão das especificidades e condições linguísticas e corporais dos surdos.

Nesse sentido, é fundamental compreender, de acordo com o posicionamento de Le Breton (2012, p. 43), que

“as técnicas do corpo são inúmeras: das montagens-miniaturas de gestos - cuja aparente simplicidade frequentemente dissimula o tempo e as dificuldades que são necessárias para assimilá-las – até as disposições coordenadas de ações e de habilidades, cuja execução exige longa ascese e particular destreza”.

<sup>35</sup> [https://tribunademinas.com.br/opiniao/tribuna-livre/29-12-2024/e-se.html#goog\\_rewarded](https://tribunademinas.com.br/opiniao/tribuna-livre/29-12-2024/e-se.html#goog_rewarded)

Assim, a fala oral ou leitura labial, frequentemente naturalizadas nas relações entre alunos surdos e esta universidade são, portanto, técnicas corporais socialmente construídas e demandam aprendizado e treino específico. E segundo uma discente surda, *“é impossível ler os lábios e compreender tudo que o outro está dizendo. Nem se o professor der aula virado para a frente eu consigo ler toda a sua fala e entender”*. Dessa forma, exigir que o aluno surdo domine a leitura orofacial é desconsiderar sua trajetória pessoal, educacional e linguística. Isso reforça práticas de exclusão simbólicas que são silenciosamente disseminadas nas relações de poder entre instituição e alunos surdos.

Durante as entrevistas, algo que se mostrou bastante evidente foi o sentimento de injustiça e de frustração pelos alunos surdos. Essas “reclamações”, não foram, pontuais, elas apresentam inúmeras camadas de experiências e vivências excludentes, principalmente, as linguísticas. No entanto, importa destacar que essas falas não sejam tratadas apenas como um desabafo ou como queixas, mas como um dado interessante de pesquisa. São posicionamentos que denunciam uma inclusão em construção, em desenvolvimento. Uma inclusão que, ainda, é marcada por ausências, lacunas e esvaziamentos.

Concomitantemente, é imperioso que possamos problematizar e questionar os modos como esta diferença vem sendo afirmada institucionalmente. Em vários momentos da entrevista e das observações de campo, percebi que há uma cristalização das ações e dos discursos dos estudantes surdos frente aquilo que eles defendem e/ou acreditam. Colocar toda a sua frustração e/ou a incapacidade de lidar com desafios como sendo responsabilidade da Universidade, pode levar a um processo de essencialização da diferença surda, em que a sua surdez é afirmada como um marcador social e identitário fixo, rígido e imutável. Isso nos faz refletir sobre até que ponto, podemos ou não, tensionar as questões de acessibilidade (legítima) em uma posição de uma passividade frente às questões universitárias?

Em nenhum momento, foi mencionado algo sobre as ações individuais de cada um dos estudantes observados e entrevistados de buscarem estratégias para enfrentar as dificuldades impostas por esse processo inclusivo em construção. Há na instituição um programa de monitorias, nesses espaços os estudantes procuram

monitores para sanar dúvidas em relação a um determinado conteúdo. Se não há dúvidas, não há necessidade de procurar este serviço.

Quanto aos estudantes surdos, foi implementado desde 2024, um esquema de monitoria individualizada, se é que posso nomear assim. Ela funciona com o NAI-UFJF agendando uma aula semanal com alguns professores para que esses alunos participem desse “atendimento individualizado”. Por exemplo: um discente surdo está matriculado na disciplina de Linguística I; o NAI-UFJF entra em contato com o docente e agenda, além das aulas normais, uma hora ou mais para que o professor atenda as demandas específicas desse aluno ou alunos.

Para finalizarmos esta seção, há um risco sutil, mas importante: o de que o excesso de queixas e frustrações acabe por reposicionar os surdos, institucionalmente, como deficientes. Uma deficiência marcada pela dependência, pela carência e por um lugar de espera; espera de que alguém irá fazer por eles ou resolver por eles. É importante que eles tenham em mente e em ações, que a sua afirmação social, política e identitária como discente de uma instituição de Ensino Superior pública depende da maneira como agem frente as dificuldades reais apresentadas no percurso acadêmico, procurando realocá-las em novas possibilidades e potências, onde eles, alunos surdos, possam ser protagonistas de sua formação.

### 5.3 ALGUNS RECORTES DO CADERNO DE CAMPO

O registro do diário de campo, em um primeiro momento, é algo que me fez refletir muito, principalmente sobre o que anotar. Expressões, falas, conversas, impressões entre tantas outras questões que se passaram durante o período de campo. Havia terminado de ler um estudo etnográfico clássico, “A Sociedade de Esquina”, de Willian Foote White (2005) e posteriormente a tese da Von der Weid (2014) e pensava, diariamente, que eu nunca conseguiria fazer um trabalho tão espetacular quanto White e Von der Wide realizaram. Será que seria possível escrever minhas frustrações, anseios, perspectivas, medos, angústias no meu caderno de campo? Aos poucos fomos nos tornando mais íntimos um do outro e eu fui compreendendo sua importância para a pesquisa e para mim. Sempre que retornava para casa, depois de um dia de campo / trabalho, eu queria anotar tudo, como se eu

fosse conseguir colocar tudo no papel. Os relatos que compõem esta tese são algumas das situações vividas e observadas em campo, ou seja, de todo o tempo em campo e de tudo o que foi registrado no caderno, as situações que mais se repetiram ou que mais me impactaram estão destacadas nesta tese.

Entre 2022 e 2025, o diário de campo foi um grande amigo. Pude através dele compreender os diferentes momentos que eu estava passando em minha vida pessoal e que interferiam na de pesquisador e vice-versa. Pude compartilhar com ele questões que são muito caras para mim, como, por exemplo, o cuidado com minha saúde mental. Havia momentos de muito estresse e de muita revolta com as situações em que eu estava presenciando na universidade e o caderno foi um aliado na escuta dessas emoções. O lado militante aflorava inúmeras vezes e isso era necessário ficar anotado em algum lugar para que eu pudesse filtrar essas sensações e extrair dele o que realmente estava acontecendo. Através de uma conversa com minha orientadora, percebi que eu estava seduzido pelo discurso da falta, do que não têm, o discurso do “se”: “se tivesse isso não faltaria aquilo”, “se contratasse Fulano, Beltrano não estaria sem intérprete”. E assim por diante. Ou seja, compreender a funcionalidade do diário foi um divisor de águas na forma como passei a perceber o campo.

Este caderno serviu como uma das ferramentas metodológicas desta pesquisa, de acordo com Mascarenhas (2016, p. 27 e 28)

[...] a escrita do diário de campo [...] permitiu o registro de pistas fornecidas pelos sujeitos que encontramos na escola, assim como os estranhamentos, as dúvidas, as questões que surgiram, tanto por parte da pesquisadora quanto por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. [...] apesar do nome, os diários não são escritos necessariamente todos os dias. Através de sua escrita, não registramos tudo aquilo que observamos, mas sim os acontecimentos que provocam em nós estranhamentos.

Pensar o caderno é uma ferramenta que nos permite perceber nuances e conhecer o cotidiano do campo. Cada um de nós, pesquisadores, irá se relacionar de uma forma com seu diário. É uma forma de apresentar as contradições que atravessam a pesquisa pelas relações de poder existentes entre os sujeitos que compõe este trabalho.

Segundo Mascarenhas (2016, p. 28), os diários de campo “não são ferramentas neutras, nem política nem afetivamente”. Como disse anteriormente, o meu caderno serviu para que eu pudesse registrar momentos em que a minha militância, que as minhas emoções e a minha posição política iam de e ao encontro com as situações vivenciadas tanto na escola quanto na universidade. Ele nos permite ser livre no momento da escrita e imprimir nosso estilo e marca.

Esta seção está dividida entre os diferentes espaços em que pude estar como pesquisador, como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa da UFJF e como amigo dos discentes surdos, além de dividir com as minhas diversas duplas de trabalho, chefia, alunos e professores ouvintes estes mesmos espaços. Durante os anos de pesquisa, estive presente no Instituto de Ciências Humanas, o ICH, no curso de Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Humanas; na Faculdade de Educação, FAGED, no curso de Pedagogia e nas disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Libras que acontecem em conjunto com as demais licenciaturas; na Faculdade de Letras, FALE, na Licenciatura de Letras Libras; na Faculdade de Educação Física, FAEFID; na Licenciatura em Educação Física, no Instituto de Ciências Exatas, o ICE; no Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Exatas, no Instituto de Artes e Designer, o IAD, no curso de Moda; e na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, FAU, no curso de Arquitetura e Urbanismo.

Além desses espaços, outros como o Centro de Ciências, a Praça Cívica, o Restaurante Universitário, também foram palco desta pesquisa. Outro lugar em que ela se desenvolveu foi na Sala dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, situada, no terceiro andar do prédio da Reitoria, logo acima da Biblioteca Central. Os registros aqui apresentados serão dispostos com o ocorrido em cada um desses ambientes descritos acima. Você, leitor ou leitora, perceberá que os eventos ocorridos na “sala dos intérpretes” estão sempre vinculados à alguma outra situação. Dessa forma, não estabeleci um tópico dedicado exclusivamente para estes sujeitos da pesquisa.

Esses diferentes espaços institucionais exigiram deslocamentos, momentos de escuta e observação às dinâmicas e interações entre os sujeitos desta pesquisa. Com o desenrolar da pesquisa, fui percebendo que cada espaço, cada sujeito, cada curso, cada sala, carrega consigo particularidades que se entrelaçam

aos surdos e ouvintes que frequentam esses ambientes. Concomitante a apuração destas percepções, fui refinando o olhar etnográfico à medida que compreendi que era necessário se atentar ao todo e não somente aos surdos, era necessário se atentar ao barulho, ao silêncio, aos gestos, às palavras ditas e não ditas, as expressões e aos múltiplos corpos que compõe o mosaico que é a universidade. Me deixando afetar e entrelaçando nas presenças e ausências do olhar etnográfico, que estes registros foram se encorpando.

### **Faculdade de Letras - FALE**

São 16h de uma quinta-feira do mês de fevereiro de 2025, chego normalmente nesse horário na universidade, estaciono o carro no pátio central da Universidade Federal de Juiz de Fora e sigo para a sala dos intérpretes. A sala fica numa espécie de mezanino dentro da biblioteca central. Ao chegar, percebo que alguns colegas estavam estudando e outros conversando. Cumprimento cada um deles, verifico o quadro com as demandas fixas (aulas e monitorias a serem interpretadas), certifico do atendimento de monitoria da disciplina de Linguística I, das 17h30 às 18h30 e da aula de Estudos Literários, das 19h às 23h, e direciono-me para uma mesa. Sento, abro o computador e verifico o *e-mail* institucional. Esse é um ritual diário. Nesse dia, por surpresa de todos, não havia nenhuma correspondência até aquele momento e a sala estava num silêncio sepulcral. Perguntei o porquê do silêncio e foi o estopim para que todos comessem a conversar.

A primeira coisa a ser falada foi um estranhamento de, até aquele momento, não ter chegado nenhum *e-mail* solicitando atendimento extra. Vínhamos de uma semana sobrecarregada de trabalhos extras. Esses atendimentos extras são palestras, seminários, reuniões entre discentes surdos e professores ou coordenadores, gravações de vídeos institucionais, reuniões de departamento entre tantas outras que demandam a atuação dos intérpretes da instituição. No quadro de horários ficam as disciplinas do semestre em curso e alguns atendimentos fixos, as demais chegam por *e-mail*.

A dinâmica de nosso trabalho é um tanto complexa. No início de cada semestre, recebemos os horários dos alunos surdos matriculados e distribuímos entre

a equipe de acordo com a disponibilidade de cada intérprete. Definido essa primeira rodada de horários iniciamos o semestre atendendo cada uma delas. A UFJF tem ainda alguns períodos de reajuste de matrícula dos graduandos e isso afeta sempre nossa dinâmica. É importante também que não haja conflito de disciplinas acontecendo no mesmo horário, por exemplo: no semestre 2024/03, às quartas-feiras tínhamos 6 intérpretes atuando das 17h às 23h, e havia quatro disciplinas para serem atendidas neste horário, ou seja, uma delas ficaria sem atendimento, por falta de profissionais disponíveis no horário, uma vez que trabalhamos em dupla. Somente após o último período de ajuste é que temos uma ideia de como será nossa vida até o final do semestre.

Somos uma equipe com 16 profissionais, sendo 13 servidores efetivos da universidade e 3 contratados. Naquele momento havia duas servidoras em licença maternidade e uma afastada por motivos de saúde, ou seja, no semestre (2024/3) atuamos com 13 profissionais. Esse quantitativo não é o suficiente para atender toda a demanda da UFJF.

Fecho o computador, arrumo minhas coisas e me direciono para a Faculdade de Letras (FALE) para realizar o atendimento de monitoria para uma discente surda. A sala fica no “prédio redondo” da FALE no corredor à direita da secretaria, ao lado do bebedouro. No prédio há um “salão” com algumas plantas, o que torna o ambiente atrativo para sentar e conversar, não raro encontro alunos surdos e ouvintes sentados nos bancos proseando antes de alguma aula.

Entro no gabinete, cumprimento a professora e pergunto se posso me sentar. Na sala há um sofá preto de dois lugares à direita da porta, uma mesa redonda bem à frente dele. Do lado esquerdo tem seis outras mesas e no canto direito da sala uma outra mesa. Além dos materiais, há uma mesa de café, um frigobar e um ou dois armários fechados. Na parede de frente à porta de entrada tem algumas básculas e uma cortina que cobre toda essa extensão. Sento-me a mesa redonda enquanto aguardo a chegada da minha dupla e da discente surda.

Após a chegada de todos, inicia-se a monitoria. A temática versava sobre os conceitos de língua, linguagem e sistemas de comunicação. A professora Júlia<sup>36</sup> iniciou perguntando para a discente o que ela entendia por língua. A discente surda

---

<sup>36</sup> Para preservar a identidade das pessoas irei adotar outros nomes.



respondeu que *“é o português, a Libras. Isso é língua”*. Júlia repetiu a pergunta solicitando que a discente, Andréia, explicasse o conceito de língua. A resposta foi a mesma. Mais uma pergunta, mas dessa vez a docente quis saber o que era linguagem. Andréia respondeu que não sabia o que era linguagem. Júlia nos olhou (para a dupla de intérpretes presente no atendimento) com um olhar de *“não sei o que fazer”*, pois esse era o terceiro atendimento, de uma hora de duração aproximadamente, que tratava somente dos três conceitos.

Júlia pediu para que Andréia pegasse o caderno. No material havia um esquema feito pela docente para explicar os conceitos destacados anteriormente. Este esquema é composto por três círculos, um dentro do outro, demonstrando que língua é uma forma de linguagem e que ambas estão dentro de um sistema de comunicação. De mãos deste esquema, a professora pergunta para Andréia se ela lembrava da explicação dele, produzido no atendimento passado, a discente acenou positivamente e Júlia fez um questionamento: *“me explique o que você entendeu?”*. A discente disse: *“tem três círculos, um grande, um médio e um pequeno”* e repetiu essa frase mais duas vezes. A docente pediu que a aluna explicasse para ela, olhando para o esquema, qual o lugar da Libras. Andréia respondeu que *“Libras é uma língua dos surdos”*.

A monitoria terminou por volta das 18h30, conforme previsto. Antes de sairmos, Júlia nos chamou e disse que não sabia o que fazer, que o atendimento não estava adiantando e que ela não percebe que a discente surda está compreendendo o que ela quer ensinar. Eu disse a ela para procurar a coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), que é responsável por esses agendamentos, e convidá-la para participar de um momento da monitoria. Júlia nos relatou que está angustiada com a situação. Essa é a segunda vez que a discente cursa a disciplina de Linguística I. Nos despedimos e me direcionei para o outro prédio. Há um pequeno intervalo entre a monitoria e a próxima aula, o suficiente para tomar um café.

Ao passar pela cantina da Faculdade de Letras, avistei alguns alunos surdos conversando. Entrei, cumprimentei e conversei um pouco com eles. Juntamente com eles, havia uma docente surda e a pauta da conversa era uma prova que eles iriam realizar de Literatura Surda. Eles estavam apreensivos. Perguntei o porquê da apreensão e um deles, que é um amigo de longa data (inclusive fomos

colegas de trabalho em uma escola da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora até 2017), me disse que *“não sei se a prova vai ser em Libras ou escrita em Língua Portuguesa pois há alguns ouvintes na disciplina que não dominam a Libras e isso é um problema para a professora*. Disse a ele que não deveria se preocupar com o trabalho da professora e focar nas questões relativas aos conteúdos da prova. Ele me perguntou *“o que você acha dessa situação?”*. Conhecendo bem e sabendo o que ele queria “ouvir” disse o seguinte: não posso opinar ou falar qualquer coisa, pois não sou professor, mas enquanto alguém que atua na área e entende as especificidades linguísticas dos surdos, penso que a prova deveria ser em Libras, uma vez que estão em um curso de Letras Libras e na turma têm vários alunos veteranos da licenciatura.

Nesse momento, entra na cantina uma colega de trabalho que faria dupla comigo na interpretação da disciplina de Estudos Literários, avisando que a aula seria no prédio redondo, pois a professora iria apresentar um filme relativo ao conteúdo que foi trabalhado anteriormente. Entre uma conversa e outra, esse amigo / discente surdo me chamou e disse *“estou aliviado!”* (fazendo uma expressão de alívio). *A professora vai deixar os surdos responderem a prova sinalizada*” (ao término da sua fala, sorriu e tentou me “cutucar” com dos dedos. Essa é uma mania que temos de expressar algum sentimento de felicidade ou alegria). Segundo ele, *“a professora disse que irá distribuir um papel para que todos os alunos assinalem somente as respostas, pois as perguntas vão ser exibidas em Libras pelo projetor*.

Assim que terminamos de conversar, saí da cantina e fui em direção ao prédio redondo e expliquei para a minha dupla o ocorrido e depois perguntei a ela: como pode um discente surdo conhecer a dinâmica da prova antes dos demais alunos ouvintes? Ela me respondeu que isso não seria problema nosso e que *“não vai mudar”*. Esse “não vai mudar”, dito pela outra intérprete, pode-se inferir que, mesmo que algum aluno ouvinte reclame dessa situação, nada iria acontecer.

No segundo semestre de 2024, percebi que os discentes surdos têm se encontrado toda quinta-feira na cantina, mais especificamente nos balcões do lado esquerdo, logo na entrada do estabelecimento. Geralmente são três alunos e uma professora surda do curso de Letras Libras, ficam em pé num semicírculo conversando sobre diversos assuntos. Em alguns dias percebo que tem um ou outro “intruso” no grupo. Na quinta-feira (27/02/2025), antes do carnaval, estava com eles e mais um

surdo que não via há muito tempo. Ele foi para Belo Horizonte cursar Licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo ele, estava visitando a família e veio conversar com os colegas na UFJF. Perguntei a ele qual o motivo de ir para a UFMG cursar Letras Libras, se na UFJF tem esse curso. Segundo ele, lá na *“UFMG é mais forte, todos os professores ministram suas aulas em Libras”*.

Andréia, a aluna que interpretei durante a monitoria de linguística, está constantemente do lado de fora da cantina, rodeando e conversando com todos os alunos, intérpretes e professores que ela conhece. Ela fica no campo de visão de sua mãe, que também é aluna do curso de Letras Libras. Percebo que Andréia quer chegar, se aproximar, mas é sutilmente rechaçada do grupo de surdos. Ela não se encaixa no padrão de normalidade surda, ou seja, *“ela não usa a Libras fluente e nem tem cultura surda. Ela é influenciada pela mãe, pai e igreja”* (sinalização de um dos discentes surdos que estava nesse ponto de encontro quando eu questionei o porquê de eles não convidarem ela ou darem atenção ao que ela fala). Percebo que há um distanciamento por parte dos demais alunos surdos do curso de Letras Libras.

Andréia é uma estudante surda que, além da surdez, apresenta também uma deficiência intelectual. Para quem trabalha na educação de surdos ou tem experiência na área da educação inclusiva, é visível em seu comportamento e nas suas interações, alguns indícios dessa condição. No entanto, essa informação foi apresentada explicitamente durante uma reunião realizada no dia 15 de abril de 2025, quando a coordenação do NAI-UFJF contou um episódio envolvendo Andréia e um professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Segundo o relato, o professor mencionou que só percebeu que a estudante tinha uma deficiência intelectual no final do segundo semestre de 2024, o que evidencia a sutileza com que essa condição se manifesta em alguns contextos.

Andréia foge dos padrões frequentemente esperados na comunidade surda. Ela não se enquadra no que Kuchembecker e Thoma (2011) definem como a “norma surda”, nem no que Lima (2022) descreve como o “surdo padrão” — ou seja, aquele surdo que tem fluência na Libras, e está alinhado politicamente aos movimentos identitários surdos. Sua comunicação em Libras é mais reduzida, utiliza muitas vezes o bimodalismo, ou seja, a sinalização e a fala concomitantemente, ou às vezes somente a fala.

Percebo que Andréia está em processo de construção de um vocabulário em Língua Brasileira de Sinais e suas interações são marcadas por certa dificuldade em acompanhar discussões mais abstratas ou acadêmicas. Essa condição acaba, muitas vezes, invisibilizando sua presença nos espaços coletivos e tornando-a ainda mais vulnerável dentro do próprio grupo de estudantes surdos. Um estudante surdo, que se “enquadra” na norma surda disse uma vez numa aula de Linguística I que ela é: “*café com leite*”, após uma intervenção dela que não tinha ligação com o conteúdo da aula.

Ao chegar na sala onde haveria a exibição do filme, sentei na última fileira e fiquei aguardando a discente surda (Bela) chegar. Nesse dia aconteceu algo engraçado e que não é a primeira vez que acontece. Quando a professora entrou e me viu sentado, ela me cumprimentou e perguntou meu nome. Respondi e ela em seguida me perguntou: “*de qual curso você é?*” Alguns alunos que estavam sentados do outro lado riram e disseram a ela que eu era o intérprete da disciplina. Um detalhe, não foi a primeira vez que eu interpretei uma aula da professora no semestre (2024/03). Em pouco mais de 7 anos como servidor público essa é a quarta vez que um docente me confunde com um aluno.

Antes da exibição, a professora explicou como seria a dinâmica da aula. Fez uma revisão da obra que leram nas aulas anteriores e disse que após o filme ela gostaria de fazer alguns comentários. Interpretei a fala inicial. Bela fez uma cara do tipo: “*aff, filme de novo*” e perguntou “*vocês irão interpretar o filme?*”, respondi que não. Perguntou novamente: “*tem legendas?*”, respondi que não sabia e pedi para que ela perguntasse a professora. Ela não se manifestou. Durante a apresentação do longa metragem foi possível perceber que havia muitas falhas na legendagem do filme. Havia alguns *gaps* de cerca de 5 minutos sem legendas. Ninguém se manifestou. Notei também que, havia um entra e sai muito grande entre os alunos na sala. O filme era falado em inglês e a qualidade do som não estava boa. Percebi que, com o áudio ruim e os *gaps* da legenda, houve certa ansiedade nos estudantes. Muitos estavam mexendo no celular e pouco olhavam para a projeção.

Terminado o longa, a professora acendeu as luzes e fez uma relação entre o filme e a obra estudada na sala de aula. Em nenhum momento a discente surda se prontificou a participar da discussão. Ficou o tempo toda sentada, sem dizer uma

palavra em relação ao conteúdo da obra cinematográfica, apenas conversava, em Libras, com uma colega ouvinte que estava sentada ao seu lado. Durante esse período de explicação, dividia sua atenção entre os intérpretes, a colega com quem conversava e o celular. A professora encerrou a aula e a aluna surda se assustou quando viu que nós estávamos saindo. Perguntou: *“o que aconteceu?”*. Minha colega disse que a aula havia terminado. Registrei minha saída e fui para a casa.

### **Instituto de Ciências Humanas - ICH**

Era uma tarde ensolarada, um calor “infernai”, cheguei mais cedo ao trabalho, por volta das 13h15, pois começaria a interpretar uma disciplina no Instituto de Ciências Humanas (ICH) para uma discente surda que estava matriculada no Bacharelado Interdisciplinar (BI) deste instituto. Não me recordo o nome da disciplina e ao buscar em meus horários de trabalho de anos anteriores está escrito o seguinte: ICH, das 14h às 18H, o nome da discente surda e da profissional que fazia dupla comigo na disciplina. Não tenho o costume de anotar o nome da disciplina, pois se torna automático com o decorrer do semestre e em nossa sala há um quadro com todas as aulas do semestre anotadas. A disciplina era lecionada no prédio B do ICH, no primeiro andar. Era uma sala à esquerda da porta principal de entrada do edifício.

No primeiro dia de aula desta disciplina, a estudante surda estava com uma outra mulher em uma conversa animada em Língua Portuguesa. Nos cumprimentamos e trocamos apresentações. Essa outra mulher era irmã da discente surda. Perguntei a ela se estava matriculada na mesma disciplina ou se estudava ali no ICH. Ela respondeu que: *“não estudo não. Vim até aqui conversar com o professor e solicitar que ele ministre sua aula sem máscaras, pois é mais fácil para a minha irmã ler os lábios”*. Eu afirmei o seguinte: a “Bianca”, sua irmã sabe Libras, não precisa de solicitar ao professor dar a aula sem máscaras, nós iremos fazer a interpretação da disciplina. A irmã concordou e acabou por não procurar o professor para solicitar a retirada da máscara. Para contextualizar o leitor, essa disciplina aconteceu em maio de 2022, no período de retorno das atividades presenciais pós Covid\_19. A UFJF adotou o uso de máscaras e as mesmas foram abolidas somente quando autorizadas pela instituição.

Todas as segundas-feiras quando eu chegava para interpretar essa disciplina, havia um grupo de estudantes ouvintes sentados no chão conversando. Em alguns dias vi a discente surda conversando em Língua Portuguesa oral com um grupo de alunos. Não sei o grau de perda auditiva dela, mas presenciei ela oralizando com esse grupo inúmeras vezes. Um desses dias cheguei a questionar a chefia do NAI se era realmente necessário a presença do intérprete nas aulas, uma vez que a discente conversava oralizando com colegas pelo ICH. Esse meu questionamento aconteceu em virtude de uma alta demanda negada de trabalho extra para a equipe de interpretação por conta da significativa quantidade de demandas fixas e a discente oralizava bem. A chefia orientou a continuar as interpretações.

O docente, da disciplina, havia ministrado aulas no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO) para minha turma e, logo na primeira aula, disse que era a primeira vez que tinha uma discente surda em sua turma, que não saberia como se comportar e que eu estaria com total liberdade para contribuir para que a aula acontecesse de maneira que a discente surda se sentisse acolhida e atendida em suas necessidades. Recordo-me de ele ter marcado uma reunião com o Núcleo de Apoio a Inclusão para buscar mais informações acerca da aluna.

Logo na primeira aula, o professor apresentou o programa, as referências, as formas de avaliação e começou uma conversa com os discentes sobre a temática da matéria. A discente surda não participou em nenhum momento da aula. Era uma disciplina que exigiria uma quantidade significativa de leituras. Em posse do cronograma da disciplina, eu e minha dupla nos olhamos e uníssono dissemos: “*já era!*”. Esse “já era” é uma forma de dizer que nós deduzimos, por experiência, que a discente surda iria ler poucas referências ou nenhuma delas. Nossa experiência não nos engana. No dia seguinte à primeira aula, a discente surda enviou uma mensagem para mim e para a minha dupla nos informando que iria cursar apenas três das quatro disciplinas que havia matriculado, uma vez que, segundo ela: “*tem muitas leituras e muitos textos. Fica pesado para mim, português não é minha língua. Demoro muito para ler e entender os textos. Tem palavras que não sei o que significa. Por isso vou cursar só três matérias*”.

Durante todo o semestre percebia a aluna surda apenas com um caderno na “mão”, anotando “somente” o que estava escrito no quadro pelo professor, não a vi

com nenhum dos textos base da disciplina, mesmo quando o docente solicitava. Para cada aula havia uma leitura base e algumas complementares, segundo o plano da disciplina. Diante disso, o educador, antes de começar sua aula, escrevia no quadro tópicos referentes à temática para conduzir a sua explanação. Essa prática, era uma forma de conduzir os debates e também indiretamente, orientava a dupla de intérpretes quanto às etapas das aulas. Nos quatro meses de aula do respectivo semestre, a discente surda não participou uma vez sequer das discussões, apenas das avaliações propostas. Quando questionada, ela fazia sinal e expressão de quem não queria opinar ou simplesmente concordava com as falas do professor.

Estava sentado à mesa que geralmente fico e conversávamos sobre esse caso em nossa sala, é muito comum comentarmos e conversarmos sobre as situações que vivenciamos no cotidiano da universidade e fora dela, afinal muitos de nós trabalham em outras redes educacionais. Percebi que em determinados momentos alguns colegas levantavam o tom da voz indignados com a situação e em outros momentos sugeriam o que deveria ser feito. Eu resolvi falar e disse que essa era uma questão que a discente deveria conduzir e não os intérpretes. A não participação dela ou de qualquer outro aluno, surdo ou ouvinte, nas aulas, eventos, entre outros, não nos compete intervir. Disse ainda que essa é uma situação recorrente, ou seja, os discentes surdos não costumam participar das aulas ativamente como muitos alunos ouvintes. São poucas as suas intervenções, comentários.

Demorei a perceber que algumas situações são os discentes surdos que devem se movimentar e não os intérpretes ou os professores. É como uma relação de pais e filhos, se as crianças não fizerem serão sempre dependentes dos pais. Até a data desta tese, ainda temos profissionais que tratam os surdos de maneira caritativa e capacitista e assumem o lugar deles nesse tipo de embate. Isso faz com que os discentes surdos fiquem acomodados e dependentes dos intérpretes. Por experiência, posso afirmar que essa postura caritativa começa na escolarização básica. Essa discussão continuou por mais alguns minutos até que dois colegas foram interpretar uma aula no Instituto de Ciências Exatas (ICE) e outros dois foram embora. Abri meu computador e fui me preparar para a outra disciplina que iria interpretar.

## Instituto de Ciências Exatas - ICE

Costumamos estudar diariamente. Atuamos em áreas que são diferentes de nossa formação inicial e isso, sem o preparo adequado, compromete nossa interpretação e consequentemente acarreta um prejuízo para os discentes surdos. Eu, por exemplo, sou licenciado em Geografia e em Pedagogia; atuo em diferentes licenciaturas e bacharelados que exigem de nós muito estudo e dedicação para que possamos fazer um trabalho de qualidade.

Além do estudo do conteúdo, realizamos diariamente, a busca de novos sinais<sup>37</sup> para as disciplinas que estamos interpretando. Para mim, as disciplinas que mais me desafiam são as do Instituto de Ciências Exatas. Há uma discente surda que cursa o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas (BI-ICE) e isso faz com que seja necessária a presença de intérprete de Libras em todas as aulas de seu currículo.

Quando chegamos no ICE, depois de subir o famoso “escadão do RU” estávamos caminhando em direção ao Laboratório de Física, mas paramos para comprar uma água gaseificada na cantina. A cantina fica no mesmo nível da rua à esquerda de quem entra no prédio novo. Esse prédio conta com esse andar no nível da rua e mais três andares abaixo. Ou seja, é um prédio com quatro andares com diversas salas e laboratórios. Um dos laboratórios de física fica no último andar. Ao entrarmos na cantina encontramos a discente surda sozinha. Estava comendo um salgado e bebendo um refrigerante. Ficamos conversando cerca de 10 minutos sentados à mesa na cantina. Falávamos sobre a dificuldade de se compreender a Física desde os tempos de Ensino Médio. Minha dupla na disciplina tem formação em Licenciatura em Letras Libras. Nenhum de nós dois possui conhecimento em Física e nem participamos de disciplinas anteriores, no próprio ICE, que nos capacitasse a compreender os processos laboratoriais.

A professora da disciplina foi super atenciosa, paciente e com muita vontade e disposição para tentar entender os processos de interpretação e de apreensão da estudante surda com o objetivo de melhorar e potencializar o aprendizado da discente. O laboratório é composto por cerca de 20 bancadas,

---

<sup>37</sup> Esse é um exemplo de canal do *YouTube* onde buscamos informações sobre sinais referentes aos cursos do Instituto de Ciências Exatas: <https://www.youtube.com/@quimicaemlibras/videos>



distribuídas em quadro fileiras. Em cima de cada uma delas há uma série de equipamentos para o uso do e no laboratório e cerca de 4 banquetas em cada uma delas. Há um quadro branco, que fica centralizado em frente às bancadas e um projetor.

É uma disciplina que exige dos alunos um conhecimento prévio sobre os experimentos que irão realizar. A professora disponibiliza uma apostila identificando e sequenciando todos os testes e experimentos que serão desenvolvidos no laboratório durante o semestre. Além da apostila, os discentes devem ter um caderno brochura, com pauta, para anotar todos os dados relativos ao experimento do dia e do semestre. Uma vez por semana, ou quando terminava os trabalhos, a professora recolhia um caderno de cada bancada para avaliar o grupo. Assim, todos deveriam ter o caderno completo.

A discente surda ficou em uma bancada com três alunos ouvintes. Duas meninas e um menino. Os três ouvintes se conheciam. Quando a surda chegou, eles continuaram a conversar e apenas sinalizaram um “olá” para ela. Sempre que se referiam a ela chamavam nós dois, interpretes, e pediam para que nós orientássemos a discente surda: *“Aqui, vocês podem dizer “isso” para ela, por favor? Pergunte a ela se ela fez os experimentos? Pergunte a ela se anotou tudo no caderno?”*. Essa situação durou só os primeiros momentos, pois orientamos os ouvintes a comunicar diretamente com a surda como fazem com um outro ouvinte.

Normalmente, muitos ouvintes, principalmente aqueles que não conhecem a Libras, ou que não estão acostumados a interagir com surdos, em situações em que há a presença de intérpretes, acabam por direcionar sua fala para o profissional da Libras, como se o intérprete fosse o sujeito da interlocução. O ideal, no caso, o mais adequado é que a pessoa ouvinte fale diretamente para o surdo, mantendo o foco visual nela. O surdo estará olhando para o intérprete com intuito de compreender o que o ouvinte está dizendo. Isso não é falta de educação.

Isso acontece porque o surdo precisa acompanhar a sinalização do intérprete, mas a interação social deve ser estabelecida com ele e não com o intérprete. O mesmo ocorre quando o surdo sinaliza, ele também olha para o ouvinte, e o intérprete realiza a oralização de sua fala sinalizada. A partir dessas dinâmicas, é possível estabelecer uma comunicação respeitosa e inclusiva. Ignorar o surdo, no

processo de comunicação, ainda que sem intenção, é uma forma de exclusão simbólica que reforça barreiras comunicacionais já existentes nos contextos educacionais.

Interpreto para essa estudante desde quando ela ingressou na Universidade Federal de Juiz de Fora, em pelo menos uma disciplina por semestre. Em nenhum momento a vi conversar com ninguém, sem a presença de algum intérprete. Não a vi em rodas de conversas e nem conversando com alguma pessoa em sala de aula. Nem com os discentes surdos da UFJF e tampouco com os surdos da cidade. Está sempre sozinha. Sempre que terminam as aulas percebo que vai embora sozinha. Coloca a mochila nas costas e segue em direção ao “escadão do RU”. Essa escada liga a entrada Norte da instituição aos Institutos de Ciências Biológicas e o Instituto de Ciências Exatas. Nessa disciplina, foi a primeira vez que a vi conversando com outro aluno, nesse caso, os componentes da mesma bancada de laboratório.

Essa questão de comunicação entre a discente surda e os ouvintes que participam da disciplina de laboratório, tem relação direta com a avaliação da disciplina, ou melhor, com a “nota”. Se os cadernos são avaliados pela professora de tempos em tempos, o caderno da aluna surda também será avaliado. A avaliação é coletiva, ou seja, um caderno incompleto ou desorganizado é prejuízo para todo o grupo da bancada. Depois que isso foi verbalizado pela professora, notei que a preocupação se a surda estava “copiando” ou mantendo o caderno atualizado aumentou de maneira expoente. Até aquele momento, ela era tratada como o que chamamos em brincadeiras de rua como “café com leite”, ou seja, estava participando apenas para interagir.

Nesse contexto de avaliação, notei que em alguns encontros a discente surda só copiava o caderno dos demais colegas, eles nem se prestavam em explicar ou pensar estratégias para os experimentos com ela, queriam que ela tivesse um caderno impecável para que eles não perdessem pontos na avaliação da docente. A discente surda cursou essa disciplina duas vezes e as duas vezes em que eu interpretei esse comportamento dos ouvintes se repetiu.

Em virtude disso, percebi que ela se aproveitava dessa situação também, de os colegas ouvintes entregarem o caderno para ela copiar e, com isso, ela não se

empenhava em realizar as tarefas de laboratório. Em um determinado dia, perguntei a ela se ia ficar só copiando o caderno dos ouvintes e não ia fazer nada. A resposta foi que *“está tudo bem, eu já sei o que é pra fazer, li a apostila antes”*.

## **Faculdade de Letras – FALE**

Retornando à Faculdade de Letras, no curso de Letras Libras, mais especificamente na disciplina de “PGA” (Práticas de Gêneros Acadêmicos). Essa disciplina foi ministrada por uma pós-doutoranda da área de Letras / Italiano. Uma profissional que a todo momento buscou, junto aos intérpretes e aos discentes surdos, adequar sua aula para que não se distanciasse da realidade dos surdos. No primeiro semestre de 2022, de maneira presencial, havia três discentes surdos matriculados nessa disciplina.

Um rápido parênteses é que eu possuo uma relação com esses três surdos que extrapola os muros da UFJF. Um deles conheci quando ainda era menino, estava entrando na adolescência. A segunda, foi minha aluna nas aulas particulares de Geografia quando fiz estágio docente no ano de 2004 em uma escola Estadual de Minas Gerais. E fui intérprete da terceira quando cursou o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental I, anos finais, na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Na primeira aula dessa disciplina, aconteceu o primeiro momento tenso. Por ser uma disciplina de PGA, em Língua Portuguesa, é fato que há uma extensa bibliografia e isso faz com que os alunos leiam e escrevam muito. Dessa forma, os discentes precisariam ao longo do semestre produzir resumos, resenhas e realizar um seminário sobre o que foi discutido durante o semestre. Durante a apresentação do programa pela docente, o discente surdo foi o que mais interagiu com ela chegando a questionar *“a quantidade de textos que a senhora está pedindo para a gente é muito grande. Nós não temos domínio do português igual aos ouvintes, é nossa L2”*. A professora retornou pontuando que: *“compreendo sua questão e irei fazer o máximo para que vocês compreendam os conceitos trabalhados em sala de aula, mas é importante vocês conhecerem essas práticas pois irão se deparar com elas durante toda a vida acadêmica de vocês, não tem como fugir disso”*.

No momento, eu interpretava essa fala da professora e percebi que o que ela dizia não estava “agradando” o discente surdo, e terminada a explanação da docente ele e uma das discentes surdas se entreolharam com uma expressão de que não concordavam com essa dinâmica. Posso afirmar aqui que todos os surdos que se matricularam em alguma disciplina desse gênero se sentiram frustrados. Interpreto essa disciplina desde 2018 e a principal reclamação é que é uma disciplina ministrada em Língua Portuguesa e trata sobre o Português, e não da Libras. Hoje, em 2025, existem duas disciplinas no currículo novo da graduação em Letras Libras, que tratam dos gêneros acadêmicos em Língua Portuguesa e em Libras. Além disso, tive a oportunidade de interpretar essa disciplina e a docente era do curso de Letras Libras.

Na terceira ou quarta aula da disciplina de PGA, apareceu uma aluna surda e pediu para conversar com a professora. A discente explicou que *“estou matriculada em duas disciplinas no mesmo horário. Uma delas o horário é o mesmo da aula de quinta (19h às 20h40). Na sexta eu consigo vir na sua aula (21h às 22h40). Queria pedir para você se você consegue na sexta antes da aula normal me explicar o que você falou na aula de quinta? Preciso muito dessa disciplina para eu formar. Sexta no primeiro horário não tenho aula e posso chegar mais cedo”*. Num primeiro momento a professora negou essa possibilidade, mas iria conversar com o NAI-UFJF e com a coordenação de curso para entender o que estava acontecendo e saber, também, se haveria disponibilidade de intérpretes para sexta, das 19h às 20h40.

Na aula seguinte de sexta feira, a nova discente surda chegou em sala de aula atrasada e foi logo interrompendo a aula. Chegou, levantou a mão e sinalizou: *“professora você conseguiu resolver para mim minha situação?”*. (Para o leitor entender como funciona a interpretação, neste contexto enquanto a docente ministrava a aula e nós interpretávamos e a discente chegou irrompendo o ambiente, todos olharam para traz e quando ela sinalizou nós verbalizamos.) A professora muito educada solicitou que a discente acompanhasse a aula e que no final as duas conversariam. Terminada a aula, neste dia sem nenhuma intercorrência, a professora explicou que conversou com os responsáveis e com sua monitora e ficou acertado que todas as sextas, a monitora acompanhada de uma dupla de intérpretes, estaria disponível para sanar as dúvidas e quaisquer outras questões apresentadas pela discente surda sobre a disciplina de PGA. Nesse momento, a professora disse que

*“conversei com minha monitora e ela estará a sua disposição. Ela não ministrará uma outra aula para você. Ela irá sanar suas dúvidas sobre a matéria. Conversei com o NAI-UFJF e o Gabriel e o outro intérprete estarão à disposição também na sexta a partir das 19h. É preciso que você leia os textos e traga suas dúvidas para a monitoria”.*

Após a fala da docente, a discente surda ficou extremamente nervosa e pontuou *“isso não está certo, estou sendo prejudicada. Faço duas disciplinas no mesmo horário e não consigo assistir suas aulas todas. Como vou estudar? Como vou formar? Eu preciso que a monitora me explique a matéria de quinta para eu entender tudo”.* No momento a professora interrompeu a discente e acrescentou que *“monitoria não serve para ministrar aulas. A monitoria é um momento para que se o discente possuir alguma dúvida referente ao conteúdo ele possa ir até a monitoria e sanar suas dúvidas. A monitora está instruída a não ministrar aulas e somente a responder às dúvidas. Foi isso que conversei com as instâncias de direito”.* A discente surda agradeceu, olhou para mim e para o outro intérprete, agradeceu a nossa disponibilidade e despediu dizendo *“vejo vocês na sexta às 19h”.*

Na semana seguinte, estávamos eu e meu colega na porta da sala às 19h aguardando a discente surda e a monitora. A monitora chegou, nos perguntou como seria a melhor forma de fazer a monitoria porque ela nunca tinha tido contato com um surdo na vida dela. Explicamos que ela poderia se comportar da forma que ela estava acostumada que à medida que os encontros fossem acontecendo nós iríamos aconselhá-la e ela teria liberdade para nos perguntar sobre qualquer coisa que tivesse dúvidas. Mas todo esse esforço da professora, da monitora, dos intérpretes e dos responsáveis, coordenação de curso e NAI-UFJF, foi em vão. A discente surda não compareceu em nenhum dos atendimentos.

Durante uma aula sobre plágio, a professora de PGA disse estar lendo a tese de doutorado do Rodrigo Custódio da Silva de 2019 intitulada *“Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise”* e que no material os discentes surdos e ouvintes poderiam encontrar assuntos interessantes que os ajudariam na forma de compreender algumas temáticas trabalhadas por ela. O fato de a professora da área de Letras / Italiano estar lendo uma tese da área de Letras Libras mostra que ela está buscando compreender mais sobre o universo em que estes alunos estão inseridos.

Entendendo a necessidade dos discentes surdos em produzir conteúdo em Língua de Sinais, a docente orientou que eles procurassem seguir as orientações sobre produções de artigos acadêmicos da Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC<sup>38</sup>. É uma revista referência em normas de textos gravados em Libras, é a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) dos artigos em vídeo. A docente apresentou a revista, as normas e, ainda sugeriu aos alunos que pensassem em um texto para enviar para a revista.

Ainda em PGA, em uma sexta-feira chuvosa e fria, havia na sala cerca de 5 alunos, sendo dois surdos e três ouvintes. A professora iniciou o conteúdo sobre paráfrase e citação. Foi uma aula muito produtiva, com muitas trocas entre a professora e os dois surdos. Um parêntese: foi uma disciplina em que os surdos, mesmo com toda a reclamação sobre leituras e a quantidade de referências, participaram mais que os ouvintes. O aluno surdo sugeriu em um determinado momento da aula que *“essa disciplina de PGA poderia ser ofertada no primeiro período, pois eu estou formando e não tinha ideia dessas questões que a professora apresentou. Passei a graduação toda sem saber sobre essas normas acadêmicas e textuais. Hoje nas aulas eu percebo que conhecer as regras da ABNT faz muita diferença no momento em que a gente pega um texto para ler ou pensa em até escrever um”*.

Esse discente surdo estava prestes a se formar e não tinha conhecimento das normas da ABNT e de tudo o que compõe o universo acadêmico no que se refere à produção de conhecimento escrito, como plágio, citação, paráfrase, resumo e resenha, entre outros. Para eles foi uma disciplina que gerou um conhecimento acadêmico extremamente importante e relevante para a trajetória acadêmica de cada um.

O semestre se desenrolou e ao se aproximar do término da disciplina de PGA, foi solicitado aos discentes que analisassem e apresentassem os elementos de um artigo científico. O artigo seria de livre escolha, sobre a temática que lhes interessasse. Todos os discentes cumpriram com o que foi solicitado pela professora, apenas um deles, um discente surdo, não apresentou o que foi pedido. Durante sua apresentação, em Libras, ele fugiu completamente à temática, apresentando algo que

---

<sup>38</sup> <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>

não tinha conexão nenhuma com a disciplina. Ao término de sua exposição, a docente questionou o porquê de sua apresentação ter fugido à temática e o discente surdo respondeu *“que você está equivocada. Eu fiz a apresentação. Isso que você está fazendo é preconceituosa. Você quer me prejudicar, não vou aceitar isso”*. A docente calmamente explicou que o que foi apresentado fugiu à proposta. Ela disse que orientou, explicou e ainda entregou, junto com o cronograma o que deveria ser realizado. O discente continuou discordando de maneira grosseira e ofensiva, até que em um determinado ponto da discussão a professora pediu para encerrar a aula e que as apresentações haviam terminado. Ela não entrou mais no assunto e despediu de cada um dos alunos, pois foi a última aula.

### **Faculdade de Educação - FAGED**

Do outro lado do campus fica a Faculdade de Educação, FAGED, lá os discentes das diversas licenciaturas cursam disciplinas pedagógicas que são comuns a todas as licenciaturas. Era uma tarde do mês de maio de 2022 e fui interpretar a disciplina de Questões Filosóficas da Educação. A disciplina acontecia das 14h às 18h, no “prédio novo” da FAGED no segundo andar. É uma disciplina teórica, do início ao fim. O professor fala uma espécie de “portunhol<sup>39</sup>” o que dificulta muito nossa compreensão para interpretar a disciplina. Em 2022 especificamente, ao invés de uma dupla de intérpretes formamos um trio. Para se ter uma ideia de como era complicado compreender o que o docente falava interpretamos umas três aulas o sinal em Libras de CANÁRIA. Mas, para nós isso não estava bem definido, mas a discente surda não se manifestou, mesmo com a nossa sinalização não fazendo sentido. Na terceira aula, ele indicou um livro de Hannah Arendt intitulado “A Condição Humana” de 1958. Foi aí que percebemos que o nós entendíamos como CANÁRIA era, na verdade, a Hannah Arendt.

Durante esta disciplina, a discente nunca chegou no horário e isso fazia com que ela perdesse muito conteúdo. Como disse, é uma disciplina com muita leitura e altamente complexa e reflexiva. O professor ficava preocupado com esses atrasos, mas não havia nada que pudéssemos fazer. Acho essa discente uma incógnita. Não

---

<sup>39</sup> É uma mistura da Língua Portuguesa com a Língua Espanhola.

conversa, fica a maior parte do tempo utilizando o celular, assim como um outro discente surdo, ela não traz nenhum material para a aula. Não faz anotações, não interage com ninguém e não se manifesta em relação aos conteúdos. Quando é chamada a acompanhar alguma leitura, ela acompanha pelo celular.

No dia 24 de maio de 2022, ao chegar na sala de aula nós, intérpretes, nos sentamos do lado esquerdo no final da sala, o lado do professor. A sala está sempre organizada em semicírculo (algo que eu acho super interessante) com duas fileiras e a discente surda sentou atrás dos intérpretes. Isso inicialmente gerou uma dificuldade para ela enxergar a interpretação, até que o professor entreviu e solicitou para ela mudar de lugar, para poder enxergar a aula e não ficasse “escondida” atrás dos intérpretes. No intervalo da aula, o docente solicitou que ela esperasse, pois queria conversar e pediu para que nós ficássemos também. O professor perguntou se estava tudo bem com ela e se estava conseguindo acompanhar as discussões. *“Como está sendo a disciplina para você? Notei que você não participa das aulas, chega sempre atrasada. Está conseguindo acompanhar as discussões?”* Neste momento a discente surda responde que *“a língua portuguesa é muito difícil para mim e os textos são muito pesados. Isso fica pesado para eu compreender a sua disciplina.”* Ele respondeu, mesmo após a discente dizer que a Língua portuguesa é de difícil compreensão, que *à medida que ela fosse lendo os textos e acompanhando as aulas as dificuldades iam se desfazendo.* Um desencontro entre os discursos.

Nesse dia aconteceu algo bem interessante. Na conversa entre professor e aluna, o docente disse que iria postar um vídeo sobre a temática da disciplina na plataforma do *Google Classroom*, mas que não tinha legendas e ela, simplesmente, não retornou para a aula após o intervalo para o café. Não retornando para o segundo tempo da aula, a discente surda perdeu toda a explicação sobre o processo avaliativo da disciplina. Nós, intérpretes, ficamos até o final da aula, uma vez que não fomos informados pela aluna surda que ela não retornaria.

Terminada a aula fui até a cantina, tomei um café e fui assistir uma aula na mesma FACED. Não iria interpretar a aula, fui apenas acompanhar minhas colegas, pois estava com esse horário vago. Ao chegar três intérpretes nesta aula, uma outra discente surda estranhou e me questionou *“o que você faz aqui? Vai interpretar?”* Respondi em tom de brincadeira dizendo *“estou aqui apenas para fiscalizar minhas*



*colegas. Quero saber se estão interpretando bem*”. Rimos e nos sentamos. Essa aula era uma das que os discentes do curso de graduação em Licenciatura em Letras Libras cursaram na FAGED.

Na aula, aconteceu a apresentação de alguns seminários. Um deles tratava da temática de ensino de Língua Portuguesa para surdos. Em um determinado momento da apresentação, a discente surda pediu a palavra e explicou que *“desde pequena tenho muita dificuldade de entender o Português. Na escola que estudei, lá na minha cidade, não tinha intérprete e eu era obrigada a ler lábios. Nós surdos temos muitas dificuldades em fazer leitura labial. Não dá para entender tudo o que o ouvinte tá falando”*. A professora apenas concordou com o posicionamento dessa aluna e pediu que o grupo continuasse a apresentação. A surda me olhou com uma expressão de nervoso e indignação, fechou os cadernos, me olhou novamente, fez o sinal de SAIR, levantou e foi embora. Ficou um clima meio tenso, mas a aula seguiu normalmente, como se nada tivesse acontecido. As intérpretes da disciplina ficaram mais alguns minutos e logo depois se retiraram da sala, eu as acompanhei.

### **Instituto de Ciências Humanas - ICH**

Passados alguns meses dentro desse período de pesquisa de campo, volto ao Instituto de Ciências Humanas para interpretar uma outra disciplina. Novamente apenas para substituir um colega que não pode comparecer ao trabalho. Ao chegar no instituto, localizado acima da Faculdade de Educação, comprei um café na cantina, que fica ao lado direito do bloco A. Saí, sentei em um dos bancos em uma espécie de jardim entre a cantina e o Bloco A e reparei que a discente surda estava conversando verbalmente com alguns colegas próximo ao ponto de ônibus que fica em frente à rotatória. Estava uma conversa agitada. Todos riam muito e ela também. Quando a aluna me viu, acenou, sorriu e continuou o bate papo. Levantei e me dirigi para a sala.

Bati à porta, pedi licença e entrei. Sentei na primeira fileira de cadeiras, no lado esquerdo da sala. À minha direita estava a mesa do professor e no canto direito um suporte para um computador com acesso ao projetor. O professor iniciou a aula cumprimentando a turma e perguntando se algum discente havia lido o texto. Um

silêncio total. Perguntou mais uma vez e nada. A discente surda entra na sala, sinaliza o sinal de LICENÇA (para entrar na sala), interpreto esse sinal, o docente sinaliza positivamente com a cabeça, e pergunta para ela se leu o texto para discussão em sala de aula. Ela responde que não durante o trajeto da porta até a cadeira onde ela se sentaria (duas cadeiras à minha esquerda na penúltima fileira).

O professor explica que se essa postura continuar, que ele mudará a conduta com a turma. Diz que todos terão uma hora para ler o texto e que aguardará o término da leitura para iniciar a aula. A discente surda tirou o caderno da mochila e ficou mexendo no celular. Perguntei se tinha o texto em mãos, ela disse que não. O professor percebeu nossa conversa se dirigiu até nós e perguntou se a aluna havia iniciado a leitura. Ela respondeu que não tinha o texto em mãos e nem no celular. Ele balançou a cabeça negativamente e sentou-se. Ela arrumou a mochila e foi embora.

### **Instituto de Ciências Exatas - ICE**

Confesso que sempre que preciso ir para o ICE é um momento que me deixa tenso, angustiado, inseguro e até mesmo triste. Isso porque minha formação não é em exatas e mesmo tendo algum tempo para estudar para as aulas, não é suficiente para que eu possa dominar o conteúdo e realizar uma excelente interpretação. Um fato é que em nenhum momento a discente surda reclamou comigo ou com algum outro colega sobre a dificuldade de interpretar as disciplinas do instituto.

A discente me enviou, logo cedo, mensagem pelo aplicativo do *WhatsApp* perguntando se eu poderia adiantar minha chegada para trocarmos figurinhas do Álbum da Copa do Mundo de Seleções de 2022. Nesse dia aconteceu uma forte chuva e não consegui chegar antes do previsto na Universidade. Quando cheguei, parei o carro em frente ao prédio onde aconteceria a aula. A discente surda estava sentada em um banco à direita da segunda entrada (no sentido de quem vem do “escadão da UF) junto com a outra colega. Me aproximei cumprimentei os dois e ela foi logo me entregando suas figurinhas para eu ver. Tirei as minhas do bolso da calça e entreguei a ela. Minha dupla disse “*não acredito que irão trocar figurinhas agora!*” em tom de espanto. Nós dois apenas sorrimos e continuamos a verificar os *cards*.

Realizamos as trocas, em cerca de quinze minutos, e nos direcionamos para a sala de aula, estava vazia, acredito que por conta das fortes chuvas. Era uma aula de laboratório de física (aquela que já foi relatada acima) e minha dupla estava indignada com a forma como a docente estava conduzindo a aula. Segundo essa colega de trabalho, *“é impossível a discente surda aprender e acompanhar essa dinâmica. Ela não vai aprender dessa maneira”*. A professora estava explicando os procedimentos de maneira oral, sem imagens e com muita rapidez. Nós não estávamos conseguindo acompanhar.

Por fim, minha colega chamou a professora e conversou com ela sobre essa forma de explicar a matéria para a aluna surda. Segundo a intérprete, ela explicou à professora que é importante ela ter mais materiais visuais em suas explicações, falar pausadamente e ter a paciência e sensibilidade de esperar a aluna surda ver sua explicação, realizar a ação para que ela continue a explicação posteriormente. Interessante aqui é que a intérprete que estava indignada com a postura da professora e não a surda. A discente não se manifestou em momento algum para opinar em relação à didática da professora.

Em cerca de 15 minutos, a docente passou a acompanhar a discente surda de perto, puxou uma banqueta e sentou junto a aluna e foi explicando passo a passo o que deveria ser feito e ao mesmo tempo aguardava a graduanda executar as etapas do processo. Percebi também que os colegas da bancada têm se esforçado para conversar mais com a colega surda. Mas esse contato termina no mesmo momento em que acaba a aula. Os ouvintes saem todos conversando e a discente surda sobe os andares comigo e com a outra profissional conversando e depois vai embora sozinha.

Nesse dia, a chamei e perguntei por que ela não procura os colegas para conversar e me respondeu *“eu não tenho um período certo. As turmas misturam muito, e eu prefiro ficar sozinha mesmo. Não quero ter vínculo ou amizades com ninguém. Cada semestre estou em novas turmas, nem lembro quem começou comigo no primeiro período. Todo semestre é a mesma coisa, novas turmas e novos alunos, todos ouvintes e que não sabem Libras. Minha sorte é que no ICE eles [os professores] não passam trabalho em grupo; é só prova e exercício. Se tiver trabalho em grupo eu nem sei como fazer aqui com esses alunos”*. Mesmo com esse distanciamento entre

alunos ouvintes e ela, essa foi a primeira vez que a vi conversando com alguém em sala.

### **Faculdade de Educação – FAGED**

Na Faculdade de Educação estava em curso uma disciplina de Políticas Públicas que é obrigatória para todas as licenciaturas da UFJF. Na disciplina, havia duas discentes surdas matriculadas. Ao chegar na FAGED e ir para a sala de aula, percebi um grupo de alunos do Letras Libras conversando na entrada do “prédio novo”, inclusive as duas alunas surdas estavam lá. Essa conversa estava uma mistura de Libras, com bimodalismo (uso da Libras e da Língua Portuguesa concomitantemente) e da Língua Portuguesa. Passei por eles, disse “oi, boa noite” e caminhei para a sala. Ao chegar ao elevador do prédio uma das discentes surdas disse *“estou cansada dessa disciplina. A professora só fala de política do Lula com o Bolsonaro. Tudo é culpa do Bolsonaro. Tô cansada. E também tem muito texto para ler e não consigo ler todos, tenho dificuldade de ler em português. Outros alunos do Letras Libras vão trancar a disciplina também. Eu vou tentar fazê-la em outro horário. Não gostei da professora e da aula”*.

A sala era organizada da seguinte maneira: eram duas fileiras em forma de um semicírculo (ferradura). Na frente da sala há uma televisão em um suporte móvel, uma mesa e o quadro branco. Nós, intérpretes, ficávamos ao lado da mesa dos docentes, ao lado esquerdo da sala, quase de frente para a porta de entrada. À medida que a aula foi acontecendo, percebi que a outra discente surda se distraiu e perguntei a ela se iria trancar a disciplina ou mudar de horário. Ela respondeu *“não, tá maluco! A coordenação do Letras Libras traçou um plano para eu formar. Não posso trancar nenhuma disciplina e nem reprovar, quero formar logo”*. Fiz um gesto de “OK” com o polegar e continuei a interpretar.

Um parêntese, é muito comum, nós intérpretes, conversarmos com os discentes surdos durante a interpretação. Isso acontece por uma série de questões. Ora eles perguntam alguma informação ora nós perguntamos, em alguns momentos em que a aula não os interessa eles procuram “puxar assunto” com os intérpretes. É uma prática comum. Terminando meu tempo de interpretação, meu colega assume a

interpretação. Após 20 minutos, volto a interpretar e a primeira coisa que acontece é a aluna surda dizer *“que mesmo chata a disciplina eu preciso ficar. Não gosto dessa discussão de políticos, de problemas do Lula e do Bolsonaro, quero me formar”*. Acenei positivamente com a cabeça e retomei minha interpretação.

## Faculdade de Letras – FALE

Às 19h, fui interpretar uma disciplina de Escrita de Sinais. Havia 6 surdos matriculados e dois professores dividindo a disciplina, além dos dois intérpretes. Para que o leitor tenha um pouco de ideia sobre o assunto, há alguns tipos de Escrita de sinais, como a Escrita de Língua de Sinais (ELIS), o Sistema de Escrita de Sinais (SEL), a VisuoGrafia e o mais conhecido e difundido delas o *SignWriting*. Essas escritas são uma forma de representar graficamente a Língua Brasileira de Sinais e, no caso do *SignWriting*, línguas de sinais de outros países. Essa disciplina é ofertada no primeiro período, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras (PPC) do curso com entrada de alunos a partir de 2023<sup>40</sup>. Dos surdos presentes, somente uma delas eu conheci aqui na universidade, os demais eu conheço há mais de uma década.

A aula iniciou com os professores apresentando um *power point* projetado no quadro e explicando algumas regras de registro da escrita de em *SignWriting*. Eu iniciei a interpretação da aula e fui acompanhando os exemplos apontando na projeção o que os docentes iam explanando. O conteúdo não fluía, pois, muitos ouvintes que estavam presentes não sabiam a Libras, e isso estava incomodando alguns alunos surdos. Um deles, enquanto eu estava interpretando disse *“tá foda! Que saco! Olha isso! Não vai acabar nunca. O prejuízo é nosso. Deveriam colocar essa disciplina mais para o meio do curso ou no final. Como os ouvintes vão aprender SignWriting?”* Concordei, pois penso o mesmo e compartilho da opinião dele<sup>41</sup>. Nesse momento ele se virou para traz e começou a conversar com um ouvinte que, estava desperiodizado, ou seja, não acompanhava a turma regular, e que dominava a Libras.

<sup>40</sup> <https://www2.ufjf.br/letraslibras/letras-libras/>

<sup>41</sup> Segundo informações do Professor Doutor Carlos Antônio Jacinto, do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora, a proposta para que esta disciplina seja ministrada no primeiro período, serve para que os alunos possam conhecer a escrita de sinais e emprega-las nas práticas variadas do curso, em substituição à Língua Portuguesa.

A aula continuou, os surdos estavam apresentando certo desinteresse até que o mesmo aluno/colega surdo me interrompeu novamente para assuntos não relacionados à aula e que eram muito engraçados. Gargalhamos, os docentes olharam com uma expressão de desaprovação para nós dois. Pedi a ele para conversarmos depois sobre isso. Nesse momento, precisei interpretar alguns minutos olhando para cima para não cruzar olhar com ele e gargalhar novamente. Essas situações acontecem com frequência.

### **Instituto de Ciências Humanas – ICH**

Na terceira semana de novembro de 2022, fui interpretar uma disciplina no ICH, novamente para substituir um colega que havia se afastado. Por questões de horário de trabalho, vou ao Instituto somente quando algum outro intérprete se ausenta. Não me recordo a disciplina, mas ela aconteceu na primeira sala a direita da porta de entrada do bloco A. Cheguei, me apresentei à professora e sentei na terceira cadeira na primeira fileira do lado esquerdo da sala. A discente surda não tinha chegado, mas fui informado pela chefia que a mesma avisou que atrasaria. Quando a aluna chegou, ela cumprimentou a professora, eu levantei e fui interpretar a aula. A estudante não mexeu no material em nenhum momento, não realizou nenhuma intervenção na aula e a professora, por sua vez, ignorou completamente a surda, como se ela não estivesse ali. Ministrou sua aula normalmente. Terminada a aula a graduanda surda pegou sua mochila e saiu sozinha em direção ao ponto de ônibus.

### **Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU e Restaurante Universitário - RU**

Ainda em 2022, mas dessa vez no dia 16 de dezembro, fui interpretar um atendimento para a disciplina de Estruturas para uma discente surda do curso de Arquitetura e Urbanismo. Era um atendimento de 1h30 que estava acontecendo semanalmente juntamente com o professor da disciplina. O atendimento transcorreu normalmente, a discente ia apresentando suas dúvidas em relação à construção de um projeto e o professor ia explicando para ela o passo a passo deste projeto utilizando seu computador. Além disso, o docente reforçava alguns conceitos

trabalhados em sala de aula e que eram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Terminado o atendimento, saímos e fomos jantar no Restaurante Universitário. Este restaurante fica a dois prédios de onde estávamos.

Entramos, nos servimos, sentamos e eu perguntei a ela se ainda trabalhava na Porte Empresa Júnior<sup>42</sup>. Ela disse que sim e que estava gostando muito de trabalhar lá. A Porte é uma empresa de Arquitetura e Urbanismo fundada há mais de 20 anos criada e mantida pela iniciativa empreendedora de alunos da instituição dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Ambiental e Sanitária. Segundo informações do site da empresa os professores são responsáveis pela orientação dos projetos.

Durante nossa refeição ela pontuou que *“houve contratação de uma intérprete de Libras para ficar comigo nos eventos, seminários e reuniões, mas no dia a dia não tem intérpretes, preciso me virar. Às vezes faço leitura labial, às vezes eu escrevo, às vezes uso o telefone para ajudar. Mas é ruim a falta de comunicação”*. Diante dessa informação, perguntei se mesmo com as barreiras comunicativas estava sendo proveitoso o tempo lá de trabalho na Porte? A estudante de Arquitetura e Urbanismo foi direta, *“sim!”*. Fiz um OK e continuamos o jantar.

No período de 2021 e 2022, essa discente participou do processo seletivo para a Porte. Foi um momento delicado pois, à medida que ela ia avançando nas etapas, nós, da equipe de intérpretes, precisávamos nos adequar para garantir acessibilidade para ela. Assim que ela foi aprovada no processo seletivo, fui convidado a realizar uma palestra intitulada “Surdez e o Mercado de Trabalho”, onde abordei questões referentes ao trato com um indivíduo surdo nas dependências de uma empresa. Ela foi a primeira discente surda da instituição a fazer parte de uma empresa júnior.

#### 5.4 ALGUNS APONTAMENTOS

Esta seção se dedica à análise dos registros etnográficos apresentados no item anterior, coletados durante a pesquisa de campo realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora entre os anos de 2022 e 2025. Essas notas, compostas por

---

<sup>42</sup> <https://portejr.com.br/>

observações participantes, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os discentes surdos, compõe a base para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão vivenciadas por este grupo no ambiente acadêmico do Ensino Superior.

As anotações etnográficas, apontadas na seção anterior, nos proporcionou um olhar sensível e profundo sobre as nuances do cotidiano da Universidade na perspectiva da surdez. Na análise, buscaremos desvelar os meandros das relações sociais, as barreiras comunicacionais e pedagógicas, e as formas de agência e “resistência” que emergem dos relatos dos surdos e das observações. Para isso, os dados serão analisados por meio de lentes teóricas específicas, possibilitando a conexão das experiências vividas com conceitos antropológicos fundamentais relacionados a estigma, diferença, poder e identidade. Isso permitirá uma reflexão crítica sobre as práticas institucionais e as interações interpessoais que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes surdos na UFJF.

De um modo geral, podemos encontrar algumas grandes áreas para serem refletidas. À princípio são as relações com o Núcleo de Apoio à Inclusão, as práticas pedagógicas e a didática em sala de aula (a acessibilidade dos materiais didáticos e avaliações), as barreiras linguísticas em relação ao uso da Língua Portuguesa como segunda língua, os pontos de encontro e o uso e influência da Libras na participação dos discentes surdos. Estes pontos não serão abordados um a um, separadamente e sim entrelaçados no decorrer deste texto.

Sobre o NAI-UFJF, destacamos sua importância no contexto da inclusão na instituição. Uma das questões que me fez pensar e refletir sobre este Núcleo é se ele atende as reais necessidades dos discentes surdos e dos que orbitam a surdez na instituição. E por mais que eu possa ter concepções diferentes e enxergar a surdez por um outro prisma, percebi que, durante o período de campo, ele supriu as demandas e as necessidades dos discentes e dos docentes. O NAI buscou estar presente a todo momento, com matrículas orientadas, conversas com os docentes de surdos, atendimentos individualizados, organização e promoção de um diálogo para a criação de monitorias, além de estarem sempre dispostos a ouvir as demandas dos discentes surdos.

Quando questionei um dos entrevistados sobre sua relação com o Núcleo, ele respondeu que *“Utilizo o NAI para sanar algumas dúvidas e me ajudar em quase*



*tudo. É importante.” “Preciso do NAI para orientar os professores sobre adaptação e didática de ensino para os surdos.”* Quando o discente surdo afirma que *“utilizo o NAI [...] em quase tudo”* é importante destacar que Coulon (2008) apresenta que é necessário ter uma série de conhecimentos e saberes sobre o Ensino Superior. Para o autor os ingressantes neste nível de ensino devem criar o *habitus* de estudante, ou seja, eles devem se adaptar aos códigos, aprender a utilizar seus departamentos e diretorias e entender as rotinas.

O ingresso na universidade deve ser visto como uma passagem e, nas palavras de Coulon (2008, p.32), é possível considerar três tempos:

- o tempo de estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- o tempo de aprendizagem, quando se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- e por fim, o tempo de afiliação, que é o manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.

Esse “tempo de estranhamento” é muito comum nos discentes surdos. Há um rompimento das regras e obrigações da educação básica e que de alguma forma o protegia e o tratava de maneira diferente dos demais. Por que estou dizendo isto? Trabalhei por quase uma década na educação básica e convivo, diariamente, com colegas que atuam neste segmento, e há uma proteção às vezes velada, às vezes não, em relação aos surdos. Muitos intérpretes atuam muito próximos aos estudantes, com uma postura caritativa e muitas vezes realizando tarefas por eles ou os ajudando de maneira a direcionar para a resposta correta.

Quando há o ingresso no Ensino Superior, existe esse estranhamento. Apesar do acolhimento, das orientações e do apoio, as relações são mais diretas, os intérpretes não atuam mais “sentadinhos” ao lado dos alunos surdos, como na educação básica. Aquele “mundinho” familiar e aconchegante da Educação Básica não existe mais. Os códigos são outros, as regras são outras e os atores são outros. É um novo ciclo e que causa um estranhamento aos discentes.

Então o NAI-UFJF, a PROAE e a PROGRAD são agências que fazem com que estes alunos surdos possam vivenciar o tempo de aprender, ou seja, conhecer e

se adaptar de fato às regras sociais e institucionais da Universidade e entendê-las, além de compreender os mecanismos internos em relação às aulas, avaliações, notas, direitos e deveres. E, por fim, o tempo de afiliação, que para Coulon (2008) é dividido entre intelectual e institucional.

A primeira diz respeito aos conteúdos, ou seja, a forma de se portar, de saber se virar, a seriedade das ações, a maneira correta de escrever textos acadêmicos, saber se expressar e conhecer as formas de referências normativas e de se aprofundar nos conhecimentos teóricos. A segunda é quando o ingressante se apodera das regras e códigos da instituição, ou seja, no caso da UFJF, tenha conhecimento do Regulamento Acadêmico de Graduação (RAG), o Projeto Político do Curso (PPC) entre outros documentos que farão parte de todo seu percurso na academia.

No processo de passagem apontado por Coulon (2008, p. 42), penso que a afiliação é o momento em que o discente surdo realmente “encarna” e vivencia a universidade plenamente. Para o autor, é necessário que o ingressante esqueça a sua cultura anterior, a da educação básica, e substitua por esta nova cultura, do Ensino Superior, que é “mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir na medida em que ela é mais simbólica. [...] os estudantes devem se tornar nativos dessa nova cultura universitária, [...] é uma questão de sobrevivência”.

Sobreviver nesse contexto é entender que, enquanto aluno, deve-se buscar compreender as nuances das relações, dos códigos e das regras da instituição. Ou seja, estar imerso a essa nova cultura, ser um membro dela e identificar suas rotinas, seus esquemas e competências, é aquilo que Bourdieu denominou de *habitus*, isto é, ele atua como um princípio organizador e estruturante que converte as características internas e relacionais de uma posição social, neste caso, de ser estudante universitário, em um estilo de vida (Bourdieu, 1996).

Esse *habitus* criado a partir da imersão cultural vai de encontro à temática das práticas didáticas e pedagógicas que foram apontadas, durante o campo, como sendo um dos gargalos institucionais em relação à inclusão dos discentes surdos. Entendo, compreendo e não tenho o direito de julgar se está certo ou errado, apenas apresentar, a você leitor, os fatos como eles são. Há uma insatisfação, não há como se esquivar, mas ao mesmo tempo me questiono se os discentes não deveriam ter

um outro comportamento frente a esses desafios? Se há todo um suporte do NAI-UFJF, o que falta para que as aulas, práticas, materiais, avaliações entre tantas outras questões sejam, de fato, acessíveis? O porquê de tanta passividade?

Digo isso, pois percebi durante o período de pesquisa (2022 – 2025) e vivencio isso desde quando ingressei no Ensino Superior como Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa, que essa é uma via de mão única, melhor dizendo, só a instituição UFJF é cobrada por acesso? Não há uma contrapartida? Se o Núcleo oferece o suporte necessário, por que não se afiliar? Por que não se imergir nesta nova cultura? Por que não se tornar estudante?

São questões que podem parecer retóricas mas que servem para que nós não “culpemos” somente a Universidade pelas barreiras impostas aos discentes surdos. Lembrando que este estudo mostra a UFJF a partir das lentes dos surdos. E os deveres enquanto estudante? Não é possível ingressar no Ensino Superior e não mudar, não se transformar, não se afiliar. É preciso se adaptar a esse novo universo.

A educação inclusiva é um processo recente em nosso país e na Universidade Federal de Juiz de Fora é ainda mais novo. A criação da primeira coordenação de acessibilidade, a Caefi, é de 2008, são menos de 20 anos e a primeira vez que um surdo sinalizante ingressou na UFJF foi em 2015, ou seja, há exata uma década. Isso não ameniza as responsabilidades dos atores em conduzir a educação dos surdos de maneira acessível e de qualidade, mas é importante que se diga que este processo é lento, as mudanças não ocorrem instantaneamente.

Nessa esteira, o NAI-UFJF foi criado em 2018, ou seja, tem pouco mais de 5 anos de existência e a política de inclusão está em processo de construção. Os discentes surdos começaram a ocupar outras faculdades, além do curso de Letras Libras, que foi em 2015, só em 2017 e 2018 nas faculdades de Educação Física, Arquitetura e Urbanismo e no Instituto de Ciências Exatas. É muito recente esse ingresso para uma mudança tão rápida, são paradigmas que precisam ser mudados e reestruturados para que possamos ter aulas mais acessíveis e inclusivas.

Um aspecto recorrente observado durante o trabalho de campo, foi a exigência de uma demanda significativa de leituras nas disciplinas, o que impactava diretamente a participação dos discentes surdos. A estrutura disciplinar universitária é fortemente estabelecida por uma tradição da leitura e escrita, e isso é um obstáculo

para que os surdos participassem realmente das aulas. Essa constatação não se deu em um único momento: Presenciei, diversas vezes, a estudante surda do Instituto de Ciências Humanas passar aulas inteiras sem sequer fazer uma intervenção, emitir uma opinião ou realizar algum comentário. E a afiliação que destaca Coullon? Não era o momento de se tornar aluno e ocupar seu lugar de direitos e deveres? O mesmo foi percebido entre estudantes surdos do curso de Letras Libras, especialmente em disciplinas de caráter mais teórico como Literatura, ou técnico, como Práticas de Gênero Acadêmico (PGA).

Em uma das aulas, a surda desabafou: “*A quantidade de textos que a senhora está pedindo para a gente é muito grande. Nós não temos domínio do português igual aos ouvintes, é nossa L2.*” Em outro momento, outra aluna relatou: “*Tem muitas leituras e muitos textos. Fica pesado para mim. Português não é minha língua. Demoro muito para ler e entender os textos. Tem palavras que não sei o que significa.*” Esses depoimentos, vindos de estudantes surdos, mostram como a centralidade do texto escrito em português tende a apagar esses alunos e a restringir suas possibilidades de participação. Mas é uma situação cultural do Ensino Superior Brasileiro. É necessário se vestir do ofício de estudante e entender que há uma nova realidade a seguir.

Dentro da concepção de *habitus* (Bourdieu, 1996), apresentada anteriormente, percebemos que estar na universidade pressupõe competências linguísticas prévias, ou seja, ter um domínio da Língua Portuguesa, e no caso dos surdos, da Libras. E é possível perceber que no caso da Andréia, a Universidade, de alguma maneira, desconsidera sua trajetória, uma vez que é destoante dos demais. Na fala apresentada abaixo, iremos perceber que a professora, por mais que esteja empenhada, envolvida, se torna refém de uma lógica institucional padronizada, isto é, a do desempenho e eficácia. “*Essa é a segunda vez que a discente cursa a disciplina de Linguística I [...] Júlia nos chamou e disse que não sabe o que fazer [...] disse que o atendimento não está adiantando [...] que não percebe que a discente está compreendendo o que ela quer ensinar.*”

Outra questão que aparece envolvendo a mesma discente surda, Andréia, é sobre a “norma surda”. Há uma tensão identitária muito forte e interna ao grupo de surdos, o que Humpires (1977) denomina de surdo padrão, melhor dizendo, aquele

surdo que usa a Libras para se comunicar, que se identifica com a comunidade surda, possui identidade surda e que não tem nenhuma outra deficiência (Thoma e Kuchenbecker, 2011). Mesmo em um espaço de “inclusão”, há fronteiras e barreiras simbólicas que definem quem pertence ou não a um grupo.

*"Percebo que Andréia quer chegar, se aproximar, mas é sutilmente rechaçada do grupo de surdos. Ela não se encaixa neste padrão de normalidade surda [...] 'ela não usa a Libras fluente e nem tem cultura surda. Ela é influenciada pela mãe, pai e igreja' (sinalização de um dos discentes surdos que estavam neste ponto de encontro) ..."* Andréia, com comunicação bimodal (em Libras e em Língua Portuguesa, concomitantemente), às vezes somente oral e a deficiência intelectual, escapa à “norma surda” e torna-se invisibilizada pelo grupo.

Como dito alguns parágrafos acima, o ingresso de estudantes surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora é um movimento recente e em decorrência disso alguns profissionais ainda não se adequaram para essa realidade. Ao contrário de outras, a surdez é uma deficiência invisível, ou seja, ao nos depararmos com uma pessoa não sabemos se ela é surda ou não, se ela usa ou não Língua de Sinais, não há, num primeiro momento, como fazer esse julgamento. Para tal, é necessário que ela se apresente como surda ou que haja interações para que a deficiência fique evidente.

Outro ponto é também a invisibilidade da deficiência intelectual, isto é, nem sempre conseguimos identificar num primeiro momento se uma pessoa possui ou não essa condição. Algumas questões relacionadas à deficiência intelectual e que não são visivelmente identificadas são as dificuldades de aprendizagem, algum nível de comprometimento cognitivo ou quaisquer outras limitações relacionadas ao funcionamento do intelecto.

Nesse caso, uma pessoa que possui uma deficiência intelectual e uma deficiência auditiva ao mesmo tempo é uma pessoa com deficiência múltipla, ou seja, é quando ocorre duas ou mais deficiências concomitantemente. Essa condição das duas deficiências em específico, pode acarretar dificuldades de aprendizagem, comunicação e interação, muito do que ocorre com Andréia durante sua caminhada no Ensino Superior. Esse estado pode afetar tanto a sua capacidade intelectual quanto comportamental. E nisso a exclusão ou a não participação no cotidiano dos surdos na

Universidade, não contribui para um quadro de melhora ou de minimização dessa situação.

É muito comum, nós intérpretes, participarmos de inúmeras reuniões entre o Núcleo de Apoio à Inclusão, docentes e discentes surdos. Em uma dessas reuniões ouvi a seguinte frase: *“o professor mencionou que só percebeu que a estudante tinha uma deficiência intelectual no final do segundo semestre de 2024”*. Logo, Andréia, passou um semestre sendo “ignorada” em suas complexidades. Para mim, que atuo com a educação inclusiva desde 2010, não foi desafiador identificar que havia alguma condição além da deficiência auditiva, mas essa informação não nos foi passada anteriormente em uma reunião de equipe.

Esse desconhecimento por parte dos docentes em relação à condição, não só de Andréia, mas de outros tantos, revela que há lacunas estruturais na ou nas redes de apoio da instituição. Em algum ponto dessa teia, há uma ruptura que necessita urgentemente de reparos. Essa condição de invisibilidade da deficiência intelectual – acrescida da surdez – deixa a aluna surda em uma zona de silêncio institucional.

As normas e os valores sobre corpos e mentes completos, autossuficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral, a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada. Nos documentos oficiais e nos discursos das instituições da educação especial, é frequente encontrar a utilização do termo diversidade. Diversidade neste e em outros contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais. A ambiguidade com que se pensa e se constrói a diversidade, gera consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal (Skliar; Souza, 2000, p. 7).

Esse fato explica esse despreparo institucional apresentando como modos de prática e vivência que excluem, afastam e paralisam pessoas, corpos e mentes que não se alinham ao imperativo hegemônico de educação. Uma situação recorrente em nosso cotidiano e que registrei na seção anterior é a forma em que, muitas vezes, as pessoas, que não dominam a Libras, não se dirigem aos surdos como interlocutor e sim aos e intérpretes. *“Sempre que se referiam a ela chamavam nós dois, intérpretes [...] orientamos os ouvintes a comunicar diretamente com a surda [...] O ideal é que a*

*peessoa ouvinte fale diretamente para o surdo [...] Ignorar o surdo [...] é uma forma de exclusão simbólica”*

Percebe-se o desconhecimento sobre práticas comunicativas inclusivas o que de alguma forma, inconsciente ou não, desconsidera o lugar de fala dos surdos nessas interações. O costume de se referir ao intérprete e não ao surdo é uma ação de exclusão, mesmo que não seja intencional, mas demonstra que há barreiras culturais, a serem superadas na Universidade e, conseqüentemente, na sociedade.

Nas palavras de Candau e Koof (2006, p. 112), há

[...] uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta os processos que têm por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

Essa comunicação intercultural precária nos leva a refletir sobre uma situação que aconteceu com uma discente surda na Empresa Júnior Porte. Segundo ela, *“houve contratação de uma intérprete de Libras para ficar comigo nos eventos, seminários e reuniões, mas no dia a dia não tem intérpretes, preciso me virar. Às vezes faço leitura labial, às vezes eu escrevo, às vezes uso o telefone para ajudar. Mas é ruim a falta de comunicação”*. Lembro-me de interpretar uma reunião *on-line* substituindo uma colega intérprete que prestava serviços para um banco de cooperativas. Na reunião havia um profissional surdo que vivenciava a mesma situação em que a discente estava vivendo na Porte, ou seja, ele não tinha intérpretes no dia a dia, somente nas reuniões.

Não é o mote deste trabalho, mas a conclusão do curso de graduação e o ingresso no mercado de trabalho são tão desafiadores quanto o caminho percorrido até a colação de grau. Eles não são ou únicos e nem serão os últimos a experienciar este tipo de convívio nos locais onde forem exercer suas atividades laborais. As barreiras comunicativas, informativas e de atitude podem comprometer a carreira desses sujeitos, pois não há como ter relações se não há uma comunicação eficiente entre os funcionários de uma determinada empresa. Serviços manuais, repetitivos,

rotineiros, como por exemplo, empacotador de supermercados, são estereótipos que se esvaíram com o mito da incapacidade. Há de se pensar estratégias para que ao ingressarem no mercado de trabalho estes surdos possam estar em igualdade de condições para alcançar seus objetivos.

Percebemos, através desta análise, que o ingresso e a permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora são marcados por tensões entre a inclusão das leis e da instituição, ou seja, aquela que está no “papel”, e as exclusões simbólicas cotidianas. Mesmo que tenhamos uma rede de apoio estruturada a partir do Núcleo de Apoio à Inclusão, envolvendo intérpretes, professores e outras agências, a Universidade ainda continua a trabalhar numa perspectiva do *habitus* acadêmico normatizado, ou seja, centralizado em práticas tradicionais e na linguagem acadêmica padronizada, desconsiderando, assim, as trajetórias e percursos de cada um dos discentes surdos que destoa deste *habitus*.

No contexto de experiência no Ensino Superior, muitas são marcadas e gravadas por silêncios, ausências, violências simbólicas e barreiras, linguísticas ou atitudinais, que comprometem sua participação, reforçando o que Goodley (2014) conceituou como *disablism* e *ableism*, através da invisibilidade de práticas acadêmicas, onde seus corpos e mentes não se alinham a essa produtividade.

Inúmeras situações foram vivenciadas, experienciadas, sentidas e afetadas no período de pesquisa. Foram, anteriormente à pesquisa e, continuarão sendo, uma vez que a dinâmica de ingresso e formação não para. Mas, situações como as experienciadas por Andréia mostram como toleramos a diferença e como ela é tolerada pela instituição, até o momento em que ela desestabiliza essa estrutura e seu funcionamento. A “norma surda”, evidencia múltiplas camadas, fragmentos, pedaços, complexidades e estratos, não apenas entre surdos e ouvintes, mas entre pares com diferentes níveis de “identidades surdas”, domínio da Libras e deficiências associadas.

Concomitantemente a esse espectro de ações e relações, que é a educação de surdos na UFJF, as práticas comunicacionais em sala de aula, frequentemente ignoram o discente surdo como interlocutor, denunciando barreiras profundas que atravessam as culturas existentes nas relações sociais universitárias. Podemos perceber que a Universidade ainda precisa repensar a si mesmo como um espaço de produção da alteridade, da equidade, da diversidade e da inclusão, frente



a presença surda que é múltipla, diversa e complexa. E que essa diversidade, agora não somente a surda, mas toda ela, não seja apenas tolerada, e sim reconhecida em suas especificidades e singularidades, agindo como agentes ativos na transformação da cultura institucional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa originou-se de minha vontade em compreender mais profundamente e visibilizar as experiências dos discentes surdos na educação superior a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora, a UFJF, como lócus de observação, ação, diálogos e reflexões. Além da atividade de pesquisa acadêmica, esta investigação foi uma conquista pessoal, política e afetiva. Como pesquisador-intérprete, estive mergulhado nas diversas vozes, gestos, silenciamentos e “resistências” que atravessam a caminhada acadêmica-universitária de cada estudante surdo sinalizante da Instituição.

Escutá-los, a partir da sua visualidade, significou ouvir, concomitantemente, a Universidade, que se anuncia inclusiva, mas que por inúmeros obstáculos atitudinais, políticos, financeiros e culturais, em grande parte, operam em uma perspectiva lógico-normativa de ensino. Esse desencontro entre o que dizem os discentes surdos e o que propõe a instituição, pode estar, não somente, mas também atrelado a uma falta de compreensão sobre a surdez multifacetada, heterogênea, plural, diversa e diferente. Além disso, é atravessada por questões que moldam a individualidade de cada aluno surdo e as formas como vivem e interagem com o mundo ao seu redor.

Como apontado durante a escrita deste trabalho, a chegada de um contingente de estudantes oriundos de classes, grupos, “culturas” e línguas diferentes nas Instituições Federais de Ensino Superior, têm demandado das Universidades um trabalho totalmente diferente da padronização e normatização que nestas escolas superiores têm se perpetuado há tempos. São discentes que fogem à norma da pré democratização do acesso ao Ensino Superior. Essa realidade, observada ao longo da pesquisa, dialoga com o que Heringer (2014), segundo a qual acesso, permanência e assistência constituem, para esse novo público os atuais campos de tensionamento entre a demanda social e as realidades institucionais e estatais.

Resgatar os objetivos desta pesquisa é reafirmar a necessidade de compreender como se dão os processos de ingresso (acesso), permanência e participação dos alunos surdos no Ensino Superior. Foi a partir da compreensão das surdezes que procurei entender e identificar os meandros das experiências e desafios

enfrentados por estes estudantes em um contexto que até bem pouco tempo atrás era inacessível. O recorte de sujeitos e espaços foi o campo principal de investigação deste trabalho, ou seja, através das vivências e narrativas dos discentes e do atravessamento das políticas institucionais, busquei registrar as atividades cotidianas na academia.

Nos registros do caderno de campo, observa-se as ações e experiências dos alunos, bem como os limites institucionais que atravessam seus percursos. Essas anotações evidenciam diferentes formas de permanência, ou seja, de estar na UFJF, as redes de apoio construídas (as relações com os colegas e os profissionais) e as dificuldades que ainda se fazem presentes no cotidiano universitário e nas políticas e práticas de acessibilidade. Essas observações empíricas permitiram compreender como a inclusão é vivida e percebida pelos estudantes, revelando tensões que extrapolam o plano individual.

A experiência em campo revela o quanto é necessário que os estudantes surdos possam, de fato, viver a Universidade, ao mesmo tempo em que evidencia os limites institucionais que ainda precisam ser superados. As redes e iniciativas desses discentes expressam sua capacidade de agência, enquanto as barreiras encontradas apontam para a urgência de ações mais efetivas. Assim, a inclusão aparece como um processo em constante construção, marcado por avanços, tensões e contradições que demandam revisão e aprimoramento contínuos.

As experiências e vivências educativas desses estudantes surdos configuram-se como trajetórias que ultrapassam o âmbito individual, articulando-se em relações coletivas permeadas por redes de sociabilidade e estratégias próprias de participação e permanência. Esses alunos enfrentam barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais, ao mesmo tempo em que constroem caminhos possíveis para se manterem na universidade. Tais movimentos evidenciam que a inclusão não se consolida apenas pela formulação de políticas públicas, mas sobretudo por sua efetivação e adequação às necessidades concretas daqueles que delas dependem. Compreender essas práticas cotidianas e formas de sociabilidade é reconhecer que a permanência dos estudantes surdos na universidade está diretamente vinculada ao compromisso institucional com a diversidade e a equidade.

Sobre as “resistências” encontradas durante este trajeto, enquanto pesquisador-intérprete, foram mínimas ou praticamente inexistentes. Para ilustrar como esses processos se manifestam na prática, destaco alguns episódios vivenciados nesta pesquisa. Houve sim, inúmeras reclamações, objeções e tentativas de retirada ou minimizada dos textos em Língua Portuguesa, queixas e protestos sobre as metodologias de ensino, mas nenhuma que eu pudesse indicar como um enfrentamento ao “sistema UFJF”. Anteriormente ao início desta pesquisa, entre os anos de 2017 e 2019, algumas manifestações organizadas no campus, cujo objetivo eram melhorar a qualidade de ensino e permanência destes surdos na Universidade, não recorro em viver algo que chamasse atenção e que abalasse as estruturas normativas institucionais nos anos seguintes.

No período pós pandemia de Covid-19, houve um aluno surdo que solicitou o trancamento do curso Graduação em Educação Física, pois não estava conseguindo obter resultados esperados em sua trajetória acadêmica e, segundo ele, *sua surdez não estava sendo respeitada*. Houve o que chamamos de “busca ativa”, por parte de alguns integrantes do NAI-TILSP, e ele retornou para o curso e trancou mais uma vez. Novamente uma “busca” e ele foi mais uma vez matriculado. Cerca de 30 dias do início do segundo semestre de 2025, ele não compareceu a nenhuma aula. Passado pouco mais de três anos desde o retorno das atividades presenciais, esse aluno ingressou e se desligou da universidade por duas ou três vezes. Alguns colegas intérpretes relatam que ao encontrá-lo, ele costuma afirmar que não deseja permanecer no ambiente universitário.

Uma outra situação ocorreu quando uma estudante surda enviou uma reclamação formalizada para o NAI-UFJF, no início do segundo semestre letivo de 2025, sobre a atuação de um tradutor intérprete de Libras. Esta mensagem se referia a qualidade da interpretação do profissional. Segundo a discente, *a Libras dele é defeituosa*. E com isso esse TILSP, contratado por uma empresa que presta serviços para a Universidade, foi demitido. O que chama a atenção é que a estudante que apresentou essa reclamação vinha sendo acompanhada por esse tradutor-intérprete desde o primeiro semestre de 2025.

Os dois episódios, embora pontuais, revelam mais sobre a forma como as dinâmicas institucionais e relacionais são resolvidas, do que propriamente sobre

resistências. Estas situações evidenciam questões ligadas a um perfil de estudante que, na minha opinião, não se afiliou ao Ensino Superior (Coullon, 2008), a uma mediação linguística e a percepção do outro sobre a qualidade da interpretação. São questões que repercutem diretamente nas vivências e experiências dos surdos.

Dessa forma, compreendo que as relações estabelecidas nesses contextos não se configuram como resistências, mas como parte importante dos ajustes e tensões que são inerentes a um processo de consolidação de um paradigma educacional inclusivo no ambiente interno da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Como consequência desta investigação etnográfica, os resultados apontados nos direcionam a perceber que a inclusão na UFJF, embora amparada nas políticas institucionais e legais, como a criação de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), continua como um campo de tensões e disputas. Os alunos surdos encaram, diariamente, barreiras pedagógicas, comunicacionais e culturais. Suas mãos (vozes) indicam que a presença dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa (TILSP), embora seja imprescindível, é, ainda, insuficiente quando não há, concomitantemente, práticas docentes capazes de incorporar recursos visuais e multimodais, pedagogia surda (Campello, 2008) e a valorização da Libras.

Há um risco real de se reduzir a inclusão de surdos no Ensino Superior à presença ou não dos Tradutores e Intérpretes. Se não houver uma mudança nas estruturas e nas atitudes na e da Universidade e dos surdos, é notório que a perpetuação de uma lógica unilateral se prevaleça, ou seja, uma lógica educacional em que o estudante surdo precise se adequar ao modelo normativo vigente.

Uma questão relevante foi a constatação do distanciamento docente nesse processo. Muitos professores não se percebem como corresponsáveis pela inclusão dos discentes surdos. Muitos atribuem aos Tradutores Intérpretes o papel de resolver todas as necessidades e desafios comunicacionais e até mesmo educacionais, como se somente a presença deste profissional fosse sinônimo de inclusão. Todavia, a pesquisa identificou que, sem uma adaptação didática, sem uma abertura ao diálogo, a presença dos TILSP é apenas um paliativo neste e deste processo inclusivo. Torna-se necessário pensar em uma formação docente capaz de compreender as diferenças e potencialidades surdas neste processo educacional. É importante dizer que o foco deste trabalho não foi analisar os docentes ou partir de uma perspectiva dos docentes

sobre os discentes surdos, logo essa invisibilidade que o texto aponta é a partir das experiências e dos olhares dos alunos surdos.

Outrossim, verificou-se que a presença e participação dos alunos surdos nas resoluções institucionais é ainda limitada. Suas vozes pouco se fazem presentes em espaços decisórios e de planejamento. Um dos poucos espaços de deliberação em que são ouvidos é a matrícula orientada realizada conjuntamente com o Núcleo de inclusão. Nesse espaço, decidem sobre quais disciplinas irão cursar e sobre como pode ser o seu semestre letivo. Apesar da escuta, esse espaço ainda é limitante uma vez que suas escolhas ficam dependentes da presença ou não dos intérpretes.

Ouvi-los, verdadeiramente, não é apenas garantir intérpretes em reuniões, por exemplo, mas reconhecê-los como sujeitos capazes de contribuir para uma universidade mais equânime e construir sua própria história acadêmica. Dessa forma, este estudo reforça que, para que se tenha um processo inclusivo verdadeiro, é fundamental que a instituição tenha uma postura política e uma escuta mais ativa e que reconfigure as relações de poder.

Esta pesquisa se debruçou sobre as experiências dos alunos surdos e dos Tradutores Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa, revelando a complexidade das práticas pedagógicas institucionais. Para que outras vozes e percepções possam ser identificadas e estudadas a partir da compreensão das surdez, é importante destacar que investigações futuras são necessárias. Uma questão interessante seria a necessidade de ampliar a análise para além do contexto imediato da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que possibilitaria uma compreensão mais abrangente e um acompanhamento mais longitudinal dos trajetos educacionais dos estudantes surdos, revelando, assim, novos aspectos desse processo.

A partir dos resultados, é imprescindível destacar a necessidade de ampliar e avaliar as políticas educacionais de inclusão, investir em formação docente para atender a esse e a outros públicos e adotar práticas que valorizem uma pedagogia visual e multimodal. Além disso, reafirma a necessidade de se enxergar as vozes surdas, para que na construção e consolidação de uma Universidade inclusiva, seja inerente a capacidade de reconhecer os protagonismos dos discentes surdos.

Por fim, destaco que este percurso foi uma travessia profissional, enquanto pesquisador-intérprete, vivi e convivi entrelugares, entre mundos, numa fronteira

linguística e identitária: ora traduzindo vozes, ora interpretando silêncios. Esta pesquisa não somente me proporcionou a compreensão da Universidade Federal de Juiz de Fora a partir dos olhares e vozes dos alunos surdos, mas também me fez questionar e refletir sobre os meus entrelugares nesta ou nestas relações. Esta tese é, assim, um compromisso. Um compromisso com a construção de uma universidade mais equânime, plural e inclusiva e um compromisso de escuta, ou seja, de escuta das vozes surdas que clamam por reconhecimento e inclusão.

## REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. **Encontros Etnográficos**: interação, contexto e comparação. São Paulo: Editora da Unesp, Alagoas: Edufal, 2015.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- ALBRES, Neiva de Aquino; JUNG, Ana Paula. História dos Intérpretes de Língua de Sinais no Brasil: de mãos missionárias à mãos profissionais. **Revista de Educação Especial em Debate**. v.8, n.15, p. 115-135, jan/jun. 2023.
- ALMEIDA, Luis Gustavo Paulino de; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo. **O Congresso de Milão**. Araraquara, Letraria, 2018.
- ALMEIDA, Taynara Costa de. Formação Superior em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais no Brasil: análise da proposta didática dos projetos políticos pedagógicos. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, número 51, 2024.
- AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Inclusão no Ensino Superior: um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. *Doxa: Ver. Bras. Psico. E Edu.*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334-348, jul./dez., 2019.
- ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- ASSIS SILVA, César Augusto de. A Constituição da Língua Brasileira de Sinais: considerações sobre a missão protestante com surdos. Dossiê Diversidade, Plurilinguismo e Interculturalidade. **Revista SURES**. n. 3, 2014.
- ASSIS SILVA, César Augusto de; ASSÊNSIO, Cibele Barbalho; SANDES, Leslie Lopes; ALMEIDA, Priscila Alves de. **Dia do Surdo na Avenida Paulista**: Etnografando a mobilização política pelas escolas especiais. Ponto Urbe (on-line), 5 | 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1602>.
- ASSIS SILVA, César Augusto de; ASSÊNSIO, Cibele Barbalho. **Setembro Azul**: mobilização política nacional das escolas bilíngues para surdos. Ponto Urbe (on-line), 9|2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1996> . Acesso em: 21 de janeiro de 2021.
- BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A Surdo Mudez no Brasil** (cadeira de hygiene). Rio de Janeiro, INES, 2013.
- BAYNTON, Douglas. 2006. A Silent Exile on this Earth: the metaphorical construction of deafness in the Nineteenth Century. In: **The Disability Studies Reader** (L.J. Davis, ed.), pp. 33 – 48, New York / London: Routledge.



BIGOGNO, Paula Guedes. **Você é Surdo ou Ouvinte: Etnografia com Surdos em Juiz de Fora – MG.** Dissertação. UFJF. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Juiz de Fora, p.81, 2013.

BIGOGNO, Paula Guedes. Cultura, Comunidade e Identidade Surda: o que querem os surdos? **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.** São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 268-285, jul./dez/ 2023.

BORRE, Ethan D.; KAALUND, K; FRISCO, N. *et al.* The Impact of Hearing Loss and Its Treatment on Health-Related Quality of Life Utility: a Systematic Review with Meta-analysis. **J GEN INTERN MED** 38, 456-479 (2023). Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-022-07795-9>

BOTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma Breve História da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sônia Simões (org.). *Gestão Universitária: os caminhos para a excelência.* Porto Alegre: Penso, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Universidade da Beira Interior, LusofiaPress, Covilhã, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

\_\_\_\_\_. Brasil terá primeiro curso de licenciatura em Libras. Ministério da Educação – Portal MEC, 28 mar. 2006. Atualizado em 17 mai. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/5871-sp-245681699>.

\_\_\_\_\_. Especialistas pedem mais intérpretes de Libras em universidades; MEC aponta dificuldades. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 27 ago. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/577880-especialistas-pedem-mais-interpretes-de-libras-em-universidades-mec-aponta-dificuldades/>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 2003. p. 12

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasil: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Institui o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir).** Publicado em 16 abr. 2020; atualizado em 13 mar. 2025. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/programa-incluir>

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista Educação**. PUC – Campinas, Campinas, 22 (3): 371-387, set./dez., 2017

CAMPELO, Rafaela Lopes; LIMA, Jácqueline de Cássia Pinheiro; OLIVEIRA, Joaquim Humberto C de; FORTUNA, Daniele Ribeiro; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Cultura, Identidade e Subalternidade: um estudo etnográfico com alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **InterSciencePlace. Revista Científica Internacional**. N.2, vol 10, abril/junho, 2015.

CAMPOS, Gerir. **O que é Tradução**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986

CAMPOS, Monica Vasconcelos Barral. Diversidade em Ação: a experiência da UFJF na promoção da igualdade e inclusão. **Revista Práticas de Administração Pública**, Santa Maria, 9, e89206, 2025

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. RJ: Vozes, 2006.

CARMEL, Simon; MONAGHAN, Leila. *Studying Deaf Culture: An Introduction to Ethnographic Work in Deaf Communities*. **Sign Language Studies**, Washington, DC: Gallaudet University Press, v. 73, p. 411–420, Winter 1991.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **História da Educação de Surdos**. Lisboa: Universidade Católica Editora. 76p. 2009.

\_\_\_\_\_, Paulo Vaz de. **História da Educação de Surdos II**. Lisboa: Universidade Católica Editora. 104p. 2011

\_\_\_\_\_, Paulo Vaz de. **A Herança do Abade L'Épée na Viragem do Século XVII para o Século XIX**. Lisboa: The Factory, 2013

\_\_\_\_\_, Paulo Vaz de. **Breve História dos Surdos – No mundo e em Portugal**. Carcavelos, Portugal: Surd'Universo. 2007.

\_\_\_\_\_, Paulo Vaz de. **História da Educação de Surdos: O que dizem as fontes documentais**. **MEDI@ÇÕES Revista OnLine**. Vol.7, nº 7, p. 101 – 110, 2019.

CLERC, Lauren. **The diary of Laurente Clerc's Voyage from France to America in 1816**. West Hatford: American School of Deaf, 1952.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador, BA: Edufba, 2008.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A Educação do Surdo Ontem e Hoje:** posição sujeito e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTA, Maria Cláudia Lara. **Surdos no Plural:** uma etnografia de sociabilidade e experiência de surdos na cidade de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DE CLERCK, Goedele A. M. Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. **American Annals of the Deaf**, [S.l.], v. 154, n. 5, p. 435–446, Winter 2010. Gallaudet University Press. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/aad.0.0121>.

DINIZ, Débora. Autonomia Reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. **Cader. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(1): 175-181, jan-fev, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOUGLAS, Mary. **Purity and Danger:** An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo. London: Routledge, 1966.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem: E agora?** Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neusa; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celso; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Aspectos Históricos e Socioculturais da População Surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out-dez. 2013, p.1713-1734.

FAULHABER, Priscila. Etnografia na Amazônia e tradução cultural: comparando Constant Tastevin e Curt Nimuendaju. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 3, n. 1, p. 15-29, jan./abr. 2008.

FEBRAPILS. Nota Técnica nº 02/2017: **Nota técnica sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais intérpretes de Libras/Português**. Brasília: FEBRAPILS, 2017. Disponível em: <http://www.febrapils.com.br>

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. **Du gouvernement des vivants**: cours au collège de France (1979-1980). Paris: EHESS; Gallimard; Seuil, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FRIEDNER, Michele; KUSTERS, Annelies. **Deaf Anthropology**. Annual Review of Anthropology. p. 31-49, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1146/annurev-anthro-010220-034545>

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17 (Edição Especial), p. 105–124, maio-ago. 2011.

GAVÉRIO, Marco Antônio. **Nada sobre Nós, sem Nossos Corpos!** O Local do corpo deficiente nos *disability studies*. Revista Argumentos. Montes Claros, Vol 14 nº1, p. 95-117, jan/jun – 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1158>

GILE, Daniel. Testing the Effort Model's tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – A contribution. **HERMES. Journal of Linguistics**, n. 23, p. 153-172, 1999. Disponível em: [http://download1.hermes.asb.dk/archive/FreeH/H23\\_09.pdf](http://download1.hermes.asb.dk/archive/FreeH/H23_09.pdf)

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GODMAN, Márcio. Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 46, nº2, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOODLEY, Daniel. **Dis/ability Studies**: theorising disablism and ableism. London: Routledge, 2014.

HANKS, William F.; SEVERI, Carlo. Translating worlds: **The epistemological space of translation**. Hau: Journal of Ethnographic Theory, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2014.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. v.5, p.07-41, 1995

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 anos da Política de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**. n. 24. Jan/Jul. p.17-35, 2014.

HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise. Balanço do PNE (2014 – 2024): As políticas de ação afirmativa na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 35, Artigo e10593, 2024.

HUMPIRES, Tom. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977, 108f. Tese (Doctor of Philosophy) – Union Graduate School, The Union Institute e Universidades, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses, 1977.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUCHENBECKER, Liège Gemeli; THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos *down* em uma escola de surdos. **Ver. Edu. Espec.** Santa Maria, .24, n.41, p. 347-362, set/dez, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência, **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n.69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LADD, Paddy. (2003). Understanding Deaf culture: In **search of Deafhood**. Clevedon, England: Multilingual Matters.

LANE, Harlan. **When the Mind Hears: a history of the deaf**. New York: Random House, 1984.

\_\_\_\_\_, Harla. **The Mask of Benevolence**. New York: Vintage Books, 1992.

LANG, Harry Gary. **Revisiting History: Sign language in 17th century**. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Ates Médicas, 1999.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 6 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.36, p. 175-195, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Production de l'espace**. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LOURENÇO, Guilherme. Verb agrément in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics. 2018. 320f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, Ewnadro. **Sua Majestade, O Intérprete**: O fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; “Vai ter Música?”: para uma antropologia das festas juninas na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe** [online]1, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1239>

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De Perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ANPOCS, vol. 17, nº49, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; ASSIS SILVA, César Augusto de; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. As Festas Juninas no Calendário de Lazer de Jovens Surdos na Cidade de São Paulo. **Anais do 34ª Encontro Nacional do Ceru**, 2007. Disponível em: [https://nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/2008-Festas-Juninas-CERU\\_0.pdf](https://nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/2008-Festas-Juninas-CERU_0.pdf)

MALINOWSKI, Borislav. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélogos da Nova Guiné Melanésia. Traduções de Anton P. Carr e Ligia Aparecida Cardieri Mendonça; revisão de Eunice Ribeiro Durham. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. História da Educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação I, v.1, n.1, jan/jun, 1992.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. Suplemento 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/>

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Bilinguismo. In: MORAIS, Carlos Eduardo Lima de; PLINSKI, Rejane Regina Koltz; MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp; SZULCZEWSKI, Deise Maria (org.). **Libras**. 2ªEd. v. 01, p. 57-69, Porto Alegre: SAGAH, 2018

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO Vinícius. Da Formação Comunitária à Formação Universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v.35, nº especial 2, p. 78 – 112, jul-dez, 2015.

MASCARENHAS, Luiza Teles. **Encontro entre Surdos e Ouvintes na Escola Regular**: desafiando fronteiras. Niterói: EdUFF, 2016.

MAZZAROTTO, Ingrid Helena Kolb; GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira; BELLIA, Cintia Gonçalves de Lima; MORETTI, Cláudia Andriguetto Maoski; LANTAS, Milena Raquel. Integralidade do Cuidado na Atenção à Saúde Auditiva do Adulto no SUS: acesso à reabilitação. **Audiology Communication Research**. São Carlos, SP.



Edição Online, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/acr/a/4HRqMvbDh6fkhWXnZRhXF4P/?lang=pt&format=html>

MEDEIROS, Daniela. **Diferença e Subjetividades do Corpo**: que educação é essa? Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012.

MELLO, Anahí Guedes de; AYDOS, Valéria; SCHUCH, Patrice. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 64, p. 7-29, set./dez. 2022

MELLO, Anahí Guedes de. O Modelo Social da Surdez: um caminho para a surdolândia. **Revista Mosaico Social**. Ano 3. Nº 3. p. 55-75, 2006.

\_\_\_\_\_, Anahí Guedes de. **Olhar, (não) ouvir, escrever**: uma autoetnografia ciborgue. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.773 de 6 de janeiro de 2021**, que “dispõe de diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. Minas Gerais. Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-23773-2021-minas-gerais-institui-diretrizes-para-a-criacao-de-escolas-bilingues-em-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-lingua-portuguesa-na-rede-estadual-de-ensino> .

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação de Surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPGE**. Universidade Estadual de Maringá. p. 1-16, Dez/2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PADDEN, Carol; HUMPHIRES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Cambridge University, 1998.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEIXOTO, Marcus Valérius da Silva; CHAVES, Sônia Cristina Lima. Análise da Implantação da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva em uma Unidade Federativa do Brasil. **CoDAS**. São Paulo. Edição Online, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/pkMzymTW75xJBdS5nTyJxRM/abstract/?lang=pt>



PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. A Universidade da Modernidade nos Tempos Atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p.29-52,mar.2009.

PEREIRA, Éverton Luis. Construção das diferenças entre surdos e ouvintes (mudos e falantes) na comunidade de Várzea Queimada, Jaicós, Piauí, Brasil. In: RIAL, Carmen; SCWADE, Elisete (org.) **Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Diálogos Antropológicos, expandindo fronteiras. Cadernos de Resumos. Editora Kiron, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.abant.org.br/files/6b9effac94bdfd3673339aafe5f8748b096b3c85.pdf>

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPAR, Priscila; NAKASATO, Ricardo. **Libras**: conhecendo além dos sinais. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2011.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**. Edição Especial n2/2014, p. 17-31, Editora UFPR, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua de Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante Coclear**: normalização e resistência surda. Curitiba. Editora CRV, 2012.

\_\_\_\_\_, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. “*Viva la Parola!*” a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, Curitiba, v.37,e67506, 2021.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. 1º Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos Surdos-mudos. **Revista História da Educação (On-line)**, 23, 2019.

RUBEL, Paula G.; ROSMAN, Abraham. Introduction: Translation and Anthropology. In: RUBEL, Paula G.; ROSMAN, Abraham (ed.). **Translating Cultures: Perspectives on Translation and Anthropology**. Oxford: Berg, 2003. p. 1–21

RUSCHEL, Nathany Lima; BONATTO, Amanda Somensi; TEIXEIRA, Adriane Ribeiro. Reposição de Prótese Auditivas em Programas de Saúde Auditiva. **Audiology Communication Research**. São Carlos, SP. Edição Online, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/zbRmwTLFkRjN4f7MShHTmvN/abstract/?lang=pt>

RAMIREZ-GÁLVEZ, Martha Celia. **Novas Tecnologias reprodutivas conceptivas: fabricando a vida, fabricando o futuro**. Campinas, 2003. 259p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTOS, H. R. **Propriedades aspectuais de eventualidades em Libras: um compartilhamento de traços fonológicos entre articuladores manuais e não manuais**. Tese (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2021.

SILVA, Erliandro Felix. Mais preto ou mais surdo? A interseccionalidade desconsiderada nos processos seletivos de pós-graduação. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 3, p. 1–19, jan. 2025.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças Surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.48, 2022.

SKANES, Emily. **Deaf Studies Through the Eyes of Anthropology**. (2014) University Presentation Showcase Event. 10. Disponível em: <https://encompass.eku/swps/2014/2014/10> Acesso em: 03 jan 2021.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SKILIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. V.1. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

TAYLOR, Anne-Christine. A antropologia entra, quando a tradução falha. **Anthropológicas**, ano 26, v. 33, n. 2, p. 3-23, 2022.

TORRES, Elizabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahí Guedes. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa** (USP), v.33, n.2, p. 369-385, 2007.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Diretoria de Ações Afirmativas – DIAAF: **história**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/diaaf/a-diaaf/historia/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução n. 092, de 23 de agosto de 2018**. Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI UFJF, vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas, Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. *Diário da Universidade Federal de Juiz de Fora*, Juiz de Fora, 24 ago. 2018. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2018/02/RES\\_092.2018-N%C3%BAcleo-de-Apoio-à-Inclusão.pdf](https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2018/02/RES_092.2018-N%C3%BAcleo-de-Apoio-à-Inclusão.pdf).

VELHO, Gilberto. O Estudo do Comportamento Desviante: A contribuição da Antropologia Social. In: VELHO, Gilberto (org). **Desvio e Divergência**. 2ªed. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1977.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo. Olhar Novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 22, e202, 2022.

von der WEID, Olívia. **Visual é um dos suportes do sonho**: práticas e conhecimentos de vidas com cegueira. RJ: PPGSA / IFCS / UFRJ, 2014. Tese (DOUTORADO) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de PósGraduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2014.

WITCHES, Pedro Henrique. **Surdus Mundi**: Educação linguística de surdos no século XX. Curitiba: Appris, 2022.

XAVIER, André Nogueira. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (LIBRAS)**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

XAVIER, A. P.; MARTINS, G. P. T. C.; COUTINHO, C. M. L. M; MARIANI, R. M. Educação Bilíngue de Surdos: Uma proposta de implementação na rede municipal de Juiz de Fora / MG. **Letras Raras**, v.5, p. 27-34, 2016.

WHITE, Willian Foote. **Sociedade de Esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ZEA, Evelyn Schuler. Genitivo da tradução. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, p. 65-77, jan./abr. 2008

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário da pesquisa **Ecos Visuais: experiências surdas na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF**. Neste estudo pretendemos compreender as redes de sociabilidade de estudantes surdos no Ensino Superior, bem como o seu ingresso (acesso), permanência e participação neste nível de ensino. A pesquisa é relevante não só para os servidores públicos federais que atuam no Ensino Superior, mas para toda a sociedade no geral, pois investiga como ocorre o processo de inclusão de surdos no Ensino Superior e a sua relação com as políticas públicas vigentes.

Se faz mister destacar que nesta pesquisa respeitaremos as visões de mundo, as atitudes estéticas, as crenças religiosas, as organizações e redes dos surdos, as questões filosóficas, culturais e sociais, bem como sua diferença linguística, e por esta razão o pesquisador se coloca à disposição para tirar quaisquer dúvidas sobre este termo ou o conteúdo da pesquisa em geral.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: será realizada uma entrevista com roteiro semiestruturado para a coleta dos dados. As entrevistas serão individuais, em data e horário de sua escolha, com perguntas sobre questões relacionadas ao ingresso (acesso), permanência e participação no Ensino Superior. As entrevistas serão, por fim, realizadas por meio ou ambiente virtual (aquele que envolve a utilização da internet, como e-mails, sites eletrônicos, do telefone, ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios), com plataforma definida juntamente com o participante, conforme sua disponibilidade. Ao assinar esse Termo, você autoriza a gravação da entrevista, e esta será arquivada pelo pesquisador por 05 anos e depois destruída, conforme explicitado abaixo. Informa-se que o participante tem o direito de não responder a qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, e esperamos que a entrevista não gere desconfortos ou riscos a integridade física, psíquica ou moral dos participantes, pois os procedimentos desenvolvidos não os sujeitarão a riscos maiores do que

aqueles encontrados em suas atividades cotidianas. De toda forma, O pesquisador ficará atenta a qualquer manifestação dos integrantes no decorrer do estudo, preocupando-se com constrangimento ou frustrações e, caso ocorram, tomará as providências necessárias, informando sobre a sua liberdade em não responder as questões que não quiserem. O pesquisador garantirá, ainda, que caso algum fato constrangedor ocorra ou alguma situação venha comprometer a integridade dos participantes, a pesquisa será suspensa e reorganizada. Em razão do período de pandemia, O pesquisador se atentará também para as diretrizes do Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Na entrevista em ambiente virtual, pesquisador e participantes estarão em lugares diferentes (o pesquisador estará em casa, e o entrevistado pode também estar em sua própria residência ou lugar que for mais confortável), e vão interagir pelo computador, celular, telefone ou tablet e se houver constrangimentos ou problemas técnicos (como falta de luz e sinal precário de internet), farei o possível para ajudar. Além disso, há uma limitação pelo próprio distanciamento não permitir a captura mais sutil de expressões e sentimentos.

Consideramos, ainda, que a pesquisa possui como risco mínimo a possível identificação do participante e, para minimizar as chances deste risco acontecer, O pesquisador compromete-se a garantir a sua privacidade e confidencialidade por meio da preservação da sua identidade, utilizando-se de nomes fictícios tanto no arquivamento dos dados quanto na sua divulgação.

Os benefícios da pesquisa serão diretos aos grupos alvo do estudo, quais sejam os surdos, levando-se em consideração a promoção e manutenção de um ambiente inclusivo e que valorize a cultura, as identidades e a Língua Brasileira de Sinais.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, terá direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados

da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento, após assinado pelo pesquisador e por você, será impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você por e-mail ou enviada por correio, se preferir. É necessário que você o imprima e assine, e o envie digitalizado (escaneado ou por foto) para o e-mail do pesquisador.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com O pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com as exigências da lei. O pesquisador cuidará do sigilo de seu nome (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Ass. Participante

Ass. Pesquisador

## **ANEXO B**

### **Roteiro da entrevista e do questionário**

- 1) Qual o ano de Ingresso na UFJF?
- 2) Qual o curso que frequenta?
- 3) Seu ingresso foi por cota?
- 4) Você recebe algum auxílio da PROAE (Pró-reitoria de Assistência Estudantil)? Se sim, qual?
- 5) Você recebe algum apoio do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)? Se sim, qual?
- 6) Você tem dificuldades de se relacionar com seus colegas de curso?
- 7) Você tem dificuldades de se relacionar com seus professores?
- 8) Você consegue se comunicar com os demais profissionais da UFJF?
- 9) Você tem acesso a todos os ambientes da UFJF?
- 10) Os espaços institucionais são acessibilizados (Libras)?
- 11) Qual a média de disciplinas você cursa por semestre?
- 12) É uma média satisfatória?
- 13) Você considera as aulas e os materiais didáticos acessíveis?
- 14) As atividades realizadas em sala de aula são acessíveis e diversificadas?
- 15) Na sua opinião as atividades contemplam as especificidades linguística e cultural dos surdos?
- 16) Qual (quais) a(s) principal(is) barreira(s) encontrada(s) no Ensino Superior?
- 17) Considerando as barreiras de participação e aprendizagem qual a sua opinião sobre a experiência no Ensino Superior?
- 18) Qual a principal barreira para a sua permanência na UFJF?
- 19) Como foi sua trajetória até a UFJF?
- 20) Há mais alguma informação que gostaria de falar (sinalizar)?