



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

RENAN PINHEIRO DO NASCIMENTO

OS DESAFIOS DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO
SUPERIOR:
REFLEXÕES BASEADAS NA HISTÓRIA DE VIDA

JOÃO PESSOA-PB

2026

RENAN PINHEIRO DO NASCIMENTO

**OS DESAFIOS DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR:
REFLEXÕES BASEADAS NA HISTÓRIA DE VIDA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia do centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito institucional para a obtenção do título de licenciado em pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA - PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244d Nascimento, Renan Pinheiro do.

Os desafios do estudante surdo no ensino superior:
reflexões baseadas na história de vida / Renan Pinheiro
do Nascimento. - João Pessoa, 2026.
46 f. : il.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Surdez. 2. Identidade. 3. Cultura. 4. Ouvintismo.
I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376-056.263(043.2)

RENAN PINHEIRO DO NASCIMENTO

OS DESAFIOS DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR:

REFLEXÕES BASEADAS NA HISTÓRIA DE VIDA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de licenciado.

Situação: Aprovada.

Em: 09 / abril / 2026.

Banca Examinadora



Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago
(orientadora)



Mestra Dina Pereira de Melo
(Coordenadora do NEDESP)



Prof. Espec. Énio Affonso Ferreira Correia Sobrinho
(FUNAD)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, que me deu a vida e tem sido sempre o meu maior orientador.

A minha mãe, Célia Maria (in memoriam), pela luta diária, por estar a todo tempo comigo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, pelos conselhos, incentivo e apoio nessa pesquisa.

À minha família, irmãs, irmão, cunhado, sobrinhos, por toda a parceria, torcida e incentivo.

Aos intérprete de Língua Brasileiras de Sinais, Emilly e Ramon, pela companhia, apoio e parceria.

Aos meus companheiros de projetos de pesquisa e de extensão de Libras em Mamanguape, pela partilha, adaptações e aprendizados.

À profa. Rosilene Silva, pela oportunidade na monitoria em Libras.

A todos os professores do Curso de Pedagogia, por contribuir com minha formação.

Ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) e ao Núcleo de Educação Especial (NEDESP), por todo apoio que me dispensaram.

À Dina Melo, coordenadora do NEDESP, pelo diálogo frequente e ajuda na minha trajetória acadêmica.

Aos meus amigos de turma, Daiane, Alana, Hericka e Maria Eduarda, por estarem ao meu lado nas atividades acadêmicas.

À comunidade Surda,
dedico esse trabalho.

A Libras é elemento central na construção da identidade surda e no acesso aos direitos humanos.

(Karin Strobel)

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, ainda, consiste num desafio para a atual política educacional brasileira. No entanto, no caso específico de pessoas surdas se evidencia uma situação muito mais complexa, pois, existe a questão da língua natural da pessoa surda em contraste com a língua oral/escrita do país de nascimento dessa pessoa. Em todos os níveis de ensino se verifica desafios, mas, é no Ensino Superior que o problema assume aspectos mais significativos. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar os principais desafios da pessoa surda para incluir-se no ensino superior e, para tanto, optou por uma pesquisa qualitativa, do tipo narrativa/biográfica, com a abordagem de História de Vida, entendendo que neste tipo de pesquisa, ao mesmo tempo em que se apresenta a experiência individual do sujeito, se promove a compreensão de fenômenos sociais, culturais ou históricos mais amplos. Nesse estudo, a história de vida relatada é do próprio autor, pessoa surda, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Educação, campus I, e os resultados demonstraram que o conteúdo apresentado foi capaz de promover discussões sobre a questão da surdez e seus significados frente à perspectiva da inclusão no Ensino Superior, denunciando as principais barreiras que são impostas à pessoa surda estão no ambiente, cuja expressão máxima é o ouvintismo enquanto prática cruel e excludente que se impões sobre a comunidade surda.

Palavras-chave: Surdez. Identidade. Cultura. Ouvintismo. Ensino Superior.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in Higher Education is still a challenge for the current Brazilian educational policy. However, in the specific case of deaf people, a much more complex situation is evident, as there is the issue of the natural language of the deaf person in contrast to the oral/written language of that person's country of birth. At all levels of education there are challenges, but it is in Higher Education that the problem takes on more significant aspects. Thus, the present research had the general objective of analyzing the main challenges of the deaf person to be included in higher education and, for that, it opted for a qualitative research, of the narrative/biographical type, with the approach of Life History, understanding that in this type of research, at the same time that the individual experience of the subject is presented, if it promotes the understanding of broader social, cultural or historical phenomena. In this study, the life story reported is that of the author himself, a deaf person, a student of the Pedagogy course at the Federal University of Paraíba, of the Education Center, campus I, and the results showed that the content presented was able to promote discussions on the issue of deafness and its meanings from the perspective of inclusion in Higher Education. denouncing the main barriers that are imposed on the deaf person are in the environment, whose maximum expression is audintism as a cruel and excluding practice that is imposed on the deaf community.

Keywords: Deafness. Identity. Culture. Audintism. Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL = Língua Americana de Sinais

CIA = Comitê de Inclusão e Acessibilidade

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio

FENEIDA = Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS = Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES= Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS = Língua Brasileira de Sinais

TILS= Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

NEDESP = Núcleo de Educação Especial

FUNAD = Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	11
II. A SURDEZ: DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA?	13
2.1. Linguagem e Surdez.....	14
2.2. Tipos de surdez	15
2.3. Características Gerais e as Identidades Surdas	16
2.4. A Língua Brasileira de Sinais	21
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
3.1 Tipo de Pesquisa	26
3.2. Local da Pesquisa	27
3.3. Universo, Amostra e Sujeito da Pesquisa	27
3.4. Instrumento de Coleta de Dados	27
3.5. História de Vida	28
3.5.1. O Ser Surdo	28
3.5.2. O Ouvintismo.....	31
3.5.3. A Identidade Surda	34
3.6. Análise e Discussão dos Dados	37
3.6.1. Análise e Discussão do Ser Surdo	37
3.6.2. Análise e Discussão do Ouvintismo	39
3.6.3. Análise e Discussão da Identidade Surda	39
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

I. INTRODUÇÃO

O ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem sido um grande desafio e, apesar dos avanços em prol da inclusão, os dados mostram que o índice é ainda muito baixo: menos que 1%, apesar da atual política inclusiva (IBGE, 2022). De fato, já existem, muitas ações sendo implementadas para a educação inclusiva, mas, a realidade é que ainda há muitas barreiras para que a inclusão se consolide.

No caso de pessoas surdas, essa situação é ainda mais complexa e o quantitativo delas que ingressam no Ensino Superior tem revelado que há muitas barreiras, pois, trata-se de um grupo que costuma enfrentar muitas dificuldades linguísticas na vida acadêmica e social. De tal modo, as dificuldades não se limitam ao ingresso, mas, ao que parece, também há dificuldades na permanência desses indivíduos nesse nível de ensino.

Assim, a presente pesquisa questiona: quais são os principais desafios para a pessoa surda se incluir no Ensino Superior? Nesse sentido, tem como objetivo geral analisar os principais desafios da pessoa surda para incluir-se no ensino superior e para tanto, optou por uma pesquisa qualitativa, do tipo narrativa/biográfica, com a abordagem de História de Vida, entendendo este tipo de pesquisa como capaz de dar visibilidade ao sujeito, pois, ao mesmo tempo em que apresenta sua experiência individual, é capaz de promover a compreensão de fenômenos sociais, culturais ou históricos mais amplos, que diz respeito a grupos ou comunidades, das quais o sujeito faz parte.

Desse modo, o próprio autor, pessoa surda, apresentará sua experiência, cujo conteúdo é capaz de promover discussões sobre a questão da surdez e seus significados frente à perspectiva da inclusão no Ensino Superior, concebida como o acesso e também a permanência com qualidade. Espera-se, desse modo, atender aos seguintes objetivos específicos: apresentar aspectos gerais da surdez e da pessoa surda; apresentar a história de vida de um sujeito surdo, com destaque para os aspectos educacionais; demonstrar os principais desafios enfrentados pelo sujeito/autor da pesquisa para se incluir no Ensino Superior.

A principal motivação para esse trabalho se situa no fato de que a questão linguística se impõe aos surdos sem considerar sua diferença e sua

cultura. De tal forma, o desrespeito a ela, impede que as pessoas surdas possam dar continuidade aos estudos, competir por vagas nos cursos superiores, já que a língua portuguesa exigida nos processos seletivos é a segunda língua do surdo brasileiro, mas lhe é cobrada como se fosse a primeira.

De tal modo, essa barreira comunicacional não atrapalha somente o ingresso, mas, também a permanência do surdo na Universidade, já que todo o processo educacional tem a língua portuguesa como veículo de comunicação. Nossa hipótese é de que a ausência de acessibilidade comunicacional limita a inclusão do estudante surdo no ensino superior.

É possível que tal barreira afete, inclusive, as relações socioemocionais do estudante surdo, o levando ao isolamento, gerando insegurança e fragilidades, o que pode contribuir, mesmo para os poucos que conseguem entrar, logo, desistam da Universidade.

Assim, no capítulo II, apresenta-se a pessoa surda e suas diferenças e no capítulo III, os procedimentos metodológicos, tendo por base a história de vida do autor. Por experiência, enquanto estudante surdo no Ensino Superior, o autor esteve em muitas ocasiões a ponto de desistir do curso, pois, as barreiras foram inúmeras. Diante disto, ele se motivou a revisitar sua história, recordar as experiências, refletir os desafios enfrentados, para a partir daí, contribuir com a Universidade no sentido de rever suas práticas e com outros sujeitos surdos para que encontrem nesse trabalho, o incentivo para continuar, jamais para desistir.

II. A SURDEZ: DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA?

A surdez é, geralmente, reconhecida nos manuais e livros como uma deficiência sensorial que afeta a capacidade de ouvir em diferentes níveis. Mas, para Santiago (2015), a surdez não deve ser compreendida apenas sob o ponto de vista médico, mas, também cultural e linguístico, considerando a identidade surda e o uso de uma língua própria: a Libras.

Nesse sentido, pode se dizer que há diferentes representações sobre a surdez. De um lado, numa abordagem clínica/médica trata-se da perda da audição, mas, por outro lado, pode ser compreendida como uma diferença a ser politicamente reconhecida. Nesse sentido último, a surdez condiciona a pessoa a viver uma experiência visual, e além disso, a perda da audição pode afetar o desenvolvimento da linguagem oral, portanto, da comunicação e da interação social, especialmente quando não há acesso precoce à nenhuma língua.

Seguindo uma linha mais clínica, de acordo com referenciais do Ministério da Educação (MEC), a surdez diz respeito a diminuição na capacidade de ouvir que acomete alguns indivíduos (Brasil, 2006). No entanto, nem sempre ocorre apenas uma diminuição da audição, pois, há casos onde existem perdas profundas, o que impossibilita ao indivíduo de ouvir os sons do ambiente, da fala das pessoas, e conseqüentemente, de se comunicar oralmente. Nesse sentido, a definição mais comum para a surdez tem sido a perda total ou parcial da capacidade de ouvir e perceber os sons.

Por outro lado, dentro de uma abordagem socioantropológica, a pessoa surda “é uma pessoa diferente linguisticamente, e que por esta razão, necessita de uma intervenção que considere tal diferença como fundamental nos processos de aprendizagem” (Santiago, 2015, p. 36). Ou seja, a surdez não é considerada uma deficiência, mas uma diferença linguística que deve ser aceita e respeitada socialmente.

Como se vê, o modo como se entende a surdez e a pessoa surda interfere diretamente na forma como serão oferecidas as oportunidades de aprendizagem. Conseqüentemente, o modo como o professor percebe a surdez influenciará diretamente sobre a metodologia utilizada para com o aluno

surdo. Daí a importância de se conhecer as diferenças individuais relacionadas à surdez.

2.1. Linguagem e Surdez

A literatura assegura que é através da aquisição da linguagem que passamos a compreender a nossa cultura e o contexto social no qual estamos inseridos. Desse modo, a diminuição ou perda auditiva pode acarretar um atraso linguístico ao indivíduo, se ele não tiver acesso a uma língua desde cedo. Portanto, quanto mais tarde se façam intervenções junto à presença da surdez, ofertando ao sujeito acesso a uma língua, mais comprometida ficará a linguagem e tudo que se relaciona com ela.

De acordo com Capovilla, “a falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano” (Capovilla, 2000, p.100). E o aprendizado de uma língua e o desenvolvimento da linguagem é um fenômeno social. De tal forma, o ouvinte desenvolve a linguagem oral devido ao contato direto com a mesma, portanto, é um processo natural. Para a pessoa surda não é diferente. Ele precisa ter contato com a língua que lhe seja natural para desenvolver seu potencial linguístico, naturalmente.

Diante disto, uma pessoa com perdas leves, manterá contato com a língua oral e, portanto, aprenderá a língua do seu meio de maneira natural. No entanto, quando a pessoa tem perdas auditivas mais sérias, o acesso aos sons da fala fica prejudicados. Consequentemente, o aprendizado da língua oral não pode ocorrer naturalmente. E, nesses casos, a língua de sinais passa a ser a língua natural da pessoa surda, pois, para seu acesso e aprendizado, o surdo dispõe de todos os requisitos, o que não ocorre com a língua oral. Por isso, quanto mais cedo for exposto a ela, melhor será seu desenvolvimento.

Como se vê, os surdos não compõem um grupo homogêneo de pessoas, eles são diferentes entre si. É preciso compreender tais diferenças e respeitar as necessidades de cada um. Há diferentes tipos de perda auditiva, níveis ou graus, etiologia, período de acometimento etc. Assim, as ações e intervenções dependem de um conjunto de fatores. Portanto, o conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas

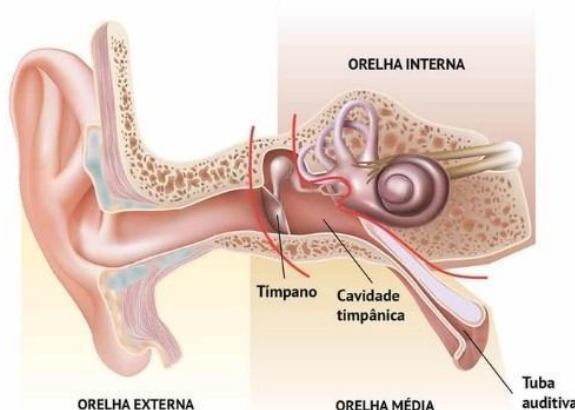
surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades constatadas. (Brasil, 2006, p.15).

Por isso, conhecer alguns aspectos da surdez podem ajudar a entender a diversidade entre as pessoas surdas, ao mesmo tempo em que pode ajudar no entendimento do que seria inclusão para alguns, mas, não seria para outros, além de contribuir no desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas.

2.2. Tipos de surdez

Para entendermos os tipos de surdez existentes é necessário que se entenda um pouco como funciona o ouvido humano. O ouvido é composto por três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. O ouvido externo é também chamado de orelha e é nele que estão o pavilhão auricular, o conduto auditivo e a membrana timpânica. No ouvido médio é onde estão localizados três ossos muito pequenos (martelo, bigorna e estribo) e no ouvido interno, estão situados a cóclea, os canais semicirculares e o nervo auditivo (Santiago, 2015).

Figura 1: Ouvido humano



Fonte: escutaragoraesempre.com/causas-hipoacusia

Dessa forma, a surdez pode ser resultado de problemas em um dos ouvidos, e conforme o tipo de acometimento, a surdez será classificada em: condutiva, sensorioneural ou mista. Na surdez condutiva, o tipo de dificuldade ocorre no ouvido externo ou médio e, nestes casos, geralmente, pode ser tratada de maneira medicamentosa ou por meio de limpeza do canal auditivo. Então, pessoas com esse tipo de perda, em geral, não se identificam como

surdas e, por vezes, nem consideram ter uma deficiência auditiva, já que vislumbram a correção do problema (Goldfeld, 2002).

Já no tipo de surdez sensorioneural, a dificuldade afeta o ouvido interno ou o nervo auditivo e, nesses casos, geralmente temos uma surdez permanente, sem mecanismos que revertam o quadro. Então, nesses casos, as pessoas surdas não têm perspectiva de reverter o quadro muito facilmente, embora haja cirurgia de implante coclear. Há, ainda, o tipo de surdez mista que se refere à combinação de alterações condutivas e sensorineurais. Assim, os diferentes tipos de surdez influenciam diretamente no modo como a pessoa se perceberá e como se comunicará (Santiago, 2015).

2.3. Características Gerais e as Identidades Surdas

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a surdez pode ser classificada conforme o grau de perda auditiva que varia entre: leve, moderada, severa e profunda. Esta classificação é amplamente utilizada por organismos como o Ministério da Saúde (MS) e indicam a frequência em que os sons podem ser captados, medidos em decibéis (dB)¹, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1: Graus de Perda Auditiva

Classificação	Faixa (dB)
Leve	26–40 dB
Moderada	41–60 dB
Severa	61–80 dB
Profunda	≥ 81 dB

Fonte: Santiago, S. A. S., 2015

De acordo com Santiago (2015), os diferentes graus da surdez resultam em diferentes desenvolvimentos da linguagem e interação com o mundo ao redor. Nas perdas leves, a pessoa pode ter alguma dificuldade de compreender em ambientes mais ruidosos. Afeta pouco a fala. Logo, essas pessoas costumam ser oralizadas. Já nas perdas moderadas, para a pessoa entender

¹ Unidade de medida que serve, em acústica, para definir uma escala de intensidade sonora (símbolo: dB). Disponível em: <https://www.atenuasom.com.br/o-que-e-decibel-e-como-mede-barulho/>

bem, a voz precisa ser claramente mais alta que o ruído ambiente. Ela pode ter dificuldade de acompanhar uma conversa em grupo. A fala pode ou não ter algumas questões comprometidas. O uso de próteses auditivas (AASI) costuma ser indicado. Estas pessoas costumam ser oralizadas.

Na perda severa, conforme explica a autora, a dificuldade de ouvir é bem elevada e, conseqüentemente, a fala humana de outra pessoa não é compreensível. Desse modo, há limitações no desenvolvimento da fala, e a pessoa sente dificuldades na interação social e na aprendizagem. Portanto, a língua de sinais é a melhor alternativa. Já na perda profunda, a pessoa ouve apenas alguns ruídos ambientes mais altos e percebe vibrações. A fala não costuma se desenvolver, e a necessidade da língua de sinais é evidente (Santiago, 2015).

Além do grau de perda, o período da perda influencia profundamente o desenvolvimento linguístico da pessoa surda e se divide em pré-linguístico e pós-linguístico. O pré-linguístico, conforme o nome já indica, é quando a perda da audição se dá antes da aquisição da linguagem oral, ou seja, a surdez se instala antes da criança ter contato suficiente com a linguagem oral, a ponto de aprender a falar. E, na surdez pós-linguística é o contrário, ou seja, a surdez ocorre após o sujeito já ter tido contato com a linguagem oral, de modo suficiente para desenvolver a fala, pois, a pessoa guarda memória auditiva (Santiago, 2015).

De tal modo, é possível notar que o grau de perda auditiva e o período de acometimento da surdez são aspectos que interferem diretamente na construção da identidade da pessoa surda. Sob isso, Strobel (2008) explica que a identidade surda é marcada por valores culturais e linguísticos próprios e, portanto, diferentes sujeitos surdos formam a comunidade surda. E essa, por sua vez, constitui um grupo cultural que compartilha experiências visuais e uma língua específica. Mas, segundo a autora, mesmo as identidades surdas não são homogêneas; elas podem variar, conforme a história de vida e condições reais de cada pessoa.

Santiago (2015) destaca, ainda, que a surdez pode ter causa congênita ou adquirida e que esse aspecto trás impacto ao modo como a pessoa irá se posicionar na sua relação com o mundo a sua volta, as formas de comunicação e interação possíveis e a identidade que construirá ao longo do se

desenvolvimento. Surdos congênitos, em geral, desenvolvem linguagem gestual desde tenra idade, mas, sofrem influências da família quanto à aceitação ou rejeição desse modelo comunicacional. E boa parte é tratado como ouvinte e estimulado a falar, ainda que seja difícil ou até impossível.

Conforme a literatura na área, pode-se dizer que há, grosso modo, três grupos de sujeitos surdos: 1. Os surdos sinalizantes; 2. Os surdos oralizados e 3. Os surdos bilíngues (Moura, 2010; Perlin, 2016; Strobel, 2008).

O surdo sinalizante se insere dentro da cultura surda, enquanto o surdo oralizado usa mais a fala para se comunicar. E os surdos bilíngues usam as duas modalidades de língua: o português (oral e/ou escrito e a língua de sinais). Mas, estas não são as únicas identidades que ela mapeou junto aos surdos. Para a autora há diferentes categorias e para cada uma delas há aspectos ligados a língua, à comunidade, à cultura etc. que são distintos e que precisam ser conhecidos e considerados quando se pensa em inclusão (Perlin, 2016; Strobel, 2008).

Na mesma direção, as pesquisas indicam que a identidade surda ou política é constituída por pessoas surdas que optam por se comunicar através da Libras, estabelecendo uma convivência entre seus pares surdos e que não possuem interesse em aprender a oralizar. Para essas pessoas, o foco está na Língua de Sinais e na comunidade surda, onde vivem suas experiências visuais, frequentando associações ou grupos surdos. São pessoas que se reconhecem como parte de um grupo com identidade própria, consomem mídias em Libras (Perlin, 2016; Strobel, 2008).

Ainda se identifica a identidade surda híbrida, onde participam pessoas surdas que nasceram com capacidade auditiva, mas, por algum motivo, apresentaram algum grau de surdez posteriormente. Por essa razão, aprenderam a Língua de Sinais e aos poucos adentraram na comunidade surda. Portanto, são ouvintes de origem, que se tornaram surdos em razão de doenças ou acidentes. De tal modo, possuem a língua oral como primeira língua e, ao aprenderem Libras, tornam-se bilíngues, usando o português sinalizado ou adaptando-se aos dois contextos (Perlin, 2016; Strobel, 2008).

Para Strobel (2008) e Perlin (2016), os surdos híbridos são pessoas que vivenciam, portanto, uma jornada de transição, passando do mundo ouvinte para a imersão na cultura surda, o que pode gerar um conflito cultural inicial,

pois, elas adentram a comunidade surda, aprendendo Libras e buscando participação e reconhecimento cultural, embora possam manter laços com o mundo ouvinte.

Ainda para Strobel (2008), há as identidades surdas embaçadas ou incompletas, onde estão as pessoas surdas que não aprenderam nem o Português, nem a Língua de Sinais, e muitas vezes, isso ocorre por falta de orientação da família. Essas pessoas não estão inseridas nem na comunidade ouvinte nem na surda, e acabam se comunicando por mímicas. Não fazem parte de nenhum dos mundos, não sabem a língua de sinais nem o português. Normalmente as famílias destes surdos não tiveram a orientação adequada na educação. Muitas vezes ficam dentro de casa, presas, consideradas loucas, tendo suas decisões tomadas pelos cuidadores.

A autora se refere, ainda, às identidades surdas flutuantes, onde estariam as pessoas surdas que foram muito influenciadas pela cultura ouvinte e querem oralizar, ler e escrever, para fazer parte apenas do mundo ouvinte, não se integrando a comunidade e a cultura surda. E, por fim, as identidades surdas de transição, formadas por pessoas surdas que desde sempre tiveram a experiência de precisar se adaptar ao mundo ouvinte, forçadamente. Até que em algum momento, conhecem a língua de sinais e a comunidade surda e se identificam com esse novo mundo, mas também não deixam de usar a fala como meio de comunicação (Strobel, 2008).

As pesquisas revelam, ainda, que há pessoas surdas que manifestam uma identidade surda de diáspora, ou seja, são indivíduos que costumam se deslocar de outros lugares do mundo, seja de outra região ou país, estabelecendo contato com pessoas surdas de outros locais e que se comunicam sinalizando em diferentes Línguas de Sinais, que não apenas a de sua origem. São pessoas com muita bagagem cultural, pois, circulam por diferentes regiões ou países, convivendo com várias línguas de sinais e por isso adquirem um repertório cultural mais amplo (Strobel, 2008).

Noutra direção, estão os chamados surdos oralizados. Com relação a esse grupo se identifica que são aqueles que usam a fala como meio de comunicação preponderante. Essa habilidade é desenvolvida através de treinamento fonoaudiológico intensivo, muitas vezes desde a infância (Goldfeld, 2002).

Entretanto, há ainda, outros recursos como a leitura labial que é uma habilidade crucial que complementa a fala, permitindo a compreensão da comunicação oral quando a audição não é suficiente para captar toda a informação. Na leitura labial, a pessoa surda faz uma interpretação dos movimentos dos lábios, bochecha, língua e expressões faciais, como forma de compreender a comunicação. Mas, nem todas as pessoas surdas conseguem utilizar a leitura labial como recurso comunicativo e interativo (Santiago, 2015).

Em linhas gerais, a leitura labial também pode ser usada por ouvintes, mas, no caso da pessoa surda, é preciso entender o papel que essa técnica assume, pois, não é complementar à audição (como no caso do ouvinte). Para muitos surdos, a leitura labial é a única forma de comunicação utilizada e sem dúvida pode não cumprir seu verdadeiro papel. E, como alerta Goldfeld (2002), nesse caso, o surdo necessita de algumas condições para desenvolver a habilidade, como suporte fonoaudiológico, por exemplo.

Além disso, no momento em que a pessoa surda utiliza a leitura labial como estratégia comunicativa, faz-se necessário condições ambientais que garantam o uso da técnica, tais como: boa luz, visão clara do rosto do interlocutor, fala em velocidade adequada (nem muito rápido, nem muito devagar), articulação adequada (nem inexistente, nem exagerada), entre outras (Santiago, 2015).

Por outro lado, há ainda, os surdos que conseguem fazer uso de duas línguas: a de sinais e a língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros. Esses são identificados como surdos bilíngues. Mas, por falta de acesso às duas línguas desde a infância, a maioria dos surdos não conseguem adquirir fluência nas duas línguas, como seria legítimo.

Os surdos bilíngues, então, são aqueles que tem a língua de sinais como sua primeira língua (L1), usada para comunicação plena e desenvolvimento cognitivo, e o português como sua segunda língua (L2), podendo ocorrer na forma oral ou escrita. Nessa última, a língua é adquirida para leitura, escrita e acesso à cultura ouvinte (Quadros, 1997; 2006).

A legislação brasileira, com a Lei nº 14.191, reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade oficial no Brasil, assegurando o ensino de Libras como L1 e Português como L2 desde a infância. Conforme a legislação, são características essenciais dessas línguas o seguinte: a L1 é a

língua natural do surdo, visual-espacial, crucial para o desenvolvimento integral e para a compreensão do mundo. E a L2 que pode ocorrer por meio do português escrito, é aprendido como segunda língua, com foco na leitura e escrita, sendo fundamental para a inserção social e acadêmica, seguindo a estrutura e a cultura da língua (Brasil, 2021).

Outro recurso importante para as pessoas surdas tem sido o uso das tecnologias assistivas, com destaque para os aparelhos auditivos, especialmente para surdez de grau leve a moderada, pois, em casos de surdez profunda, os aparelhos tem pouca eficácia. Há, ainda, os implantes cocleares, que estimulam diretamente o nervo auditivo e podem restaurar a sensação de audição. Mas, nem todos os surdos se adaptam a esse tipo de tecnologia, havendo muita controvérsia sobre sua eficácia no desenvolvimento da fala e na compreensão oral (Santiago, 2015).

De tal modo, a comunidade surda política, com perdas de severa a profunda, tem sido avessa ao uso de recursos de tecnologias assistivas e optado pelo uso e difusão da Língua de Sinais como direito linguístico do surdo.

2.4. A Língua Brasileira de Sinais

São muitas as línguas de sinais, pois elas variam de país para país tendo variações regionais dentro do mesmo território. Mas, no Brasil, tem-se como oficial, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida pela Lei 10.436 (Brasil, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626 (Brasil, 2005). Por lei, a Libras é o meio legal de comunicação das pessoas surdas, devendo ser respeitada e adotada em todo o território nacional como a primeira língua das pessoas surdas que com ela se identificam. Mas, embora o reconhecimento da Libras como língua seja recente, as línguas de sinais sempre estiveram presentes no cotidiano de pessoas surdas brasileiras.

Historicamente tem-se poucos registros, mas, as pesquisas demonstram que, mesmo quando os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais, eles resistiram e seguiram lutando por sua diferença linguística. Conforme Skliar (1998) foram séculos de práticas ouvintistas², excludentes e

² Discriminação e preconceito contra pessoas surdas, com base no padrão da capacidade de ouvir. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/ouvintismo>

violentas, mas, o canal gestual-visual é, naturalmente, peculiar à comunidade surda. Logo, ela não tem como fugir a sua essência.

De tal modo, a Libras é estruturada em parâmetros visuais-gestuais que constituem numa forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico assume uma natureza diferente das línguas orais. Portanto, a libras tem estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico completo, onde é possível expressar e transmitir ideias e fatos, cultura, informação, conhecimento etc., oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Quadros, 2006).

Como se vê, a condição de respeito à língua natural da pessoa surda, a língua de sinais, é muito recente no Brasil. Por séculos, os surdos foram vítimas do oralismo, uma filosofia educacional que tem por objetivo ensinar o surdo a falar e a fazer uso da leitura labial, ignorando ou proibindo o uso da língua de sinais. Skliar (1998) critica essa abordagem e indica todos os danos que ela causou ao sujeito surdo, dificultando sua aprendizagem e identidade linguística.

O oralismo é um método de ensino para surdos, onde se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral e que sem ela seria impossível ocorrer aprendizagem. Então, não se concebe que alguns surdos não conseguem se oralizar e, portanto, eles ficam alijados da oportunidade de aprender e se desenvolver (Goldfeld, 2002).

Ao criticar o oralismo, Skliar (1998) explica que ele impõe uma modalidade linguística auditivo-oral a indivíduos cuja percepção primária do mundo é visual, negligenciando, assim, sua identidade linguística natural e dificultando seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral. Para o autor, o oralismo, ao focar exclusivamente na fala e na leitura labial, desconsidera a importância da língua de sinais como o meio de comunicação mais acessível e eficaz para a maioria das pessoas surdas. Essa abordagem é frequentemente vista como uma tentativa de submeter o surdo à cultura ouvinte, em vez de valorizar e integrar sua diferença cultural e linguística.

Outra abordagem que marcou a história da educação dos surdos foi a Comunicação Total. Essa filosofia propõe o uso de todos os recursos possíveis: fala, gestos, sinais caseiros, escrita, leitura labial. Mas, apesar de parecer muito inclusiva, Quadros (2006) explica que essa abordagem

fragmenta a linguagem e não garante o desenvolvimento pleno de uma língua, o que impacta o desenvolvimento da pessoa surda.

Então, é somente por meio do bilinguismo que a questão linguística e identitária do surdo é contemplada, conforme afirmam os pesquisadores na área (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Moura, 2010; Santiago, 2015; Perlin, 2016, dentre outros). De tal modo, o bilinguismo é, no momento, a proposta defendida internacionalmente pelas comunidades surdas organizadas.

Nessa abordagem, no caso do surdo brasileiro, a Libras é a L1 e o Português é a L2. Ainda sobre o bilinguismo, Strobel (2008) e Campello (2014) afirmam que essa abordagem respeita a cultura surda e oferece condições reais de desenvolvimento linguístico para esses sujeitos e podem promover um processo de inclusão, de fato, do surdo, pois, não basta estar matriculado e frequentar a sala de aula, a pessoa surda tem direito de aprender e para tanto necessita acessar o conhecimento.

Dentro da perspectiva bilíngue, uma figura emerge com especial destaque: o intérprete de libras. O intérprete é um mediador linguístico fundamental para a escolarização da pessoa surda. E no Ensino Superior, seu papel é ainda mais importante. Entretanto, concordamos com Lacerda (2009) quando destaca que sua presença é obrigatória por lei, mas não substitui a necessidade de professores preparados para trabalhar com metodologias bilíngues, pois, a questão linguística é fundamental, mas, a questão didática também exerce papel de respeito no processo de aprendizagem (Santiago, 2015).

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) defende a educação inclusiva aos estudantes com deficiência. A população surda, público da Educação Especial (PAEE), manteve-se alinhada a este discurso durante décadas. Entretanto, a partir das lutas da comunidade surda e de achados científicos, se destaca a necessidade de um olhar diferenciado para esta parcela do público surdo. E, nesse sentido, a lei

Reflexo da condição desigual da pessoa surda no âmbito educacional, há décadas, a comunidade surda, faz um movimento de reivindicação por uma educação bilíngue. Tem-se nos anos 2000, uma intensificação desse movimento visando a criação de legislação específica que garanta o direito de

uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, no contexto escolar brasileiro. Desde o Decreto 5.626 (Brasil, 2005), propõe-se que a educação se constitua na perspectiva bilíngue para os surdos brasileiros. Entretanto, a singularidade linguística dos surdos ainda não foi devidamente respeitada e as classes ou escolas bilíngues ainda não saíram do papel (Santiago, 2015).

É somente em 2021, com a Lei 14.191, que se percebe uma estruturação da proposta bilíngue na política educacional brasileira, mas, de lá para cá, as redes de ensino demonstram carências na oferta de pessoal qualificado para fazer a proposta ganhar vida no chão das escolas (Brasil, 2021).

Na perspectiva bilíngue, se prevê que a educação de surdos ocorra de modo em que o professor regente ministre as aulas/conteúdos em Libras, não delegando esse papel ao profissional tradutor/intérprete de libras. O intérprete é aquele que atua na mediação entre surdos e ouvintes, entre a Libras e a Língua Portuguesa e é reconhecido legalmente para atuar nos mais diversos espaços sociais onde se fizer necessária sua presença (Brasil, 2021). Todavia, em decorrência da especificidade de sua atuação no espaço educacional é necessário que se pondere a respeito de seu papel nesse contexto (Lacerda, 2009).

Com base nas reflexões propostas por Lacerda (2009), concorda-se que ao adentrar o espaço educacional a função de traduzir e interpretar torna-se bastante peculiar, quer por suas relações interpessoais (junto aos professores, estudantes surdos e ouvintes, gestão escolar), quer por sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Neste espaço, portanto, sua atuação diferencia-se do profissional que atua de forma generalista, e requer uma postura de educador, o que não é possível, pois o educador não é o intérprete de libras, não é ele que planeja e executa as aulas.

Reforçando a ideia do bilinguismo, segundo Quadros (2006), a Língua de Sinais constitui a primeira língua da comunidade surda, sendo o português uma segunda língua, o que exige metodologias bilíngues que respeitem essa diferença linguística. Portanto, há desafios pedagógicos para a inclusão da pessoa surda, pois, não basta que ele ingresse na escola; é preciso que sejam

feitas adaptações razoáveis a fim de que ele participe e aprenda (Santiago, 2015).

Sob esse ponto de vista, Strobel (2008) acrescenta que o surdo precisa ser compreendido dentro de uma perspectiva cultural e identitária, e não apenas médica, valorizando sua língua e sua forma de compreender o mundo. Tal postura pedagógica não se limita aos muros da escola, mas, pode influenciar bastante a vida social da pessoa surda.

Skliar (1998) reforça que a educação bilíngue é fundamental para garantir o acesso ao conhecimento em condições de igualdade. O autor destaca que a escola e a universidade devem adaptar suas práticas para assegurar a acessibilidade linguística e pedagógica.

Nesse sentido, um aspecto importante é a formação docente. Para Perlin (2016), a inclusão só é efetiva quando os educadores compreendem o sujeito surdo como alguém com identidade própria, que constrói saberes por meio da visualidade. A autora defende práticas que promovam o diálogo entre Libras e português escrito, com respeito às diferenças cognitivas e culturais do surdo.

A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) escabelem a obrigatoriedade do ensino de Libras e a presença de intérpretes, representando um avanço na política de inclusão. No entanto, conforme Moura (2010), a permanência de estudantes surdos na universidade ainda enfrenta barreiras, especialmente pela falta de professores preparados, materiais acessíveis, intérpretes suficientes e sensibilização da comunidade acadêmica.

Por fim, Campello (2014) observa que a inclusão deve ser vista como um processo contínuo, que envolve não apenas a adaptação de recursos, mas a transformação de atitudes e de concepções sobre a surdez e a diferença. Assim, a universidade (assim como as escolas) precisa tornar-se, de fato, um espaço bilíngue, plural e acessível, promovendo a equidade no ensino e na aprendizagem

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa parte da seguinte pergunta: quais são os principais desafios para a pessoa surda se incluir no Ensino Superior? E, em busca de respostas, teve como objetivo geral analisar os principais desafios da pessoa surda para incluir-se no ensino superior. Por objetivos específicos teve os seguintes: a) apresentar aspectos gerais da surdez como diferença e da pessoa surda como sujeito de direitos; b) apresentar a história de vida de um sujeito surdo, com destaque para os aspectos educacionais e c) demonstrar os principais desafios enfrentados pelo sujeito/autor da pesquisa para se incluir no Ensino Superior, na Universidade Federal da Paraíba.

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu dentro de uma abordagem qualitativa, ou seja, buscou analisar os resultados do estudo por meio de análises e percepções mais apropriadas ao processo e ao tema escolhido, sem preocupações em quantificar dados (Gil, 2002). Dentro dessa abordagem se constituiu do tipo exploratória, pois, pretendeu proporcionar maior familiaridade com o tema, aprimorando ideias sobre ele.

Sendo de natureza mais flexível nas suas etapas e análises, a pesquisa considerou vários aspectos, prescindindo inicialmente de uma pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2002) tem a capacidade de aproximar o pesquisador do tema, e foi seguida da metodologia do tipo “História de vida”, baseada numa narrativa/biográfica, foi capaz de dar visibilidade ao sujeito pesquisado, pois, ao mesmo tempo em que trata-se de uma experiência individual, é igualmente capaz de promover a compreensão de fenômenos sociais, culturais ou históricos mais amplos, que diz respeito a grupos ou comunidades, das quais o sujeito faz parte como pessoa surda (Nogueira et al, 2017).

Desse modo, o próprio autor, na condição de pessoa surda, apresenta sua experiência, cujo conteúdo é capaz de promover discussões sobre a questão da surdez e seus significados, frente à perspectiva da inclusão no Ensino Superior e a perspectiva bilíngue na educação de surdos.

3.2. Local da Pesquisa

O local da pesquisa foi a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), local onde o sujeito vivenciou sua experiência de graduação no Ensino Superior no curso de Pedagogia, do Centro de Educação, campus I, em João Pessoa, no período de 2022 a 2026.

3.3. Universo, Amostra e Sujeito da Pesquisa

O universo da pesquisa são os estudantes surdos que ingressam no Ensino Superior, e a amostra foi um (1) sujeito surdo, o próprio autor, que descreverá sua história de vida, com ênfase em aspectos da trajetória educacional, mas, com foco durante os anos que cursou a licenciatura em Pedagogia na UFPB, campus I.

3.4. Instrumento de Coleta de Dados

Além da pesquisa bibliográfica que se voltou para discutir a questão da surdez considerando suas peculiaridades, como tipo de surdez, grau de perda auditiva, período, formas de comunicação, identidades etc., essa pesquisa se utilizou da História de Vida, tendo a própria experiência do pesquisador como elemento de análise e reflexão.

Na técnica de História de Vida interessa ao pesquisador “apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator”. Nesse método, por meio do relato de uma História de Vida individual é possível “caracterizar a prática social de um grupo” (Spíndola e Santos, 2003, p. 120).

Desse modo, o relato foi feito livremente pelo autor/sujeito e, ora em Libras, ora em Língua Portuguesa, conforme sua disposição. Em seguida, as informações foram todas colocadas em forma de texto, foram lidos e categorizadas por categorias temáticas. A seguir serão apresentadas da seguinte forma: a) O Ser Surdo; b) O Ouvintismo; c) A Identidade Surda.

3.5. História de Vida

3.5.1. O Ser Surdo

Nasci no ano de 1996, aos seis meses de gestação, por meio de parto normal, um bebê prematuro, o que pode explicar a surdez congênita, além de outras deficiências e comorbidades associadas. Mas, eu não tenho maiores informações a respeito. Sei, conforme exame audiométrico que sou surdo congênito e que minha surdez foi se agravando à medida em que eu fui crescendo. Mas, como não tive acesso aos serviços de saúde, não tenho certeza se esses agravos poderiam ser evitados. Também apresento uma monoparesia no braço direito e dificuldades visuais (miopia), com grau corrigível por óculos. Contudo, meus diagnósticos foram tardios.

Durante a infância, numa família com muitas dificuldades financeiras, tive os cuidados que uma criança pode ter, mas, não fiz exames, teste da orelhinha ou exames audiométricos mais específicos para diagnosticar a deficiência auditiva, precocemente. Essa descoberta se deu no dia a dia, quando minha família foi percebendo que meu desenvolvimento não correspondia às expectativas de oralidade no seio familiar. Cresci em meio aos meus seis (6) irmãos, sendo todos ouvintes, sendo três (3) do sexo masculino e três (3) do sexo feminino. Uma de minhas irmãs tem doença mental, faz uso de medicamentos e necessita de cuidados permanentes. Eu sou o penúltimo filho num total de sete (7). Eu recordo que costumava imitar o comportamento dos irmãos e das irmãs mais velho/as, observando-os/as e repetindo o que eles faziam. Em contrapartida, eles/as falavam comigo em tom mais alto para que eu conseguisse entender, aprender o que me ensinavam e obedecer. Seguindo o modelo deles/as, eu tentava oralizar dentro das minhas possibilidades, mas, nem sempre minha fala era compreendida. Essa dificuldade ficou mais visível à medida em que eu crescia e as exigências escolares e sociais aumentavam.

Tive pouquíssimos amigos (2-3) quando criança, com quem jogava videogame, mas, sem ter nenhum tipo de comunicação entre a gente. Do mesmo modo, eu seguia o modelo. O amigo mais próximo mudou de bairro. Me senti solitário. Os outros (2), assim como eu, não conseguiam se comunicar. Tinham algum problema, não sei se também eram surdos. Não

usávamos a língua de sinais, nem conhecíamos esse tipo de comunicação, então, usávamos gestos caseiros.

Tive uma mãe atenciosa. Um pai que tentava manter algum nível de comunicação comigo, mas, nada que se aprofundasse. Assistíamos TV, íamos à feira, realizávamos viagens ao interior, para a casa de um tio. Eu seguia o modelo, copiava o que os outros faziam. Mas, aos poucos, assisti a convivência familiar se transformar, brigas constantes, muita violência doméstica, seguido do adoecimento de minha mãe (pouco a pouco foi se tornando dependente) e da saída do meu pai de casa. O quadro de muita debilidade e dependência da minha mãe, deixou a todos tristes, apreensivos, mas, nada foi, de fato, conversado comigo. Me senti excluído, isolado, sozinho. Chorei sozinho algumas vezes, me entristeci e me revoltei, em muitas outras. Mas, não tive com quem conversar a respeito. Muitas vezes percebi quando me chamavam de “moco” como xingamento e isso me deixava muito triste. Ajudei e ainda ajudo a cuidar da minha mãe como posso, me dividindo entre os afazeres de casa, o estudo e o trabalho. Não conversamos, de fato, mas, eu tento interpretar as necessidades dela e ela, as minhas.

Somente em 2008, aos doze (12) anos de idade, minha irmã me levou numa consulta em uma UPA do bairro (Oitizeiro), fui encaminhado para realizar exames no Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW). No HULW confirmou-se o diagnóstico de “surdez neurossensorial bilateral de grau moderado”, conforme consta no meu exame, o primeiro que realizei, evidenciando comprometimento na percepção sonora e dificuldades na discriminação da fala, em razão da perda auditiva. Minha irmã mediou toda a comunicação nesse momento, não entendi nenhuma das orientações do médico.

Só recentemente descobri que, as limitações auditivas, segundo o médico, impactaram diretamente no desenvolvimento da língua oral, contribuindo para atrasos na aquisição da linguagem, dificuldades de memória auditiva e barreiras na comunicação. Por conta disso, minhas interações comunicativas tornaram-se mais restritas ao ambiente familiar e mesmo nele, com dificuldades. De lá fui encaminhado para o atendimento fonoaudiológico no Hospital Arlinda Marques, onde fiquei por dois (2) anos com terapia fonoaudiológica, e fazia diversos exercícios voltados ao desenvolvimento da

linguagem oral. Acho que tinha algum avanço, mas, os exercícios me cansavam. Esse acompanhamento foi encerrado em 2010, não sei exatamente a razão. Na ocasião, eu estava com 14 anos de idade.

Preocupada que eu melhorasse a linguagem oral, mais uma vez, em 2012, quando eu tinha 16 anos, minha irmã conseguiu consulta com médico otorrinolaringologista, no Hospital Edson Ramalho, quando após exames, foi indicado uso de aparelho auditivo bilateralmente. Recebi os aparelhos do próprio hospital e realizei quatro (4) sessões para minha adaptação a eles. Acho que os aparelhos tem seu valor, mas, seu uso causa mais incômodo do que ajuda. Algumas vezes, retiro porque provocam dor de cabeça. Eu não consegui retomar a terapia fonoaudiológica de imediato.

Somente em 2013, quando eu estava com 15 anos, após muitas tentativas, consegui iniciar atendimento na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD) com o apoio da minha irmã. Cadastro, triagem, avaliação, exames, relatórios médicos e documentos pessoais, organizados num protocolo para emissão de novo laudo médico, a fim de confirmar (mais uma vez) a deficiência auditiva e ser indicado o retorno à fonoterapia. O laudo naquela ocasião foi o seguinte: “perda neurossensorial bilateral de grau severo”, conforme a audiometria, o que significa que minha perda auditiva aumentou. Nesse momento, iniciei fonoterapia na FUNAD e permaneci até 2016. Na ocasião, eu tinha 16 anos, e na fonoterapia, o propósito era estimular minha fala, a oralidade, trabalhando intensamente a pronúncia e construção de frases, que eu repetia mecanicamente. Alguns momentos, eu me senti envergonhado durante os exercícios práticos. Eu não gostava de oralizar, me exigia muito esforço e causava vergonha. Consegui acompanhamento com a psicóloga na FUNAD e, ela, vendo minhas angústias, me orientou a conhecer a Língua Brasileira de Sinais, ao que eu resisti, não gostando da ideia.

Somente dois anos depois, em 2018, aos 18 anos de idade, resolvi ouvir as orientações da psicóloga e tive contato com a Libras, na FUNAD. Foi um momento marcante, pois, está relacionado à descoberta da minha identidade como pessoa surda. Naquele momento, entendi quem eu era, qual a minha língua, minha identidade. Lamentei não ter aceitado a sugestão antes, mas, certamente, eu não tinha como compreender a importância da Língua Brasileira de Sinais em minha vida. Eu nem sabia que existia.

Conheci outras pessoas surdas. Fiz amigos, passei a conversar. Conheci o alfabeto manual da Libras, pela primeira vez aos 18 anos. Lembro que ao relatar para minha família, minha mãe não concordou com a ideia de eu aprender Libras, nem meus irmãos. Até hoje, ninguém sabe Libras, nem tem interesse. Mas, com o tempo, eu fui entendendo a importância.

Entre os anos de 2018 e 2021, me dediquei ao aprendizado da Libras. Passei a aprender sinais, treinar em casa e ampliar gradativamente meu vocabulário. Esse processo contribuiu significativamente para minha evolução linguística e para o fortalecimento da minha identidade surda. O acesso à Libras me proporcionou a interação com a comunidade surda e, a partir daí, me vi capaz de sonhar, buscar seguir minha vida. Alguns amigos foram chegando em minha vida e com eles, encontros, conversas, troca de experiências, piadas e comunicação espontânea em Libras. Pela primeira vez, vivenciei uma comunicação plena, sem barreiras linguísticas. Me senti inteiro, completo, pleno.

3.5.2. O Ouvintismo

Iniciei minha vida escolar numa instituição particular, localizada no bairro de Oitizeiro, em João Pessoa, onde residia, aos doze (12) anos de idade. Talvez meus pais valorizassem a educação, pois, pagaram uma escola para eu estudar, mas, não sei porque só entrei na escola aos 12 anos de idade. Minha primeira escola era simples, com salas pequenas e turmas reduzidas, variando entre 12 e 15 alunos por série, atendendo desde a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental. As professoras possuíam formação superior ou magistério em nível médio. A metodologia predominante era tradicional e consistia na escrita de conteúdos no quadro, para que nós copiássemos nos cadernos, seguindo de alguma exposição oral sobre os assuntos. Eu frequentava as aulas com regularidade, mas, apresentava dificuldades para compreender e realizar as atividades. Evidentemente, em razão da deficiência auditiva, eu não acompanhava as explicações, o que limitava minha compreensão.

Lembro de uma época em que as aulas mudavam rapidamente, com tempo reduzido, 45-50 minutos, e meu aprendizado só piorava. Era pouco tempo de

aula, o professor explicava oralmente, e eu não compreendia, mas, não conseguia fazer perguntas. Na escola, eu gostava mais dos momentos de recreação e das brincadeiras no parque. Todos eram ouvintes, não tinha nenhum amigo surdo, mas, brincar era agradável para mim.

Tudo era difícil. Mas, minhas maiores dificuldades concentravam-se na disciplina de Língua Portuguesa, que exigia leitura, escrita, interpretação, produção textual e a ortografia. Lembro do medo que sentia ao realizar provas, especialmente nas avaliações de redação e nas questões que exigiam interpretação textual. Também enfrentava desafios em Matemática e nas demais disciplinas. A escola não dispunha de apoio especializado para alunos como eu. Em casa, eu recebia ajuda do meu irmão, mas, na escola, não tinha apoio de ninguém.

Em algum momento, minha mãe foi até a escola falando das minhas dificuldades, e a alternativa encontrada foi que eu permanecesse sentado próximo à professora para facilitar a compreensão, por meio da leitura labial. Contudo, não houve adaptação pedagógica e o ambiente de sala, muitas vezes, era agitado, dificultando ainda mais minha concentração. Me sentia sozinho, inseguro. Mesmo nas aulas de Educação Física, eu vivenciava dificuldades, seja em razão da limitação física (monoparesia), seja pela surdez, o fato é que eu não participava ativamente de nenhuma atividade da escola. Recordo que em 2010, fiquei afastado por um (1) ano da escola, por recomendação da fisioterapia que recebia na FUNAD. Não sei exatamente a razão. E em 2011, retornei aos estudos em outra instituição particular, localizada no mesmo bairro (Oitizeiro). Na nova escola, as mesmas orientações: sentar-me sempre nas primeiras cadeiras, próximas ao professor, para tentar acompanhar as aulas. Nessa ocasião descobri que, além da deficiência auditiva, eu tinha dificuldades para visualizar o quadro, tendo inclusive passado por avaliação oftalmológica, que resultou no seguinte diagnóstico de miopia. Com o uso dos óculos fiquei um pouco mais confortável em sala de aula. Mas, me esforçava para ouvir o som da voz dos professores, mas não conseguia. E isso acarretava muitas dificuldades na compreensão e realização das tarefas.

Tudo era muito difícil e não havia adaptação por parte das professoras. Então procurei a coordenadora e expliquei minhas necessidades. Um atendimento

psicopedagógico foi marcado, mas, de fato, esse momento, nunca aconteceu. Foi marcado e desmarcado muitas vezes, até que eu desisti de procurar ajuda. Em razão das condições financeiras, em 2012, no 8º ano do Ensino Fundamental, fui para uma escola pública, também no mesmo bairro. Naquela ocasião, era meu irmão mais velho que se responsabilizou em as mensalidades, pois, meus pais já não podiam mais.

Em 2012, fui para a Escola Municipal Castro Alves, no bairro de Oitizeiro, para cursar o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Meu irmão fez minha matrícula. Lá, numa turma grande, eu costumava sentar no fundo da sala, atrás de todos, com vergonha e medo. Eu sofria bullying. Os colegas me provocavam. Eu não conseguia ouvir os professores, nem compreender o que explicavam e nem enxergava bem. Eu apenas copiava o que estava no quadro, fazia as atividades que conseguia. Lembro que havia muito barulho ao meu redor, muita conversa, muita bagunça. De fato, eu não conseguia aprender. Língua Portuguesa continuava sendo a disciplina mais difícil. Meu irmão continuava me ajudando em casa, mas, na escola eu não tinha apoio. Ao término das aulas, buscava interagir com os professores, tirar dúvidas, às vezes conseguia, noutras vezes, não.

Em 2014 fui estudar numa escola estadual, localizada no centro da cidade. Pela primeira vez, fui estudar longe de casa. Lá descobri que havia o atendimento da Educação Especial, e que eu podia desde a matrícula informar acerca da minha deficiência para receber apoio. Lembro que no primeiro dia de aula senti muito medo. Mas, quando conheci colegas com deficiência visual, resolvi me sentar perto deles para me sentir mais seguro. Pouco a pouco, descobri que tinha uma sala que nos dava apoio, a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi a primeira vez que conheci um ambiente destinado a me ajudar: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com materiais pedagógicos e tecnológicos, como braile, tecnologia assistiva e recursos para estudantes com deficiência intelectual, visual, surdez, deficiência física e outros.

A professora do AEE conversava com os professores das disciplinas para saber quais atividades, trabalhos e provas eu teria. Ela fazia adaptações, quando necessário. Eu assistia às aulas na sala comum e, quando tinha dificuldades, marcava horário com ela para tirar dúvidas. Minhas dúvidas

principais eram com a Língua Portuguesa. Muita coisa melhorou, mas, eu ainda tinha dificuldades na comunicação. Conversava pouco com os colegas e nem sempre conseguia apresentar trabalhos em grupo, pois tinha dificuldade para falar, me expressar e compreender o que os outros falavam. Nas aulas de Educação Física, havia aulas teóricas e práticas. Eu buscava entender as aulas teóricas e não conseguia participar das aulas práticas. Eu apenas assistia ou ia para a sala do AEE realizar atividades.

Para mim, escrever sempre foi mais difícil. Então, preferia aulas de Matemática, Química e Física, pois, precisa olhar e repetir o cálculo. Não era fácil, mas, era menos difícil. Mas, eu contava com a ajuda do AEE. Ele me ajudava, corrigia, explicava, adaptava. Com a ajuda dela, consegui participar de alguns projetos na escola, como a gincana cultural sobre acessibilidade e inclusão, mostrando materiais pedagógicos para outros alunos. Também participei de um projeto de Geografia sobre eleições. Tive dificuldade para apresentar em grupo, senti medo e insegurança. Concluí o Ensino Médio, em 2016. Nova etapa viria.

3.5.3. A Identidade Surda

No ano de 2016, quando cursava o 3^a ano do Ensino Médio na Escola Estadual Olivina Olívia, realizei minha inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fiz todo o processo de inscrição sozinho, pelo sistema online. No entanto, não identifiquei, no momento da inscrição, que eu precisava de acessibilidade, que era uma pessoa surda, o que me levou fazer a prova, sem nenhuma adaptação, sem atendimento especializado.

Mas, minhas dificuldades começaram muito antes de fazer a prova, pois, o local de prova era bem distante da minha residência, enfrentei dificuldades de deslocamento e quase cheguei atrasado. Eu tinha me preparado, apesar das minhas limitações, para fazer o ENEM, pois, tinha o sonho de entrar na Universidade, mas, apesar do esforço, durante a realização da prova, enfrentei dificuldades na compreensão da linguagem das questões, especialmente na redação e na área de Ciências da Natureza. Tive insegurança ao iniciar a redação e, por não ter lido atentamente todas as orientações, precisei reorganizar minhas ideias no decorrer do texto. Evidentemente, não fui

aprovado. Vi que meus resultados demonstraram que era necessário me preparar mais. Nos anos seguintes, 2017, 2018, 2019, continuei tentando ingressar no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Cheguei a ser aprovado em curso de Letras/Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas, ao conversar com minha família, compreendi que não havia condições financeiras para custear moradia, transporte e manutenção em outro estado. Diante dessa realidade, não pude assumir a vaga, o que gerou grande frustração.

Continuei tentando e cheguei a ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo, numa instituição privada. No entanto, a instituição não oferecia nenhum apoio como estudante com deficiência auditiva e eu enfrentava dificuldades para acompanhar as explicações orais dos professores, que, em muitos momentos, apenas liam slides ou escreviam no quadro, sem adaptação metodológica. A essa altura, eu já estava aprendendo a Libras e a ausência de um intérprete na sala de aula ou de AEE dificultava significativamente minha aprendizagem. Além das barreiras pedagógicas, enfrentei dificuldades financeiras. O curso exigia a compra de diversos materiais específicos de Arquitetura, como papéis especiais, instrumentos de desenho e materiais de papelaria, o que gerava altos custos. Com o tempo, acumulei dificuldades para pagamento das mensalidades, o que resultou em atrasos, parcelamentos e, posteriormente, no trancamento do curso. A situação familiar era difícil. Meu pai doente. Sem recursos.

Somente em 2019, fui aprovado no curso de Pedagogia, turno noturno, na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, em Mamanguape, por meio da nota de corte destinada às vagas para pessoas com deficiência. Iniciei em 2020. Fui orientado a procurar o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). Nesse setor, obtive informações de que o Campus IV possuía número reduzido de intérpretes de Libras — apenas dois ou três profissionais — o que dificultava o atendimento integral das minhas necessidades. Diante dessa limitação, busquei apoio, não desisti, já tinha consciência dos meus direitos como pessoa surda. Solicitei a presença de intérprete para todas as disciplinas que eu iria cursar. Entretanto, em razão da pandemia da COVID-19, as aulas tiveram início em setembro de 2020, de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, e assim permaneceram até 2021. Nesse período, enfrentei diversas

dificuldades: falta de contato, o ensino remoto e a ausência de intérpretes, algumas vezes, foram apenas algumas delas. Utilizava o chat do Google Meet e grupos de WhatsApp para interagir por escrito. Contudo, minha compreensão do português escrito, enquanto segunda língua (L2), apresentava limitações, o que dificultava o acompanhamento das aulas. De início, consegui o apoio de um estudante do curso de Computação, que me ajudava anotando informações importantes das aulas, uma vez que, em muitos momentos, o intérprete não estava disponível. Houve disciplinas ministradas sem presença de intérprete, obrigando-me a recorrer à leitura labial, estratégia que nunca me garantiu compreensão plena dos conteúdos. Além disso, os materiais didáticos — textos, slides e vídeos — frequentemente eram enviados com atraso para tradução, chegando a demorar até dois meses. Muitos vídeos não possuíam legendas. Diante disso, eu precisava pesquisar palavras desconhecidas, buscar significados em imagens e procurar sinais correspondentes em Libras por meio de plataformas digitais. Apesar das dificuldades, a Universidade abriu horizontes, pois, consegui participar de curso de extensão em Libras, ministrado por professoras da instituição, voltado para alunos ouvintes e profissionais da saúde. Atuei como voluntário e monitor, auxiliando colegas no aprendizado do alfabeto manual, números, vocabulário básico e estrutura da Libras. Essa experiência fortaleceu minha identidade surda e meu desejo de atuar futuramente como professor de Libras.

Em 2022, solicitei re-opção de curso para o Campus I (João Pessoa), considerando dificuldades de deslocamento e logística para o Campus IV. Após processo seletivo interno, fui aprovado para transferência. Nesse ano, as aulas retornaram para o formato presencial. Contudo, as barreiras de acessibilidade persistiram. Houve períodos sem intérprete de Libras disponível e dificuldades para obtenção de apoio por meio do programa Aluno Apoiador, do CIA. Alguns estudantes que atuaram como apoiadores, desistiram do acompanhamento, o que impactou diretamente meu processo de aprendizagem, especialmente na realização de anotações e organização dos conteúdos. Também vivenciei muitos momentos sem intérprete de Libras, em eventos acadêmicos e projetos do Centro de Educação, onde estudei, o que limitou minha participação plena. Em diversas situações, precisei insistir junto

aos docentes quanto à necessidade de envio prévio de materiais para adaptação linguística.

Vivenciei outros desafios durante os estágios supervisionados. Na prática, revivi ainda nos dias atuais aquilo que vivia outrora. Observei a dinâmica escolar, incluindo o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e identifiquei estudantes com deficiência auditiva sem apoio, sem intérprete de Libras. Tive dificuldades na elaboração de atividades, relatórios de estágio etc. Precisei de ajuda para entregar o texto numa língua que não é a minha língua natural. Mas, encontrei serviços de excelência, pessoas dispostas e setores na UFPB engajados na inclusão de pessoas com deficiência. Muitas vezes, recorri ao NEDESP (Núcleo de Educação Especial, do Centro de Educação), onde recebi auxílio nas atividades acadêmicas. Foram ações muito importantes para meu aprimoramento em Libras e para o fortalecimento da minha formação no curso de Pedagogia da UFPB. Em momentos livres, participei de diálogos em grupo, compartilhando minha história e experiências relacionadas à surdez em minha família. Nem tudo foi fácil, mas, a presença do olhar inclusivo e do respeito à surdez fez diferença na minha formação. De verdade, valeu cada experiência, cada desafio, cada luta e cada oportunidade. Estou vencendo mais uma etapa e esperançoso de que outras virão.

3.6. Análise e Discussão dos Dados

A fim de promover uma análise mais detalhada dos relatos contidos na história de vida do autor/sujeito da pesquisa, as reflexões serão colocadas na mesma organização em que os dados foram apresentados, ou seja, discutiremos primeiro os significados de “Ser Surdo”, em seguida sobre o papel que o “Ouvintismo” exerce sobre a trajetória da pessoa surda e, por fim, sobre a necessidade da construção da “Identidade Surda”, principalmente, como definidora das escolhas que o indivíduo fará na sua vida.

3.6.1. Análise e Discussão do Ser Surdo

Na trajetória do sujeito/autor, se evidencia a dificuldade em se construir o sujeito surdo e o que isso significa para a sociedade ouvinte. Nos principais

fatos narrados, fica claro negação de direitos fundamentais básicos, marcados, principalmente pela ausência de diagnóstico e do acesso à educação.

O sujeito só tem um diagnóstico e, conseqüentemente, a entrada na escola aos doze (12) anos de idade. Nessa idade, a maioria das crianças ouvintes já estão no segundo ciclo do Ensino Fundamental, o que revela uma total exclusão vivenciada pelo autor.

Por outro lado, mesmo quando ocorre seu ingresso na escola, ele continua sendo excluído, pois, não há nenhuma adaptação razoável que atenda às suas necessidades pedagógicas. Mas, essa exclusão não se dá, apenas, no âmbito da educação, pois, fica evidente nas relações familiares e sociais, uma total ausência de comunicação, o que traz muitos prejuízos ao sujeito da pesquisa.

A ausência de amigos, a tristeza, o medo são resultado do isolamento social, da falta de comunicação, de expressão de suas necessidades durante longos anos de sua vida. Sem dúvida, isso teve impacto na sua auto-estima e repercute ainda nos dias atuais.

Ao analisar as falas do sujeito, concordamos com Capovilla (2000, p. 100) quando afirma que “a falta de uma linguagem tem graves conseqüências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano” e, sendo o aprendizado de uma língua, um fenômeno social, é patente a ausência de uma língua para o sujeito da pesquisa, estando ele inserido numa família que não reconhece sua condição e de que faz de tudo para negar sua surdez e adaptá-lo a mundo ouvinte, insistindo na aprendizagem da língua oral, ainda que ele não tenha nenhuma condição para tal.

Como se identifica nos dados apresentados, ele é uma pessoa surda com perdas neurossensoriais, portanto, que afetam o ouvido interno, sem condições de reversibilidade. Sendo uma surdez congênita, pré-linguística, não teve contato com a língua oral, logo, não tem memória auditiva para recorrer a leitura labial, como foi estimulado a fazer nas escolas onde estudou, durante a maior parte de sua vida escolar. Percebe-se uma violência esse tipo de atitude, mas, que não é própria da vida do sujeito da pesquisa, ela ainda é real na vida da maioria das pessoas surdas.

Com certeza, o sujeito expressa no seu relato que não teve condições de aprender a língua oral de maneira natural, sendo surdo, mas, ao mesmo

tempo, não teve acesso a terapia fonoaudiológica precocemente para tentar desenvolver um aprendizado mecânico em idade mais adequada, e ainda, não teve acesso a língua de sinais, sua primeira língua, o mais cedo possível, a fim de garantir seu desenvolvimento pleno e aprendizado. Portanto, seus relatos são sempre de muitas dificuldades e exclusão.

3.6.2. Análise e Discussão do Ouvintismo

Ao observar os relatos do sujeito fica claro o poder do ouvintismo, como a discriminação e preconceito sofrido por pessoas surdas numa sociedade pautada na lógica da audição e da fala como requisitos básicos para aprender e se desenvolver. Nessa lógica, o sujeito foi obrigado a agir conforme o modelo ouvinte que é majoritário na sociedade.

Durante a maior parte da trajetória escolar do sujeito, as aulas foram ministradas dentro da metodologia do oralismo. Também em casa, o modelo era da oralidade. Ele precisou se inserir e se adaptar, mas, nem sempre isso foi possível, o que o fez se sentir sozinho, inseguro, com medo.

É, somente, em 2014, no Ensino Médio, que o sujeito passa a viver uma experiência diferente, com o apoio da Educação Especial em sua vida acadêmica. De tal modo, a maior parte da educação básica foi pautada nesse modelo ouvintista, que conforme Skliar (1998) consiste numa prática excludente, desrespeitosa e violenta do mundo dos ouvintes contra a comunidade surda, onde sua língua, sua cultura e sua identidade são permanentemente desconsideradas.

É somente na Universidade que algumas práticas bilíngues são mais marcantes na trajetória educacional, ainda que com dificuldades e barreiras, seja por déficit de pessoal (intérpretes), adaptações de materiais ou barreiras atitudinais.

3.6.3. Análise e Discussão da Identidade Surda

Sobre a identidade surda do sujeito se verifica que ela foi construída bem tardiamente e que sua construção foi decisiva para outras conquistas enquanto ser humano surdo. A ausência de uma identidade faz com que o surdo não se compreenda, se julgue e não lute por direitos, pois, nem sabe que os tem.

Embora, ele relate na sua trajetória no Ensino Superior muitos desafios, eles não são motivos para fazer desistir. Conforme vê-se no seu relato, ele tem contato com o mundo, a cultura e a língua de sinais somente aos 18 anos de idade. Viveu por muito tempo como se fosse ouvinte, aceitando as imposições feitas pela família para se oralizar. E, mesmo se sentindo desconfortável, não conhecia outro meio de comunicação. Isso lhe rendeu solidão e vazio existencial.

O sujeito foi vítima do ouvintismo e foi escolarizado dentro do oralismo, que segundo Skliar (1998) critica é uma abordagem que causa danos aos surdos, dificultando sua aprendizagem e identidade linguística. O autor reforça que o oralismo é um método de ensino para surdos, onde se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral. De tal modo, não se permite que os surdos aprendam por meio da língua de sinais.

Dessa maneira, Goldfeld (2002) diz que muitos surdos ficam alijados da oportunidade de aprender e se desenvolver, não dando continuidade aos estudos, não chegando à Universidade, assumindo subempregos ou permanecendo dependentes economicamente da família.

Na mesma direção, para Skliar (1998), a adoção de metodologia oralista não atinge, somente, o campo da aprendizagem, mas, ao focar exclusivamente na fala e na leitura labial, desconsidera a importância da língua de sinais como o meio de comunicação mais acessível e eficaz para um grupo de pessoas surdas, e isso prejudica a construção da identidade, da autonomia. De fato, vemos esse prejuízo na trajetória do sujeito da pesquisa, quando submetido à lógica ouvinte, seja em casa ou seja na escola, ele inicialmente rejeita a língua de sinais como sua língua.

Esse comportamento, comum a surdos que acessam muito tardiamente a língua de sinais, ocorre pela violência que sofreram durante a submissão à cultura ouvinte, chegando a ponto de em dado momento, não possuírem identidade e, conseqüentemente, se afastarem dos seus pares surdos e negarem a língua de sinais como sua primeira língua.

De fato, o sujeito da pesquisa em vez de valorizar e integrar sua diferença cultural e linguística, foi forçado a assumir outra postura, como se fosse ouvinte. Sobre esse mecanismo, Strobel (2008) esclarece que ele faz parte de uma identidade surda de transição, ou seja, sempre tiveram a

experiência de precisar se adaptar ao mundo ouvinte, forçadamente, por anos, até que um dado momento, entra em contato com a comunidade surda e com a língua de sinais, e a partir de então, se identifica com esse novo mundo, mas também não deixam de usar a fala como meio de comunicação, principalmente entre os familiares que não aprendem a língua de sinais.

Fica evidente que o sujeito não teve acesso a uma metodologia mais respeitosa com suas necessidades. Durante a sua escolarização, o bilinguismo não estava presente nas discussões e práticas escolares. A lei de Libras só é promulgada em 2002, mas, sua regulamentação só ocorre em 2005 e como se sabe ainda tem dificuldades de ser implementada no cotidiano das escolas. E, embora seja a perspectiva defendida pela comunidade surda, carece de ações mais decisivas.

Também é somente em meados de 2018 que o sujeito da pesquisa tem contato com a Libras e passa a transitar entre duas identidades, buscando se construir como um sujeito bilíngue, tendo a Libras como sua L1 e o Português escrito como sua L2. É muito recente que ele passa a vivenciar, assim como a sociedade, ações inclusivas pautadas no bilinguismo, onde a figura do intérprete de Libras assume papel importante.

Ao chegar na Universidade, nos relatos do sujeito se percebe que ele assume, paulatinamente, a consciência de sua condição e passa a reivindicar seus direitos. Essa é a realidade de muitos surdos que permanecem por décadas prisioneiros de posturas excludentes. Toda a sociedade é marcada por tal comportamento.

Assim como nosso sujeito, a comunidade surda e a sociedade brasileira estão em transição. Pouco a pouco, está se ampliando o olhar sobre a pessoa surda e suas diferenças e a educação brasileira está se adaptando a política inclusiva, e na UFPB não seria diferente.

Com a lei 14.191 (Brasil, 2021) identifica-se novas reivindicações da comunidade surda e ações mais objetivas em torno do respeito à cultura surda e sua língua, de modo que se busca oferecer condições reais de desenvolvimento linguístico para esses sujeitos e podem promover um processo de inclusão. Entende-se que, de fato, não basta ao surdo estar matriculado e frequentar a sala de aula, ele precisa participar, se comunicar, aprender.

Nos relatos do sujeito se vê que, é na UFPB, que pela primeira vez ele é direcionado a um setor que dará atenção a sua condição: o CIA e por meio deste comitê, ele terá direito ao intérprete e a um programa de apoio a sua aprendizagem. No entanto, no interior da universidade ele relata desafios na oferta dos serviços em todos os momentos de sua trajetória.

Ainda assim, a participação em eventos, projetos etc. apontam no sentido de uma inclusão efetiva, que embora não sendo perfeita, já revela diferenças substanciais desde sua entrada na escola, em 2008, quando nenhuma estratégia didática fora adotada, nenhum profissional de apoio prestou atendimento às suas necessidades.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de analisar os principais desafios da pessoa surda para incluir-se no ensino superior iniciamos esse trabalho de conclusão de curso que, ora concluímos com a certeza de ter alcançado os resultados esperados.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo narrativa/biográfica, onde se optou pela metodologia de História de Vida, pois, entendemos que contar nossa própria história como sujeito, autor, pesquisador, consistiria numa forma significativa de dar espaço e destaque a milhares de surdos que vivenciaram situações muito semelhantes à nossa.

Em certa medida, nossa expectativa é estimular aos surdos a jamais desistir de seus sonhos e encontrar forças para lutar por sua vida, sua cultura, sua língua e sua identidade, não se submetendo ao ouvintismo, pois, é chegado o momento onde as políticas educacionais estão mais abertas ao bilinguismo, e essa é a abordagem que melhor oportuniza aos surdos se inserir na vida social e acadêmica em condições menos desiguais.

Por outro lado, trazer nossa experiência pessoal, nossa história de vida, é uma forma de nos ajudar a compreender os fenômenos sociais, culturais ou históricos que marcaram nossa vida, como de outros amigos surdos, e que muitas vezes, achamos que éramos culpados por não conseguir. A falha, a dificuldade era problema nosso. Nesse estudo, porém, ao olhar para nossa história de vida, nos compreendemos melhor e enxergamos as barreiras impostas pelo contexto social onde estamos.

Em linhas gerais, não é a surdez que nos limita, mas, a postura ouvintista que usa o fato de não ouvirmos e, conseqüentemente, não falarmos como defeito, incapacidade, limite. Como pessoa surda, estudante do curso de Pedagogia, de fato, precisei me posicionar, questionar a Universidade Federal da Paraíba, o Centro de Educação, os professores, e cobrar meus direitos, mas, só pude fazer isso, quando entendi quem eu sou e os meus direitos.

Antes, porém, não era capaz de promover discussões sobre a questão da surdez e de seus significados porque sequer me entendia na minha diferença. Portanto, não me aceitava. E não poderia exigir isso de ninguém se não oferecia a mim mesmo. Então, construir minha identidade não é algo fácil,

nem acontecia do dia para a noite. Na verdade, ainda estou me construindo. Mas, agora, já compreendo que as principais barreiras à inclusão de uma pessoa surda no Ensino Superior, não estão no meu exame que comprova a perda auditiva severa, bilateralmente. As principais barreiras que são impostas à pessoa surda, estão no modo como as pessoas ouvintes impõe seu padrão de normalidade aos surdos, ou seja, estão muito mais no ambiente do que no sujeito.

Há décadas a comunidade surda organizada luta para se posicionar frente ao ouvintismo que mata, anula, destrói a cultura surda. Ainda não conseguimos uma sociedade que respeite as diferenças, mas, sabemos que, somente por meio de uma educação bilíngue estaremos no caminho promissor.

Me sinto comprometido com esse movimento, pois, vivo todos os dias, me reafirmando como pessoa surda num universo maciçamente de ouvintes. Mas, hoje estou mais forte, sei meu lugar, aceito minha condição, porque entendo que não sou inferior, sou apenas diferente e quero ser respeitado desse modo. Sei qual minha língua e ela me confere identidade. Minha singularidade linguística precisa ser respeitada e as classes ou escolas bilíngues serão espaços onde desejo atuar em benefício de outros surdos, como pedagogo.

Em algumas experiências no curso de Pedagogia, fui me identificando e me emocionando com o que eu posso fazer em prol dos surdos. Aprendi sobre a potência da literatura regional como instrumento de identidade, memória e resistência cultural e compartilhei essa experiência com amigos surdos, destacando a importância de traduzir e divulgar histórias em cordel em Libras, ampliando o acesso à cultura.

Em experiências de estágio supervisionado, tive vivências significativas que me fizeram descobrir o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças surdas, onde a interação, o toque, o diálogo e a construção de vínculos demonstraram que o aprendizado ocorre de forma integrada à vivência cotidiana e que crianças surdas têm direito a tudo isso, e eu posso contribuir.

Compreendi que ensinar exige planejamento, sensibilidade, metodologia adequada e respeito às diferenças. A prática docente demanda

dedicação diária, estudo constante e compromisso com a formação integral do aluno. Pretendo ser esse pedagogo junto aos surdos da educação básica.

Aprendi no curso de Pedagogia que ensinar a ler e escrever significa possibilitar a produção de sentidos, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da consciência linguística. E que no caso de estudantes surdos, esse processo é ainda mais complexo, pois envolve a mediação entre a Língua Brasileira de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2).

Compreendi que a prática docente deve considerar essa especificidade linguística, respeitando o tempo de aprendizagem e promovendo estratégias visuais, bilíngues e inclusivas. Portanto, o curso de Pedagogia me proporcionou aprendizados fundamentais sobre planejamento, adaptação metodológica e escuta atenta às necessidades dos alunos. Ficou evidente que a sala de aula é espaço de troca, construção coletiva e transformação social. Cada desafio enfrentado pelos estudantes também contribui para a formação do professor.

Enfim, minha história de vida passa pela minha trajetória na UFPB e essas experiências contribuíram significativamente para minha formação, fortalecendo minha identidade surda e meu compromisso com a educação inclusiva. Compreendi que minha trajetória, marcada por barreiras e superações, pode se transformar em instrumento de transformação social, especialmente no ensino de Libras para estudantes surdos e ouvintes.

A experiência reforçou meu desejo de me tornar professor de Libras comprometido com a inclusão e com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes surdos. Acredito que o professor de Libras não exerce apenas função de tradução, mas atua como mediador linguístico, incentivador da aprendizagem e promotor da identidade surda.

Atualmente, realizo muitas atividades de forma independente na universidade, incluindo deslocamentos, alimentação e participação em atividades acadêmicas. No entanto, percebo, em alguns contextos, que há atitudes capacitistas e dificuldades de interação por parte de colegas e membros da comunidade acadêmica que não dominam Libras. Mas, é para mudar isto que estou aqui, para abrir espaço para outros estudantes surdos no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Senado, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm acesso em 13/7/2025.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Senado, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 15/7/2025.

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

BRASIL. **Lei 14.191**. Brasília: MEC, 2021.

CAMPELLO, A. R. S. **Educação bilíngue para surdos: práticas, políticas e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2014.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação à pessoa surda, do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, nº 1, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ª edição, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002

IBGE. **Censo demográfico**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em 12/9/2024.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de Libras no contexto educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de; ARAÚJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração**. *Rev. Pesq. Prát. Psicossociais* vol.12 no.2, São João Del-Rei abr./jun. 2017.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

QUADROS, R. M. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997

SANTIAGO, S. A. S. **Problematizando a inclusão do surdo**. João Pessoa: CCTA, 2015.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SPÍNDOLA, T.; SANTOS, R. da S. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora)**. Rev. Esc. Enferm. USP, 2003, p. 119-126.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

Sites consultados:

O QUE É OUVINTISMO. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/ouvintismo> Acesso em 12/3/2026.

PERDA AUDITIVA. Disponível em: <https://www.atenuasom.com.br/o-que-e-decibel-e-como-mede-barulho/> acesso em 12/3/2026

HIPOACUSIA. Disponível em: <https://escutaragoraesempre.com/causas-hipoacusia> Acesso em 18/3/2026.