

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO
SUL CAMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS**

KAROLAINÉ LEONEL DE OLIVEIRA

**AS AMARRAS DO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DO INGRESSO
DA PESSOA SURDA NA SELEÇÃO DO VESTIBULAR**

Aquidauana/MS

2025

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL CAMPUS
DE AQUIDAUANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
CULTURAIS**

**AS AMARRAS DO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DO INGRESSO
DA PESSOA SURDA NA SELEÇÃO DO VESTIBULAR**

KAROLALINE LEONEL DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais,
sob a orientação da Prof. Dra. Helen Paola Vieira Bueno.

**Aquidauana/MS
2025**

KAROLAINE LEONEL DE OLIVEIRA

AS AMARRAS DO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DO INGRESSO DA PESSOA SURDA NA SELEÇÃO DO VESTIBULAR

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Helen Paola Vieira Bueno

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Janete Rosa da Fonseca

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Examinadora interna

Prof^a Dr^a Siglia Pimentel Höher Camargo

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Examinadora externa

Aquidauana-MS, 10 de novembro de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, ao Abba Pai e a
toda comunidade acadêmica, que contribui para a
transformação da humanidade e sendo diariamente
transformada pela experiência vivida.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão aos professores do Programa de Mestrado em Estudos Culturais, do Campus de Aquidauana-MS, pelo seu profissionalismo e dedicação ao ensino. Destaco, em especial, o professor Miguel Rodrigues de Sousa Neto, coordenador da pós-graduação, pela sua liderança inspiradora.

À minha orientadora, professora Helen Paola Vieira Bueno, meus sinceros agradecimentos. Professora, sou grata pelas valiosas conversas e trocas, pelo respeito e carinho. Este trabalho é resultado da sua confiança em mim e na minha pesquisa. Toda a minha admiração e gratidão.

A banca examinadora, professoras Janete Rosa da Fonseca e Siglia Pimentel Höher Camargo que integraram esta banca e contribuíram significativamente para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores das disciplinas que incansavelmente não mediram esforços para contribuir com o aprendizado dos mestrandos. São eles: Janete Rosa Fonseca, Miguel Rodrigues de Sousa Neto, Aguinaldo Rodrigues Gomes, Cleyton Rodrigues dos Santos e Keyla Ferrari Lopes.

E desta forma, eu gostaria de agradecer ao Abba Pai pela proteção diária, pelos ensinamentos e longas conversas no secreto, por trazer conforto, calmaria e resiliência todos os dias, à minha querida família, especialmente aos meus amados pais, que são o alicerce e a inspiração constante em minha jornada profissional. Aos meus estimados avós, cuja vitalidade e generosidade me encantam e me surpreendem a cada dia. Às minhas irmãs, por sua inabalável confiança em mim, que sempre me impulsiona a seguir em frente. Aos meus filhos, que são a fonte de minha força e a razão do meu constante aprimoramento enquanto pessoa. E ao meu amado esposo, meu címplice e parceiro, por compartilhar comigo as mais belas aventuras e por seu apoio incondicional, por toda palavra de incentivo, de lágrimas compartilhadas e aconchego nos momentos mais difíceis, e, claro, por todas as risadas juntos.

Deixo aqui a minha imensa gratidão aos meus amigos, que me incentivaram, apoiaram e torceram juntamente para a realização dessa conquista, com ligações, mensagens, orações e toda palavra de carinho.

Desbravar o mundo da pesquisa foi um desafio e ao mesmo tempo uma realização profissional, sair da zona de conforto, desafiar a mente, o corpo, a realidade em que vivo e superar todas elas foi viver como uma mola, em meio ao caos de trabalho, família e estudos, foi necessário abrir mão de muitas coisas, mas também foi necessário dar o primeiro passo...

Finalmente, agradeço a todos que, participaram desta etapa de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui. Muito obrigada!

“Ninguém caminha sem
aprender a caminhar, sem aprender a fazer o
caminho caminhando, refazendo e retocando o
sonho pelo qual se pôs a caminhar.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Direcionamos a presente pesquisa diante da necessidade de identificarmos as dificuldades ou mecanismos de acessibilidade dispostos a estudantes com deficiência auditiva, frente ao processo exame seletivo Vestibular – UFMS. A priori, quando se trata sobre inclusão, atenta-se ao cumprimento das Leis Educacionais a Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente quando se refere sem tardar a interpor os estudantes ao acesso ao ensino superior procurando alternativas para um ambiente bilíngue. Os pressupostos teóricos fundamentais na abordagem deste tema em questão apontam que o propósito de inclusão não consiste em identificar e legitimar as diferenças e sim assegurar a equidade de direitos entre os estudantes e percebe-se que o processo inclusivo educacional tem a necessidade de apropriar-se de novos ensinamentos apontados para novas práticas pedagógicas e possibilitando maior favorecimento na garantia de seu espaço individual e social como cidadão.

Palavras-chave: Deficiência Auditiva; Surdo; Cultura Surda; Libras, Vestibular.

ABSTRACT

We directed this research towards the need to identify the difficulties or accessibility mechanisms available to students with hearing impairments, regarding the selective exam process for the vestibular – UFMS. This research aims to provide information on a currently relevant topic: access to entrance exams at Brazilian public universities. *A priori*, when it comes to inclusion, attention is paid to compliance with the Educational Laws, Law 14.191 of 2021, which includes Bilingual Education for the Deaf in the Brazilian Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB - Law 9.394 of 1996) as an independent teaching modality when it refers to providing students with access to higher education by seeking alternatives for a bilingual environment. The fundamental theoretical assumptions in approaching this topic in question indicate that the purpose of inclusion is not to identify and legitimize differences, but rather to ensure equal rights among students. It is clear that the inclusive educational process needs to appropriate new teachings aimed at new pedagogical practices and enabling greater favor in guaranteeing their individual and social space as citizens.

Keywords: Deaf. Culture deaf. Diference. Libras. Entrance exam.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

Coda - Child of Deaf Adults

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LS - Língua de Sinais

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NBR – Norma Brasileira

PASSE – Processo Avaliativo Seriado Seletivo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 O ASSISTENCIALISMO DA DÉCADA DE 1990	14
2.2 CAPACITISMO: UMA ANÁLISE CRÍTICA	18
2.3 DIFERENÇA LINGUÍSTICA E IDENTIDADE CULTURAL	21
2.4 ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA A PARTIR DOS ESTUDOS SURDOS	23
2.4.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS	26
2.5 BIOPoder E DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	28
3 PRINCÍPIOS GERAIS DA LDB E INCLUSÃO ESCOLAR	30
3.1 COLONIALIDADE DO PODER E EXCLUSÃO DA DIFERENÇA LINGUÍSTICA NO SISTEMA EDUCACIONAL	34
3.2 DECOLONIZAÇÃO DO SABER: VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E DA CULTURA SURDA	38
4 PERCURSO METODOLÓGICO	39
4.1 Objetivo geral e objetivos específicos	39
4.2 Tipo de estudo	39
4.3 Procedimento	40
4.4 Análise dos dados	41
4.5 Hipóteses	41
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
7 REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Nascida em um lar de surdos, cresci acreditando que também era surda, um sentimento natural vindo do berço. Meus pais, Carlos e Elaine, são surdos, e eu, como uma Coda (*Child of Deaf Adults*) termo originário do inglês que em português, a palavra é traduzida para filho de pais surdos, tive a língua de sinais como minha língua materna. Desde cedo, me relatei, aprendi e me expressei através de uma língua valiosa, acumulando experiências únicas. No entanto, por muito tempo na escola, fui impossibilitada de interagir com o mundo externo por meio da Libras, enfrentando as barreiras impostas por uma sociedade majoritariamente oral.

Optei por cursar Letras/Português para aprender a ler e escrever na língua majoritária do Brasil. Inicialmente, não imaginava seguir a carreira de professora, mas fiquei satisfeita ao ser aprovada em uma universidade pública. Durante minha graduação, percebi a importância da educação e da acessibilidade linguística, especialmente para a comunidade surda. Em uma experiência marcante como intérprete de Libras em sala de aula no ano de 2016, senti-me útil à sociedade, proporcionando acessibilidade linguística a uma estudante surda na rede estadual de ensino na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Graduei-me em Letras/Português no ano de 2020, com especializações em Letras/Libras e Educação Especial Inclusiva em 2021. Durante a graduação, fui acolhida pelos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Coxim/MS. Através do olhar cuidadoso e incentivador desses educadores, fui encorajada a seguir adiante, visualizando uma carreira que antes parecia distante.

Comecei a compreender os dois mundos em que vivia simultaneamente e ambos motivadores, mas, a língua materna falou mais alto, no ano de 2021 retorno a trabalhar com o público surdo, e, meus olhos se encheram da maior certeza da carreira profissional que eu pude escolher, o ato de sinalizar não era apenas prestar a acessibilidade linguística para os surdos, mas era a forma mais incrível que eu me fazia ser entendida por alguém.

E, então, o desejo de ver a comunidade surda tendo acesso ao ensino superior com os direitos linguísticos assegurados me motivou a aprofundar nos estudos. Atuando no atendimento educacional especializado para estudantes surdos, especialmente na modalidade de ensino de língua portuguesa como L2, que significa a língua que uma pessoa aprende após a sua língua materna e como intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul, na cidade universitária, percebi que o mundo se expandia e novas oportunidades surgiam. A vontade de contribuir ainda mais para a comunidade surda me levou a optar por um mestrado, partindo dos Estudos Surdos.

A experiência como intérprete de Libras em escolas públicas revelou uma questão preocupante: o discurso frequente entre estudantes surdos de que "não sou capaz de fazer uma graduação". Mesmo conscientes das melhores oportunidades que a graduação poderia oportunizar no mercado de trabalho, muitos surdos enfrentam barreiras devido à dificuldade de aprender a língua de sinais, quanto a língua portuguesa na modalidade escrita. Este sentimento de incapacidade é frequentemente exacerbado por declarações como "a língua portuguesa é difícil e impossível de aprender". Conforme Perlin afirma, "a língua portuguesa se apresenta como um obstáculo significativo para muitos surdos, devido à diferença estrutural entre a Libras e a língua majoritária, o que requer estratégias educacionais específicas para superar essas barreiras" (Perlin, 2009).

Refletindo sobre essas observações e a transformação necessária para superar as barreiras linguísticas, minha pesquisa se concentra na acessibilidade linguística para pessoas surdas ao ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este tema é de crescente relevância, especialmente com as legislações que buscam garantir os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. Ancorada nos Estudos Surdos, minha análise crítica aborda o assistencialismo predominante na década de 1990, contextualizando as mudanças trazidas pela Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que formalizaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabeleceram diretrizes para sua implementação na educação e na sociedade.

As iniciativas assistencialistas, na maioria das vezes, não incluíam a perspectiva das próprias pessoas surdas na formulação e implementação das políticas. Isso resultava em soluções paliativas que não atacavam a raiz dos problemas enfrentados pela comunidade surda, especialmente no que se refere à comunicação e à educação. O foco era mais em adaptar a pessoa surda ao ambiente majoritariamente ouvinte do que em adaptar o ambiente às necessidades linguísticas e culturais dos surdos.

Os Estudos Surdos emergem como uma disciplina interdisciplinar que integra aspectos da linguística, sociologia e educação para oferecer uma compreensão mais aprofundada da surdez. Diferente da abordagem médica tradicional, que vê a surdez como uma deficiência a

ser corrigida, os Estudos Surdos valorizam a surdez como uma diferença linguística e cultural. A Libras é reconhecida como a língua natural da comunidade surda, e é através dessa língua que os surdos constroem suas experiências e interagem com o mundo ao seu redor (Ladd, 2003; Lane, 1999).

Esta perspectiva é fundamental para entender a importância das legislações que vieram a seguir, pois elas não apenas reconheceram a Libras como uma língua oficial, mas também promoveram um espaço para que a comunidade surda pudesse reivindicar seus direitos e expressar suas necessidades de forma autônoma. A transição de um modelo assistencialista para um modelo baseado em direitos linguísticos e culturais foi um passo essencial para desenvolver esta pesquisa.

Apesar desses avanços, a implementação da Libras nas escolas e instituições públicas ainda enfrenta desafios. A formação adequada de professores e intérpretes, a produção de materiais didáticos acessíveis e a adaptação das infraestruturas são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir a plena acessibilidade linguística. Além disso, a conscientização da sociedade sobre a importância da Libras e a valorização da cultura surda são essenciais para consolidar os direitos conquistados.

A passagem de um modelo assistencialista para uma perspectiva baseada em direitos linguísticos e culturais exige a adoção de práticas que promovam a verdadeira acessibilidade. A implementação de vídeo prova é uma dessas práticas, que permite que candidatos surdos sejam avaliados em condições de igualdade com os ouvintes. Provas em vídeo não apenas respeitam a língua natural dos surdos, mas também eliminam barreiras linguísticas que frequentemente comprometem seu desempenho acadêmico e profissional. Este método de avaliação representa um avanço significativo na luta pela equidade e pelo reconhecimento pleno dos direitos das pessoas surdas (Skliar, 2018).

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, construindo um percurso minucioso que se inicia na revisão teórica e finaliza na apresentação e discussão dos resultados identificados.

O Capítulo 2 estabelece o marco teórico da pesquisa, iniciando com a análise do assistencialismo da década de 1990 e seus impactos para a época em questão, logo em seguida, conduz uma análise crítica do capacitismo como estrutura de opressão as pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas pelo fato utilizar outro sistema linguístico.

Posteriormente, a discussão avança para a relevância da diferença linguística e identidade cultural no contexto surdo, destacando a importância da acessibilidade linguística a partir dos estudos surdos. neste mesmo capítulo, há seções que aprofundam-se na temática da educação de surdos, finalizando com uma reflexão sobre biopoder e disciplina e suas implicações nas práticas educacionais direcionadas ao público surdo.

O Capítulo 3 foca na legislação e na estrutura educacional, começando com uma discussão sobre os princípios gerais da LDB e inclusão escolar. Em seguida, são examinados os efeitos da colonialidade do poder no sistema educacional ao atendimento prestado nas instituições de ensino, especificamente no que tange à exclusão da diferença linguística. O capítulo conclui com a proposição da descolonização do saber como caminho para a valorização efetiva da língua de sinais e da cultura surda no ambiente escolar, desenvolvendo conceitos que permitam uma nova reflexão acerca de um acesso equitativo na valorização da alteridade.

O Capítulo 4 detalha o caminho percorrido para a realização da pesquisa, apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. São descritos o tipo de estudo, os procedimentos de coleta de dados e a forma de análise dos dados.

O Capítulo 5 constitui o cerne empírico do trabalho. Nele, são apresentados os resultados obtidos na pesquisa de campo e as discussões decorrentes, estabelecendo um diálogo entre os dados e o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, buscando entender a questão central da discussão.

Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais do estudo, sintetizando os principais achados, as conclusões alcançadas, as limitações da pesquisa e sugerindo possível futura temática de investigação sobre o tema abordado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ASSISTENCIALISMO DA DÉCADA DE 1990

Nos anos 1990, o Brasil vivenciou um marco histórico significativo no campo da Educação Especial, caracterizado por uma transição importante nas políticas públicas e no papel do assistencialismo. Historicamente, o assistencialismo predominava em instituições filantrópicas e religiosas, que ofereciam atendimento segregado às pessoas com deficiência. Essas instituições operavam em um modelo caritativo, onde o apoio era frequentemente restrito a ações pontuais e emergenciais, sem integração ao sistema educacional formal. Assim, a deficiência era tratada à margem da sociedade, em ambientes especializados que mantinham os indivíduos afastados do convívio regular.

Nesse contexto, para a pessoa surda, o assistencialismo refletia uma visão na qual a deficiência era considerada um problema individual a ser corrigido ou mitigado por meio de intervenções externas. Esse conceito estava alinhado ao modelo médico, que enfatizava a normalização das capacidades físicas e sensoriais, desconsiderando a necessidade de adaptação do ambiente ou a valorização das diferenças culturais e linguísticas (Mazzotta, 1996).

Em decorrência disso, as políticas públicas concentravam-se em fornecer benefícios econômicos, equipamentos médicos e assistência domiciliar, sem promover a autonomia ou a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade (Sassaki, 1997).

Ao dissertar sobre as políticas que foram criadas a partir do processo de redemocratização política, é imperativo pontuarmos a importância da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1990) que é um marco legal extremamente relevante para a educação como um todo. Tendo como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a Constituição Federal reafirma igualdade entre todos e determina a educação como direito social (Costa, 2014). A Constituição Federal (Brasil, 1990) no artigo 205 preconiza que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida em colaboração com a sociedade civil tendo como finalidade o desenvolvimento do educando, o exercício para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. No artigo 208, prevê que o atendimento educacional especializado deve ser garantido. Inegavelmente, as conquistas advindas da Constituição Federal são importantíssimas para a Educação Especial e para a Educação Inclusiva. Porém, garantir o acesso à educação básica nas escolas comuns desconsiderando peculiaridades educacionais dos estudantes surdos, tem gerado confrontos entre a comunidade surda e o Governo, o que impede um diálogo mais democrático (Costa, 2014)

Com efeito, a percepção pública sobre as pessoas com deficiência era influenciada por essa abordagem assistencialista. Elas eram vistas como objetos de caridade e simpatia, ao invés de indivíduos com direitos e potencial para contribuir à sociedade. Essa visão reforçava estigmas e perpetuava a marginalização, associando a deficiência à incapacidade e à necessidade de cuidados constantes (Silva, 2009).

Entretanto, a crítica ao modelo médico e a introdução do modelo social da deficiência começaram a transformar essa percepção. Enquanto o modelo médico via a deficiência como uma característica intrínseca do indivíduo, o modelo social propõe que a deficiência resulta da interação entre as limitações individuais e as barreiras impostas pela sociedade (Omote, 1994).

Todavia, essa transição para um modelo inclusivo enfrentou resistência. Sasaki (1997) destaca que as tensões entre a velha e a nova ordem eram evidentes, especialmente em instituições historicamente ligadas ao assistencialismo, que questionavam a capacidade das escolas regulares de atender adequadamente às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Lacerda (2016) acrescenta que, apesar dos avanços legislativos rumo à inclusão, a falta de infraestrutura e formação adequada para professores perpetuava práticas assistencialistas dentro do próprio sistema educacional regular.

Além disso, a efetivação da inclusão depende de uma mudança cultural que envolve todos os atores do processo educacional. Albres e Santiago (2011) sublinham que a resistência cultural à inclusão refletia a persistência de estigmas e preconceitos que ainda viam a deficiência como um problema individual, e não como uma questão social que exige adaptações do ambiente e do sistema educativo. Em contraste, o modelo social da deficiência foi fundamental para reorientar as políticas públicas, movendo o foco do assistencialismo para a promoção de direitos e a remoção de barreiras.

A educação inclusiva é um conceito que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa abordagem não se limita à simples integração de alunos com deficiências ou necessidades especiais em ambientes educacionais tradicionais, mas busca englobar todas as formas de diversidade, como social, cultural, étnica, religiosa e de gênero. A educação inclusiva, portanto, implica uma transformação profunda não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na estrutura das instituições de ensino, que precisam ser capazes de acolher as diferenças e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento integral de cada aluno. Embora a inclusão tenha

ganhado relevância nas últimas décadas, o caminho para sua implementação plena ainda enfrenta muitos desafios, exigindo uma análise contínua das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas para a inclusão (Santos, et al., 2025).

Essa crítica ao assistencialismo na década de 1990, juntamente com a adoção gradual do modelo social, trouxe uma nova perspectiva para as políticas públicas. Ao invés de enxergar as pessoas com deficiência como meras receptoras de ajuda, passou-se a reconhecer a necessidade de garantir direitos e promover a inclusão ativa. Esse movimento foi impulsionado por organizações de pessoas com deficiência, que advogaram pela eliminação de barreiras e pela criação de ambientes acessíveis e inclusivos (Figueira, 2008).

Neste cenário de mudança, a Lei 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, representou um marco significativo na luta pela valorização e reconhecimento da língua de sinais no Brasil. Essa lei reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, estabelecendo a obrigatoriedade de sua difusão e utilização em serviços públicos. A promulgação dessa lei foi crucial para superar o paradigma assistencialista, pois assegurou que as pessoas surdas tivessem acesso a serviços e informações em sua língua natural (Brasil, 2002).

A lei supracitada é relativamente pequena, constituída de cinco artigos e dois parágrafos únicos. Em suma, reconhece a Libras e explica o que é a mesma, garante sua difusão e utilização e traz como garantia o recebimento de atendimento e tratamento adequado no tocante à saúde e, em seu quarto artigo, versa sobre a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras em alguns cursos (cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior), esclarecendo ainda que a Libras não pode substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita. O último artigo é sobre a lei entrar em vigor (Brasil, 2002, s.p.).

É importante destacar que, antes da promulgação desta lei, as políticas públicas voltadas para surdos eram limitadas e centradas em abordagens oralistas, que priorizavam a aprendizagem da língua falada em detrimento da língua de sinais. Com a oficialização da Libras, houve um reconhecimento formal da identidade linguística e cultural dos surdos, promovendo uma mudança paradigmática no tratamento da surdez.

Antes da promulgação da Lei 10.436/2002, as políticas públicas voltadas para surdos no Brasil eram, em grande parte, limitadas e baseadas em abordagens oralistas, que priorizavam a aprendizagem da língua falada em detrimento da língua de sinais. Essa abordagem,

amplamente adotada após o Congresso de Milão em 1880, institucionalizou o oralismo como método predominante na educação de surdos, resultando em consequências graves para a acessibilidade linguística e a inclusão educacional dos surdos. O oralismo, que exclui a língua de sinais em favor da fala e da leitura labial, foi criticado por sua incapacidade de atender às necessidades dos surdos, impondo uma normatividade ouvinte que desconsidera a cultura e a identidade surda.

Nesse sentido, autores como Skliar (1998) e Moura (2000) criticam duramente essa abordagem, argumentando que o oralismo reforça o "ouvintismo" — a imposição de padrões ouvintes aos surdos —, resultando em altos índices de fracasso escolar e evasão entre estudantes surdos. Ao negligenciar a riqueza cultural da língua de sinais, o oralismo cria barreiras adicionais para a inclusão dos surdos, especialmente no ensino superior. Essa exclusão linguística opera como uma forma de disciplinarização do corpo, conforme discutido por Michel Foucault em suas teorias sobre biopoder.

Skliar (1988, p. 54) refere-se às práticas oralistas como fazendo parte de uma ideologia que denomina ouvintismo. Segundo esse autor, o ouvintismo trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

Além disso, Foucault (1975) descreve o biopoder como uma forma de controle social que regula populações mediante normas, práticas e discursos, impondo uma "normalização" dos corpos e comportamentos. No contexto da Educação Especial, o biopoder se manifesta quando a pedagogia dominante, centrada na oralidade, exige que os estudantes surdos se adequem às práticas educativas projetadas para ouvintes. Essa imposição ignora frequentemente as particularidades culturais e linguísticas dos surdos, tratando a língua de sinais como uma ferramenta de comunicação inferior ou secundária em comparação à língua oral, tão pouco não veem a perspectiva da alteridade.

Em 1978, no curso intitulado *Segurança, território, população*, Foucault estabelece como fio condutor de suas análises o estudo do biopoder, definindo-o como "o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (Foucault, 2008, p. 3).

Nesse contexto, o texto de Giroux (1995), "Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação", oferece uma perspectiva crítica relevante ao abordar como os Estudos Culturais podem ser incorporados no contexto educacional, enfatizando a necessidade de repensar a educação como uma prática democrática e emancipadora. Giroux propõe que as faculdades de educação devem questionar e desafiar as normas culturais e políticas dominantes que influenciam as práticas pedagógicas. Ao comparar essa abordagem com as ideias de Foucault (1987) em "Vigiar e Punir", percebe-se que ambos os discursos desafiam as estruturas de poder normativas e buscam desvendar como essas estruturas moldam a identidade e o comportamento.

Neste cenário, a integração dos Estudos Culturais no ensino superior para estudantes surdos pode servir como uma ferramenta poderosa para questionar e revisar as abordagens pedagógicas tradicionais que marginalizam ou subestimam as capacidades desses estudantes. Tal como Foucault analisa as instituições educacionais como espaços de poder e disciplina, os Estudos Culturais oferecem uma oportunidade de promover práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as diferenças, criando um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Essa prática é entendida por Foucault como disciplina em que:

[...] dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1987, p. 165).

Contudo, para que essa transição de um modelo assistencialista para uma abordagem baseada em direitos linguísticos e culturais seja eficaz, é necessária a adoção de práticas que promovam a verdadeira acessibilidade. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436/2002 e estabelece diretrizes para a adoção da Libras na educação e em outros setores públicos. Este decreto detalha as responsabilidades do Estado e das instituições de ensino em garantir a formação de professores e intérpretes de Libras, além de adaptar os currículos para incluir a língua de sinais. Sua regulamentação foi crucial para a operacionalização prática da Lei de Libras, reforçando a necessidade de uma abordagem que respeite a identidade linguística e cultural das pessoas surdas (Brasil, 2005).

Ademais, o decreto estabelece que provas e exames para pessoas surdas devem ser aplicados em Libras sempre que possível, garantindo que os surdos tenham condições adequadas para demonstrar seus conhecimentos e habilidades. Essa medida representa um

avanço significativo na promoção da equidade educacional, ao reconhecer a necessidade de adequar as avaliações às especificidades linguísticas dos surdos.

A implementação de provas em vídeo é uma dessas práticas inovadoras, que permite que candidatos surdos sejam avaliados em condições de igualdade com os ouvintes. Essa forma de avaliação não só respeita a língua natural dos surdos, mas também elimina barreiras linguísticas que comprometem seu desempenho acadêmico e profissional.

Por fim, é importante destacar que as provas em vídeo representam uma estratégia que considera as necessidades linguísticas específicas dos surdos, oferecendo uma avaliação justa e adequada. Além de promover a equidade, essa prática reconhece a Libras como uma língua legítima e valoriza a identidade cultural dos surdos. Implementar provas em vídeo é uma forma de garantir que os candidatos surdos possam demonstrar plenamente suas competências e conhecimentos, sem as limitações impostas por uma avaliação que não considera suas particularidades linguísticas. Esse movimento rumo à equidade no campo educacional é um passo fundamental para assegurar que a inclusão dos surdos seja plena e respeitosa, alinhada aos direitos que lhes são garantidos por lei.

2.2 CAPACITISMO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O capacitismo é um conceito que descreve a discriminação e o preconceito contra pessoas com deficiência, fundamentado na crença de que indivíduos sem deficiência são superiores. Este preconceito está profundamente enraizado na sociedade, manifestando-se em diversos aspectos, desde a linguagem cotidiana até as políticas públicas e práticas institucionais. De acordo com Carvalho (2012), o capacitismo valoriza corpos e mentes normativas, marginalizando aqueles que se desviam dessa norma.

Entretanto, quando o capacitismo é visivelmente óbvio, ele mostra o quanto o preconceito é naturalizado na sociedade, em vários graus na vida de diferentes pessoas com deficiência, levando-nos a refletir sobre como lidamos com esse assunto na sociedade. A concepção a respeito desse termo precisa mudar. Quanto mais cedo entendermos que uma pessoa com deficiência não se resume apenas à sua limitação e que, por trás do que lhe falta, existe uma história, características, personalidade e sonhos, mais rapidamente teremos uma sociedade menos preconceituosa e capacitistas (Araujo, 2014, p. 48).

O capacitismo está intrinsecamente ligado às estruturas sociais e culturais, e se manifesta de várias formas. Ele pode ser observado, por exemplo, na maneira como as pessoas com deficiência são frequentemente vistas como objetos de caridade ou inspiração, ao invés de indivíduos com direitos e capacidades próprios (Mello, 2016). Essa visão capacitista perpetua estereótipos e impede a plena inclusão dessas pessoas na sociedade.

Uma das manifestações do capacitismo é o assistencialismo, que percebe a deficiência como um problema individual que necessita de caridade e assistência, ao invés de uma questão social que exige a remoção de barreiras e a promoção da igualdade de oportunidades. Essa abordagem reforça a ideia de que as pessoas com deficiência são dependentes e incapazes de cuidar de si mesmas, perpetuando estereótipos negativos e impedindo sua plena participação na sociedade (Diniz, 2007).

A perspectiva capacitista afeta profundamente a vida das pessoas com deficiência, impactando sua autoestima, oportunidades de emprego, acesso à educação e participação na vida social e política. As barreiras atitudinais, arquitetônicas e institucionais criadas pelo capacitismo limitam as oportunidades dessas pessoas e reforçam sua exclusão social (Goffman, 1963).

Além disso, o capacitismo influencia a maneira como as pessoas com deficiência são tratadas em ambientes educacionais e de trabalho, muitas vezes resultando em práticas discriminatórias que lhes negam as mesmas oportunidades oferecidas aos seus pares sem deficiência. Isso inclui a falta de adaptações razoáveis, preconceito nas contratações e promoções, e a segregação em ambientes educacionais (Carvalho, 2012).

Para desconstruir o capacitismo, é necessário adotar uma abordagem multifacetada que inclua a educação, a conscientização, a implementação de políticas públicas e a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. A educação e a conscientização são essenciais para desafiar os estereótipos e preconceitos que sustentam o capacitismo, promovendo uma compreensão mais inclusiva das pessoas com deficiência.

Para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não está atrelado à noção de progresso e sim de movimento que acontece nas condições concretas da vida. Esse mesmo sentido se aplica ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, fundamentado na noção de desenvolvimento humano, mediado por processos históricos e em vivências socioculturais que

rompem com as visões baseadas em causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, para apostar nas potencialidades preservadas (Araujo, 2024, p. 52).

Nesse contexto, a acessibilidade linguística no ensino superior emerge como uma questão central para promover o acesso efetivo de estudantes surdos e outros grupos minoritários. A abordagem dos Estudos Culturais na Educação oferece uma perspectiva crítica sobre como as práticas pedagógicas podem (ou não) atender às diversas necessidades linguísticas e culturais presentes nas universidades. Através dessa lente, é possível examinar como as práticas educacionais tradicionais, que frequentemente ignoram a diversidade linguística, contribuem para a exclusão e marginalização de estudantes surdos.

A interface entre os Estudos Culturais e a Educação não apenas questiona a visão instrumental da educação, que se limita a prover técnicas e metodologias didáticas, mas também amplia a compreensão do que é considerado educativo. Essa abordagem desafia as fronteiras tradicionais do campo pedagógico, incorporando discussões sobre poder, identidade e diferença, elementos centrais para entender as complexas dinâmicas da acessibilidade linguística no ensino superior.

Os Estudos Culturais dirigem à Educação. Para os Estudos Culturais, pois a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a sua subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoria” (Giroux, 1995, p. 84).

O acesso ao ensino superior aumentou consideravelmente nos últimos anos. A edição de 2022 do Censo da Educação Superior feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra que o número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação vêm crescendo a cada ano (Inep, 2022). De 2019 a 2022, essas matrículas aumentaram de 48.520 para 79.262; no caso dos deficientes auditivos, passaram de 6.569 para 7.910, enquanto as pessoas com surdez foram de 2.556 para 2.592 (MEC/Inep, 2022).

Esses dados nos ajudam a entender o crescimento de matrículas no ensino superior e, principalmente, o desenvolvimento acadêmico desse público, considerando que a educação tem

se alinhado a uma perspectiva inclusiva, com políticas educacionais que garantem a participação dos estudantes no ensino desde a educação básica, de acordo com a Lei nº 9394/96, documento que norteia toda a educação básica a nível nacional. Historicamente, esse modelo não contempla os aprendizados dos surdos em sua totalidade, pois, conforme Lacerda, Albres e Drago (2013), o estudante surdo é tratado como ouvinte, devendo acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem que haja qualquer adaptação específica para sua aprendizagem. A educação do surdo deve ser pensada como uma diversidade, tanto em termos linguísticos quanto culturais (Strobel, 2012).

Em 2003, o MEC implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de “apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2008). Especificamente para o Ensino Superior, em 2003, foi sancionada a Portaria nº 3.284 (Brasil, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, estabelecendo normas para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Esse documento ressalta a necessidade de assegurar o acesso aos equipamentos e instalações para pessoas com deficiência física, sensorial ou com mobilidade reduzida.

O termo acessibilidade tem sido interpretado além da presença de rampas de acesso, englobando também acessibilidade linguística, física ao ambiente, e o uso de recursos tecnológicos de apoio pedagógico. Contudo, apesar das políticas assistenciais inclusivas estarem claramente presentes no ambiente educacional destinado à educação básica, no ambiente universitário ainda existem barreiras de acesso, como a ausência de professores de apoio e/ou intérpretes educacionais que disponham de práticas pedagógicas e linguísticas que atendam às necessidades dos estudantes surdos.

2.3 DIFERENÇA LINGUÍSTICA E IDENTIDADE CULTURAL

A diferença linguística entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa falada e escrita transcende a mera questão de comunicação. Ela se insere profundamente no campo da identidade cultural, refletindo a maneira como a comunidade surda se organiza, se expressa e se identifica. Para os surdos, a língua de sinais não é apenas uma ferramenta de troca de informações, mas o coração de uma cultura que, ao longo da história, foi marginalizada e

muitas vezes silenciada pela sociedade ouvinte. Essa língua é a base pela qual os surdos constroem seu conhecimento, articulam seus sentimentos e se relacionam com o mundo, sendo um aspecto central de sua existência e identidade (Lane, 1999; Skliar, 1999).

É nesse sentido que reconhecemos a língua de sinais como a objetivação da realidade material do signo, funcionando como elemento agregador das comunidades de surdos que caracterizam-se por compartilhar, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios: "a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas da mesma língua, já que interagem quotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente" (Skliar, 1997, p.141).

Autores como Harlan Lane (1999) e Paddy Ladd (2003) discutem a importância de se entender a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural. Esse argumento desafia a visão médica tradicional que trata a surdez como um problema a ser resolvido e propõe um reconhecimento mais profundo e político da surdez como uma identidade coletiva rica em termos culturais e linguísticos.

Ladd (2003) em especial, introduz o conceito de Deafhood, que vai além do entendimento clínico e enfoca a experiência surda como algo contínuo e processual, envolvendo o crescimento e a realização da identidade surda. Deafhood propõe uma análise mais abrangente da surdez, considerando-a uma resistência à normatividade ouvinte e celebrando a diferença linguística e cultural dos surdos (Ladd, 2003; Skutnabb-Kangas e Phillipson, 1994).

Essa visão é essencial para entender como a língua de sinais está profundamente conectada à identidade surda, de forma similar ao modo como as línguas faladas estão intrinsecamente ligadas à identidade das comunidades ouvintes. A língua de sinais, para os surdos, não é apenas um meio para suprir a falta de audição, mas uma forma autêntica de ser e estar no mundo.

É o ponto de partida para a vivência e a construção de relações sociais e culturais que constituem a experiência surda. Assim, o uso da língua de sinais é, ao mesmo tempo, uma prática de afirmação identitária e de resistência contra a hegemonia da comunicação oral, que historicamente tentou suprimir essa forma de expressão (Ladd, 2003; Stokoe, 1960).

O reconhecimento da Libras como língua oficial no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, foi um marco fundamental para a valorização dessa identidade cultural. Esse reconhecimento representou a quebra do paradigma do oralismo, uma ideologia que, por décadas, dominou a educação de surdos e impôs a oralização como única forma legítima de comunicação.

Ao oficializar a Libras, o Brasil começou a reconhecer a língua de sinais como uma ferramenta de empoderamento e como uma base para a autonomia da comunidade surda (Brasil, 2002; Gesser, 2009). Esse avanço legislativo significou uma mudança de perspectiva, passando a ver a língua de sinais não apenas como uma adaptação, mas como uma forma de expressão plena e fundamental para a preservação da cultura e identidade surda (Skliar, 1999; Ladd, 2003).

No entanto, mesmo com o reconhecimento oficial da Libras, o desafio da aceitação social dessa língua como um idioma legítimo persiste. Muitos surdos ainda enfrentam o que podemos chamar de discriminação linguística, ou seja, preconceitos que desvalorizam e deslegitimam a língua de sinais em comparação à oralidade.

Esses preconceitos muitas vezes se manifestam em atitudes sociais que ainda vêm a oralização como superior e a surdez como uma condição a ser superada (Ladd, 2003; Quadros; Karnopp, 2004). Para que a real inclusão da comunidade surda aconteça, é fundamental que essa diferença linguística seja respeitada e compreendida em todas as esferas, incluindo a educação, o mercado de trabalho e os espaços sociais (Skutnabb-Kangas, 2000).

A crítica à hegemonia da cultura ouvinte, inerente aos Estudos Surdos, ganha profundidade ao ser analisada sob a lente dos Estudos Decoloniais. Estes estudos, que emergem principalmente da América Latina (referentes à abordagem do Grupo Modernidade/Colonialidade), denunciam a persistência de padrões de poder e saber estabelecidos pelo colonialismo (Mignolo, 2007; Quijano, 2000).

Para o campo da educação, essa perspectiva decolonial implica um questionamento radical das estruturas curriculares e pedagógicas que continuam a privilegiar a epistemologia ocidental, branca e ouvinte em detrimento de outros saberes e línguas. O conceito de colonialidade do saber (Quijano, 2000) ajuda a entender como a imposição do oralismo e do Português como língua única na educação de surdos é, em essência, uma prática que silencia e deslegitima a episteme surda. Nesse sentido, o bilinguismo e a valorização da Libras representam uma luta pela justiça epistêmica.

A inclusão social plena dos surdos depende de uma mudança significativa nas estruturas sociais que continuam a favorecer a cultura ouvinte em detrimento da cultura surda. O respeito pela identidade cultural surda exige não apenas a aceitação passiva da língua de sinais, mas a promoção ativa de sua utilização e valorização em contextos públicos e privados.

Para os surdos, viver plenamente sua identidade significa ter o direito de usar sua língua natural em todos os ambientes e de ser reconhecido como parte de uma comunidade linguística distinta (Skliar, 1999; Perlin, 2013). Isso implica promover uma educação bilíngue que respeite a Libras como primeira língua e o português como segunda, garantir o acesso à informação em Libras nos espaços públicos e combater o preconceito estrutural que continua a minar as conquistas legais da comunidade surda (Gesser, 2009).

Por fim, a questão da diferença linguística não é apenas uma discussão técnica sobre a melhor forma de comunicar-se, mas uma questão política e cultural, que envolve o reconhecimento pleno da identidade surda. Ao valorizar a língua de sinais, estamos, na verdade, reconhecendo a riqueza cultural da comunidade surda e sua capacidade de contribuir para a diversidade cultural e social (Lane, 1999; Ladd, 2003).

Esse reconhecimento precisa ser acompanhado de uma prática inclusiva que permita que os surdos vivam suas identidades culturais sem barreiras, superando os obstáculos impostos por uma sociedade que, até hoje, privilegia a cultura ouvinte em detrimento de outras formas de existência e expressão (Ladd, 2003; Skliar, 1999).

2.4 ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA A PARTIR DOS ESTUDOS SURDOS

De acordo com alguns dicionários, acessibilidade é definida como "facilidade de acesso, de obtenção" e "facilidade no trato" (Moderno dicionário da língua portuguesa – Michaelis, 2000, p. 37). Outro dicionário define o termo como "qualidade ou caráter acessível" e "facilidade na aproximação, no trato ou na obtenção" (Novo dicionário da língua portuguesa – Aurélio, 2009, p. 22). Complementando essa visão, a ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, por meio da norma NBR 9050/94, descreve acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização segura e autônoma de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos.

Além disso, conforme Sasaki (2003), acessibilidade atribui especificidades para o acesso que devem existir para todas as pessoas, com ou sem deficiências, respeitando o direito universal de circular e exercer a liberdade de ir e vir.

No entanto, Skliar (2018) destaca que a acessibilidade linguística para pessoas surdas não deve ser atrelada ao assistencialismo, mas sim ao desafio de compreensão das línguas, seus aspectos gramaticais e particularidades culturais. Para as pessoas surdas, como minoria linguística, resistir às influências do ouvintismo e da língua majoritária, no caso, a língua portuguesa, é fundamental (Perlin; Skliar, 1998).

Historicamente, os Estudos Culturais, que surgiram na Inglaterra pós-guerra nos anos 1960, influenciaram a compreensão das minorias culturais, incluindo a comunidade surda. A obra de Raymond Williams, "Cultura e Sociedade" (1958), foi pioneira em associar a cultura às transformações históricas, redefinindo os Estudos Culturais ao afirmar que a cultura é uma construção humana não restrita a classes econômicas.

A partir dessa base, os Estudos Surdos derivam dos Estudos Culturais e seguem uma perspectiva socioantropológica, defendendo o direito dos surdos de se estabelecerem em sua língua natural – no caso do Brasil, a Libras.

É neste contexto da luta e negociação das minorias que se insere Homi K. Bhabha. A partir de *O Local da Cultura* (1994), Bhabha defende que as identidades culturais não são fixas, mas são construídas em um processo de negociação e rearticulação na fronteira entre o hegemônico e o minoritário.

A resistência da comunidade surda ao ouvintismo e à língua portuguesa (Perlin; Skliar, 1998) pode ser entendida como o surgimento de um "hibridismo" cultural. Este hibridismo é produzido no "Terceiro Espaço" – um local de enunciação que não é nem puramente a cultura dominante (ouvinte) nem puramente a cultura original (surda pré-contato), mas sim um entre-lugar onde as normas da cultura majoritária são subvertidas, e novas formas de identidade, agência e resistência (como o uso e a defesa da Libras) são criadas e afirmadas.

Com isso, os Estudos Surdos emergiram como um campo interdisciplinar, focado em compreender as experiências, culturas e línguas das pessoas surdas. Este campo vai além do aspecto clínico da surdez, explorando a riqueza cultural e linguística das comunidades surdas. Segundo Skliar (1998), é essencial "aprender a escutar as múltiplas formas de ser surdo",

respeitando e valorizando a identidade surda. Lane (1999), por sua vez, destaca a importância de entender a surdez como uma diferença linguística e cultural, ao invés de uma deficiência.

Em contrapartida, Ladd (2003) introduz o conceito de "Deafhood" (surdez), um processo de crescimento e realização da identidade surda que desafia as imposições da sociedade ouvinte. Ele defende a liberdade dos surdos para definirem e celebrarem suas próprias identidades, culturas e formas de comunicação. Já a obra de Gertz e Boudreault (2016) reforça que os Estudos Surdos, assim como os Estudos Culturais, desafiam as normas estabelecidas pela cultura dominante, promovendo a diversidade.

Em relação às habilidades cognitivo-linguísticas dos surdos, Gesser (2009) argumenta que estas habilidades combinam competências linguísticas, como fonologia, morfologia, discurso e pragmática, com habilidades cognitivas, como processamento visual, atenção e memória. Este entendimento é fundamental no processo educacional dos surdos, que exige um ambiente intercultural adaptado às suas necessidades.

Por outro lado, a comunicação das pessoas surdas é frequentemente comprometida pela falta de contato imediato com sua língua materna, a língua de sinais, o que muitas vezes leva à exclusão social. A língua de sinais é não apenas um meio de comunicação, mas também uma expressão cultural essencial para a identidade surda, conforme o decreto nº 5.626/2005.

Poche (1989) entende que língua e cultura são coexistentes, sendo um “recurso” na produção da outra, e Hall (2003) complementa afirmando que a linguagem é crucial para o convívio social e a construção da identidade.

Sob outra perspectiva, o reconhecimento da acessibilidade linguística, conforme estipulado pela Lei nº 13.146/2015, que estabelece a educação bilíngue como direito dos surdos, é essencial para a equidade social e acadêmica dessas pessoas. A identidade surda, constituída pela convivência entre as culturas surda e ouvinte, depende fortemente de recursos visuais e da presença de uma educação bilíngue que respeite e valorize a cultura visual dos surdos.

Paralelamente, a política inclusiva voltada para o ensino superior, estabelecida pela LDB 9394/96, visa assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, incluindo surdos, em ambientes acadêmicos. A Lei 14.191/2021 reforça essa necessidade ao

dispor sobre a educação bilíngue para surdos, garantindo a oferta de currículo, materiais e metodologias adequadas às necessidades linguísticas e culturais desse grupo.

Portanto, o percurso acadêmico dos estudantes surdos é permeado por desafios específicos, desde a escolha do modelo de tratamento até a adequação ao ambiente universitário. Quadros (2000) destaca a importância de uma abordagem socioantropológica que respeite a língua natural dos surdos, a Libras, e promova um ambiente acadêmico inclusivo. Além disso, o domínio da modalidade escrita na língua portuguesa é crucial para a participação ativa dos surdos na academia e na sociedade.

Assim, a valorização da língua de sinais no ambiente educacional é essencial para o desenvolvimento acadêmico e a identidade cultural dos surdos. Propostas educativas que desconsiderem a língua de sinais limitam significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, como apontado por Lacerda e Lodi (2009). Com a implementação de políticas inclusivas, torna-se possível não apenas o ingresso de estudantes surdos no ensino superior, mas também sua permanência e sucesso acadêmico.

Por fim, a acessibilidade linguística no ensino superior requer não apenas recursos metodológicos adequados, mas também a formação de uma equipe pedagógica preparada para lidar com as necessidades específicas dos estudantes surdos.

Lacerda (2009) enfatiza a importância de intérpretes de língua de sinais em sala de aula para garantir que os estudantes surdos recebam as informações de forma acessível. Além disso, é crucial considerar as dificuldades linguísticas e comunicativas que podem resultar em uma falsa inclusão, onde os surdos não conseguem se apropriar plenamente dos códigos e conhecimentos transmitidos.

Ao considerar esses aspectos, é evidente que o direito linguístico é fundamental para a inclusão dos surdos no ensino superior. A Lei nº 13.146/2015 defende a oferta de educação bilíngue, garantindo que a pessoa surda tenha acesso a um ensino que respeite suas peculiaridades e necessidades de aprendizagem. Dessa forma, o reconhecimento da língua de sinais como uma língua legítima e completa é essencial para a construção de um ambiente educacional equitativo.

2.4.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos é um tema que exige uma abordagem cuidadosa e integrada, considerando as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A partir dos estudos culturais, a educação de surdos é percebida como uma questão de diferença e não de deficiência, o que marca um ponto de virada no modo como as políticas educacionais e os métodos de ensino devem ser concebidos. Nesse contexto, o modelo bilíngue emerge como uma proposta pedagógica mais adequada, sendo amplamente defendido tanto por especialistas quanto pela própria comunidade surda.

Stuart Hall, outro pilar dos Estudos Culturais, oferece ferramentas conceituais essenciais para entender a dinâmica da identidade surda no contexto de um sistema ouvinte. Em sua obra seminal sobre as identidades culturais na pós-modernidade, Hall (1996) afirma que a identidade é sempre 'em processo' e 'dialogicamente construída'. Para ele, as identidades culturais não são essências fixas, mas 'pontos de encontro, de intersecção, que estão sendo continuamente transformados em relação aos sistemas de representação' (Hall, 1996, p. 4, *citação direta adaptada*).

No caso da comunidade surda brasileira, a Libras atua como o principal sistema de representação, sendo o eixo pelo qual a identidade coletiva e individual é negociada e afirmada. A luta pelo reconhecimento da Libras é, portanto, uma batalha por uma 'política de identidade' (Hall, 1996) contra a desintegração imposta pela cultura hegemônica. Este olhar reforça o conceito de *Deafhood* (Ladd, 2003) como um processo ativo de realização identitária em resistência.

O modelo bilíngue, segundo Quadros e Karnopp (2021), propõe o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Essa abordagem não apenas reconhece a Libras como a língua natural dos surdos, mas também respeita o processo de aquisição linguística, fundamental para o letramento e a alfabetização em português.

Estudos demonstram que a educação bilíngue promove um desenvolvimento cognitivo mais robusto e uma melhor compreensão dos conteúdos acadêmicos entre os estudantes surdos. Essa melhoria é atribuída à valorização da língua de sinais como base para o aprendizado, o que fortalece a autoestima e a identidade cultural dos surdos.

No entanto, a implementação desse modelo enfrenta desafios significativos no contexto educacional brasileiro. A formação dos profissionais da educação, por exemplo, é um dos principais gargalos. A falta de professores fluentes em Libras e com conhecimento das metodologias específicas para o ensino de surdos compromete a eficácia do modelo bilíngue. Conforme Gesser (2019), a formação continuada e especializada desses professores é crucial para que eles possam atender adequadamente às necessidades dos alunos surdos. Sem essa preparação, o bilinguismo corre o risco de ser aplicado de forma superficial, limitando o potencial de desenvolvimento dos estudantes.

A resistência da comunidade surda ao ouvintismo e à língua portuguesa (Perlin; Skliar, 1998) pode ser entendida como o surgimento de um 'híbridismo' cultural. Bhabha (1994), um teórico central da perspectiva pós-colonial, defende que a produção de cultura e significado ocorre em um 'Terceiro Espaço' (*The Third Space*). Este não é apenas um local geográfico, mas um espaço enunciativo e performático. 'É nesse Terceiro Espaço, o limiar da cultura, que se dissolve a diferença entre culturas puras, e novas formas de subjetividade são produzidas' (Bhabha, 1994, p. 37, *citação direta adaptada*).

A experiência do estudante surdo no ambiente acadêmico ouvinte representa esse 'entre-lugar', onde as normas da cultura majoritária (ouvintismo, oralidade) são questionadas, e novas formas de agência e resistência (o uso da Libras e a defesa da educação bilíngue) são criadas e afirmadas. Assim, a identidade surda que emerge no Brasil é inherentemente híbrida, moldada pela convivência de um lado com a cultura visual-espacial da Libras e, do outro, com as demandas da língua e cultura portuguesa hegemônica.

Outro ponto crítico é a infraestrutura escolar. Muitas instituições de ensino carecem de salas de aula adaptadas e de materiais didáticos apropriados para o ensino bilíngue. Além disso, a escassez de intérpretes de Libras é um problema recorrente, o que resulta em um ambiente onde os alunos surdos frequentemente ficam marginalizados e sem o suporte necessário para acompanhar o currículo escolar.

Quadros e Karnopp (2021) alertam que, sem uma infraestrutura adequada e sem profissionais capacitados, os esforços de inclusão acabam por reforçar a exclusão, criando barreiras adicionais para a aprendizagem.

Para que o modelo bilíngue seja eficaz, é fundamental que haja um compromisso coletivo envolvendo todas as partes interessadas na educação dos surdos. Isso inclui gestores

escolares, educadores, formuladores de políticas públicas e a comunidade em geral. A conscientização sobre a importância de um ensino que respeite a língua e a cultura dos surdos é essencial para que práticas pedagógicas inclusivas sejam implementadas de forma efetiva. Como destacam Rodrigues e Santos (2020), a valorização da diversidade linguística e cultural deve ser central na construção de um ambiente educativo que promova o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos.

Ainda no campo das políticas públicas, é imperativo que haja um investimento contínuo em formação e infraestrutura. A criação de programas de formação de professores que incluam o ensino de Libras e metodologias bilíngues, além da produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis, são passos fundamentais para a concretização de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a articulação entre diferentes setores da sociedade civil, como organizações de defesa dos direitos dos surdos, pode fortalecer a luta por uma educação que respeite e promova a identidade surda.

Por fim, é importante ressaltar que a educação de surdos, no contexto do modelo bilíngue, não se limita ao domínio da língua de sinais e do português. Ela deve também considerar a transmissão e valorização de aspectos culturais próprios da comunidade surda, como práticas sociais, tradições e valores. Hall (1996) argumenta que a educação, ao reconhecer a diferença cultural, contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde a diversidade é vista como um valor e não como um obstáculo.

Em síntese, o modelo bilíngue na educação de surdos representa uma abordagem inclusiva e culturalmente sensível, que busca garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Contudo, para que essa proposta seja efetivamente implementada, é necessário um esforço contínuo e coordenado que envolva desde a formação de professores até a adequação da infraestrutura escolar, sempre com o foco na valorização da língua e da cultura surda.

2.5 BIOPODER E DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A teoria de biopoder, desenvolvida por Michel Foucault, oferece uma perspectiva crítica fundamental para compreender como as instituições, incluindo a educação de surdos, foram historicamente estruturadas para disciplinar e controlar corpos e mentes que se desviam das normas estabelecidas. Para Foucault (1975), o biopoder é exercido sobre os corpos por

meio de normas e mecanismos institucionais que buscam regular as populações, promovendo o que ele chama de normalização. No caso dos surdos, esse biopoder se manifesta de forma explícita nas práticas educacionais baseadas no oralismo, que durante décadas tentaram moldar os corpos surdos para se adaptarem à norma ouvinte, ao impor a oralidade como única forma legítima de comunicação. Essa prática colonialista de saber e ser ecoa nas análises de autores contemporâneos que apontam a manutenção de uma "pedagogia do ouvido" como forma de exclusão (Rodrigues, 2018).

O oralismo, consolidado como a abordagem dominante após o Congresso de Milão de 1880, insistia que os surdos deviam aprender a falar e a ler os lábios, negando-lhes o direito de usar sua língua natural, a língua de sinais. Esse processo representou uma forma de violência simbólica, na qual os surdos foram forçados a abandonar suas formas naturais de comunicação e a conformar-se aos padrões ouvintes, muitas vezes à custa de suas próprias identidades culturais e psicológicas.

Esse controle se dava tanto no nível físico, ao exigir que os surdos produzissem sons que não podiam ouvir, quanto no nível psicológico e cultural, ao desvalorizar sua língua e sua cultura. O objetivo do biopoder, nesse contexto, era normalizar o corpo surdo, moldando-o para atender às expectativas de uma sociedade predominantemente ouvinte, sem levar em consideração as dimensões culturais e linguísticas que constituem a experiência surda (Lane, 1999; Ladd, 2003). A crítica a essa "tirania do oral" é reforçada por estudos recentes que investigam a patologização da diferença linguística no currículo (Gesse, 2021).

A disciplina, conforme descrita por Foucault (1977), manifestou-se como uma estratégia para subjugar a identidade surda, impedindo o desenvolvimento de uma consciência plena de sua diferença cultural. A imposição da oralidade transcendeu a mera técnica pedagógica, atuando como um mecanismo de poder sobre os corpos, objetivando a moldagem de subjetividades que se adequassem à norma ouvinte.

A tentativa de "curar" a surdez por meio do oralismo reflete uma visão medicalizada e normativa que a enquadra como uma deficiência a ser corrigida. Ao desconsiderar a língua de sinais como um meio válido de expressão, o sistema educacional contribuiuativamente para a opressão cultural e psicológica (Foucault, 1977; Skliar, 1998). A urgência de uma perspectiva decolonial na área é defendida por Santiago (2020), que articula a surdez como uma questão de fronteira linguística e epistêmica.

O surgimento dos Estudos Surdos representa uma resistência epistêmica a essa visão medicalizada. Autores como Skliar (1998) argumentam que a surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não como deficiência. Essa perspectiva valoriza a identidade única dos surdos, definida pela língua de sinais e pela cultura visual, e rejeita a necessidade de correção ou adaptação.

O combate ao biopoder no ambiente educacional, portanto, passa pela valorização e reconhecimento da Libras, permitindo que os surdos se desenvolvam em um ambiente que respeite plenamente suas diferenças (Skliar, 1998; Ladd, 2003). Esse movimento de resistência exige uma transformação estrutural. A educação bilíngue – que estabelece a língua de sinais como a principal língua de instrução – emerge como a prática pedagógica que resiste à normatização, promovendo a plena construção identitária e a autonomia dos surdos.

Ao valorizar a Libras e reconhecer a surdez como uma diferença cultural legítima, a educação se distancia da lógica do biopoder, promovendo o empoderamento cultural (Skliar, 1998; Perlin, 2013). A literatura atual enfatiza que a efetividade do modelo bilíngue depende de uma abordagem que seja não apenas linguística, mas profundamente decolonial e antirracista, combatendo a normatividade ouvinte em todos os seus níveis (Silva; Bender, 2022).

Em suma, o biopoder, ao impor o oralismo e desvalorizar a língua de sinais, não apenas disciplinou o corpo surdo, mas também moldou a percepção social e comunitária sobre essa diferença linguística. O rompimento dessa estrutura, defendido pelos Estudos Surdos e pelas teorias de justiça epistêmica, exige a revalorização da Libras como forma de comunicação plena. Combater o biopoder na educação implica permitir que as diferenças sejam celebradas e integradas ao sistema educacional, em vez de reprimidas e normalizadas (Foucault, 1978; Ladd, 2003; Skliar, 1998; Silva; Bender, 2022).

No entanto, com o surgimento dos Estudos Surdos, essa visão medicalizada da surdez começou a ser desafiada. Autores como Skliar (1998) argumentam que a surdez deve ser compreendida não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural. Essa perspectiva reconhece que os surdos possuem uma identidade única, definida pela língua de sinais e pela cultura visual, e que essa identidade não precisa ser corrigida ou moldada para se ajustar às normas ouvintes. Nesse sentido, o combate ao biopoder no contexto educacional

passa por reconhecer e valorizar a língua de sinais, permitindo que os surdos se desenvolvam em um ambiente que respeite suas diferenças linguísticas e culturais (Skliar, 1998; Ladd, 2003).

Esse movimento de resistência ao biopoder implica uma transformação estrutural na maneira como a educação de surdos é concebida. Em vez de forçar os surdos a se adaptarem à oralidade, a educação bilíngue, que coloca a língua de sinais como a principal língua de instrução, representa uma maneira de resistir à normatização e de permitir que os surdos construam suas identidades de maneira plena e autônoma.

Ao valorizar a língua de sinais e ao reconhecer a surdez como uma diferença cultural legítima, a educação de surdos pode se afastar da lógica do biopoder e passar a promover a autonomia e o empoderamento cultural dos surdos (Skliar, 1998; Perlin, 2013). Portanto, o biopoder, ao impor a oralidade e desvalorizar a língua de sinais, não apenas disciplinou os corpos surdos, mas também moldou a maneira como a sociedade e as próprias comunidades surdas entenderam sua diferença linguística ao longo do tempo.

O rompimento com essa estrutura, proposto pelos Estudos Surdos e pelas teorias de justiça epistêmica, exige uma revalorização da língua de sinais como uma forma de comunicação plena, capaz de expressar toda a complexidade da experiência humana. Combater o biopoder na educação dos surdos significa permitir que as diferenças sejam celebradas e integradas ao sistema educacional, em vez de reprimidas e normalizadas (Foucault, 1978; Ladd, 2003; Skliar, 1998).

3 PRINCÍPIOS GERAIS DA LDB E INCLUSÃO ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 3º, estabelece uma série de princípios fundamentais que orientam o ensino no Brasil. Esses princípios refletem os compromissos da legislação com a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças.

Para a comunidade surda, esses princípios são particularmente relevantes, pois fornecem as bases para a implementação de uma educação que respeite as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e promova sua igualdade de condições dentro do sistema educacional (Brasil, 1996; Quadros; Silva, 2023).

O primeiro princípio destacado no inciso I é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse princípio assegura que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou cognitivas, devem ter as mesmas oportunidades de ingressar e permanecer na escola (Brasil, 1996).

Para os estudantes surdos, esse princípio é essencial, pois implica na criação de políticas específicas que garantam o acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui não apenas a admissão dos surdos nas escolas regulares, mas também a provisão de adaptações necessárias, como a presença de intérpretes de Libras, a formação de professores bilíngues e o uso de tecnologias assistivas. A mera inclusão formal, contudo, é insuficiente se não for acompanhada de uma verdadeira acessibilidade linguística e pedagógica (Gesser, 2021).

A igualdade de condições na educação dos surdos também requer que o sistema escolar se organize de maneira a remover barreiras que possam impedir o aprendizado. Isso envolve garantir que os surdos não apenas tenham acesso físico à escola, mas que possam participar plenamente das atividades acadêmicas e sociais dentro do ambiente escolar.

A implementação de recursos pedagógicos adaptados, como materiais didáticos em Libras e ferramentas tecnológicas, assegura que os surdos possam acompanhar o conteúdo educacional de forma equitativa e eficiente. Além disso, esse princípio impõe uma responsabilidade ao Estado e às instituições educacionais de promover uma educação inclusiva, que reconheça as diferenças e promova a equidade (Lacerda, 2018).

O inciso II da LDB estabelece o princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância, que é particularmente importante no contexto da educação de surdos. Esse princípio vai além do simples reconhecimento formal das diferenças; ele exige que as diferenças linguísticas e culturais dos surdos sejam valorizadas e respeitadas dentro do ambiente escolar (Brasil, 1996).

No caso dos surdos, o reconhecimento da Libras como uma língua legítima e oficial da comunidade surda é uma manifestação direta desse princípio de liberdade. O reconhecimento da língua de sinais como uma forma plena de expressão linguística implica na aceitação da cultura surda como uma cultura válida e digna de respeito, ao lado das demais formas de expressão cultural presentes na sociedade (Perlin, 2013).

Além disso, o princípio da liberdade e tolerância implica que as escolas devem promover um ambiente de respeito às diferenças, onde os estudantes surdos possam desenvolver sua

identidade cultural sem enfrentar preconceitos ou discriminação. O reconhecimento da Libras no contexto educacional não apenas promove a inclusão linguística, mas também reafirma o direito dos surdos de viverem suas identidades culturais plenamente. Esse respeito é central para desmantelar o "ouvintismo estrutural" que persiste nas práticas pedagógicas (Silva; Bender, 2022).

Outro princípio fundamental estabelecido no inciso III da LDB é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esse princípio reconhece que o ensino deve ser flexível e aberto a diferentes abordagens pedagógicas, o que é especialmente relevante no contexto da educação bilíngue para surdos (Brasil, 1996). O pluralismo pedagógico legitimo a adoção de metodologias diversas, garantindo que as necessidades específicas dos estudantes surdos sejam atendidas de maneira adequada.

Esse princípio permite que a Libras seja utilizada como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), respeitando a realidade linguística dos surdos e proporcionando-lhes um ambiente de aprendizado que favorece o desenvolvimento acadêmico e pessoal (Quadros; Karnopp, 2021).

O pluralismo pedagógico também encoraja a criação de um sistema educacional que seja inclusivo e adaptável, capaz de responder às necessidades diversas dos estudantes. No caso da educação de surdos, essa flexibilidade se traduz em práticas pedagógicas que reconheçam a diferença linguística como um valor e que promovam o uso da língua de sinais como um meio legítimo de ensino.

Ao abrir espaço para abordagens educacionais bilíngues, o princípio do pluralismo também desafia o modelo tradicional de ensino, que frequentemente priorizou a oralidade, e promove uma visão mais diversa e inclusiva da educação, onde a cultura surda é respeitada e integrada (Skliar, 2019).

Portanto, os princípios estabelecidos pela LDB, especialmente aqueles relacionados à igualdade de condições, ao respeito à liberdade e à tolerância, e ao pluralismo pedagógico, fornecem uma base sólida para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa para os surdos no Brasil.

Esses princípios garantem que o sistema educacional seja estruturado de forma a respeitar e valorizar as diferenças, promovendo um ambiente no qual os surdos possam

desenvolver suas capacidades acadêmicas e sociais em sua própria língua e cultura, enquanto também têm a oportunidade de interagir e se comunicar com a sociedade majoritária. Ao reconhecer a Libras como uma língua legítima e ao promover uma educação bilíngue, a LDB reafirma o compromisso com uma educação plural, que respeita a diversidade linguística e cultural e promove a inclusão real de todos os estudantes (Quadros; Silva, 2023).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também abrange a inclusão de estudantes com surdez no ensino superior, reafirmando o direito desses estudantes ao acesso pleno e equitativo às instituições de ensino superior. O artigo 59 da LDB estabelece que essas instituições têm a responsabilidade de oferecer os recursos de acessibilidade necessários para que os estudantes com deficiência, incluindo os surdos, possam alcançar sucesso acadêmico (BRASIL, 1996). Esse princípio garante que as universidades e faculdades brasileiras estejam preparadas para acomodar as necessidades específicas desses estudantes, promovendo a inclusão de maneira efetiva e respeitosa.

No caso específico dos estudantes surdos, o artigo 59 prevê a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula, de forma a garantir a acessibilidade linguística durante as atividades acadêmicas. Isso é essencial para que os estudantes surdos possam acompanhar as aulas e participar plenamente do ambiente educacional, sem enfrentar as barreiras linguísticas que tradicionalmente os excluíram do ensino superior. A disponibilização de intérpretes de Libras é um direito fundamental e, ao mesmo tempo, um elemento crucial para promover a equidade de condições no ensino superior (Quadros, 2018).

Além disso, a LDB reforça a necessidade de provas adequadas para estudantes surdos, como as videoprovas, que utilizam a Libras para apresentar o conteúdo dos exames de forma acessível. Esse tipo de adaptação é indispensável para que os surdos possam ser avaliados de maneira justa e adequada, considerando suas necessidades linguísticas. As videoprovas garantem que o conteúdo das avaliações esteja alinhado à língua de sinais, permitindo que os estudantes demonstrem seus conhecimentos sem a interferência de barreiras linguísticas. Dessa forma, a LDB busca promover um ambiente de avaliação inclusivo, que reconheça e respeite as especificidades dos estudantes surdos (Brasil, 1996).

Outro aspecto fundamental destacado no artigo 59 é o uso de tecnologias assistivas no ambiente do ensino superior, visando facilitar o aprendizado dos estudantes com deficiência. Para os surdos, essas tecnologias podem incluir softwares de tradução automática, plataformas

digitais adaptadas e recursos audiovisuais que utilizam Libras como meio de comunicação. O uso dessas ferramentas é crucial para a inclusão dos surdos no ensino superior, pois permite que eles tenham acesso pleno ao conteúdo acadêmico e possam acompanhar o ritmo das aulas com maior autonomia. As tecnologias assistivas não apenas promovem a inclusão, mas também são fundamentais para garantir que os estudantes surdos possam alcançar seu potencial acadêmico (Gesse, 2021).

Além das medidas específicas voltadas para os estudantes com deficiência, o artigo 59 da LDB também determina que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada dos professores, bem como a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e uma organização específica para atender às peculiaridades de cada deficiência.

No caso dos surdos, isso significa garantir que os professores das instituições de ensino superior estejam preparados para ensinar em um ambiente bilíngue, com a Libras integrada ao currículo de forma efetiva e natural. A formação continuada é essencial para que os educadores adquiram as competências necessárias para atender às necessidades dos estudantes surdos, promovendo uma educação de qualidade que respeite sua diferença linguística e cultural (Lacerda, 2018).

O atendimento adequado aos surdos no ensino superior também exige que os materiais pedagógicos sejam adaptados para respeitar as necessidades linguísticas desses estudantes. Isso implica a produção de livros, apostilas, vídeos e outros recursos em Libras, de modo que os estudantes surdos possam ter acesso pleno ao conteúdo acadêmico. Além disso, é importante que as plataformas digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem também sejam adaptados para incluir recursos de tradução para Libras e outros elementos que promovam a acessibilidade comunicacional.

Portanto, a LDB, por meio do artigo 59, reconhece que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior vai além do acesso físico às instituições; ela envolve um compromisso contínuo com a acessibilidade educacional em todos os seus aspectos. Ao assegurar o direito a intérpretes de Libras, provas adaptadas, tecnologias assistivas e materiais pedagógicos inclusivos, a LDB promove uma educação superior que reconhece as necessidades específicas dos estudantes surdos e garante que eles possam participar plenamente do ambiente acadêmico. Esse compromisso é essencial para a construção de um sistema educacional

verdadeiramente inclusivo, que respeite a diversidade linguística e assegure o direito à educação para todos (Quadros; Silva, 2023).

3.1 COLONIALIDADE DO PODER E EXCLUSÃO DA DIFERENÇA LINGUÍSTICA NO SISTEMA EDUCACIONAL

A colonialidade do poder é um conceito fundamental nos estudos decoloniais, formulado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, que se refere à permanência das hierarquias e relações de poder coloniais nas sociedades contemporâneas, mesmo após o fim formal do colonialismo.

Essas hierarquias se manifestam em várias esferas, como a econômica, a política, a social e a cultural, estruturando as formas de vida e organização social das populações. No campo da educação, a colonialidade do poder é especialmente evidente nas maneiras pelas quais o sistema educacional perpetua a lógica de assimilação e a imposição da língua e cultura dominante, marginalizando e reprimindo as diferenças linguísticas e culturais.

O sistema educacional é um dos principais veículos pelos quais a colonialidade do poder se perpetua. Ele atua como uma estrutura que molda identidades e comportamentos ao impor normas e padrões sociais hegemônicos, geralmente alinhados com a cultura ocidental e com as formas de saber das elites dominantes. Isso significa que o sistema educacional, em vez de ser um espaço de diversidade e inclusão, muitas vezes age como uma ferramenta de exclusão, reforçando a supremacia da língua e cultura dominante sobre outras formas de expressão e conhecimento.

Essa exclusão é particularmente evidente quando analisamos a situação das comunidades surdas no sistema educacional. A insistência na oralidade como norma, ou seja, a ideia de que a educação de surdos deve se concentrar no ensino da fala e da leitura labial, exclui as línguas de sinais e trata a surdez como uma deficiência que precisa ser corrigida. Nesse contexto, a língua de sinais é vista como um obstáculo à integração dos surdos na sociedade, em vez de ser celebrada como uma expressão linguística legítima e rica em potencial cultural e comunicativo.

O conceito de colonialidade do poder nos ajuda a entender por que a diferença linguística dos surdos, ao invés de ser integrada e valorizada no sistema educacional, é

frequentemente reprimida e desconsiderada. A hierarquia linguística, em que as línguas faladas são posicionadas acima das línguas de sinais, reflete a lógica colonial que separa o que é considerado "civilizado" do que é visto como "primitivo" ou "inferior". Assim, a educação de surdos, ao priorizar a oralidade em detrimento da língua de sinais, torna-se um campo de reprodução dessa colonialidade.

A imposição da oralidade como norma na educação de surdos é um dos exemplos mais claros de como a colonialidade do poder opera para excluir e marginalizar a diferença linguística. Desde o Congresso de Milão de 1880, que formalizou a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos, o oralismo passou a ser visto como a única forma "legítima" de educar surdos. A consequência dessa política foi a institucionalização de um modelo educacional que desvaloriza a língua de sinais e força os surdos a se adequarem à norma ouvinte, mesmo que isso vá contra sua natureza linguística e suas necessidades culturais.

O oralismo pode ser entendido como uma expressão da colonialidade do poder, pois funciona como uma estratégia de assimilação. Ao invés de reconhecer e valorizar a surdez como uma diferença linguística e cultural, o sistema educacional vê a surdez como uma deficiência que deve ser superada por meio da oralidade.

Essa visão está embasada na suposição de que a fala e a audição são características intrínsecas do ser humano que, ao serem negadas aos surdos, os colocam em uma posição de "inferioridade". A educação decolonial, por outro lado, propõe uma mudança radical nesse paradigma, sugerindo que a surdez seja compreendida como uma expressão legítima da diversidade humana, e que a língua de sinais seja considerada uma língua plena e autônoma, que deve ser integrada ao sistema educacional de maneira equitativa.

A colonialidade do saber, conceito associado à colonialidade do poder, refere-se à maneira como o conhecimento é produzido e hierarquizado no contexto das sociedades pós-coloniais. A educação de surdos, historicamente, foi dominada por uma lógica de racismo epistêmico, onde a oralidade era vista como a única forma válida de produção de conhecimento, enquanto a língua de sinais era desconsiderada como uma forma de saber "inferior". Essa hierarquia linguística imposta pela colonialidade do saber legitima a exclusão da língua de sinais das instituições educacionais, perpetuando a marginalização dos surdos.

Nos moldes da colonialidade do saber, a língua de sinais foi tratada por muito tempo como uma linguagem "primitiva", incapaz de expressar ideias complexas ou de servir como

um meio legítimo de transmissão de conhecimento. Essa desqualificação reflete a estrutura colonial que define o que pode ou não ser considerado conhecimento legítimo. O racismo epistêmico nesse contexto significa que a forma de conhecimento dos ouvintes — baseada na oralidade e na fala — foi elevada ao status de norma, enquanto a língua de sinais, assim como outros saberes subalternos, foi relegada ao domínio do "não saber", ou seja, do que não merece ser reconhecido como legítimo.

Essa exclusão epistêmica também é visível nas políticas públicas voltadas para a educação de surdos. Embora leis como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial no Brasil, tenham representado avanços significativos, a implementação dessas políticas ainda enfrenta muitos obstáculos.

A falta de recursos, a ausência de formação de professores bilíngues e a resistência cultural por parte das instituições educacionais continuam a marginalizar a língua de sinais e a tratar a oralidade como o padrão a ser seguido. Isso reflete a permanência da colonialidade do saber, que ainda precisa ser combatida por meio de uma transformação estrutural no sistema educacional.

Os estudos decoloniais oferecem uma crítica contundente à lógica da assimilação e da homogeneização que está na base da colonialidade do poder e do saber. No campo da educação de surdos, essa crítica se traduz na rejeição da ideia de que a surdez deve ser tratada como uma deficiência a ser "corrigida" por meio da oralidade. Em vez disso, a abordagem decolonial propõe uma transformação estrutural no sistema educacional, onde as diferenças linguísticas e culturais dos surdos sejam não apenas reconhecidas, mas também celebradas e valorizadas.

A abordagem decolonial sugere que o sistema educacional deve ser reorganizado de forma a acolher a diversidade linguística, garantindo que a língua de sinais tenha um lugar de destaque e seja tratada como uma língua plena e autônoma, com os mesmos direitos e o mesmo reconhecimento que as línguas orais. Isso envolve a criação de escolas bilíngues para surdos, onde a língua de sinais seja a principal língua de instrução, e onde o português escrito seja ensinado como uma segunda língua, respeitando a natureza visual-espacial da comunicação dos surdos.

Além disso, a educação decolonial defende que a cultura surda seja integrada ao currículo escolar, de modo que os surdos possam construir suas identidades culturais dentro do

ambiente educacional, em vez de serem forçados a se adaptar à cultura ouvinte dominante. Essa transformação estrutural não significa apenas a inclusão formal dos surdos no sistema educacional, mas uma mudança nas estruturas de poder e saber que definem o que é considerado legítimo dentro da educação. Ao rejeitar a homogeneização linguística e cultural, a abordagem decolonial oferece um caminho para a construção de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva.

A implementação de políticas inclusivas que respeitem e promovam a diferença linguística é uma resposta direta à colonialidade do poder no sistema educacional. No entanto, para que essas políticas sejam eficazes, é necessário que elas sejam orientadas por uma ética decolonial, que reconheça a autonomia linguística e cultural das comunidades surdas. Isso significa que as políticas de inclusão não podem ser vistas como meras adaptações superficiais ao sistema dominante, mas como mudanças profundas que reestruitem o sistema educacional em torno da valorização da pluralidade.

Um exemplo de política inclusiva que desafia a colonialidade do poder é a educação bilíngue para surdos, que tem sido implementada em vários países, incluindo o Brasil, como uma forma de garantir que os surdos tenham acesso à educação em sua língua natural. No entanto, para que essa política seja bem-sucedida, é necessário superar a resistência à diferença linguística que ainda prevalece em muitos espaços educacionais. Essa resistência muitas vezes se manifesta na forma de uma subestimação da capacidade intelectual dos surdos, baseada na ideia equivocada de que a língua de sinais é limitada ou insuficiente para a transmissão de conhecimento.

A resistência à colonialidade no sistema educacional, portanto, deve ser ativa e contínua, envolvendo não apenas a criação de políticas inclusivas, mas também a formação de professores que sejam capazes de ensinar em língua de sinais, o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues e a promoção de uma mudança cultural que reconheça e celebre a diversidade linguística e cultural dos surdos. Para a ideia da desvincular e da opção decolonial no campo da razão e do currículo o autor Mignolo diz que:

A opção decolonial é um projeto de re-existência. A decolonialidade não é uma alternativa, mas sim uma desconexão da matriz colonial de poder. No âmbito educacional, isso significa descolonizar o currículo, descolonizar a razão e a universidade (Mignolo, 2007, p. 301).

Desta forma, a estrutura curricular para o acesso a educação de oportunidade, deve ser repensada na perspectiva em que coloque o sujeito de alteridade em centro para a promoção da aprendizagem, e, que, para isso, o sistema educacional deve reconhecer os aspectos que estão ligadas diretamente ao sujeito de outra cultura e língua.

3.2 DECOLONIZAÇÃO DO SABER: VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E DA CULTURA SURDA

A descolonização do saber é um princípio fundamental dos estudos decoloniais, que busca desfazer as hierarquias impostas pelos saberes hegemônicos, historicamente dominados por padrões eurocêntricos e ocidentais. Essa descolonização implica o reconhecimento e a valorização de saberes que foram sistematicamente silenciados e marginalizados, como a língua de sinais e a cultura surda.

A educação formal, ao longo dos séculos, desempenhou um papel central na colonização do saber ao impor a oralidade como padrão universal de comunicação, ignorando e reprimindo as formas de comunicação visuais-espaciais desenvolvidas pelas comunidades surdas.

Na perspectiva decolonial, a língua de sinais não deve ser vista como um suporte técnico para a comunicação, mas como uma expressão cultural e epistêmica autônoma. A descolonização do saber no contexto da educação de surdos exige a completa reestruturação dos currículos e métodos de ensino, de modo a colocar a língua de sinais no centro do processo educacional.

Isso significa não apenas garantir a presença de intérpretes e materiais didáticos bilíngues, mas reconhecer a riqueza epistemológica da língua de sinais como uma forma de conhecimento única e valiosa. Anibal Quijano no provoca a repensar a educação decolonial como: Para fundamentar a origem do conceito de colonialidade, essencial para entender a colonialidade do saber:

A colonialidade do poder é um dos elementos centrais do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e

subjetivas, da existência social cotidiana e à escala societal (Quijano, 2000, p. 248).

A visão decolonial desafia a noção de que a língua oral é a forma mais "avançada" de comunicação, e que o uso da língua de sinais é uma etapa inferior ou transicional. Em vez disso, propõe-se a pluralidade de saberes, onde a língua de sinais e outras formas de comunicação não verbais têm o mesmo status que as línguas faladas. Ao valorizar a língua de sinais como um saber legítimo, estamos questionando as estruturas coloniais que historicamente marginalizaram essa forma de comunicação.

Essa descolonização do saber também implica um esforço contínuo para integrar a cultura surda no currículo escolar, reconhecendo as tradições, valores e experiências vividas pelas comunidades surdas. A educação bilíngue deve ser vista como uma plataforma para que os estudantes surdos construam suas identidades culturais de forma autônoma, sem que tenham de se submeter aos padrões da cultura ouvinte dominante.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Objetivo geral e objetivos específicos

Analisar a disposição em editais do vestibular das universidades públicas federais do estado de Mato Grosso do Sul, enfocando sua adequação e acessibilidade para o público surdo.

Objetivos Específicos:

- Externar as barreiras da estrutura de avaliação do vestibular para candidatos surdos, com base na perspectiva dos Estudos Surdos e na legislação vigente.
- Analisar as práticas e recursos utilizados pela universidade pública no contexto do vestibular para surdos, na UFMS e UFGD.

4.2 Tipo de estudo

A metodologia desta pesquisa, fundamentada nas diretrizes estabelecidas por Yin (1983), foi estruturada para investigar a acessibilidade da estrutura de avaliação do vestibular da Universidade Pública Brasileira para o público surdo. A questão central da pesquisa é: em que medida a estrutura de avaliação do vestibular da universidade atende às necessidades de

acessibilidade do público surdo, conforme as normativas e práticas recomendadas na literatura acadêmica?

Para responder a essa questão, a unidade de análise definida é a própria estrutura de avaliação do vestibular da universidade pública, com ênfase nas políticas de acessibilidade voltadas aos candidatos surdos. Yin (1983) destaca a importância de uma unidade de análise bem definida, afirmando que "a unidade de análise é um aspecto crítico do desenho da pesquisa e deve ser claramente definida" (p. 23). Essa definição clara permite direcionar de forma precisa tanto a coleta quanto a análise dos dados.

4.3 Procedimento

A revisão bibliográfica foi escolhida como método principal de coleta de dados, abarcando três tipos de fontes: artigos acadêmicos, legislações e normativas, e teses e dissertações. Os artigos acadêmicos fornecem a base teórica e contextual necessária para a análise, conforme sugerido por Yin: "uma revisão da literatura existente é essencial para identificar o referencial teórico e o contexto para o estudo de caso" (Yin, 1983, p. 10).

As legislações e normativas são cruciais para avaliar se as práticas da universidade pública estão em conformidade com as exigências legais brasileiras e internacionais, uma prática que Yin considera vital para a robustez das conclusões: "usar múltiplas fontes de evidência para garantir a robustez das conclusões" (Yin, 1983, p. 99). Por fim, as teses e dissertações oferecem estudos de caso detalhados, permitindo comparar práticas adotadas em outras instituições de ensino.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados acadêmicas e por meio de documentos legais disponíveis em portais oficiais, seguindo o princípio de uma "coleta de dados abrangente e sistemática" (Yin, 1983, p. 53). Um aspecto fundamental do método de Yin é a triangulação de dados, que envolve o uso de múltiplas fontes de evidência para reforçar as conclusões do estudo. "A triangulação é o processo de corroborar evidências de diferentes fontes para aumentar a validade do estudo" (Yin, 1983, p. 98).

Na pesquisa, a triangulação foi realizada ao cruzar informações provenientes de artigos acadêmicos, legislações e normativas, e teses e dissertações, garantindo assim a robustez e validade das conclusões. Importa ressaltar que toda pesquisa teve como foco os mecanismos de acesso e a limitação institucional – UFMS e UFGD, contudo, vale destacar a

necessidade de estabelecer em processos mais detalhados a organização de quadros comparativos sobre recursos de acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência auditiva e surdos diante de processos seletivos institucionais como o modelo vestibular.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida utilizando o método de "comparação constante", como sugerido por Yin, onde "a análise de dados deve envolver uma comparação contínua entre os dados coletados e as proposições teóricas do estudo" (Yin, 1983, p. 109). Isso permitiu que os dados coletados fossem continuamente comparados com as teorias e normas estabelecidas, identificando lacunas, divergências e conformidades na estrutura de avaliação da UFMS e da UFGD em relação ao atendimento das necessidades dos candidatos surdos.

Este método também utilizados por demais autores, como Glaser e Strauss (1967), onde explica que a comparação constante é um processo onde os dados são continuamente comparados com as proposições teóricas. Neste estudo, a comparação constante é orientada pela crítica decolonial, focando em:

1. **Identificar Lacunas:** Procurar onde a normativa legal e institucional (o "ser") diverge da proposta decolonial de inclusão e respeito à episteme surda (o "dever ser decolonial").
2. **Desnaturalizar o Oralismo/Ouvintismo:** Analisar se os mecanismos de acesso das UFMS e UFGD reproduzem a colonialidade do saber (Quijano, 2000), ao impor modelos de avaliação que negligenciam ou silenciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o conhecimento surdo.
3. **Contrastar Práticas:** Cruzar as informações institucionais com a literatura estruturada para identificar se os mecanismos de apoio utilizados representam mecanismos de apoio real ou apenas medidas funcionais/assimilacionistas de acessibilidade.

A literatura estruturada na pesquisa, foi utilizada como fonte de referências buscando identificar pontos fortes e fracos estabelecidos pela organização institucional diante da necessidade de atendimento a alunos surdos no processo seletivo, nesta configuração buscouse por meio da análise de interpretação de dados institucionais, identificar se mecanismos propostos e dispostos em referências bibliográficas estavam sendo utilizados de fato ou como pontos de apoio na implementação de mecanismos de apoio a alunos surdos no processo seletivo vestibular.

Os resultados foram interpretados à luz das questões de pesquisa, focado em identificar a adequação da estrutura de avaliação do vestibular da universidade pública brasileira para candidatos surdos. Como destacado por Yin, "a interpretação dos resultados deve estar diretamente ligada às questões de pesquisa e ao referencial teórico estabelecido no início do estudo" (Yin, 1983, p. 128).

Para assegurar a validade e confiabilidade da pesquisa, segue-se a recomendação de Yin de manter uma cadeia de evidências sólida: "Manter uma cadeia de evidências é crucial para garantir a validade do estudo de caso" (Yin, 1983, p. 105). A triangulação dos dados também desempenhou um papel crucial na minimização de vieses e no fortalecimento das conclusões.

A literatura de base (Estudos Surdos e Decoloniais) foi utilizada como lente interpretativa, buscando identificar pontos de subalternização e potenciais de desvinculação epistêmica (Mignolo, 2007) na organização institucional diante do atendimento aos candidatos surdos no processo seletivo. A interpretação final dos resultados está diretamente ligada às questões de pesquisa e visa expor a matriz colonial que se manifesta nas limitações institucionais (Yin, 1983).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar da diversidade da popularização das políticas públicas relativas à acessibilidade e acesso de pessoas com deficiência em processos seletivos, e aos ambientes diversificados de ensino, ainda nos deparamos com processos ainda não efetivados ou políticas inclusivas ainda insuficientes para atender todas as demandas apresentadas.

Ao analisarmos os quadros estatísticos de pessoas com deficiência, em destaque com deficiência auditiva ou especificamente a surdez, vimos que não temos um recorte definido específico que possa evidenciar quantas pessoas com essa deficiência participaram de processo seletivo nos últimos anos, contudo importa ressaltar que no Brasil, dos 47,3 milhões de alunos matriculados na educação básica, 61.594 possuem deficiência relativa à surdez.

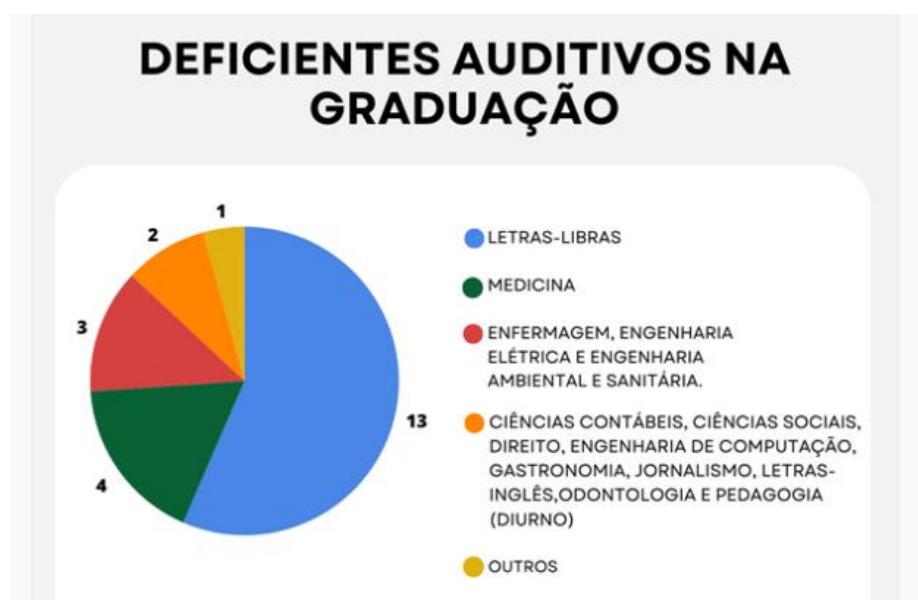
Nesta etapa do ensino, temos políticas institucionais como professor auxiliar, intérprete de Libras e salas de apoio pedagógico devidamente inseridas, principalmente na rede pública de ensino visando o atendimento a estudantes com surdez. A questão chave, é quantos destes

mais de 60 mil alunos atualmente pertencentes ao terceiro ano do ensino médio, ou quantos destes encontram-se inscritos em exames seletivos do ensino superior?

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (Brasil, 2006).

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

O último recorte apresentado por dados do Censo do MEC em 2024 foi registrado 4.842 matrículas de estudantes surdos em universidades brasileiras. E temos 1.397 alunos surdos que já concluíram seus cursos.



Vemos no elemento norteador/facilitador a política inclusiva de acesso ao processo vestibular ou ao próprio ENEM, que descreve a acessibilidade para surdos e deficientes

auditivos, incluindo a videoprova em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ao se inscrever, o candidato tem a opção de marcar o tipo de deficiência e o tipo de auxílio a qual necessita, durante a avaliação, o aluno tem direito a intérprete de Libras, e salas especializadas para atendimento inclusivo.

Em geral, no quadro de acessibilidade disponível para os inscritos surdos, temos:

- a- Videoprova em Libras
- b- Tradutores-interpretes de Libras
- c- Salas de fácil acesso
- d- Outros recursos (neste caso, o candidato apresenta o tipo específico de acessibilidade requerida)

O Enem em Libras é uma iniciativa importante para garantir o acesso à educação superior para surdos e deficientes auditivos. A videoprova em Libras e os outros recursos de acessibilidade permitem que esses participantes possam demonstrar seus conhecimentos e alcançar seus objetivos de estudo.

A avaliação do aluno surdo pelo ENEM não apresenta provas mais fáceis ou diferenciadas, apenas um processo de aplicação diferente, apresentando neste caso, o professor tradutor, e a sala de atendimento inclusivo, respeitando assim sua devida condição prescrita durante a fase de inscrição.

Tendo como modelo de acesso o ENEM e o processo de avaliação seriada seletiva – PASSE, voltada para alunos do ensino médio que fará durante os 3 anos o programa de avaliação proporcional para serem aprovados em cursos de ensino superior dentro da UFMS. Assim como no ENEM, o PASSE também tem o recurso de descrição da necessidade de acessibilidade de avaliação seletiva como o caso de alunos surdos que necessitam de intérprete de libras ou salas especiais de avaliação.

A UFMS, apresenta como mecanismo de acesso aos alunos surdos os mesmos moldes do ENEM, utilizando também os mesmos recursos de apoio. Importa ressaltar que o PASSE trata-se de um processo que aluno é avaliado durante o ensino médio, ou seja, ao final de cada série do ensino médio passa por um processo de avaliação que visa respeitar e assegurar os

direitos da pessoa surda em participar do processo seletivo e consequentemente participar do processo inclusão e matrículas finais do curso de graduação.

Os processos de apoio ao processo de inclusão a alunos surdos é um mecanismo de extrema necessidade de auxílio a alunos com esta diferença linguística no processo de avaliação seletiva, contudo é preciso avaliar não apenas a condição de acesso, mas também a forma com que este aluno consegue assistir e frequentar as aulas de forma que sua devida condição seja respeitada ao lado da sua plena necessidade de atendimento diferenciado.

No próprio gráfico anterior, percebemos uma limitação em realizar os levantamentos dos dados necessários, as instituições de ensino superior, apresenta dificuldade da identificação correta do público, visto que os dados normalmente junta a deficiência auditiva com a surdez, o que dificulta a separar melhor o público e ver as necessidades educacionais respeitadas para o acesso ao ensino superior a partir da prova de vestibular.

Pelo termo atendimento diferenciado, não se espera atenção maior que dos outros alunos, mas o respeito a sua deficiência, possibilitando que o aluno surdo possa participar de todas as atividades de forma inclusiva.

A análise sobre o que prevê a política nacional de educação de surdos por meio da Lei nº 14.191/2021 se correlaciona com a luta da comunidade surda de que é um dever do Estado e do poder público em entidades de ensino, a fim de garantir uma qualidade de vida compatível com a dignidade humana, assegurando educação, saúde, entre outros benefícios (Brasil, 1988).

Dentre os diferentes elementos norteadores dos direitos dos Surdos em relação ao uso da língua Brasileira de Sinais, para auxílio no processo seletivo no vestibular, podemos descrever em síntese o destaque das seguintes normas:

- **Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras)**

Define a Libras como língua natural da comunidade surda e estabelece a obrigatoriedade do uso da Libras em órgãos públicos e empresas concessionárias de serviços públicos.

Decreto nº 5.626/2005

Regulamenta a Lei de Libras, detalhando a implementação do uso da Libras e a formação de profissionais para a sua tradução e interpretação.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

Garante a acessibilidade em todos os aspectos, incluindo a comunicação e o acesso à informação

Lei nº 14.191/2021

Insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Aplicações no Vestibular

Acessibilidade

A legislação garante que os surdos tenham acesso a provas em Libras (ENEM Libras) e que as universidades ofereçam intérpretes de Libras durante as provas e no processo seletivo.

Correção de provas

A Lei nº 14.191/2021 também prevê que as provas de redação e questões dissertativas em concursos públicos, vestibulares e processos seletivos sejam corrigidas por profissionais formados em Libras.

Educação Bilíngue

A Lei nº 14.191/2021 estabelece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente, o que significa que os surdos podem ser matriculados em cursos de nível superior com a língua materna em Libras e a língua portuguesa como língua adicional.

Metodologia de Análise Crítica dos Editais de Vestibular: Acessibilidade para Candidatos Surdos

Normas do atendimento diferenciado para os alunos surdos e suas políticas de apoio com as políticas dos quadros institucionais que garantem a atenção, assim como a atenção legal, além da LDB que busca a atenção diferenciada aos alunos com deficiências. Sabe-se que para a obtenção de tais direitos, leis são criadas, e para ter tais direitos, uma ação coletiva é necessária, como os movimentos feitos pela Feneis na proposta do PL 4.909/2020, que foi posteriormente sancionada como lei.

O caso da Universidade Federal do Grande Dourado e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul oferece duas formas distintas de acesso linguístico para candidatos surdos, que neste caso não se limitaram a capturar as disposições de acesso à deficiência, mas sim a interrogar o acesso equitativo nas medidas de acessibilidade mencionadas. Como argumenta Minayo (2012), a pesquisa social dessa forma deve capturar e fazer mais do que apenas delinear e descrever as contradições existentes.

Comparativo UFGD x UFMS		
Aspecto	UFGD	UFMS
Curso de Letras/Libras	Sim (oferta regular)	Não
Prova em vídeo em Libras	Sim (única da região com este recurso)	Não
Salas especiais com atendimento em Libras	Sim, previstas para candidatos surdos	Sim, mas apenas com intérprete (sem prova em vídeo)
Intérpretes	Disponíveis, mas edital não detalha quantitativos de forma explícita	Disponíveis com norma clara: 1 intérprete para até 3 candidatos.
Prova Padrão	Escrita em português, com possibilidade de apoio em Libras para alguns cursos	Escrita em português, com intérprete de Libras mediante solicitação
Inovação em acessibilidade	Prova em Libras (vídeo) = maior adequação à realidade linguística do surdo	Atendimento convencional (intérprete + tempo extra)

Fonte: autor (2025)

O abrangente quadro orientador e controlador do processo de seleção, altamente socializado, é capturado nos direitos e obrigações dos candidatos. Eles demonstram não apenas a postura institucional em relação às exigências de acessibilidade, mas também quais medidas inclusivas de acessibilidade estão documentadas e institucionalizadas na prática.

No caso da UFGD, o edital analisado oferece o curso de Letras Libras, o único curso na região que oferece um vídeo onde um teste de Libras é aplicado a candidatos surdos. Por outro lado, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul não oferece o curso e não aplica o

teste em Libras, oferecendo aos alunos suportes convencionais, como intérpretes e tempo extra. É a diferença neste caso que guiará a análise para o estudo comparativo.

Nesse sentido, a UFGD avançou na inclusão de exercícios de prova em vídeo em língua de sinais, reconhecendo a necessidade de avaliar o candidato em sua língua de instrução. Como observa Strobel (2008, p. 73), a educação bilíngue inclusiva deve abraçar a Língua de Sinais como um meio de acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

Mas, em contrapartida, a oferta da acessibilidade linguística é somente para o curso de Letras/Libras, ou seja, percebe-se a própria limitação da instituição em ofertar a videop prova sinalizada no vestibular comum, com intuito de garantir o acesso equitativo em todos os cursos de graduação.

Por outro lado, embora a UFMS cumpra os requisitos legais de acessibilidade ao oferecer intérpretes e tempo extra, continua a focar o quadro de avaliação no português escrito, sustentando assim barreiras linguísticas.

Essa diferença ilustra que a UFGD adotou uma abordagem mais inovadora e responsável à comunidade, enquanto a UFMS adotou uma abordagem mais legalista e conservadora com conformidade às políticas e verdadeiro descaso pela acessibilidade linguística.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é crucial destacar que as provas em vídeo representam uma estratégia que considera as necessidades linguísticas específicas dos surdos, oferecendo uma avaliação justa e adequada. Além de promover a equidade, essa prática reconhece a Libras como uma língua legítima e valoriza a identidade cultural dos surdos. Implementar provas em vídeo é uma forma de garantir que os candidatos surdos possam demonstrar plenamente suas competências e conhecimentos, sem as limitações impostas por uma avaliação que não considera suas particularidades linguísticas. Esse movimento rumo à equidade no campo educacional é um passo fundamental para assegurar que a inclusão dos surdos seja plena e respeitosa, alinhada aos direitos que lhes são garantidos por lei.

No contexto da educação bilíngue de Surdos defendida pelo movimento surdo brasileiro os conceitos de inclusão escolar, equidade, igualdade, ação afirmativa, direito, dever e paridade estão sendo redefinidos com um olhar e pensamento do sujeito Surdo, a cada dia mais

conhecidos e praticados de forma mais justa; o que torna possível mais surdos brasileiros melhor exercerem sua cidadania de forma consciente.

De modo geral, e não apenas no caso da surdez, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior é recente. Portanto, cabe a essas instituições, que têm grande responsabilidade perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento, repensar suas estratégias e investir em pesquisas que contribuam para um maior entendimento dos desafios e para a criação de contextos que favoreçam os processos inclusivos.

Instituições de ensino como a UFMS, tem apresentado a sequência de atendimento inclusivo descrita no rol de regramentos do ENEM, assim como insere também a política própria como o PASSE uma forma de respeito às diferentes e inclusão de alunos com deficiência, contudo, ainda requer mecanismos que evidenciem o atendimento diferenciado e bilíngue em sala de aula, assegurando a permanência deste aluno durante a realização do curso de graduação.

A importância do presente trabalho demonstra a necessidade da construção do recorte sobre quantos alunos surdos adentram a instituição de ensino superior no país, assim como quais os cursos mais procurados por este público, permitindo a realização de novos estudos e novos meios de planejamento de processos sequenciais que permitam identificar inclusão, acessibilidade e práticas integrativas, e uso de Tecnologia Assistiva quando for o caso, envolvendo até mesmo situações referentes ao processo seletivo.

A apresentação de resultados específicos diante da interpretação de que se os processos de apoio ao aluno surdo tem sido suficiente para o acesso ao processo seletivo – vestibular UFMS tem sido suficientes pela instituição, ainda demanda maiores estudos diante da investigação de dados estatísticos e entrevistas com alunos surdos que passaram pelo processo seletivo.

A demanda de estudo ainda requer maior atenção sobre se os processos utilizados têm sido também, suficientes para a manutenção e desenvolvimento do aluno durante a realização do curso escolhido.

Nestas considerações existe a necessidade de novos estudos que demandem investigação sobre o nível de aproveitamento de estudos de alunos surdos diante das atividades institucionais. Em complemento com a condição de identificar sobre se os mecanismos propostos são suficientes para o apoio necessário à inclusão de surdos no processo seletivo vestibular UFMS.

7. REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; SANTIAGO, A. P. Educação inclusiva e políticas públicas: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 17(3), 367-384, 2011.

ARAUJO, F. Z. Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. **Revista Observatorio De La Economia Latinoamericana**, Curitiba, v.22, n.2, p. 01-22. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2004. Rio de Janeiro, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BHABHA, H. K. A outra questão: da mímica e do homem. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, p. 117-155.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A sociedade como realidade. In: **A construção social da realidade** – tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

BERSCH, R. **Introdução a comunicação alternativa**. São Paulo: Assistiva, 2008.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2015, do Conselho Nacional de Educação.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização, deficiência visual. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2006.

CANCLINI, N. G. Contradições latino-americanas: modernismo sem modernização? In: CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, p. 67-97, 2013.

CARLETTO, A.C. **Manual de convivência** – pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Instituto Mara Gabrilli, 2012.

COSTA, M. Desafios da acessibilidade para surdos em processos seletivos no Brasil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Acessibilidade**, 18(2), 134-152, 2022.

COSTA, H. A. de C. **Políticas públicas na educação dos surdos**: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem... 2014. 366 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

DIAZ, E. La burguesia: um invento moderno. **Rev Venezolana**, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2009

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIZANDO, M. L. E.; HONORA, M. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teórico e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo. Ciranda Cultural Editorial e Distribuidora. 2008.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1967.

HALL, S. O papel da representação. In: HALL, S. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio: Apicuri, p. 31-137, 2016.

HALL, S. Racializando o “outro”; a encenação da “diferença” racial: o império e o mundo doméstico. In: HALL, S. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio: Apicuri, 2016, p. 139-189

KARNOPP, L. B. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade. In: SANTOS, L. H. S.; Karnopp, L. B. (orgs.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 209-225, 2017.

LACERDA, C. B. F. **Inclusão escolar e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2016.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação: 2009.

LADD, P. "Understanding deaf culture: in search of deafhood." Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LANE, H. **The mask of benevolence**: disabling the deaf community. San Diego: DawnSignPress, 1999.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MIGNOLO, Walter D. A desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado na diferença em tempos globais. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro, 2000.

NASCIMENTO, G. S. X.; RODRIGUES, J. R. A crítica ao oralismo e o resgate da identidade surda no brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 2, p. 145-160, 2021.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. Vol.01, n.02, pp.65-73. ISSN 1413-6538, 1994.

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

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas (pp. 29-46). Editora CVR. 2012.

POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, P. R. A aplicação de recursos visuais e intérpretes de libras em vestibulares: um estudo de caso em universidades federais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

SANTOS, Q. P. et al. Inclusão: educando na diversidade: transformando a inclusão em realidade **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação. São Paulo, v. 11, n.1, jan. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro.

SASSAKI, R. **Inclusão**: inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32. 1998.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão** : abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre : Mediação, 1997.

STROMQUIST, N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educ. Pesqui.** 33 (1), Abr, 2007.

SILVA, J.; OLIVEIRA, L. Adaptações em processos seletivos para candidatos surdos: uma revisão das práticas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 29(1), 45-60, 2023.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Lei nº 10.436/2002 – Lei de Libras. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

Decreto nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estabelece direitos e garantias às pessoas com deficiência. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

Lei nº 14.191/2021. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos e altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Edital do Vestibular 2025. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/>.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Edital do Processo Seletivo Seriado (PASSE) 2025. Disponível em: <https://www.ufms.br/>

Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior (2024). Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas>. Acesso em: 02 nov.
2025.