

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA DE ASSIS MIRANDA

Vozes surdas na Educação Superior:

uma abordagem interseccional sobre acesso, permanência e participação
acadêmica na UFJF

Juiz de Fora

2025

LUCIANA DE ASSIS MIRANDA

Vozes surdas na Educação Superior:

uma abordagem interseccional sobre acesso, permanência e participação
acadêmica na UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mylene Cristina Santiago

Juiz de Fora

2025

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

Miranda, Luciana de Assis.

Vozes surdas na educação superior: : uma abordagem interseccional sobre acesso, permanência e participação acadêmica na UFJF / Luciana de Assis Miranda. -- 2025.

137 f.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Surdez. 2. Interseccionalidade. 3. Narrativas. 4. Inclusão. 5. Ensino Superior. I. Santiago, Mylene Cristina, orient. II. Título.

Luciana de Assis Miranda**Vozes Surdas na Educação Superior: uma abordagem Interseccional sobre acesso, permanência e participação acadêmica na UFJF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 26 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Mylene Cristina Santiago - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Dr(a). Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 11/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 05/01/2026, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Antonio Jacinto, Professor(a)**, em 05/01/2026, às 19:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALLAN ROCHA DAMASCENO, Usuário Externo**, em 07/01/2026, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2790401** e o código CRC **23977353**.

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe, pelo amor e apoio incondicional, e à memória de meu pai, cuja inspiração e ensinamentos permanecem como força em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

“Na minha mente, vejo uma linha. E além dessa linha, vejo campos verdes, flores lindas e belas mulheres brancas com os braços estendidos para mim, além dessa linha. Mas não consigo chegar lá de jeito nenhum. Não consigo cruzar essa linha.”

Essas foram as palavras de Harriet Tubman no século XIX. E deixe-me dizer uma coisa: a única coisa que separa as mulheres negras de qualquer outra pessoa é a oportunidade.” (Viola Davis)

A Deus, em primeiro lugar, que me sustenta neste percurso e me concede força para atravessar tempos desafiadores. A Sua presença me acompanha na vida e na pesquisa, renovando a coragem de seguir produzindo conhecimento ao lado da Comunidade Surda Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sou grata por ter chegado até aqui, mesmo quando o caminho exigiu recomeços e resiliência. Ele é bom e sem Ele eu nada seria.

Aos meus pais, que me ensinaram a caminhar com dignidade e firmeza. À minha mãe, Maria Fátima, pelo apoio incansável e por suportar, com amor, os dias em que a escrita se mostrava densa e exigia mais de mim. Ao meu pai, Mauro, cuja memória permanece viva em meu coração, pela mansidão e coragem, especialmente quando a vida pediu mais força de mim, do que eu imaginava ter.

Aos meus amigos, que compreenderam minha ausência e me lembraram que uma pesquisa também se sustenta com respiros, afetos e retornos. Tornaram a travessia menos solitária e mais humana.

À professora Mylene, que não apenas orientou essa pesquisa, mas acolheu suas camadas, suas urgências e suas tensões interseccionais. Agradeço pela confiança, pelas leituras rigorosas e pelo compromisso ético que, tantas vezes, me ajudou a reorganizar o percurso e a ampliar meu próprio olhar sobre a educação.

À Comunidade Surda Acadêmica da UFJF e, especialmente, aos discentes que compartilharam suas narrativas. Vocês não são somente participantes desta pesquisa, são a razão de sua existência. Agradeço por confiar em mim, por dividirem experiências tão profundas e por construir, junto comigo, um conhecimento que nasce do cruzamento entre desigualdades, resistências e possibilidades de futuro.

Ao grupo de pesquisa ACINC, pela acolhida e pelas discussões que afinaram minha compreensão sobre acessibilidade, inclusão e justiça social. Cada encontro ampliou a densidade deste trabalho.

Aos colegas do PPGE, pelas trocas, pelas conversas nos intervalos, pelos textos recomendados e pelos olhares que me ajudaram a enxergar outras margens.

Às agências de fomento FAPEMIG e CAPES, cujo apoio permitiu que esta pesquisa se sustentasse materialmente e simbolicamente. O investimento público em ciência é também investimento em democracia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Faculdade de Educação e à Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de formação e pelo compromisso em sustentar um ambiente acadêmico plural e reflexivo. Agradeço aos docentes do PPGE, cuja presença atenta, rigorosa e generosa acompanhou meu percurso, ampliando horizontes e aprofundando debates que atravessam este trabalho. Sou igualmente grata aos técnicos da secretaria, sempre solícitos e cuidadosos, que garantiram o funcionamento cotidiano do Programa e ofereceram suporte essencial nos momentos em que a organização institucional se fazia tão necessária.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se tornasse possível, deixo meu agradecimento. Encerrar esta pesquisa também significa reconhecer que ela nasce das encruzilhadas que atravessam minha vida, encruzilhadas que moldam minha experiência como mulher, negra, trabalhadora e pesquisadora que insiste em caminhar, mesmo quando as vias que atravessam minha trajetória parecem intransponíveis. As palavras que abrem estes agradecimentos lembram que, tantas vezes, a distância entre o que desejo alcançar e o que me é permitido, não se explica pela falta de capacidade, mas pela falta de oportunidade. Chegar até aqui, portanto, é reconhecer as presenças que mantiveram aberto o caminho e tornaram possível esta escrita que se constrói no cruzamento entre desigualdades, resistências e futuro.

RESUMO

Esta dissertação investigou como estudantes surdos da Universidade Federal de Juiz de Fora vivenciaram o ensino superior a partir de uma perspectiva interseccional, compreendendo que suas experiências foram atravessadas simultaneamente por marcadores como raça, gênero, classe, identidade surda e condições de acessibilidade. O objetivo central consistiu em analisar como esses marcadores se articularam nas narrativas dos participantes e de que modo impactaram seus processos de acesso, permanência e participação acadêmica. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, adotou o método das narrativas como eixo estruturante, reconhecendo a experiência surda como lugar legítimo de produção de conhecimento. A produção de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas narrativas semiestruturadas conduzidas diretamente em Língua Brasileira de Sinais, assegurando respeito à identidade linguística dos participantes. A análise interseccional permitiu identificar sobreposições de desigualdades e tensões que atravessaram o cotidiano universitário dos estudantes. Os resultados evidenciaram que a vivência acadêmica dos discentes surdos esteve profundamente marcada por barreiras institucionais, pedagógicas e comunicacionais que se combinaram de forma desigual, produzindo efeitos distintos na trajetória de cada participante. Também emergiram estratégias de resistência, redes de apoio, práticas docentes sensíveis à diferença e movimentos de reivindicação que ampliaram as possibilidades de inclusão. Concluiu-se que compreender a experiência universitária por meio da interseccionalidade foi fundamental para reposicionar o debate sobre acessibilidade e equidade no ensino superior, destacando a urgência de políticas institucionais que reconheçam a complexidade das identidades surdas e respondam às múltiplas dimensões que constituem suas trajetórias.

Palavras-chave: Surdez; Interseccionalidade; Narrativas; Inclusão; Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation investigated how deaf students at the Federal University of Juiz de Fora experienced higher education from an intersectional perspective, understanding that their experiences were simultaneously traversed by markers such as race, gender, class, deaf identity, and accessibility conditions. The central objective was to analyze how these markers were articulated in the participants' narratives and how they impacted their processes of access, permanence, and academic participation. The research, qualitative and exploratory in nature, adopted the narrative method as a structuring axis, recognizing the deaf experience as a legitimate place for knowledge production. Data production was carried out through questionnaires and semi-structured narrative interviews conducted directly in Brazilian Sign Language, ensuring respect for the linguistic identity of the participants. The intersectional analysis allowed the identification of overlapping inequalities and tensions that permeated the students' daily university life. The results showed that the academic experience of deaf students was profoundly marked by institutional, pedagogical, and communicational barriers that combined unevenly, producing distinct effects on each participant's trajectory. Resistance strategies, support networks, teaching practices sensitive to difference, and advocacy movements also emerged, expanding the possibilities for inclusion. It was concluded that understanding the university experience through intersectionality was fundamental to repositioning the debate on accessibility and equity in higher education, highlighting the urgency of institutional policies that recognize the complexity of deaf identities and respond to the multiple dimensions that constitute their trajectories.

Keywords: Deafness; Intersectionality; Narratives; Inclusion; Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Processamento de dados	37
Quadro 2	–	Palavras-chave e base de dados	39
Quadro 3	–	Processamento dos dados	40
Quadro 4	–	Trabalhos selecionados	41
Quadro 5	-	Objetivos, metodologias e conclusões dos trabalhos	42
Quadro 6	-	Avanços do ENEM em Libras e recursos de acessibilidade (2017 – 2023)	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACINC	Grupo Acessibilidade Curricular e Inclusão em Educação
AND	Operador booleano
ASSURV	Associação de Surdos de Vilhena
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BRASED	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GEES	Grupo de Estudos em Educação de Surdos
GELLI	Grupo de Estudos Linguísticos da Libras
IFMSA- BRAZIL	International Federation of Medical Student's Associations os Brazil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – Português
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	15
1.2	PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS	22
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	23
2	DESENHO METODOLÓGICO	24
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	25
2.2	CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	28
2.2.1	Os Questionários	29
2.2.2	As Entrevistas Narrativas	31
3	REVISÃO DA LITERATURA	33
3.1	PARÂMETROS DE BUSCA DA PESQUISA	34
3.2	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO.....	35
3.3	PROCESSAMENTO DOS DADOS E RESULTADOS	36
3.4	SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	40
4	MÚLTIPLAS OPRESSÕES E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NO ENSINO SUPERIOR	48
4.1	INTERSECCIONALIDADE COMO CHAVE DE LEITURA DAS DESIGUALDADES	50
4.2	IDENTIDADE E CULTURA NA UNIVERSIDADE	53
4.3	SURDEZ EM PERSPECTIVA INTERSECCIONAL	56
4.4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OUVINTISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	58
5	INTERPRETAÇÕES INTERSECCIONAIS DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS DA UFJF	62
5.1	ACESSO E PERMANÊNCIA: AUSÊNCIA DE ACESSIBILIDADE É BARREIRA	68
5.2	VIDA ACADÊMICA: PARA ALÉM DA SALA DE AULA	90
5.3	NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO: O QUE AS NARRATIVAS REVELAM	100

5.4	A UFJF QUE TEMOS E A UFJF QUE QUEREMOS	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE 1 – Questionário Google Forms	126

1 INTRODUÇÃO

“O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher” (Cora Coralina)

A vida, tal como uma tapeçaria habilmente tecida, é composta por fios que se entrelaçam de maneiras singulares, formando tramas que refletem nossas identidades, experiências e trajetórias. Cada escolha, encontro e desafio acrescenta novas cores e texturas a essa trama em constante construção. Como ensina um antigo provérbio persa, *"a água toma a forma do recipiente que a contém"*, revelando que cada contexto molda as experiências, mas não define a essência de quem somos. Assim, ao olhar para o caminho percorrido, percebo que os contornos da minha história não são fixos, mas moldados por aprendizados, resiliência e desejo de transformação.

Iniciei minha trajetória acadêmica no ano de 2010, ingressando no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Durante o primeiro período, os professores apresentavam-se em sala de aula, compartilhando suas áreas de atuação e grupos de pesquisa. Particularmente, me identifiquei com a fala de um professor, recém-chegado à Faculdade de Educação, vindo de Belo Horizonte, sobre Educação dos Surdos. O grupo ainda não existia, mas aos poucos ele se formava. Em maio de 2010, foi criado o Grupo de Estudos em Educação de Surdos - GEES, oriundo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade - NEPED, no qual fiz parte da fundação.

Partindo desta motivação, participei ativamente, como bolsista, em pesquisas e projetos de extensão que abordavam a Educação de Surdos ao longo dos anos. Destaco o projeto de extensão “Libras e Saúde: Acessibilidade no Atendimento Clínico”, no qual fiz parte dos primeiros passos, que está ativo até a atualidade, o qual objetiva despertar nos profissionais e acadêmicos da área da saúde, interesse pelo melhor atendimento às pessoas com surdez, propiciando melhorias na qualidade do acesso à saúde, por parte das pessoas surdas. Em 2014 esse projeto se expandiu, tornando-se uma parceria interinstitucional entre a Universidade Federal de Juiz de

Fora, a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e a IFMSA-BRAZIL – International Federation of Medical Student's Associations os Brazil¹.

Me graduei em 2014 e, no mesmo ano, fui empossada, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé, para o cargo de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais – TILSP, no qual fui convidada a ser coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE. Em 2016, retornei para a UFJF como profissional TILSP, cargo que ocupo atualmente.

Ao longo da minha trajetória profissional, busco integrar minha atuação prática com a construção de conhecimentos teóricos que ampliam minha compreensão sobre educação, inclusão e acessibilidade. Foi dessa forma que iniciei minha participação em dois grupos de pesquisa que marcam minha formação e reflexão acadêmica: o Grupo Acessibilidade Curricular e Inclusão em Educação - ACINC e o Grupo de Estudos Linguísticos da Libras - GELLI.

O ano de 2022 foi um período desafiador, que exigiu resiliência e coragem para enfrentar as dificuldades que surgiam ao longo do caminho, ao mesmo tempo em que buscava a realização dos meus sonhos. No entanto, o ano de 2023 trouxe grandes conquistas, sendo a principal delas a aprovação no curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFJF, que representou a realização de um sonho que venho cultivando ao longo de anos. Essa conquista foi apenas o início de um novo ciclo, no qual a pesquisa se tornou uma ferramenta essencial para aprofundar e expandir meu conhecimento e atuação.

Nesse percurso, o Grupo de Pesquisa ACINC, em especial, tem sido o alicerce para esta pesquisa. Foi nesse grupo que tive a oportunidade de enriquecer as discussões sobre educação, inclusão, acessibilidade, interseccionalidade, surdez entre outros conceitos e práticas, articulando os debates teóricos à prática cotidiana com pessoas surdas em diversos contextos.

As reuniões do grupo de pesquisa, os debates intensos e as leituras compartilhadas, possibilitam não apenas o amadurecimento desta pesquisa, mas também uma postura crítica e sensível às intersecções que moldam as vivências da comunidade surda. Além disso, a inserção no grupo de pesquisa ACINC me permitiu

¹ Traduzida como Federação Internacional das Associações de Estudantes de Medicina do Brasil. Criada em 1991 pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente conta com mais de 200 escolas médicas associadas, em todas as regiões do Brasil.

participar ativamente em eventos acadêmicos, dialogando com pesquisadores de todo o país, onde pude compartilhar experiências, ampliar meu olhar crítico e refinar a proposta deste trabalho. Esse espaço tem sido fundamental para a construção da pesquisa e para minha atuação profissional engajada na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No decorrer dessa caminhada, marcada pela convivência próxima com a comunidade surda e pelo aprofundamento teórico e prático sobre acessibilidade e inclusão, emergiram em mim, inquietações que ultrapassam as discussões tradicionais centradas apenas na comunicação e na língua. Minha atuação como TILSP, aliada à minha participação ativa no ACINC e em projetos de extensão, permitiu-me acompanhar de perto os desafios enfrentados por pessoas surdas, especialmente acadêmicos surdos, em suas diversas dimensões, que transcendem as barreiras linguísticas. Em especial, o contato direto com as narrativas de discentes surdos no ensino superior me revelou realidades que frequentemente permanecem marginalizadas nos debates acadêmicos: os atravessamentos de marcadores sociais como gênero, raça, classe e orientação sexual, por exemplo, que moldam profundamente as vivências desses sujeitos.

Assim, a principal razão que impulsiona e motiva a realização desta pesquisa encontra-se em minha experiência e vivência profissional, tanto como tradutora e intérprete de Libras/ Português, quanto na convivência e experiência com acadêmicos surdos da UFJF, enfrentando desafios que vão além das questões linguísticas e revelam outras dimensões importantes a serem investigadas.

Dito isso, as interseccionalidades que envolvem o estudante surdo são um tema que me toca profundamente, especialmente porque vivenciamos a exclusão de diversas formas, não apenas a linguística. Seja de maneira velada ou direta, essas experiências causaram em mim imensa tristeza e sensação de impotência, enquanto nos discentes, geraram exclusão, sofrimento e ansiedade.

Diante dessa realidade, ao refletir sobre os caminhos que me trouxeram até aqui, percebo que, como a água que se molda ao recipiente que a contém, minha trajetória foi marcada por desafios e transformações constantes. Cada experiência contribuiu para a construção de um percurso único que agora se entrelaça com esta pesquisa: a interseccionalidades dos discentes surdos. Essas múltiplas dimensões impactem as experiências dos discentes surdos no ensino superior, são frequentemente negligenciadas nos debates acadêmicos. Este estudo busca ampliar

a compreensão dos atravessamentos, visando promover uma educação mais inclusiva e sensível às realidades diversas desses estudantes.

1.1 TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como tema a interseccionalidade e a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Neste sentido, buscamos compreender, a partir das narrativas dos discentes surdos, de que maneira os processos interseccionais revelam os atravessamentos que impactam e tensionam suas experiências acadêmicas, especialmente no contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Além disso, torna-se fundamental entender o percurso histórico das pessoas surdas considerando que a construção da identidade surda e os desafios enfrentados ao longo do tempo influenciam diretamente a vivência desses indivíduos no ambiente acadêmico.

Ao longo da história, as pessoas surdas enfrentam inúmeras situações desafiadoras que marcam sua existência na sociedade, como estigmatização, preconceito e processos segregatórios. Até meados do século XVI, as pessoas surdas não eram reconhecidas como sujeitos de direitos como todo ser social, sendo vistas como seres ineducáveis e inúteis perante a coletividade social (Maia, 2017). Essas concepções sobre a surdez e suas implicações sociais evoluíram conforme as mudanças na compreensão da humanidade ao longo dos diferentes períodos históricos (Merselian, 2012).

Um marco nesse percurso foi a realização do Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Surdos-Mudos, conhecido como Congresso de Milão, realizado entre 6 e 11 de setembro de 1880, na cidade de Milão na Itália. O evento reuniu mais de 160 educadores e especialistas para discutir a educação das pessoas surdas. Embora alguns congressistas como Edward Gallaudet, Thomas Gallaudet, Kierkegaard-Ekbohrn e Isaac Lewis Peet tenham se manifestado a favor das línguas de sinais, a maioria votou pela adoção do método oral puro. Além disso, professores surdos foram impedidos de votar, evidenciando o caráter excludente do evento (Rodrigues; Vieira-Machado; Olmo, 2023).

Ainda que as resoluções de Milão não mencionassem explicitamente a proibição das línguas de sinais, elas propuseram a substituição gradual dos métodos que as incluíam pelo método oral puro, resultando em práticas de segregação e repressão, como a aplicação de castigos aos surdos que tentassem sinalizar. No

entanto, as línguas de sinais foram preservadas por pequenos grupos que resistiram às imposições do Congresso (Rodrigues; Vieira-Machado; Olmo, 2023).

No cenário nacional, a mobilização do movimento surdo em defesa de uma política identitária que reconhecesse a língua e a cultura visual dos surdos provocou uma reflexão crítica sobre as representações predominantes que os caracterizavam como pessoas com deficiência. Ao longo do tempo, esse movimento reuniu surdos, aliados, familiares e profissionais da educação na luta pelo reconhecimento dos surdos como um grupo linguístico minoritário. Esse processo resultou na elaboração e divulgação do documento *“A Educação que nós surdos queremos”* (FENEIS, 1999), produzido no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre.

A partir desses enfrentamentos em âmbito nacional, a educação de surdos tem sido amplamente discutida nas últimas décadas. No que se refere às medidas que promovem a acessibilidade dos surdos, destaca-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como forma de expressão e meio de comunicação da comunidade surda, composta por um sistema linguístico de natureza visomotora, com estrutura gramatical própria, capaz de transmitir ideias e fatos dos membros da comunidade surda. (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e garante o direito dos educandos surdos à educação de qualidade, através da: a) inclusão da Libras como disciplina curricular; b) formação de professores e instrutores de Libras; c) uso e difusão da Libras e Língua Portuguesa, através da promoção de cursos e d) formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Outro avanço significativo foi a inclusão da acessibilidade linguística no contexto da educação, garantida pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa legislação representa um marco na ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo as pessoas surdas, garantindo acesso a uma educação inclusiva que considere as necessidades específicas de cada indivíduo (Brasil, 2015).

A LBI assegura a utilização da Libras como meio de comunicação e garante que a acessibilidade nas instituições de ensino seja promovida de forma contínua, garantindo aos alunos surdos as condições necessárias para o pleno exercício de sua cidadania e desenvolvimento educacional. Além disso, reforça a importância de

eliminar barreiras e assegura que a surdez seja reconhecida e respeitada como condição cultural e linguística, proporcionando um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

A recente Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, representa mais um avanço na luta pela acessibilidade e inclusão das pessoas surdas, ao alterar a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Libras, estabelecendo normas para o exercício profissional, garantindo que os especialistas em Libras tenham condições adequadas de trabalho e possam atuar em diferentes contextos, como educação, saúde e serviços públicos (Brasil, 2023).

Ao assegurar a presença desses profissionais em diversas áreas, essa lei reforça a promoção da acessibilidade para a comunidade surda e complementa os direitos já garantidos pela LBI. Desse modo, a legislação contribui para a inclusão social e educacional dos surdos, apoiando a implementação da educação bilíngue e o reconhecimento da surdez como identidade cultural e linguística.

Embora haja diversas discussões relevantes que contribuem para a vivência do sujeito surdo enquanto cidadão munido de direitos, como as questões linguísticas, inclusivas e de acessibilidade, é de suma importância ressaltar que a construção da identidade das pessoas surdas, assim como a forma como as suas singularidades e individualidades dialogam com os meios em que vivem, não são abordadas com a amplitude que deveriam. São poucas as pesquisas e estudos no campo acadêmico-científico que dispõem de temas relacionados às interseccionalidades das pessoas surdas. Temas como raça, gênero, sexualidade, classe social e carreiras são pouco mencionados e os processos interseccionais são, muitas das vezes, esquecidos.

Diante do exposto, este estudo se mostra relevante ao analisar as diferentes perspectivas, lutas e identidades da comunidade surda, destacando as particularidades que influenciam a construção identitária de cada indivíduo que a compõe, contribuindo, assim, para a visibilidade e compreensão das questões que permeiam essa população.

Segundo Louro (1999), os indivíduos são possuíntes de muitas identidades, que podem ser tanto transitórias quanto contingentes, caracterizando-as como instáveis, plurais e fragmentadas. Nesse sentido, tais identidades se configuram nos âmbitos culturais e históricos, estabelecendo uma dinâmica a partir do delineamento

dos sujeitos, considerando que eles são posicionados em contextos distintos e pertencem a diferentes agrupamentos sociais.

Ao direcionar o olhar para o processo de reconhecimento identitário, é possível observar diferenças significativas originadas pela constituição das hierarquias e desigualdades, que se relacionam com os fatores de dominação social, estabelecendo, assim, demarcações entre o que é considerado padrão e aqueles que dele não fazem parte (Louro, 1999).

Um fato que merece destaque é que o homem cisgênero, branco, cristão, heterossexual e de classe média, que segue uma carreira acadêmica e profissional de sucesso, foi estabelecido ao longo da história como referência padronizada de norma social, o que torna as demais pessoas que não correspondem a esse padrão estigmatizadas. Esse fato resulta em diferentes graus de vulnerabilidade para aqueles que não se enquadram nesse padrão, dentro do sistema de poder hierárquico estabelecido. Tal discussão reforça que questões vinculadas às identidades sociais são de cunho político e devem ser amplamente discutidas.

Nesse contexto, a identidade surda é igualmente considerada fragmentada. De acordo com Miranda (2017), a surdez é muito mais pautada e discutida enquanto marca identitária do que outras, como é o caso de gênero, sexualidade, raça, classe social e carreira. Tal dinâmica tende a gerar consequências significativas relacionadas à simplificação e homogeneização das identidades surdas, reduzindo consideravelmente sua visibilidade enquanto sujeitos distintos, que possuem singularidades específicas e particularidades individualizadas em comparação a outros membros do seu grupo (Miranda, 2017).

Fatores como o racismo, sexismo, preconceito de classe, entre outros, são considerados fontes provenientes da hierarquização, das relações de poder, da desigualdade social, da subordinação e, conseqüentemente, geram diferenças significativas na forma de ser um sujeito surdo, resultando em experiências e vivências distintas para cada indivíduo. Outros fatores também merecem destaque, como o etarismo e a homofobia, que impactam sobremaneira a reprodução de desigualdades, alterando o modo de ser de cada pessoa surda. Dessa forma, há uma necessidade explícita de novos estudos e pesquisas que se aprofundem nas distintas dinâmicas vinculadas às relações sociais que compõem o panorama atual (Sardenberg, 2015).

É fundamental compreender o que são os marcadores sociais que disseminam a opressão e como atuam de maneira independente: estão interligados e se

configuram como fatores de repressão interseccionados, modificando-se constantemente uns aos outros (Sardenberg, 2015).

Além de compreender as questões vinculadas à identidade e à sua construção, é importante também entender o que é a interseccionalidade e como ela se relaciona com esse contexto. A discussão se inicia com Lélia Gonzalez (1935-1994), que, em seus estudos e pesquisas, dissemina a concepção de que os marcadores sociais eram tratados de forma dissociada e individual. A partir desse momento, a autora levanta reflexões e análises que articulam os marcadores sociais, inaugurando, portanto, o campo de estudo e pesquisas da interseccionalidade (Gonzalez, 1984).

Crenshaw (2002) foi a responsável por nomear e propagar o conceito de interseccionalidade, desenvolvendo diferentes e relevantes estruturas que fundamentam o campo de estudo. De forma metafórica, a autora e advogada elucida o termo da seguinte forma:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam (Crenshaw, 2002, p. 177).

A interseccionalidade refere-se às interações entre diferentes marcadores sociais, considerando os privilégios e benefícios, bem como as desvantagens que permeiam o cotidiano de cada indivíduo. Em outras palavras, se refere ao grau de vulnerabilidade ligado às identidades específicas que reverberam em um determinado contexto, se baseando em raça, sexualidade, classe social, gênero, dentre outros.

Assim, cada indivíduo experimenta opressões e/ou privilégios, considerado sua posição relativa em cada marcador social e seus respectivos entrelaçamentos. Dessa forma, a posicionalidade é influenciada e determinada pelas especificidades da identidade de cada pessoa, sendo importante destacar que, assim como as identidades, a posicionalidade não é fixa, mas se altera conforme o contexto em que a pessoa está inserida (Sardenberg, 2015).

Ao considerar a surdez no contexto das interseccionalidades, observa-se uma lacuna significativa na produção científica e acadêmica, pois mesmo diante de um conceito tão amplo, a surdez é frequentemente tratada como característica principal das pessoas surdas. Isso, em muitos casos, anula sua narrativa de vida, reduzindo-a a uma única particularidade atribuída ao grupo que faz parte, desconsiderando outras dimensões que compõem sua identidade.

É fato que as identidades se constroem a partir do discurso e, por muitos anos, o sujeito surdo não pode narrar a sua própria história e expressar suas ideias e pensamentos, pois a identidade surda não era reconhecida, devido à falta de reconhecimento dos seus aspectos comunicativos. Tal silenciamento e isolamento comunicativo do sujeito surdo tem como marco o Congresso de Milão, onde intelectuais e pesquisadores da época discutiam e decidiam sobre a educação dos surdos.

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas de fala. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização. (Baalbaki; Caldas, 2011, p.1885)

Para que uma pessoa possa construir a sua própria identidade, é necessário que seu grupo cultural forneça subsídios suficientes para esse processo, algo historicamente negado às pessoas surdas. A identidade cultural surda foi forçada a se desconstruir em seus próprios aspectos, para acreditar que a identidade cultural ouvinte é superior e até mesmo inquestionável. Todo esse processo se constituiu um cenário de violência histórica, uma vez que “a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (Perlin; Strobel, 2014, p. 27).

Além disso, outro aspecto relevante para a construção da discussão deve ser mencionado. Silva (1999) ressalta que:

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles

não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis. A identidade cultural não é uma entidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente. Na vida cotidiana, na experiência 'normal' da existência, essa estreita dependência entre identidade e diferença desaparece, se apaga, se torna invisível. Tanto a nossa identidade quanto a identidade dos outros (a diferença) aparecem como absolutas, como essências, como experiências originais, primordiais. A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que 'é' é inteiramente dependente daquilo que 'não é'. (Silva, 1999, p. 46).

Sabe-se que não há superioridade ou inferioridade, o que importa é que essas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. Durante muitos anos, o discurso social determinou que o indivíduo surdo deveria narrar a sua história a partir do padrão ouvinte, o que evidencia a falta de conhecimento em relação à cultura surda e resulta na perpetuação de desigualdades e exclusão.

Embora a oficialização de Libras e o surgimento de leis e decretos tenham contribuído para a ruptura com esse padrão ouvinte, trazendo protagonismo e centralidade para o sujeito surdo, outros padrões ainda persistem na sociedade. Esses padrões continuam a reforçar limitações impostas ao sujeito surdo enquanto cidadão com direitos, experiências e particularidades.

Quando o foco é o sujeito surdo, a surdez vem sendo investigada com mais frequência do que outras marcas identitárias, como sexualidade, raça, gênero e classe social. Essa dinâmica ocasiona a simplificação e a limitação das identidades surdas, reduzindo a visibilidade das particularidades e individualidades dos sujeitos que compõem essa minoria linguística.

A construção da identidade atravessa as discussões educacionais sobre surdos, sustentando argumentações que abrangem desde a presença de profissionais surdos bilíngues nos espaços de ensino e aprendizagem até a seleção de profissionais qualificados para garantir a acessibilidade necessária. Nesse contexto, Perlin (2003) destaca a identidade surda como pauta fundamental que demanda discussões, considerando a formação do sujeito surdo. No entanto, a construção identitária dos sujeitos surdos foi historicamente atribuída ao setor linguístico, restringindo a maioria das pesquisas e debates às questões de comunicação e língua. Quando centrada quase exclusivamente na dimensão linguística, essa abordagem tende a restringir a

exploração de outros aspectos, podendo produzir leituras que reduzem o sujeito surdo à surdez (Perlin, 2003).

Este estudo se revela relevante não apenas pela escassez de pesquisas aprofundadas sobre o tema, como também pela necessidade de ampliar a discussão desse assunto na sociedade. A busca por maior visibilidade e pelo aprofundamento dos debates sobre as particularidades identitárias dos discentes surdos configura-se como um passo fundamental para promover mudanças no cenário acadêmico.

Nessa perspectiva, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método de narrativas, utilizando formulários do *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas como principais instrumentos para a produção de dados. A análise é orientada pela categoria analítica da interseccionalidade, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências e desafios enfrentados pelos discentes surdos no contexto acadêmico.

1.2 PROBLEMA E QUESTÕES DE ESTUDO

A pesquisa visa responder às seguintes perguntas: “De que maneira os processos interseccionais, refletidos nas narrativas dos discentes surdos da UFJF, tornam evidentes os atravessamentos que impactam e tensionam suas experiências?”

Partimos dos seguintes pressupostos:

- a) a UFJF possui iniciativas pontuais voltadas à inclusão dos estudantes surdos, embora ainda enfrente lacunas significativas em sua implementação plena;
- b) que a interseccionalidade nas narrativas dos estudantes surdos revela aspectos significativos de suas vivências educacionais; e
- c) que compreender tais processos pode contribuir para a formulação de estratégias mais efetivas de inclusão e permanência, dos estudantes surdos, no ensino superior.

Para tal propósito, o estudo se concentrou em algumas questões norteadoras:

- a) Quais são as iniciativas e políticas institucionais da UFJF voltadas para o acesso e permanência dos estudantes surdos, e quais são as lacunas existentes nesse processo?
- b) Quais são as demandas e desafios enfrentados pelos estudantes surdos para vivenciarem uma experiência educacional universitária inclusiva?

c) Como a interpretação das narrativas pode contribuir para a proposição de estratégias que favoreçam sua inclusão e reduzam barreiras acadêmicas e institucionais?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é, a partir das narrativas dos discentes surdos, compreender de que maneira os processos interseccionais revelam os atravessamentos que influenciam e desafiam suas experiências acadêmicas.

Quanto aos objetivos específicos:

a) identificar os discentes surdos ingressos na UFJF e os respectivos cursos que estão matriculados, fornecendo um panorama atual e detalhado sobre sua distribuição acadêmica;

b) contextualizar a trajetória dos discentes surdos no ambiente educacional acadêmico, com vistas a compreender os desafios que permeiam seu acesso e permanência na universidade;

c) identificar as interseccionalidades que atravessam a realidade dos discentes surdos, evidenciando outros marcadores que influenciam suas vivências;

d) compreender as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos na UFJF, identificando as dificuldades estruturais, comunicacionais e culturais que impactam sua trajetória;

e) analisar os processos interseccionais observados na vivência acadêmica dos discentes surdos, considerando os fatores que dificultam ou promovem sua permanência e acesso no ensino superior.

2 DESENHO METODOLÓGICO

A palavra “pesquisar” tem sua origem etimológica no latim *perquirere*, que significa [*per-*] completamente e [*quaerere*] perguntar, indagar, e expressa a ideia de uma busca intencional de informações. Gil (2002, p. 17) afirma que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema” (Gil, 2002). Para Bastos e Keller (1995, p. 53), a pesquisa científica é uma “investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo” (Bastos; Keller, 1995).

Já a palavra “método” tem sua origem etimológica no grego *methodos*, que significa [*meta*] além de, após de e [*hodos*] caminho, sendo entendida e utilizada como o “caminho ou maneira para se chegar a um determinado fim ou objetivo” (Richardson, 1985, p. 22). Através do método, é possível alcançar os objetivos, investigar e explorar, estabelecendo o percurso a ser seguido, além de identificar divergências e ajustes necessários, orientar as escolhas do pesquisador e organizar a execução das etapas e processos de trabalho. Para Thomas e Nelson (2002), não existe um único método para determinada pesquisa, o melhor método é aquele que permite ao pesquisador atingir os objetivos do estudo. Assim como enfatiza Xavier (2023), pesquisas bem-sucedidas são aquelas em que a escolha do método e o rigor na execução contribuem para o aprofundamento e a construção contínua do conhecimento científico.

Nesse sentido, para Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), o rigor na pesquisa qualitativa não pode ser visto isoladamente, mas deve ser considerado em equilíbrio com a flexibilidade. Eles defendem que esses dois conceitos, longe de serem opostos, se complementam. O rigor precisa ser suavizado com a flexibilidade e, por sua vez, a flexibilidade excessiva deve ser corrigida, criando um equilíbrio que favoreça a clareza e a validade da pesquisa.

Esta pesquisa é o desdobramento do Projeto de Pesquisa "Ensino Remoto Emergencial Durante a Pandemia: Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 4.747.01. Trata-se da quarta etapa do projeto, cujo objetivo específico é levantar

informações sobre as expectativas, motivações e experiências individuais dos participantes por meio das narrativas dos estudantes com o Ensino Remoto Emergencial.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e com o método das narrativas como eixo principal, o que permite a compreensão aprofundada das experiências dos participantes. Para a produção de dados, foram utilizados questionário e entrevista narrativa, ferramentas que registram os detalhes e nuances das vivências relatadas. A análise dos dados foi orientada pela categoria analítica interseccional, que permite explorar as interações entre diferentes marcadores sociais e seus impactos nas trajetórias dos sujeitos investigados (Crenshaw, 2002).

A pesquisa qualitativa, segundo Marconi e Lakatos (2010), é caracterizada pelo seu objetivo de analisar e interpretar de maneira profunda os aspectos de um determinado tema ou problema, colocando em pauta a complexidade da interação humana e fornecendo reflexões relevantes sobre as investigações e informações discutidas na pesquisa (Marconi; Lakatos, 2010).

A investigação qualitativa destaca-se por sua capacidade em abordar questões que ultrapassam a quantificação, explorando aspectos mais profundos e subjetivos da realidade social. Segundo Minayo,

“[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1995, p. 21-22).

Assim, justifica-se como um caminho eficaz para compreender a essência de fenômenos sociais. Em relação aos aspectos metodológicos, Richardson (1995) ressalta que técnicas como a observação e entrevista são instrumentos que permitem uma imersão na complexidade das questões investigadas, oferecendo uma perspectiva mais rica e detalhada sobre o problema em estudo.

Quanto à definição da pesquisa em função dos objetivos traçados, trata-se de um estudo de natureza exploratória. Para Lösch, Rambo e Ferreira (2023):

A pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa que visa compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado [...] tem como característica importante o aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente, o que contribui para o esclarecimento de questões superficialmente abordadas sobre o assunto (Lösch; Rambo; Ferreira; 2023, p. 8-10)

Dessa maneira, esse tipo de investigação busca respostas para questionamentos complexos da realidade educacional e dedica-se a identificar e compreender fatos e acontecimentos da educação que precisam ser explorados. Como há intenção de realizar uma pesquisa em profundidade, abordando um tema ainda pouco pesquisado, como a interseccionalidade dos discentes surdos, essa pesquisa se classifica como exploratória. Portanto, esse tipo de investigação busca respostas para questões desafiadoras da realidade educacional, dedicando-se a compreender e desvendar aspectos da educação que demandam maior exploração. Assim, por se tratar de um estudo que pretende aprofundar um tema ainda pouco abordado, como a interseccionalidade envolvendo estudantes surdos, esta pesquisa se classifica como categoria exploratória.

Com relação à classificação da pesquisa, com base em seus procedimentos, este é um estudo de natureza narrativa. Connelly e Clandinin (1990) definem a narrativa como “o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”. De igual modo, Muylaert et al. (2014) também destacam que a narrativa “é a forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, e sim conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas”. Assim, “nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado” (Muylaert et al., 2014, p. 194).

Com base nas contribuições de Lukács (2000) e Benjamim (1994), que indicam a entrevista narrativa como uma técnica metodológica valiosa, o percurso desta pesquisa direcionou-se para sua adoção, visto que ela se adequa à interpretação dos resultados almejados (Muylaert et al, 2014). Nesse sentido, Muylaert et al (2014) ressaltam que uma das funções da entrevista narrativa é “contribuir com a construção

histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (Muylaert et al, 2014, p. 195).

Sobre os instrumentos de produção de dados, utilizamos o questionário do *Google Forms* e a entrevista narrativa. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser caracterizado

“[...] como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. [...]” (Gil, 1999, p. 121)

Além disso, o autor destaca as vantagens do questionário sobre outras técnicas de produção de dados. São elas:

“[...] a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. [...]” (Gil, 1999, p. 122)

A utilização do questionário nesta pesquisa se justifica pela necessidade de traçar perfis dos participantes e aplicá-lo às múltiplas dimensões interseccional, um conceito fundamental para entender as experiências dos estudantes surdos do ensino superior. O questionário, ao permitir a produção de dados sobre características diversas como identidade, raça, idade, contexto social, experiências acadêmicas e etc., possibilita mapear as interações entre diferentes marcadores sociais e suas implicações na vivência dos discentes surdos. Essa abordagem complementa a natureza qualitativa da pesquisa, contribuindo para a análise de como os fatores como raça, gênero, classe social e outras variáveis interagem e influenciam as percepções e vivências dos participantes, colaborando para a compreensão mais ampla e aprofundada das experiências no contexto do ensino superior.

Quanto as entrevistas narrativas, Muylaert et al. (2014) evidenciam que

“[...] se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no

contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social [...]” (Muylaert et al, 2014, p. 194).

Weller (2009) acrescenta que a entrevista narrativa se diferencia da entrevista estruturada por proporcionar maior flexibilidade, onde os participantes têm maior liberdade para compartilhar suas vivências de forma detalhada e reflexiva. Esse tipo de abordagem permite que as narrativas tragam à tona não apenas os eventos em si, mas também os significados atribuídos a eles, possibilitando a compreensão das estruturas sociais que influenciam essas experiências. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), esse método possibilita ao pesquisador captar não apenas os relatos em si, mas também os contextos e as subjetividades que atravessam as narrativas, revelando dimensões sociais, culturais e históricas dos fenômenos investigados.

A escolha pela análise interseccional como ferramenta analítica para esta pesquisa se alinha aos objetivos de compreender as complexas experiências vividas por estudantes surdos no ensino superior. Tal tipo de análise permite investigar como diferentes dimensões sociais e identitárias, como raça, gênero, classe, e outros marcadores, interagem e influenciam as vivências acadêmicas desses sujeitos. Ao considerar as múltiplas camadas de identidade e as relações de poder que atravessam essas experiências, a análise interseccional propicia uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por esses estudantes. Dessa forma, ela possibilita uma leitura mais detalhada das barreiras estruturais e das oportunidades presentes no ambiente acadêmico, destacando como as diversas dimensões da identidade se entrelaçam e afetam as trajetórias educacionais no contexto universitário.

2.2 CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

O estudo das identidades, trajetórias, experiências e vivências dos sujeitos surdos exige uma abordagem cuidadosa, que permita registrar com precisão, suas experiências e desafios enfrentados no contexto do ensino superior. Nesse sentido, a realização da entrevista narrativa se apresenta como estratégia fundamental, pois possibilita a exploração dos processos interseccionais vivenciados por esses estudantes. Dialogando com os objetivos: i) identificar as interseccionalidades que

atravessam a realidade desses sujeitos e ii) investigar os principais desafios que encontram em sua trajetória acadêmica.

Contudo, ao considerar a realização da entrevista, surge uma preocupação, “será que os participantes, em sua maioria, estão familiarizados com o conceito de “interseccionalidade?”. Para solucionar essa questão, inicialmente cogitamos realizar um grupo focal. O propósito desse grupo visava apresentar e discutir o conceito de interseccionalidade, de forma a preparar os participantes para as entrevistas subsequentes, garantindo que as questões fossem compreendidas adequadamente.

Entretanto, no primeiro semestre de 2024, as instituições de ensino público federal deflagraram greve, o que interrompeu as atividades acadêmicas e impôs a necessidade de replanejamento. Diante desse cenário, optamos por uma abordagem alternativa, a aplicação de um questionário antes das entrevistas. O objetivo, nesse caso, não se reduz a simplesmente apresentar o conceito de interseccionalidade, mas busca traçar o perfil inicial dos participantes, identificando suas experiências e realidades. Com essas informações, foi possível realizar a análise interseccional mais aprofundada, considerando os diferentes aspectos que influenciam suas vivências acadêmicas.

Tal decisão se mostrou crucial, pois o questionário permite a produção de dados mais abrangente e estruturada, essencial para a compreensão do contexto em que os estudantes surdos estão inseridos. Assim, o instrumento não se limita a fornecer a visão inicial das experiências desses estudantes, mas também possibilita uma análise mais robusta e contextualizada, na qual as interseccionalidades podem ser exploradas de maneira mais precisa.

2.2.1 OS QUESTIONÁRIOS

Como anunciado anteriormente, em virtude da greve no ensino público federal, não foi possível realizar o grupo focal inicialmente planejado. Diante desse cenário, a construção do questionário configurou-se como alternativa metodológica necessária, possibilitando a continuidade da pesquisa. Assim, o questionário se constituiu como ferramenta para a produção de dados, sendo elaborado com procedimentos cuidadosos para garantir a precisão das informações e a relevância das perguntas.

Alinhado com os objetivos desta pesquisa, a finalidade do questionário foi formular perguntas que revelassem como os estudantes surdos vivenciam o ensino

superior, considerando aspectos de acessibilidade, identidade surda e as intersecções com outros marcadores de opressão como, gênero, etnia e classe social. Ao final dessa etapa, totalizaram-se 54 perguntas. Contudo, concluímos que a aplicação de um questionário tão extenso poderia se tornar enfadonho e cansativo, aumentando as chances de os participantes não concluírem essa etapa.

A partir dessa constatação, o questionário foi repensado para tornar-se mais eficaz e estruturado. Decidimos, então, dividir as perguntas em 3 blocos distintos, para representar os seguintes perfis: pessoal, acadêmico e sobre acessibilidade. Dessa forma, a organização em blocos facilitou a produção de dados, abordando de forma objetiva, as diferentes dimensões da experiência dos estudantes surdos no contexto universitário. Ao final da reestruturação, o questionário contabilizou 29 perguntas, além de 6 questões relacionadas à aceitação/ participação na pesquisa e contato (apêndice 1).

Portanto, o primeiro bloco, caracterizado pelo perfil pessoal, contabilizou 13 perguntas, destas, 2 não demandavam respostas obrigatórias; o bloco 2, definido pelo perfil acadêmico, contou com 11 perguntas, sendo 4 não obrigatórias; e, por fim, o bloco 3, somando 5 perguntas obrigatórias. A estruturação final do questionário ficou da seguinte forma:

- Sessão 1 - apresentação da pesquisa e convite para participação;
- Sessão 2 - TCLE
- Sessão 3 - perfil pessoal
- Sessão 4 - perfil acadêmico
- Sessão 5 - perfil de acessibilidade, agradecimentos e convite para participação na entrevista.

Com relação à elaboração das perguntas, a maioria delas configurou-se como questões objetivas. As poucas questões subjetivas se limitavam a respostas curtas e/ou/ em complemento às questões anteriores. Ressaltamos que esta pesquisa envolveu tráfego entre duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, por isso, a apresentação da pesquisa, o convite, o TCLE, os agradecimentos e o convite para participação na entrevista, foram acessibilizados em ambas as línguas.

Após finalizar o questionário, iniciamos a etapa de estabelecer contato com os participantes. Desse modo, entramos em contato com o Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI, solicitando o e-mail dos discentes surdos. De posse dessa lista, enviamos um e-mail convite para todos, explicitando os objetivos da pesquisa e as orientações de

participação. No entanto, o retorno foi baixo. Repetimos o contato com o NAI, que sugeriu enviar o e-mail convite para o e-mail do núcleo, que o repassaria aos discentes. Ainda assim, tivemos pouco retorno. Possivelmente devido ao baixo acesso ao e-mail acadêmico durante o período de greve. Para ampliar o alcance, adotamos uma nova estratégia, entrando em contato diretamente com os participantes via *whatsapp* e redes de contato. Essa abordagem se mostrou eficaz, considerando que, dentre os contatos realizados, apenas dois participantes optaram por não participar da pesquisa.

2.2.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

A escolha pela entrevista narrativa foi motivada por sua flexibilidade, que permite explorar de forma aprofundada, aspectos específicos das experiências dos participantes. A partir dessa abordagem, emergem histórias de vida, tanto do participante quanto das vivências entrelaçadas no contexto situacional, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada das múltiplas dimensões da realidade vivida pelos estudantes surdos no ensino superior. Com base na reconstrução dos acontecimentos a partir do ponto de vista dos entrevistados, a influência do pesquisador é mínima, garantindo que as narrativas permaneçam fieis à perspectiva do próprio participante.

A entrevista narrativa, adotada neste estudo, foi estruturada de forma semiestruturada. Propusemos um tema norteador, com a expectativa de que os participantes explorassem determinados aspectos de suas experiências. Para garantir que todos os pontos relevantes fossem abordados, definimos seis eixos que orientaram a entrevista, aplicados nos casos nos quais os participantes não tivessem explorado algum tema específico. Essa estrutura permitiu que as narrativas fluíssem de maneira autêntica, ao mesmo tempo que proporcionou um direcionamento para a coleta de dados, mantendo a fidelidade à perspectiva do participante. Os eixos foram elaborados de forma a estimular a narração das experiências dos participantes, sendo eles:

- eixo 1: acesso e permanência na UFJF
- eixo 2: acesso e acessibilidade no curso
- eixo 3: Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI, na inclusão
- eixo 4: outros apoios na universidade/ participação em eventos

- eixo 5: participação acadêmica
- eixo 6: apontamento de melhorias para acesso e permanência

Sob orientação, a estrutura da entrevista narrativa semi-estruturada seguiu da seguinte forma: i) pedido de permissão para gravar da entrevista; ii) explicação de como será o desdobramento da entrevista; iii) abertura e agradecimento pela participação na pesquisa; iv) tema norteador; v) narração – se necessário influência mínima da pesquisadora com o eixo; vi) após a narração espaço aberto para comentário livre; e vii) agradecimentos.

Um aspecto fundamental na condução das entrevistas foi a comunicação direta em Libras, sem a necessidade da interlocução do profissional intérprete, uma vez que a pesquisadora é fluente na língua. Essa abordagem não apenas garantiu maior precisão na compreensão das narrativas, mas também proporcionou um ambiente de confiança e acolhimento para os participantes, que se sentiram mais à vontade ao dialogar diretamente com a pesquisadora.

Além disso, essa escolha reflete um compromisso e respeito com a identidade linguística dos participantes, reconhecendo a Libras como parte essencial da experiência surda. Considerando que a pesquisa também é atravessada pela temática da acessibilidade, a condução das entrevistas nesse formato reafirma a importância de metodologias que respeitem e valorizem a autonomia comunicacional da comunidade surda.

Por fim, as entrevistas foram realizadas de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet, garantindo praticidade e acessibilidade aos participantes. Para viabilizar a transcrição das entrevistas para a Língua Portuguesa, as gravações foram registradas tanto pelo próprio Google Meet quanto pelo programa OBS Studio. Esse procedimento assegurou a fidelidade dos relatos e possibilitou uma análise detalhada das narrativas, respeitando as especificidades linguísticas da pesquisa.

3 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura é uma etapa fundamental em qualquer pesquisa científica, pois consiste no levantamento crítico e sistemático do que já foi publicado sobre o tema em questão. Segundo Minayo (2014), a revisão da literatura permite que o pesquisador compreenda o estado atual do conhecimento, identifique lacunas na literatura existente e fundamente sua pesquisa em bases teóricas sólidas. Ao se aprofundar nas contribuições de diversos autores, o pesquisador é capaz de articular suas hipóteses e objetivos àquilo que já foi estudado, enriquecendo a análise e a discussão dos resultados.

A escolha pela revisão da literatura para esta pesquisa é crucial, pois proporciona uma base teórica que sustenta a pesquisa e permite diálogo com estudos anteriores. Para Silva e Costa (2021), a revisão da literatura não apenas embasa a pesquisa, mas também demonstra a relevância do tema abordado, evidenciando a contribuição do estudo para o campo do conhecimento. Além disso, a revisão da literatura ajuda a evitar a duplicação de esforços, uma vez que permite ao pesquisador identificar quais aspectos já foram explorados e quais ainda necessitam de investigação, otimizando tempo e recurso.

Sendo assim, o objetivo desta revisão de literatura é, portanto, proporcionar um panorama abrangente sobre o tema da pesquisa, que neste caso se refere a interseccionalidade e a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Segundo Gil (2002), esse tipo de revisão permite que o pesquisador elabore questões de pesquisa mais precisas e pertinentes, além de embasar teoricamente os achados que virão a ser discutidos nas etapas subsequentes. Em suma, essa revisão contribui para que a pesquisa seja mais robusta e contextualizada dentro do campo de estudo específico.

Para conduzir a revisão da literatura, foram definidas as seguintes bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. Essas fontes foram escolhidas por sua relevância e abrangência na área da Educação, especialmente no que diz respeito à interseccionalidade e à inclusão de estudantes surdos no ensino superior. O uso dessas bases permite o acesso amplo e diversificado a pesquisas que discutem as experiências e os desafios enfrentados por esses alunos, garantindo que a revisão da literatura seja fundamentada em referências atualizadas e pertinentes.

Sendo assim, este estudo seguiu o seguinte percurso metodológico: parâmetros de busca da pesquisa; critérios de seleção e exclusão; processamento dos dados e resultados; e, síntese e interpretação dos dados.

3.1 PARÂMETROS DE BUSCA DA PESQUISA

As buscas para a revisão da literatura foram realizadas nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2019 a 2024. Esse recorte temporal foi definido com o objetivo de garantir que as pesquisas utilizadas estivessem atualizadas e refletissem as discussões mais recentes, entrelaçadas as palavras-chave e descritores propostos. Para realizar as buscas, foi fundamental selecionar palavras-chave e descritores que dialogassem diretamente com os eixos centrais dessa pesquisa, a saber: surdez, interseccionalidade e inclusão no ensino superior. A escolha cuidadosa desses termos possibilitou a recuperação de estudos pertinentes e alinhados à temática, assegurando uma análise abrangente e atualizada.

Para realizar as buscas, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Surdo”; “Identidade Surda”; “Inclusão”; “Interseccionalidade” e “Narrativa”, por sua relevância no campo teórico e empírico ao estudo das trajetórias de estudantes surdos. Esses termos abrangem tanto aspectos identitários, ligados à construção da subjetividade surda, quanto dimensões estruturais, como políticas inclusivas e práticas educacionais no ensino superior.

Os descritores utilizados “Ensino Superior”, “Educação Superior” e “Surdez” foram extraídos de tesouros acadêmicos reconhecidos, como o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) do INEP, para assegurar precisão na busca e maior abrangência na identificação de trabalhos relacionados. A combinação das palavras-chave com os descritores permitiu explorar as intersecções entre os processos identitários e os desafios de inclusão enfrentados por estudantes surdos em instituições de ensino superior.

O Quadro 1 demonstra as combinações realizadas entre as palavras-chave e descritores.

Quadro 1 – Combinações Palavras-chave x Descritores

Ensino Superior	Educação Superior
Surdo	Surdo
Surdez	Surdez
Identidade Surda	Identidade Surda
Inclusão (surdo)	Inclusão (surdo)
Inclusão (surdez)	Inclusão (surdez)
Interseccionalidade (surdo)	Interseccionalidade (surdo)
Narrativa (surda)	Narrativa (surda)
Legenda	
	Palavras-chave
	Descritores

Fonte: Elaboração da autora (2024)

As combinações, utilizando as palavras-chave e os descritores, geraram um conjunto de 14 arranjos. O uso do operador booleano AND foi empregado para refinar as pesquisas e garantir a relevância dos estudos encontrados. As técnicas de busca adotadas na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram definidas pelas seguintes ações: recorte temporal dos últimos cinco anos, busca por ano, área do conhecimento, palavras-chave e descritores. Já na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) as ações foram: busca por área do conhecimento, tipo de documento (dissertação ou teses), idioma (português), e recorte temporal.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO

Para a seleção dos estudos desta revisão, foram definidos critérios específicos de seleção e exclusão com base nos objetivos centrais desta pesquisa, que busca compreender como os processos interseccionais influenciam as narrativas e práticas acadêmicas de estudantes surdos no ensino superior. Tais critérios visam assegurar a relevância e qualidade dos estudos incluídos, permitindo uma análise consistente das questões de identidade e inclusão em contextos educacionais.

Os critérios de inclusão estabelecidos para a seleção dos estudos foram: trabalhos que abordassem como os processos interseccionais atravessam as narrativas de estudantes surdos no ensino superior, destacando as dimensões de identidade e inclusão; estudos publicados entre 2019 e 2024, garantindo que os dados e discussões estejam alinhados às questões contemporâneas do campo educacional; publicações disponíveis em Português e, dissertações ou teses na área da Educação, com foco em interseccionalidade e inclusão no contexto do ensino superior.

Já os critérios de exclusão foram: trabalhos fora do recorte temporal definido; trabalhos que não tratassem especificamente do contexto do ensino superior; estudos que não apresentassem narrativas ou percepções de estudantes surdos, uma vez que essas são essenciais para a análise interseccional proposta; publicações fora da área da Educação ou que não discutissem aspectos ligados à surdez ou interseccionalidade; materiais duplicados e, materiais em idiomas diferentes do especificado.

A definição desses critérios reflete a necessidade de considerar tanto os fatores estruturais, como as políticas inclusivas, quanto às questões objetivas, ligadas às narrativas individuais e coletivas dos estudantes surdos. O foco interseccional garante que múltiplas camadas identitárias que atravessam a experiência desses sujeitos, como gênero, raça, classe e deficiência, sejam abordadas de forma ampla e aprofundada.

Ao delimitar essas condições de seleção, buscamos assegurar que os estudos analisados oferecessem subsídios teóricos e empíricos que contribuíssem para o avanço da discussão sobre inclusão e diversidade no ensino superior, respeitando a complexidade das realidades enfrentadas pelos estudantes surdos.

3.3 PROCESSAMENTO DOS DADOS E RESULTADOS

Os dados obtidos foram processados de forma criteriosa, seguindo os critérios de seleção e exclusão estabelecidos previamente, com o objetivo de garantir a relevância e qualidade dos estudos analisados. Para tanto, foram realizadas buscas nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as combinações das palavras-chave e descritores, de modo a refinar os resultados e assegurar a pertinência dos trabalhos encontrados.

O Quadro 2 apresenta os resultados iniciais obtidos nas bases de dados consultadas:

Quadro 2 – Palavras-chave e base de dados

Combinações Palavras-chave x Descritores	Capes	BDTD Dissertações	BDTD Teses	BDTD Total	TOTAL Capes + BDTD
“ensino superior” AND “surdo”	29	5	5	10	39
“ensino superior” AND “surdez”	5	2	8	10	15
“ensino superior” AND “identidade surda”	0	1	1	2	2
“ensino superior” AND “inclusão” AND “surdo”	15	5	4	9	24
“ensino superior” AND “inclusão” AND “surdez”	2	2	7	9	11
“ensino superior” AND “interseccionalidade” AND “surdo”	1	2	1	3	4
“ensino superior” AND “narrativa” AND “surda”	1	2	8	10	11
“educação superior” AND “surdo”	44	4	5	9	53
“educação superior” AND “surdez”	3	1	2	3	6
“educação superior” AND “identidade surda”	0	1	1	2	2
“educação superior” AND “inclusão” AND “surdo”	14	4	4	8	22
“educação superior” AND “inclusão” AND “surdez”	3	1	1	2	5
“educação superior” AND “interseccionalidade” AND “surdo”	1	0	1	1	1
“educação superior” AND “narrativa” AND “surda”	1	1	4	5	6
TOTAL	119	31	52	83	202

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na plataforma Catálogo da Capes, as buscas foram configuradas para dissertações ou teses, delimitando o recorte temporal de 2019 a 2024, considerando publicações em Português e na área da Educação. A partir do levantamento inicial, foram registrados resultados que passaram por um processo sistemático de exclusão, de duplicidade e triagem, com base na análise dos títulos, resumos e, posteriormente,

o trabalho completo. Na BDTD, foram adotados critérios semelhantes, focando na recuperação de dissertações e teses alinhadas aos objetivos da pesquisa. A análise dos trabalhos foi conduzida em etapas, considerando, inicialmente, a adequação aos critérios de inclusão e exclusão e, posteriormente, a relação direta dos estudos com as temáticas de interseccionalidade e inclusão de estudantes surdos no ensino superior.

O Quadro 3 ilustra os resultados alcançados em cada etapa do processamento de informações:

Quadro 3 – Processamento dos dados

CAPES 119 trabalhos coletados
Análise inicial: 69 exclusões (duplicados)
Resultado = 50 trabalhos
Análise dos títulos: 39 exclusões (3 não eram do ensino superior; 1 discorria sobre deficiência intelectual; 35 abordavam outras temáticas, como, por exemplo, práticas de letramento, tradutor-intérprete de Libras-Português, docente surdo, formação docente, apropriação do conhecimento, acompanhamento pedagógico, uso de tecnologias e núcleo de acompanhamento educacional)
Resultado = 11 trabalhos
Análise dos resumos: 7 exclusões (1 não é do ensino superior; 6 discorriam sobre outras temáticas, como, por exemplo: políticas públicas, processo de ensino-aprendizagem, processo de educação bilíngue, prática colaborativa e valorização da educação de surdos)
Resultado = 4 trabalhos
Leitura na íntegra: Todos os trabalhos foram selecionados
Resultado final = 4 trabalhos
BDTD 83 trabalhos coletados
Análise inicial: 55 exclusões (duplicados)
Resultado = 28 trabalhos
Análise dos títulos: 22 exclusões (9 discorriam sobre professores surdos e ouvintes, tradutores e intérpretes de Língua de Sinais – Língua Portuguesa, educação bilíngue para surdos e educação inclusiva; 7 não abordavam a área da educação; 2 abordavam a história da surdez e a cultura surda; e 6 trabalhos abordam temática, como por exemplo, políticas públicas, PcD, relações sociais, inclusão e direitos, artes e expressões culturais)
Resultado = 6 trabalhos
Análise dos resumos: 4 exclusões (1 discorria sobre ex-alunos universitários; 1 abordava estudantes com deficiência; 1 tratava sobre a inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática; e 1 não abordava o ensino superior)
Resultado = 2 trabalhos
Leitura na íntegra: 2 trabalhos
Resultados final = 2 trabalhos selecionados

Fonte: elaboração da autora (2025)

No Quadro 4, apresentamos os seis trabalhos selecionados nas bases de dados Capes e BDTD que atenderam a todos os critérios desta pesquisa:

Quadro 4 – Trabalhos selecionados

PLATAFORMA CAPES				
	Título/ano	Autor(es) e universidade	Ano	Programa de Pós-Graduação
1	Desafios para a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior: relatos de experiência no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Ana Luisa Dominguez Baqueiro (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação
2	O protagonismo dos surdos nas Políticas de Inclusão na Educação Superior: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da UNIR <i>campus</i> de Vilhena	Fernanda Emanuele Souza de Azevedo (Universidade Federal do Mato Grosso)	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação
3	O ingresso e a formação acadêmica do sujeito surdo: singularidades, conquistas e desafios da Educação Inclusiva no espaço universitário	Reginaldo Aparecido Silva (Universidade Federal de Alfenas)	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação
4	Negros/as Surdo/as no Ensino Superior: mapeando cursos de graduação de Letras-Libras	Rhauil de Lemos Santos (Universidade Federal do Paraná)	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social
BDTD				
	Título	Autor(es)	Ano	Programa de Pós-Graduação
5	A identidade surda universitária: a construção do <i>ethos</i> de estudantes surdas na UFPE sob o enfoque da inclusão e do gênero	Karine Danielle da Costa Lira (Universidade Federal de Pernambuco)	2023	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
6	Negros/as Surdo/as no Ensino Superior: mapeando cursos de graduação de Letras-Libras	Rhauil de Lemos Santos (Universidade Federal do Paraná)	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social

Fonte: Elaboração da autora, 2025

3.4 SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos estudos apurados nesta pesquisa foi realizada com base em um total de seis trabalhos selecionados, dos quais um foi identificado em ambas as bases de dados utilizadas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. O recorte temporal dos estudos compreende os anos de 2023 (2 trabalhos), 2021 (1 trabalho) e 2019 (3 trabalhos).

No total, foram elencados como palavras-chave e descritores mais recorrentes nos trabalhos selecionados, os seguintes termos: Ensino Superior (3); Surdo (3); Inclusão (3) e Educação de Surdos (2). Essas palavras-chave indicam uma ênfase na discussão sobre permanência e inclusão de estudantes surdos no ensino superior, destacando tanto as questões estruturais relacionadas à educação superior quanto as dimensões identitárias e de igualdade. Além disso, termos como “Educação de Surdos”, “Políticas de Inclusão” e “Protagonismo Surdo” aparecem com frequência, apresentando um olhar atento às especificidades da educação para surdos e às estratégias de inclusão adotadas nas instituições. Por fim, surge a interseccionalidade, conectada com termos como “Relações étnico-raciais”, “Gênero” e “Identidade Surda Universitária”, evidenciando a complexidade das experiências vividas por estudantes surdos no ensino superior.

Em seguida, é apresentada uma síntese dos objetivos, das metodologias e das conclusões abordadas nas pesquisas:

Quadro 5 – Objetivos, metodologias e conclusões dos trabalhos

OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSÃO
----------	-------------	-----------

1	<p>Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no ensino superior que impossibilitam a sua permanência no curso de Letras-Libras na UFRB.</p>	<p>Estudo de caso, de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada com 7 estudantes surdos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As narrativas dos sujeitos refletem exclusão, insatisfação e grande dificuldade em pertencer e estar incluído no curso de Letras-Libras, que institucionalmente e prioritariamente, reserva garantia de vagas para discentes surdos; - o acesso e permanência de discentes surdos, com encaminhamentos do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI), não são suficientemente pertinentes para incluí-los de forma que se sintam efetivamente contemplados; - Discrepâncias entre sujeitos surdos e ouvintes, no que se refere à amplitude de condições e possibilidades; - É imprescindível que as Práticas Educativas ocorram transformações substanciais, tornando-se realizadas.
2	<p>Analisar o protagonismo de surdos na política de inclusão adotada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), <i>campus</i> Vilhena, tendo como base narrativas autobiográficas.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, com análise de documental da legislação nacional, da UNIR e das produções autobiográficas de oito acadêmicos surdos e da presidente da Associação de Surdos de Vilhena (ASSURV).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de surdos em IFES é resultado de intensa luta de movimento surdo; - Inclusão de surdos em instituições de ensino exige considerar as singularidades de cada pessoa em termos de capacidade auditiva; - Acesso e permanência de estudantes surdos na UNIR só foi e é possível, porque a instituição adota políticas de inclusão configuradas em ações e programas de atendimentos que levam em conta a diferença; - A UNIR promove avanços no campo das políticas de inclusão de surdos na educação superior, no entanto ainda existem desafios a serem superados;

3	Compreender a trajetória de estudantes surdos em termos de ingresso, permanência e formação acadêmica, bem como suas conquistas e desafios no espaço universitário na perspectiva da educação inclusiva.	Pesquisa qualitativa, com a participação de sete sujeitos surdos, entre 24 e 45 anos. A produção das informações foi utilizada um roteiro de entrevista, composto por dez perguntas em Libras e legendas em Língua Portuguesa, com respostas gravadas em vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> - Barreiras enfrentadas no ensino superior vão além das linguísticas, abrangendo barreiras atitudinais (indiferença e desrespeito); - Necessidade de mudança de paradigmas para que a inclusão seja efetiva, com respeito às especificidades e alteridades dos surdos.
4	Analisar a ocupação de negro/as surdo/as nos cursos de graduação em Letras-Libras, no ensino superior público.	- Pesquisa quantitativa com análise de dados por meio de procedimentos estatísticos, em microdados do INEP e microdados do censo da educação superior.	<ul style="list-style-type: none"> - Oscilação regressiva no número de matrículas de estudantes de estudantes negro/as surdo/as, nos anos iniciais dos cursos de Letras-Libras, com número de ingressantes diminuindo até 2013; - A partir de 2013, aumento significativo na ocupação das vagas pela comunidade negra surda que pode ser atribuído à aprovação da Lei de Cotas (12.711/2012); - Na variável gênero, mulheres negras surdas aparecem com maior percentual de ingresso nos cursos de Letras-Libras, seguindo tendência relativos às mulheres negras matriculadas no ensino superior geral; - Equilíbrio no resultado de concluintes negros e negras surdo/as; - Necessidade do olhar multicultural no interior dos movimentos surdo e negro, a partir de lentes interseccionais.

5	Analisar a construção da identidade de estudantes surdas no ambiente universitário (UFPE), sob o enfoque da identidade surda, do gênero e da inclusão.	Pesquisa qualitativa, com uso da análise discursiva crítica. Entrevistas semi-estruturadas com 8 estudantes surdas e análise de documentos institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade de estudantes surdas influenciada por marcadores de gênero e surdez; - Mulheres surdas enfrentam múltiplas formas de discriminação (não apenas devido à surdez, mas também devido ao gênero); - Estudantes surdas desenvolvem estratégias de resistência e empoderamento (Libras e outras ferramentas de comunicação para criar espaços de pertencimento e afirmação de identidade); - Necessidade de políticas educacionais que considerem as especificidades interseccionais desses estudantes, como de todos os outros, incluindo a promoção de mais ações que favoreçam a inclusão plena, respeitando a pluralidade de identidades dentro do espaço universitário.
---	--	--	--

Fonte: elaboração da autora (2025)

Um total de 32 pessoas com surdez participaram dos estudos. Os processos metodológicos aplicados nos cinco trabalhos selecionados evidenciam a preocupação em garantir acessibilidade linguística e autenticidade nas interações com os participantes. Entre eles, dois estudos conduziram as etapas metodológicas exclusivamente em Libras, mediando diretamente a comunicação com os sujeitos. Essa escolha, viabilizada pela fluência em Libras dos pesquisadores, assegurou maior privacidade, espontaneidade e conforto aos participantes, que puderam dialogar em sua língua materna/ primeira língua.

Outro trabalho utilizou o recurso de tradução e interpretação entre Português e Libras, contando com o suporte de uma equipe especializada *Mãos Tagarelas* e a participação de um docente, para garantir que as informações fossem transmitidas e compreendidas de forma precisa, por ambas as partes. Por fim, um dos trabalhos selecionados baseou-se na análise documental. Embora revisões de literatura tradicionalmente excluam esse tipo de trabalho, optamos por incluí-lo devido à escassez de pesquisas que articulem interseccionalidade, surdez, inclusão e ensino

superior. Sua relevância se justifica pela contribuição significativa ao debate dessas temáticas, ampliando o campo de reflexão sobre as dinâmicas acadêmicas e sociais que atravessam a experiência dos estudantes surdos.

O mapeamento e a investigação desses estudos evidenciaram a escassez de produção científica voltada ao acesso, permanência e participação de estudantes surdos no ensino superior. A partir dessa análise, podemos inferir e justificar a relevância desta pesquisa, pois, ao encontrar um número tão restrito de estudos, fica notória a necessidade de ampliar o debate e pesquisa sobre as experiências acadêmicas desses estudantes, considerando suas múltiplas identidades e os desafios de inclusão no contexto universitário.

Considerando os resultados desta revisão de literatura, o passo seguinte é analisar quais são as discussões promovidas pelas pesquisas científicas selecionadas e como elas se articulam com a temática referente aos processos interseccionais e as práticas acadêmicas de estudantes surdos no ensino superior, objeto de estudo do trabalho ora desenvolvido.

Os autores concordam que as produções científicas sobre o estudante surdo no ensino superior têm se voltado, em sua maioria, para a construção de políticas públicas educacionais voltadas ao acesso e à permanência (Baqueiro, 2023; Lira, 2023; Santos, 2019; Silva, 2019). Esse direcionamento ganhou maior intensidade após a aprovação de Leis e Decretos que regulam a escolarização de pessoas surdas em instituições educacionais (Baqueiro, 2023). No entanto, as produções que se dedicam a discutir as dimensões identitárias e interseccionais das experiências de estudantes surdos no ensino superior ainda são escassas e, em muitos casos, recentes (Silva, 2019).

Vale ressaltar que há uma evidente falta de pesquisas científicas que estabeleçam diálogos entre essas temáticas nas áreas da sociologia, das humanidades e da educação, como aponta Lira (2023). Essa lacuna reforça a necessidade de ampliar as investigações, promovendo análises que interseccionam as múltiplas dimensões identitárias, sociais e culturais que atravessam as experiências acadêmicas dos estudantes surdos no ensino superior.

Santos (2019) chama a atenção para o expressivo aumento de estudantes surdos nas universidades. Em 2002, o número de estudantes surdos matriculados em cursos de graduação era de 344. Após a aprovação da Lei de Libras (Lei 10.436/02) e a regulamentação do Decreto 5.626/05, que estabelecem políticas específicas para

a inclusão e acessibilidade linguística da comunidade surda, esse número saltou para 2.428 estudantes, em 2005. Esse crescimento corresponde a um acréscimo de 705% e reflete os impactos diretamente das legislações na ampliação do acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior, evidenciando avanços importantes, embora persistam desafios na busca pela equidade educacional.

As identidades e vivências das pessoas surdas são marcadas por múltiplos atravessamentos. Baqueiro (2023), em sua pesquisa, destaca que, assim como ocorre entre os ouvintes, os surdos apresentam particularidades únicas que vão além do grau de perda auditiva. Dessa forma, cada indivíduo é moldado pelo seu contexto de vida, revelando que, mesmo com características em comum, suas vivências os tornam indivíduos singulares.

As pesquisas de Lira (2023) e Santos (2019) abordam a intersecção entre raça, classe, gênero e surdez. Lira (2023) apresenta um avanço na discussão ao incorporar a interseccionalidade como ferramenta analítica para compreender as experiências de pessoas surdas, sobretudo mulheres negras e de baixa renda. A pesquisadora reforça a fala da ativista negra Priscilla Leonnor e enfatiza que os marcadores como raça, gênero e classe social agravam situações de vulnerabilidade, aumentando os riscos de exclusão e violência. Já Santos (2019) intersecciona os marcadores sociais de raça e surdez para quantificar o número de estudantes negros/as surdos/as ingressantes no ensino superior após a ampliação de vagas para pessoas surdas.

As pesquisas selecionadas evidenciam que o acesso e a permanência de pessoas surdas no ensino superior são marcados por múltiplos desafios, principalmente relacionados às barreiras linguísticas, comunicacionais e sociais. Azevedo (2021) aponta que, apesar dos avanços proporcionados por políticas de inclusão, como a criação dos núcleos especializados e a disponibilização de profissionais tradutores-intérpretes de Libras-Português, tais iniciativas ainda enfrentam limitações. Outra questão apontada é o ingresso de pessoas surdas sem proficiência suficiente em Libras, aliado ao reduzido número de profissionais tradutores-intérpretes disponíveis para atendimento. Tais fatores reforçam a centralidade das barreiras linguísticas no ensino superior.

A falta de formação docente para lidar com a diversidade foi relatada por participantes das pesquisas como uma das dificuldades no processo de inclusão, pois a relação entre docentes ouvintes e discentes surdos ocorre através da mediação do profissional tradutor-intérprete (Baqueiro, 2023). Os próprios estudantes surdos

relatam que o vínculo e a dependência se estabelecem com o tradutor-intérprete, e não diretamente com o docente. Ainda assim, reconhecem que as experiências de inclusão podem ser novas para todos os participantes do ambiente acadêmico (Azevedo, 2021). Nesse sentido, a combinação das limitações pedagógicas com barreiras linguísticas compromete o aprendizado dos estudantes surdos, dificultando sua plena inclusão educacional (Silva, 2019).

Os estudos indicaram ações desenvolvidas no ensino superior que contribuíram para a redução da evasão desses estudantes. Os principais fatores que facilitaram esse processo foram: preparo do corpo funcional contra as barreiras de acessibilidade (atitudinais e linguísticas, incluindo a capacitação em Libras); criação de núcleos de atendimento educacional especializado; inclusão de ações pedagógicas na matriz curricular; implementação de projetos extensionistas; ampliação dos debates sobre acessibilidade e promoção de iniciativas voltadas para a educação de surdos, dentre outros. Os autores concordam que o sistema educacional deve ser um ambiente propício ao desenvolvimento, à troca e à ampliação de experiências, no qual seja possível aprender de forma equitativa, sem julgamentos.

Nos trabalhos selecionados, os núcleos de acessibilidade foram identificados como setores responsáveis por garantir o suporte necessário às demandas de acessibilidade. Em geral, esses núcleos atuam como órgãos de apoio aos estudantes surdos, disponibilizando profissionais tradutores-intérpretes de Libras, monitorias especializadas, ações inclusivas e suporte pedagógico. Azevedo (2021) evidencia que os núcleos de acessibilidade precisam compreender e atender às demandas acadêmicas nos três períodos de atividades acadêmicas do *campus*. Segundo a autora, a procura por parte dos docentes ainda é baixa, o que aponta a fragilidade na interação entre equipe dos núcleos de acessibilidade e os professores da instituição. Essa lacuna evidencia a necessidade de reflexões mais aprofundadas a fim do aprimoramento das políticas de acessibilidade.

Por fim, as pesquisas revelam que é imprescindível implementar políticas que contemplem as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, promovam o diálogo entre línguas e culturas, garantam o direito ao acesso a profissionais tradutores-intérpretes Libras-Português e estructurem estratégias pedagógicas que assegurem a acessibilidade plena. Dessa forma, o ambiente

acadêmico torna-se mais inclusivo e democrático, respeitando a diversidade que constitui a comunidade acadêmica.

Nesse contexto, ao realizarmos uma comparação entre os trabalhos selecionados com a proposta desta pesquisa, investigamos em que aspectos os estudos se aproximam ou se distanciam. Assim, observamos que se aproximam por buscarem compreender a realidade dos estudantes surdos no ensino superior, por abordarem os desafios e barreiras encontradas na universidade e os fatores considerados como facilitadores, bem como a percepção dos estudantes surdos sobre esse espaço. Embora mencionem categorias como gênero, raça e classe, as análises se limitam a abordagens fragmentadas ou secundárias, sem reconhecer a interseccionalidade como um ponto central na compreensão das experiências acadêmicas de estudantes surdos. Conforme Crenshaw (2002), a interseccionalidade é a sobreposição e interação de diferentes sistemas de opressão e privilégio, que criam experiências únicas de exclusão para os grupos marginalizados.

No entanto, quando o foco é o sujeito surdo, a surdez tem sido investigada de maneira mais assídua do que outras marcas identitárias, como sexualidade, raça, gênero, classe social, entre outras. Essa dinâmica provoca a simplificação e a limitação das identidades surdas, reduzindo, assim, a visibilidade das particularidades e individualidades dos sujeitos que compõem essa minoria linguística. É exatamente essa lacuna na literatura que se insere esta pesquisa, pois propõe investigar como os processos interseccionais atravessam as narrativas dos sujeitos surdos da UFJF e, para além, como esses processos influenciam e desafiam a trajetória de cada sujeito surdo.

4 MÚLTIPLAS OPRESSÕES E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NO ENSINO SUPERIOR

A interseccionalidade se consolida, na contemporaneidade, como chave analítica potente para compreender como diferentes sistemas de opressão se articulam e produzem desigualdades singulares nas trajetórias dos sujeitos. Mais do que um conceito descritivo, trata-se de uma lente que permite ler como raça, classe, gênero, território, deficiência e linguagem se sobrepõem e interagem mutuamente, impactando de maneira específica as condições de existência, de acesso a direitos e de possibilidade de participação social. O termo foi cunhado pela pesquisadora e feminista negra Kimberlé Williams Crenshaw na década de 1980, no interior do pensamento feminista negro e das críticas ao universalismo das categorias jurídicas e sociais, destacando que as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas a partir de uma leitura isolada de gênero ou de raça, mas da intersecção de múltiplos fatores sociais, históricos e políticos (Santos, 2019).

É a partir desse horizonte teórico que a interseccionalidade encontra, de modo incisivo, a experiência da surdez. Neste capítulo, a interseccionalidade é mobilizada como chave analítica para compreender de que modo o discente surdo da UFJF é atravessado por múltiplas identidades e formas de opressão que não atuam de maneira isolada, mas se articulam na produção de suas trajetórias acadêmicas. No campo da surdez, essa perspectiva amplia de forma decisiva a compreensão sobre o sujeito surdo no espaço universitário, pois ser surdo não se reduz a uma condição sensorial, mas se constitui como um modo específico de existir no mundo, mediado pela visualidade, pela experiência corporal, pela língua de sinais, pela cultura surda e por relações de poder que historicamente tentaram silenciar essa forma de vida.

Essa compreensão é sustentada, no campo dos Estudos Surdos, por autores e autoras que deslocam a surdez do terreno da falta para o da diferença cultural e linguística. Perlin (2003), ao discutir a experiência de ser surdo na atualidade, afirma que esse sujeito se constitui a partir de uma condição historicamente marginalizada, na qual identidade, resistência e desejo de transformação caminham juntos. Para a autora, a identidade surda não se forma pelo déficit auditivo, mas pelas relações culturais, políticas e linguísticas que organizam a vida na comunidade surda. Nessa direção, a surdez se afirma como experiência coletiva e não como condição isolada do indivíduo. Nessa perspectiva, Strobel (2008) reforça que a surdez deve ser

compreendida como presença cultural e não como ausência, pois se ancora em valores, memória coletiva, visualidade e formas próprias de significar o mundo.

Essa identidade, construída no interior das relações sociais, não se dá de modo abstrato. Ao analisar os processos identitários, Perlin (2003) destaca que a condição de ser surdo envolve uma dimensão implícita profundamente marcada pela vivência em comunidades específicas, sempre atrelada às experiências coletivas do povo surdo. Tais experiências se expressam em contextos regionais distintos e revelam que ser surdo carrega uma marca cultural moldada pelo território, pela convivência entre etnias e pela fusão de culturas que se estabelece nos espaços de interação. A vivência se sustenta nos rituais de reafirmação, na memória cultural e no pertencimento a grupos minoritários, nos quais a língua de sinais ocupa lugar central.

É nesse ponto que a surdez se constitui como experiência histórica e política. No plano social e político, essa condição se intensifica, aproximando sujeitos por meio de suas tradições históricas, de suas formas de resistência e do senso de pertencimento às comunidades surdas. Como assinala Skliar (1999), a surdez, compreendida sob uma perspectiva socioantropológica, não remete à falta, mas à constituição de um sujeito atravessado por outra forma de linguagem, de cognição e de organização simbólica.

O modo de existir, entretanto, não chega intacto ao espaço universitário. Nossa percepção, no entanto, é que os espaços acadêmicos da UFJF ainda tendem a invisibilizar e silenciar as múltiplas identidades que atravessam os discentes surdos. As trajetórias universitárias se constroem em um ambiente ainda fortemente marcado por uma lógica ouvinte, por estruturas pedagógicas pouco sensíveis à diferença linguística e por políticas que, embora avancem no plano legal, permanecem frágeis na concretização das práticas institucionais.

É nesse tensionamento entre identidade, cultura e instituição que se insere o percurso teórico deste capítulo. Diante disso, o presente capítulo se dedica a sustentar o eixo teórico que permite compreender essas experiências a partir de quatro eixos centrais: a interseccionalidade; a identidade e a cultura surda; a surdez como experiência interseccional; e os limites e tensionamentos das políticas educacionais no campo da Educação de Surdos no ensino superior.

4.1 INTERSECCIONALIDADE COMO CHAVE DE LEITURA DAS DESIGUALDADES

É nesse deslocamento crítico que a interseccionalidade se torna ferramenta analítica das desigualdades estruturais, ao evidenciar que as opressões não operam de forma isolada, mas se articulam nos cruzamentos entre raça, gênero, classe e outros marcadores sociais, produzindo efeitos específicos nas trajetórias dos sujeitos. Conforme aprofundam Collins e Bilge (2021),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, p. 15-16)

Essa definição traduz a principal compreensão da interseccionalidade, ou seja,

[...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (Collins; Bilge, 2021, p.16).

A interseccionalidade permite, assim, compreender as múltiplas dimensões identitárias que constituem um indivíduo, evidenciando como essas diferentes camadas se entrelaçam e são atravessadas por preconceitos e estigmas socialmente construídos:

[...] operando com a interseccionalidade enquanto conceito que nos permite compreender como as articulações de diferentes categorias identitárias e sociais se imbricam e estruturam a vida de cada sujeito e/ou grupo, ampliando situações de desigualdades, de violações de direitos e desumanização [...] (Santos; Santiago, 2011, p.5).

Collins e Bilge (2021), ainda apresentam a interseccionalidade como ferramenta analítica utilizada também por sujeitos comuns na leitura das próprias experiências sociais. Segundo as autoras, “pessoas comuns fazem uso da

interseccionalidade como ferramenta analítica quando percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais” (Collins; Bilge, 2021, p.17). Esse entendimento amplia a interseccionalidade para além dos limites acadêmicos, situando-a como forma de consciência crítica do cotidiano. Contudo, as pesquisadoras alertam que

usar a interseccionalidade como ferramenta analítica é difícil, precisamente porque a própria interseccionalidade é multifacetada. Como visa a entender e analisar a complexidade do mundo, a interseccionalidade requer estratégias complexas. (Collins; Bilge, 2021, p. 48)

Ao aprofundar essa discussão, Collins e Bilge (2021) enfatizam a dimensão política da interseccionalidade, alertando para o risco de sua institucionalização enquanto conceito incapaz de promover mudanças profundas e transformadoras. As autoras argumentam que a interseccionalidade deve ser compreendida não apenas como abordagem acadêmica, mas como práxis engajada, que desafia as estruturas de opressão. Assim, a interseccionalidade se insere como exercício ético, político e epistemológico de enfrentamento das desigualdades.

No âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, é notório que o discente surdo ainda é frequentemente percebido a partir das lentes da deficiência. Atravessam seus corpos os discursos clínico-terapêuticos da surdez, que subalternizam suas existências e negam a possibilidade de compreender a surdez como cultura, e não como déficit. Nesse sentido, Collins e Bilge (2021) afirmam que a interseccionalidade

reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (Collins; Bilge, 2021, p. 29)

Em outras palavras, a interseccionalidade reconhece que o pertencimento a um grupo pode expor indivíduos a diferentes formas de preconceito. Contudo, como cada indivíduo transita por múltiplas identidades simultaneamente, as experiências de discriminação não se dão de modo homogêneo, mas são atravessadas por marcadores sociais que se entrecruzam e se reconfiguram. Por exemplo, um estudante surdo pode enfrentar barreiras, como a ausência de intérpretes de Libras e de interlocutores sinalizantes.

A metáfora das interseções, proposta por Crenshaw (2002), ilustra como os sistemas de opressão se entrelaçam, criando pontos de sobreposição nos quais as desigualdades se reforçam mutuamente. Assim, um estudante surdo que ingressa na graduação e tem direito ao intérprete de Libras não é definido apenas pela surdez. Ele carrega outras marcas identitárias, como raça, classe social e gênero, que também influenciam sua experiência acadêmica. É justamente nesse entrelaçamento que a interseccionalidade desloca a leitura simplificadora da desigualdade e exige uma análise estrutural e relacional.

Embora, no âmbito da literatura, a cultura surda e a identidade das pessoas surdas estejam amplamente reconhecidas, o mesmo não ocorre no campo educacional, como evidenciam as trajetórias de acadêmicos da UFJF. Da mesma forma, a interseccionalidade nem sempre se faz presente sequer no plano discursivo, quanto mais nas ações institucionais. Campello (2008) aponta que ainda predominam saberes rígidos que desconsideram a cultura e a identidade das pessoas surdas.

Conforme a autora, a dominação do colonizador sobre os colonizados, bem como o conceito de política enquanto corpo político, são fundamentais para a constituição da identidade dos indivíduos que são considerados parte da norma. Os métodos da ciência moderna, alinhados ao positivismo e aos discursos clínico-terapêuticos, contribuem diretamente para a patologização da surdez, negligenciando a surdez como construção social e cultural. Um aspecto central, mesmo em uma época em que a visualidade ganha protagonismo, é a falta de compreensão por parte de muitos educadores de que os sujeitos surdos se constituem essencialmente por meio de signos visuais.

A educação e suas práticas pedagógicas, nesse cenário, historicamente não reconheceram métodos adequados ao ensino de pessoas surdas, resultado de um ambiente educacional dominado por ações de controle e poder e por uma visão ouvintista que privilegia a língua oral e a cultura ouvinte. O conceito de corpo político, mobilizado por Campello (2008), ilustra o ciclo vicioso das relações de poder, no qual a igualdade nunca se efetiva. Esse conceito envolve a renúncia do poder de um grupo em favor do poder de outro, sendo influenciado por ideologias, modelos linguísticos e estratégias de dominação. Refere-se ainda à abdicação do conhecimento próprio em favor do conhecimento alheio, culminando na apropriação estratégica do corpo e na produção de subjetividades submissas, controladas pelo poder opressor, de modo consciente ou inconsciente.

É a partir dessa compreensão das desigualdades como estruturas articuladas e não como experiências isoladas que se torna possível deslocar o olhar para a identidade surda. Se a interseccionalidade revela como os marcadores sociais se cruzam na produção das opressões, é na constituição da identidade e da cultura surda que esses atravessamentos ganham forma concreta, linguagem, memória e pertencimento. Assim, avançar na compreensão da surdez exige romper definitivamente com a leitura da deficiência como déficit e reconhecer a centralidade da experiência cultural, linguística e histórica que sustenta o ser surdo no mundo.

4.2 IDENTIDADE E CULTURA NA UNIVERSIDADE

A surdez, longe de ser uma questão biológica, envolve aspectos profundamente relacionados à identidade, à cultura e aos modos de existir. Para os surdos, a surdez não se constitui como um déficit ou uma limitação, mas como uma forma própria de ser e estar no mundo, mediada por uma corporalidade visual, por espacialidades da língua de sinais e por formas singulares de percepção da realidade. Nesse contexto, a construção da identidade surda está intimamente associada à vivência em comunidades que compartilham experiências, valores e modos de significar o mundo, sendo a língua de sinais o eixo estruturante dessa experiência cultural. Compreender a surdez, portanto, exige deslocamento do olhar clínico patológico para uma leitura social, histórica, linguística e política da existência surda.

Desse modo, a perspectiva socioantropológica da surdez, conforme abordada por Skliar (1999), Quadros (2004) e Sá (2006), compreende a surdez como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência. Esse modelo reconhece os surdos como sujeitos pertencentes a um grupo minoritário que se organiza a partir de práticas sociais próprias, tendo a língua de sinais como meio essencial para comunicação, para produção de sentidos e para a constituição da identidade cultural.

Skliar (1999) enfatiza que a criança surda deve ter acesso prioritário à língua de sinais para o pleno desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas, condição fundamental para, posteriormente, aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Nesse movimento, a surdez se afirma como diferença historicamente construída, atravessada por relações de poder, disputas

simbólicas e processos de reconhecimento. Nessa direção, Strobel (2008), autora surda, tensiona diretamente o modelo clínico ao afirmar que

A concepção clínico-patológica concebe a surdez como uma deficiência a ser curada através de recursos como: treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc. Nesse sentido, o encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico e a escola comum, com o objetivo de “integrar” a pessoa surda no mundo dos ouvintes através da “normalização” da fala. (Strobel, 2008, p.26).

Strobel (2008) argumenta que a sociedade ouvinte costuma rotular os sujeitos surdos a partir da falta, enquanto ausência, e não como presença cultural. Diferente da visão socioantropológica, a perspectiva clínica-terapêutica compreende a surdez como deficiência, enfatizando a ausência da audição como um fator de desvantagem em relação à comunidade majoritária (Skliar, 1998). Nesse sentido, a surdez passa a ser classificada por parâmetros médicos, fundamentando práticas de normalização do sujeito por meio de treinos auditivos, leitura labial, uso de próteses, implantes cocleares e procedimentos cirúrgicos, conforme descreve Lulkin (1998).

Essa lógica prioriza a patologia e a necessidade de reabilitação, partindo da premissa de que a língua oral deve ser adquirida como condição para a inserção social em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Em contraposição, na cultura surda, a surdez não é reduzida a uma mera ausência ou limitação, mas é compreendida como uma experiência cultural complexa, estruturada por sistemas semióticos próprios, como as línguas de sinais, e ancorada em práticas sociais que ressignificam a relação do sujeito surdo com o mundo.

Dentro da visão socioantropológica, a surdez é vista como uma característica que deve ser valorizada, e não como uma limitação a ser superada. Reconhecer a surdez significa aceitar que o indivíduo surdo faz parte de uma comunidade minoritária, com direitos relacionados à sua própria língua e cultura (Strobel, 2008). Ao longo da história, os surdos foram frequentemente vistos como inferiores aos ouvintes, considerados deficientes que necessitavam se ajustar e alcançar a normalidade, o que incluía a obrigação de se expressar oralmente. Tal concepção não apenas reforçou estigmas, mas impactou de forma profunda a comunidade surda, afetando sua identidade e formas de expressão. A identidade e a diferença estão intimamente ligadas aos sistemas de significados, que conferem valor cultural e social

a essas construções. Ambas são fortemente influenciadas pelas representações que têm o poder de defini-las e delimitá-las. Por essa razão, a representação desempenha um papel crucial nas discussões da atualidade sobre identidade e nos movimentos sociais que se articulam em torno dessa questão (Strobel, 2008).

Do ponto de vista linguístico, a surdez é um campo de disputas sobre a natureza e o conhecimento das línguas, no qual a ascensão da Libras, reconhecida como uma língua visuoespacial com estrutura gramatical própria, desafia a hegemonia da oralidade e confronta paradigmas ouvintistas que, ao longo do tempo, negaram a legitimidade das línguas de sinais como sistemas plenos de significação.

A centralidade da língua na constituição da subjetividade surda remete aos processos de aquisição de linguagem e à socialização linguística, que, na comunidade surda, ocorrem em um contexto de minoria linguística, onde as relações de poder definem fronteiras de inclusão e exclusão, sendo o acesso à língua de sinais e a proficiência nela fundamentais para a construção de uma identidade surda politicamente ativa e culturalmente consciente (Silva; Silva, 2006).

Sob a perspectiva cultural, Silva e Silva (2006) afirmam que a surdez se articula a uma forma de ver o mundo, que redefine as formas de percepção, interação e pertencimento, desafiando as normas estabelecidas a partir de uma perspectiva ouvinte, que moldam as estruturas institucionais e educacionais. Nesse contexto, a experiência visual é o eixo central das práticas culturais surdas, mediando sua relação com o conhecimento, com o corpo e com o espaço. Portanto, a cultura surda não se limita a uma identidade imposta a partir de uma condição audiológica, mas se manifesta em narrativas compartilhadas, experiências de resistência e perspectiva singular, que estruturam a maneira como os sujeitos surdos habitam e transformam o mundo ao seu redor.

Entretanto, os aspectos sociais da surdez evidenciam a complexa interseção entre identidade e poder, uma vez que os sujeitos surdos são constantemente atravessados por discursos normativos que buscam disciplinar seus corpos e subjetividades. Embora se apresentem sob a perspectiva dos direitos, as políticas de inclusão e acessibilidade frequentemente operam como mecanismos de assimilação cultural, reforçando a hierarquia entre a cultura ouvinte e a cultura surda. Nesse cenário, a institucionalização da surdez dentro de uma lógica integracionista apaga a diversidade inerente à experiência surda e perpetua dispositivos de controle que restringem a autonomia e a autodeterminação desses sujeitos no espaço social.

4.3 SURDEZ EM PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Taligiatti e Tedesco (2023) argumentam que a surdez, ao ser analisada sob a ótica da interseccionalidade, transcende a compreensão reducionista da deficiência sensorial, posicionando-se como um constructo identitário complexo, impregnado por múltiplas camadas de significação sociocultural, histórica e política. A interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, permite compreender as inter-relações entre os marcadores sociais da diferença — como capacitismo, raça, gênero, classe social e sexualidade — que, ao se entrecruzarem, geram impactos singulares na constituição do sujeito surdo. Assim, a surdez deixa de ser percebida como uma experiência homogênea ou universal para ser compreendida como uma construção plural e contingente, que emerge da confluência de diversas estruturas de poder e normatividade. Nesse contexto, as autoras abordam a inclusão da pessoa surda nos sistemas educacionais da seguinte forma:

Na educação de Surdos, é necessário um olhar apurado para as especificidades da Cultura Surda, estar em alerta para as múltiplas identidades que os Surdos podem escolher ao se constituírem mediante as experiências com o mundo. Logo, é necessário que se repense, principalmente nos ambientes escolares, a formação dos educadores para que possam minimamente conhecer a cultura surda para se relacionarem de forma mais agradável e consciente com um estudante Surdo. Nessa direção, percebendo, portanto, que não basta apenas a presença de um profissional que domine a língua de sinais, seja ele intérprete, mediador ou professor de Libras. Para a inclusão de Surdos, é necessário ir além do acesso restrito a língua, é primordial que se tenha práticas inclusivas cunhadas no modo de vida dos Surdos, respeitando as múltiplas identidades que poderão assumir. Além da necessidade de considerar as outras camadas que atravessam e constituem cada identidade e devem ser conhecidas para serem igualmente respeitadas. Muitas vezes, essas particularidades podem ser mais evidentes e influenciar diretamente na aquisição da língua de sinais e na constituição do ser surdo (Tagliatti; Tedesco, 2023, p. 90-1).

A identidade surda, longe de ser um constructo estático, se constitui como campo de disputa simbólica, no qual a hegemonia da norma ouvinte impõe regimes de visibilidade e invisibilidade, determinando quais subjetividades são legitimadas e quais permanecem à margem. Nesse contexto, a interseccionalidade opera como lente analítica para desvelar as hierarquias e assimetrias que estruturam as experiências dos sujeitos surdos, apontando para a necessidade de abordagens que

considerem as singularidades contextuais e os atravessamentos múltiplos que moldam suas realidades (Taligliatti; Tedesco, 2023). De acordo com Collins e Bilge (2023),

nos estudos críticos sobre deficiência, a interseccionalidade é utilizada para criticar as assunções sobre branquitude, masculinidade, gênero, sexualidade e normalidade em que se apoiam os modelos médicos dos estudos tradicionais sobre deficiência. (Collins; Bilge, 2021, p. 63).

A surdez interseccional, portanto, requer mudança que ultrapasse as concepções clínica-terapêutica e integracionistas, avançando em direção a compreensão relacional e situada da experiência surda. O capacitismo, enquanto matriz estruturante da exclusão, interage com outras formas de opressão, como o racismo e o patriarcado, produzindo camadas de vulnerabilidade que se manifestam de forma diferenciada entre os sujeitos surdos. A precarização do acesso à educação, à saúde e ao mercado de trabalho evidencia como as intersecções entre deficiência e outros marcadores sociais intensificam as desigualdades, perpetuando a marginalização e a subalternização dos corpos surdos (Taligliatti; Tedesco, 2023).

No mesmo sentido, as autoras apontam que a interseccionalidade aplicada à surdez permite questionar a normatividade linguística que rege as práticas institucionais e pedagógicas voltadas para a população surda. A primazia da Libras, embora seja uma conquista fundamental para a afirmação identitária, pode, por vezes, obscurecer as diversidades existentes dentro da comunidade surda, negligenciando as experiências de sujeitos bilíngues ou multilíngues, bem como as intersecções com outras identidades culturais e sociais (Taligliatti; Tedesco, 2023).

Dessa maneira, pensar a surdez sob a ótica da interseccionalidade implica reconhecer que os sujeitos surdos não são apenas atravessados pela questão da surdez, mas também por estruturas sociais mais amplas que moldam suas trajetórias, experiências e pertencimentos. Nesse sentido, é essencial promover a compreensão aprofundada sobre cultura e identidade surda pois, como afirmam Taligliatti e Tedesco (2023)

A sinalização, de fato, é extremamente importante, porém, há necessidade de promover propostas que busquem divulgar e ampliar os conhecimentos sobre a Cultura e Identidade Surda, proporcionando aos grupos ouvintes situações em busca do conhecimento de artefatos

que compõem a essência do ser Surdo. (Tagliatti; Tedesco, 2023, p. 90).

A articulação entre identidade surda e marcadores interseccionais desafia os discursos homogeneizantes e abre espaço para novas possibilidades de resistência, autonomia e reivindicação de direitos, promovendo uma abordagem inclusiva e plural que considere as múltiplas formas de ser surdo no mundo contemporâneo.

4.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OUVINTISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

A educação, enquanto fenômeno sociocultural e histórico, constitui-se como um campo de disputas no qual se articulam processos de subjetivação, reprodução ideológica e possibilidades de transformação social. Nesse movimento contraditório, pode se configurar tanto como espaço de emancipação quanto mecanismo de produção e manutenção das desigualdades. No caso da Educação de Surdos, essa tensão se inscreve de forma ainda mais profunda, uma vez que a história educacional dos sujeitos surdos foi marcada por processos sistemáticos de silenciamento, normalização e negação de sua língua e de sua cultura.

Ao analisarem a história cultural dos surdos, Perlin e Strobel (2014) evidenciam que a produção do conhecimento sobre a surdez esteve, por muito tempo, condicionada a uma leitura construída a partir do olhar do professor ouvinte, da pedagogia normativa e da memória disciplinar, em detrimento da presença histórica dos próprios sujeitos surdos. As autoras afirmam que

em rápidas palavras, aquilo a que se dispõe a história geral dos surdos está condicionado a uma leitura com tendência à interpretação e à compreensão por meio dos professores de surdos e a luta pela educação, como memória disciplinar, contra o esquecimento dos líderes surdos e sua não presença na história. Estes signos, se possuidores de sensação de impotência, de deficiência, de marginalização, levam à melancolia, levam também a questões de deficiência para que se continuem as imposturas do colonizador e, em alguns casos, à revolta do colonizado ou demência deste. Ela tira de circulação o colonizado. (Perlin; Strobel, 2014, p. 28).

Essa lógica de apagamento histórico e simbólico se articula ao que Silva, Maia e Pedroza (2024) descrevem como a marginalização estrutural da Educação de Surdos nos campos cultural, político, social e educacional, na qual os surdos foram historicamente considerados incapazes de aprender, sendo privados de direitos fundamentais. Nesse cenário, a exclusão não se restringe a práticas escolares isoladas, mas se organiza como parte de um sistema mais amplo de poder. Como apontam Moreira, Cabral e Damasceno (2023),

[...] existe um padrão que será quase determinante nas relações de poder, quanto mais a pessoa se diferencia do modelo, maiores serão as dificuldades de oportunidades, o que acarretará em uma ampliação da desigualdade e exclusão. E diante disso é comum que pessoas se modifiquem para fugir do estereótipo excludente [...] (Moreira *et al.*, 2023, p. 134 - 135)

Essas dinâmicas se articulam diretamente ao que os estudos decoloniais denominam colonialidade do poder, entendida como um processo histórico persistente que naturaliza hierarquias raciais, linguísticas e culturais, mantendo os sujeitos subalternizados sob controle mesmo após os processos formais de descolonização (Mignolo, 2017). No campo da Educação de Surdos, essa colonialidade se expressa de maneira contundente na imposição histórica da língua oral como única via legítima de escolarização, em oposição à defesa da Língua de Sinais como língua materna da comunidade surda. Essas duas perspectivas refletem projetos distintos de sociedade, um orientado pela assimilação e outro pelo reconhecimento da diferença.

Esse embate atravessa diretamente as políticas educacionais brasileiras, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, ao mesmo tempo em que reconhece avanços importantes, mantém contradições estruturais (Brasil, 2023). Ao definir a educação bilíngue de surdos, a LDB estabelece que

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o

atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Brasil, 1996).

No entanto, a mesma legislação ainda insere a educação do estudante surdo no campo da educação especial sob a lógica da integração, ao definir que

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996).

Essa ambiguidade revela uma política que, embora avance no reconhecimento da Libras e da educação bilíngue, ainda sustenta uma concepção capacitista ao vincular o estudante surdo prioritariamente à categoria da deficiência. A cultura surda, nesse sentido, tensiona essa lógica ao rejeitar a ideia de integração como adaptação do sujeito às normas da maioria ouvinte, afirmando, em seu lugar, o pertencimento, o protagonismo e o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural.

Ao ingressarem no ensino superior, os estudantes surdos se deparam com a intensificação dessas contradições. A universidade, enquanto espaço historicamente marcado por uma lógica meritocrática e homogeneizante, produz barreiras que se sofisticam e se tornam menos visíveis, mas não menos excludentes. Como destacam Collins e Bilge (2021), as divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade se tornam ainda mais evidentes no ensino superior. Nesse cenário, mesmo com a presença de intérpretes de Libras e de recursos tecnológicos, a identidade surda segue sendo frequentemente lida a partir das lentes do capacitismo, e não da cultura.

Perlin e Strobel (2014) apontam que as narrativas produzidas sobre a surdez no campo educacional ainda operam sob um regime de verdade que patologiza os corpos surdos e silencia suas experiências. As autoras defendem a necessidade de produzir novas narrativas, capazes de promover rupturas epistemológicas e de deslocar a surdez do lugar da falta para o lugar da existência, da cultura e da autoria.

Esse deslocamento implica reconhecer que a história dos surdos foi, por muito tempo, contada por outros, sob a imposição de ser ouvinte, o que produziu apagamentos, submissões e violências simbólicas.

Nesse contexto, insistir nas antigas narrativas significa perpetuar a lógica colonial que sustentou a exclusão dos surdos ao longo da história. Em contraposição, emergem hoje novas direções, ainda em disputa, que afirmam a educação bilíngue, a acessibilidade plena nas universidades, a presença qualificada de tradutores e intérpretes de Libras e o reconhecimento efetivo dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. Essas lutas não apontam para um ideal abstrato de inclusão, mas para a construção concreta de condições que permitam aos sujeitos surdos existirem na universidade a partir de suas próprias línguas, corpos e modos de vida.

5. INTERPRETAÇÕES INTERSECCIONAIS DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS DA UFJF

Este capítulo é dedicado à escuta e à interpretação das narrativas produzidas com os discentes surdos participantes desta pesquisa. Mais do que apresentar a produção de dados, trata-se de reconhecer nos relatos compartilhados as percepções de sujeitos que, a partir de suas vivências singulares, revelam atravessamentos sociais, institucionais e subjetivos que marcam suas trajetórias no ensino superior. A escuta, nesse contexto, assume um lugar ético, político e epistêmico, orientando a análise a partir da responsabilidade de reconhecer os efeitos das estruturas de poder, das barreiras de acessibilidade e das práticas de exclusão sobre as experiências dos participantes, compreendendo a produção dos dados como um encontro marcado por implicações, responsabilidades e posicionamentos do próprio pesquisador no campo (Minayo, 2014).

Interpretar, aqui, é um exercício que ultrapassa a técnica, é um compromisso com o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas, com uma escuta atenta às múltiplas camadas de significado presentes nas experiências narradas. Implica também a responsabilidade ética de acolher, refletir e dialogar com o que emerge nos encontros entre pesquisadora e participantes, buscando revelar os padrões coletivos e as singularidades que configuram a realidade interseccional do sujeito surdo no contexto acadêmico.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundada em 23 de dezembro de 1960 pelo presidente Juscelino Kubitschek, constitui-se como uma instituição pública federal de ensino superior em Minas Gerais, com campi nas cidades de Juiz de Fora e Governador Valadares. Reconhecida pela diversidade de seus cursos e pelo histórico de implementação de Políticas de Ações Afirmativas, a UFJF tem buscado ampliar o acesso de distintos grupos sociais ao ensino superior, em diálogo com a Resolução CONSU/UFJF nº 120/2024, em atendimento às disposições da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, e do Decreto nº 11.781, de 14 de novembro de 2023.

No entanto, tais medidas, embora estruturantes, não eliminam barreiras históricas e sistêmicas que ainda comprometem a permanência e a plena inclusão de estudantes oriundos de grupos socialmente marginalizados, evidenciando lacunas na

efetivação da acessibilidade e na construção de uma cultura institucional inclusiva. É nesse cenário marcado por tensões estruturais e desigualdades persistentes que se inscrevem as experiências dos discentes surdos participantes desta pesquisa, cujas trajetórias revelam simultaneamente os desafios enfrentados e as potencialidades de transformação no contexto universitário.

Minha atuação como profissional Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa atravessa de modo intrínseco esta escrita. Assim como na prática de interpretação entre línguas, interpretar os dados exige atenção rigorosa aos contextos, aos silêncios, aos sinais, bem como ao que é dito explicitamente e ao que se manifesta nas entrelinhas, reconhecendo nas narrativas não apenas dados informativos, mas marcas profundas de lutas, resistências e potência. É nesse delicado exercício de entrelaçamento entre vozes, experiências e percepções que este capítulo se estrutura, buscando preservar a densidade, a complexidade e a integridade das narrativas que me foram confiadas.

As narrativas compartilhadas pelos participantes revelam que as percepções construídas sobre suas vivências acadêmicas não se organizam de forma linear ou a partir de um único marcador identitário. Ao contrário, emergem como expressões de trajetórias complexas, atravessadas por múltiplos pertencimentos que, combinados, produzem experiências singulares de exclusão, resistência e protagonismo. Não se trata apenas de compreender o discente surdo, mas de reconhecer em cada sujeito, a articulação entre surdez, gênero, raça, classe, territorialidade, e outros fatores que se entrelaçam na constituição de suas subjetividades. A interseccionalidade se apresenta como uma lente analítica potente, capaz de revelar as camadas estruturantes da vida desses sujeitos e os significados que atribuem às suas experiências no ensino superior. Como afirmam Santiago e Akkari

O conceito de interseccionalidade nos permite compreender como as articulações de diferentes categorias sociais se imbricam e estruturam a vida dos sujeitos, ampliando situações de desigualdades, de violações de direitos e desumanização de alguns grupos de pessoas. (Santiago; Akkari, 2022, p.122)

Nesse sentido, este capítulo articula as informações provenientes das entrevistas narrativas com os dados produzidos no questionário aplicado aos participantes. Estruturado em três blocos - perfil pessoal, perfil acadêmico e perfil de acessibilidade -, o questionário não se limita a traçar características descritivas, mas

atua como instrumento analítico capaz de revelar condições objetivas de vida, contextos educacionais e percepções iniciais dos estudantes. Essa articulação possibilita não apenas um panorama mais amplo das trajetórias dos sujeitos, mas também o aprofundamento das narrativas, permitindo identificar padrões, tensões e especificidades nas experiências interseccionais. Ao entrecruzar as respostas do questionário com as narrativas dos participantes, torna-se possível apreender de forma mais precisa como marcadores sociais como surdez, gênero, raça, classe e territorialidade se entrelaçam na constituição das subjetividades acadêmicas, delineando processos de exclusão, resistência e protagonismo. Dessa forma, a integração desses dados fortalece a perspectiva interseccional, oferecendo uma leitura situada, sensível e crítica das experiências dos discentes surdos, que reconhece tanto as limitações estruturais quanto as estratégias de ação e resiliência mobilizadas no cotidiano universitário.

A organização deste capítulo estrutura-se em quatro unidades interpretativas, construídas a partir do alinhamento entre os dados produzidos pelas narrativas dos participantes e os aspectos estruturais identificados nas informações sistematizadas. A definição dessas unidades decorre da necessidade de concentrar e articular, de maneira coesa, os elementos temáticos que emergiram do material empírico, possibilitando uma interpretação aprofundada das experiências dos sujeitos. Esse movimento analítico ancora-se na análise temática, entendida como um procedimento que permite identificar, organizar e interpretar padrões de sentido no conjunto dos dados qualitativos (Rosa; Mackedanz, 2021).

Ao articular as narrativas em torno dos temas identificados, o capítulo torna possível apreender simultaneamente as singularidades das trajetórias individuais e as regularidades que se inscrevem no plano coletivo, ampliando a compreensão das relações de poder, das condições de acessibilidade e das dinâmicas institucionais que atravessam o contexto educacional. Cada unidade interpretativa configura-se como um recorte analítico significativo das vivências dos discentes surdos, favorecendo a leitura das interseccionalidades e dos fatores contextuais que tensionam, reorganizam e conformam suas trajetórias acadêmicas. Nesse movimento, as vozes dos participantes permanecem como fundamento da construção interpretativa, orientando a análise e sustentando os sentidos produzidos neste capítulo.

Para manter o anonimato dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios aos discentes surdos desta pesquisa, sendo eles: Bianca, Daniel, Helena, Isadora,

Lívia, Manuela, Marina e Sofia. A seguir, apresento cada estudante, buscando destacar elementos de suas trajetórias, contextos e posicionamentos que ajudam a compreender a complexidade de suas vivências no ensino superior.

Bianca se identifica como mulher cis, parda, solteira, com 34 anos e natural de Juiz de Fora. Se autoidentifica como surda, é usuária de Libras e participante ativa na comunidade surda. Não possui religião e atua profissionalmente na área de Tecnologia da Informação. Ingressou na UFJF em 2018, pelo sistema de cotas, no curso Letras-Libras, da área de Ciências Humanas, estando em sua segunda graduação, a primeira foi em Sistemas de Informação, concluída em uma instituição privada da cidade. Embora nunca tenha desejado mudar de curso, em dado momento precisou trancar a graduação por motivos relacionados à saúde mental. Na universidade, declara receber acompanhamento e assistência tanto da coordenação do curso quanto de professores, além de usufruir de bolsa oferecida pela instituição. Ao responder sobre seus planos futuros após a formação, compartilha

meu desejo é estar estimulando aos alunos surdos que desejam buscar os conhecimentos gerais para que possam socializar com a sociedade que está avançando sem parar. Ou seja, ser professora de TI com foco em área de Tecnologia. (Bianca. Maio, 2024)

A segunda participante, nomeada por Helena, tem 32 anos, branca, solteira e natural de Diadema – SP, tendo se mudado para Juiz de Fora para ingressar na UFJF em 2019, pelo sistema de cotas, sendo a primeira discente surda do seu curso. Está em sua primeira graduação, na qual nunca trancou nem manifestou desejo de mudar de curso. Relatou não ter religião, e também não exercer atividade profissional. Nas respostas do formulário de pesquisa sobre identidade de gênero, informou “não sei responder” e se autoidentifica como “surdo(a)” e “deficiente auditiva”. Essa dupla marcação aponta para uma vivência que transita entre diferentes formas de pertencimento. Sua trajetória acadêmica conta com o acompanhamento de diferentes setores institucionais, como o Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), a coordenação de curso e professores. Ao responder sobre seus planos futuros após a formação, indicou o desejo de atuar como professora.

Isadora, terceira participante, tem 32 anos, é branca, solteira e reside em Juiz de Fora. Ingressou na UFJF em 2018, por meio do sistema de vagas ociosas, na área de Ciências Humanas, estando em sua primeira graduação. Ao longo do curso, nunca pretendeu mudar de área nem precisou trancar disciplinas. A participante informou não trabalhar, dedicando-se exclusivamente às atividades acadêmicas. Nas respostas do formulário de pesquisa, declarou “não sei responder” à pergunta sobre identidade de gênero e se autoidentifica como pessoa com deficiência auditiva. Ainda que tenha escolhido essa categoria, Isadora é usuária de Libras e participante ativa da comunidade surda, o que evidencia como os marcadores identitários podem ser atravessados por percepções subjetivas. Também respondeu “não sei” à pergunta sobre seus desejos após a formação, o que pode indicar incertezas quanto ao futuro profissional. Sua trajetória acadêmica é acompanhada por diferentes setores da universidade, como o NAI, a PROAE, além da coordenação de curso e professores. Também participa de programas de bolsas oferecidos pela instituição.

O quarto participante, Daniel, tem 25 anos, é pardo, homem cis, solteiro, nasceu e reside em Juiz de Fora. Não possui religião e se autoidentifica como surdo, usuário de Libras e ativo na comunidade surda. Ingressou na UFJF pelo sistema de cotas em 2018, no curso de Educação Física, estando em sua primeira graduação. Durante sua trajetória acadêmica, manifestou o desejo de mudar de curso, cogitando o Letras-Libras por perceber nesse curso condições de acessibilidade mais favoráveis às suas necessidades, além de ter trancado a graduação em determinado período, optando por não informar o motivo. Daniel não trabalha no momento, mas ao finalizar o curso, pretende atuar como professor em escolas. Sua formação tem sido acompanhada pelo NAI, bem como a coordenação e professores de seu curso, embora não conte com a assistência da PROAE, nem participe de programas de bolsas e auxílios oferecidos pela instituição.

A participante Lívia tem 25 anos, é branca, mulher cis, solteira e reside em Juiz de Fora. Se autoidentifica como surda, utilizando a Libras como língua e participante da comunidade surda. Não exerce atividade profissional. Ingressou na UFJF em 2022, pelo sistema de cotas, sendo a primeira discente surda do seu curso. Está em sua primeira graduação, nunca expressou o desejo de mudar de curso, apesar de já ter realizado o trancamento em determinado período. Declarou que recebe acompanhamento e assistência do NAI e é beneficiária de bolsas institucionais. Ao falar sobre seus planos futuros, afirmou que deseja tornar o “mundo dos surdos” mais

acessível, destacando que “não tem acessibilidade em nenhum lugar, inclusive na faculdade” (Maio, 2024).

Manuela tem 26 anos, é natural de Juiz de Fora, se autoidentifica como mulher preta e surda. É usuária de Libras e está inserida na comunidade surda. Declarou “prefiro não responder” à pergunta sobre identidade de gênero. Ingressou no curso de Letras-Libras em 2017, por ampla concorrência, sendo esta sua primeira graduação. Em algum momento de sua trajetória, precisou trancar o curso, mas não expressou intenção de trocar de formação. Não exerce atividade profissional. Conta com acompanhamento do NAI, além de apoio constante da coordenação e dos professores do curso. Sinalizou desejo de seguir carreira como professora de Libras.

A sétima participante, Marina, tem 29 anos, é solteira, nasceu em São Lourenço – MG, e se auto identifica como mulher branca, surda e cisgênera. Apesar de possuir implante coclear, é usuária de Libras e participa ativamente da comunidade surda. Declarou ser evangélica e não exercer atividade profissional. Ingressou inicialmente no curso de Letras-Libras mas, por não se reconhecer profissionalmente na área, optou por desistir da formação. Posteriormente, reingressou na universidade, desta vez em um curso de Arquitetura, em 2018, pelo sistema de cotas. Desde então, não trancou a matrícula e não demonstrou interesse por outra graduação. Mudou-se de cidade para estudar e, embora não receba bolsas ou auxílios da PROAE, conta com o acompanhamento do NAI, da coordenação e dos professores do curso. Ao refletir sobre seu futuro, compartilhou estar indecisa entre se preparar para concursos, iniciar a vida profissional ou buscar uma vaga em um programa de pós-graduação.

A oitava e última participante, nomeada por Sofia, tem 38 anos, é solteira, nasceu em Coronel Pacheco – MG, é branca, se autoidentifica como mulher cis e surda. É usuária de Libras e participa da comunidade surda. Declarou não seguir nenhuma religião e não exerce atividade profissional. Ingressou na UFJF em 2020, pelo sistema de cotas, no curso de Letras-Libras. Trata-se da sua primeira graduação, a qual nunca trancou e pela qual não manifestou interesse em trocar. Inicialmente, precisou se mudar para Juiz de Fora para iniciar os estudos, mas, atualmente, retornou à sua cidade, realizando o deslocamento diário com o transporte oferecido pela prefeitura. Não recebe acompanhamento e assistência do NAI nem da PROAE, mas conta com acompanhamento da coordenação e dos professores do curso. Conta também com uma bolsa institucional. Após sua formação, afirmou estar indecisa quanto à área em que deseja atuar.

Neste tópico, buscamos apresentar os participantes da pesquisa, trazendo elementos de suas trajetórias acadêmicas e aspectos que contribuem para compreender quem são esses sujeitos. O objetivo foi construir um olhar mais próximo sobre suas vivências na universidade, sem nos aprofundarmos em detalhes, mas sinalizando pontos que atravessam suas experiências.

Nos tópicos seguintes, as narrativas dos discentes surdos são interpretadas à luz dos processos interseccionais que atravessaram suas trajetórias na UFJF e incidiram diretamente sobre suas experiências de acesso, permanência e prática acadêmica. A organização dos dados foi realizada por meio da análise temática (Rosa; Mackedanz, 2021), procedimento que possibilitou a identificação e a articulação dos núcleos de sentido presentes no material empírico. O foco da interpretação recaiu sobre como esses atravessamentos, inscritos nas dimensões linguísticas, raciais, de gênero, de classe, de território e de deficiência, produziram limites, tensões e estratégias de enfrentamento no cotidiano universitário. Ao articular entrevistas e dados do questionário, a análise buscou compreender de que modo esses processos influenciaram, reconfiguraram e desafiaram a prática acadêmica dos estudantes surdos, tal como formulado na questão central desta pesquisa.

5.1 ACESSO E PERMANÊNCIA: ausência de acessibilidade é barreira

O ingresso dos discentes surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora ocorre por dois caminhos principais, sendo eles o sistema de cotas e a ampla concorrência. No que refere ao Sistema de Cotas, observamos entre os participantes da pesquisa dois formatos de ingresso, o ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, e o ingresso por meio de processo seletivo específico, voltado exclusivamente para candidatos surdos interessados no curso de Letras-Libras.

O Sistema de Seleção Unificada - SISU, gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, é responsável por disponibilizar vagas em instituições públicas de ensino superior com base nas notas do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. As universidades que aderem ao SISU devem reservar parte de suas vagas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que atualiza e aprimora a Política de Cotas

no ensino superior. As vagas reservadas são distribuídas em diferentes modalidades, considerando critérios como renda familiar, autodeclaração étnico-racial e deficiência.

De acordo com a Resolução nº 120, de 18 de julho de 2024 do Conselho Superior da UFJF, art. 2º, a instituição

reservará para o Sistema de Cotas, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas por curso e turno para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e para pessoas com deficiência (PcD) que tenham cursado o Ensino Médio, ou seus equivalentes, integralmente em Escola Pública, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Estado de Minas Gerais, sendo que, havendo fração na divisão das vagas reservadas, estas serão arredondadas para o número inteiro imediatamente superior. (Resolução CONSU Nº120/2024, p.1-2)

A outra parte das vagas é destinada à ampla concorrência. No caso da UFJF, a disposição dessas vagas segue regulamentação própria conforme estabelecido em resoluções internas.

Além do ingresso por meio do SISU, outro formato de acesso identificado entre os participantes é o processo seletivo voltado exclusivamente para candidatos surdos interessados no curso de Letras-Libras denominado por “Processo Seletivo Especial - Candidatos Surdos ao Curso de Letras-Libras”. Nessa modalidade, são ofertadas vagas destinadas unicamente a candidatos que se autodeclararam surdos, mediante apresentação de laudo especializado, conforme os critérios definidos no Decreto nº 5.626/2005. Para participar, o candidato precisa ter realizado o ENEM do ano anterior e obtido nota diferente de zero na redação. As vagas oferecidas neste processo não são redistribuídas para outros editais em caso de não preenchimento, o que reforça o caráter direcionado da ação afirmativa.

Entre os oito participantes da pesquisa, quatro ingressaram no curso de Letras-Libras. Desses, três foram admitidos por meio do edital específico para estudantes surdos, enquanto uma participante ingressou via SISU, pela modalidade de ampla concorrência. Os demais participantes estão distribuídos nas áreas de Educação Física, Ciências Humanas, Química e Arquitetura. Observamos, portanto, que metade dos participantes se concentra no curso de Letras-Libras. Essa predominância suscita

uma questão relevante: por que o curso de Letras-Libras se configura como o principal espaço de ingresso de estudantes surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora?

As formas de acesso identificadas, no entanto, não podem ser compreendidas de forma isolada ou simplificada, uma vez que as próprias trajetórias dos discentes indicam condições desiguais de enfrentamento do sistema educacional.

Sendo assim, durante as narrativas, foi possível perceber que o ingresso dos estudantes surdos na universidade foi marcado por desafios ao enfrentarem barreiras institucionais, lacunas na comunicação e falta de informações adequadas, além de seguirem suas trajetórias com dificuldades para acessar as aulas, os espaços acadêmicos e os serviços da instituição.

Ingressei na UFJF em 2017. Iniciei o curso com receio, pois não conhecia a UFJF, não sabia como seria. Durante as aulas, eram utilizadas palavras difíceis que eu não conhecia, o que me causava angústia e reforçava a percepção de que essa trajetória seria um grande desafio. (Manuela, 2024)

Iniciei minha trajetória na UFJF em 2018, sendo o primeiro surdo nesse curso. Para mim, foi um grande desafio, pois estava sozinho no curso de Educação Física, e muitos alunos não sabiam como se comunicar comigo, uma vez que nunca tinham tido essa vivência antes. Enfrentei a experiência e o desafio de me integrar ao grupo. [...] meu principal limite reside nos professores, a maioria dos professores. (Daniel, 2024)

As duas narrativas colocam em cena experiências de ingresso no ensino superior atravessadas por tensões que envolvem língua, identidade e pertencimento. Embora ambas descrevam o início na universidade como um marco importante de suas trajetórias, os relatos deixam evidente que o espaço acadêmico se apresenta com desafios significativos.

No relato de Manuela, o sentimento de angústia diante da linguagem acadêmica emerge de forma marcante, e torna visível como o domínio da língua portuguesa escrita e a estrutura formal do discurso universitário podem se constituir em barreiras sutis à participação plena do estudante surdo. Apesar de contar com o apoio do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, a compreensão do conteúdo permanecia comprometida, sobretudo diante do uso de “palavras difíceis” e da ausência de estratégias visuais ou recursos didáticos acessíveis.

Conforme destaca Pletsh,

é essencial que os docentes, ao se organizarem para suas aulas, priorizem estratégias e recursos que favoreçam aos discentes surdos, adotando o uso de imagens, palavras-chave, gráfico ou tabelas, esquemas e fluxogramas, entre outros. (Pletsh, 2020, p.42)

Nessa perspectiva, o relato de Manuela indica que a acessibilidade linguística ultrapassa a presença do intérprete, exigindo uma revisão das práticas pedagógicas e a valorização da diferença linguística como componente central da inclusão no ensino superior.

Já no relato de Daniel, emerge com força a solidão institucional de ser “o primeiro surdo do curso”. Essa experiência carrega um duplo significado: o da representatividade e o da adaptação constante. Ao afirmar que seu “principal limite reside nos professores”, o participante mostra como a prática docente, quando sem preparo para lidar com a diferença, pode se tornar em uma barreira à aprendizagem. De acordo com Skliar (1999), o conjunto de práticas e concepções que buscam adequar as pessoas surdas aos parâmetros e normas do mundo ouvinte é denominado ouvintismo, termo utilizado pelo autor para designar a influência da perspectiva ouvinte nas relações sociais e educacionais que envolvem sujeitos surdos.

Essas experiências sugerem que as barreiras no ensino superior atravessam diferentes dimensões: linguísticas, pedagógicas e institucionais, e afetam de maneira significativa a trajetória dos estudantes surdos. Esses relatos apontam que a inclusão não se consolida apenas pela presença física, mas pela efetiva transformação das práticas e pela escuta da diferença. Nesse contexto, a experiência de Sofia amplia a compreensão sobre essas barreiras, evidenciando os desafios do ensino remoto e as estratégias que mobilizou para permanecer no curso, reafirmando seu compromisso com o próprio processo formativo.

A experiência de Sofia mostra como o ingresso no ensino superior pode ser atravessado por múltiplos desafios intensificados em contextos emergenciais. Diferentemente de Manuela e Daniel, essa estudante antecipou-se às dificuldades, informando-se sobre as práticas de acessibilidade da UFJF, sobretudo sobre os tradutores e intérpretes de Libras, e mudando-se para Juiz de Fora e, posteriormente, para Goianá (cidade situada a 40 km a Juiz de Fora) durante a pandemia. Apesar disso, o ensino remoto emergencial, aliado à instabilidade da conexão à internet e à

ausência de adaptações efetivas, restringiu sua participação acadêmica. Como relata:

No início, enfrentei algumas dificuldades na UFJF, principalmente por conta da pandemia. Eu não imaginava como as coisas seriam. [...] pouco tempo depois, veio a pandemia. Isso me deixou muito triste, porque as circunstâncias ficaram confusas e atrapalharam bastante o início da minha trajetória. O ensino remoto não é fácil. Existem muitas barreiras. Aqui em casa, em Goianá, a internet cai com frequência, o que atrapalha bastante. Por isso, eu prefiro o ensino presencial. Vivemos dois anos a pandemia e tendo aulas remotas, isso tem sido muito difícil para mim. (Sofia, 2024)

Essa narrativa desloca o foco para o modo como, para além das barreiras linguísticas e das práticas ouvintistas já discutidas, o contexto pandêmico fez emergir camadas adicionais de desigualdade, nas quais território, acesso desigual à tecnologia e isolamento social se entrecruzam e produzem novos limites à participação acadêmica. Nessa perspectiva, Taligliatti e Tedesco (2025) ao discutirem a relação entre interseccionalidade e surdez, mostram que a ausência de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas desigualdades não apenas restringe o acesso, mas intensifica os processos de exclusão no cotidiano escolar. O que se torna visível, nesse contexto, é que a inclusão formal, quando dissociada das condições concretas de vida, falha justamente onde deveria sustentar a permanência.

Assim como Sofia, Helena também vivenciou o período da pandemia da Covid-19, quando as aulas passaram a ser ofertadas de forma remota. A participante descreve que, mesmo contando com intérprete, encontrou dificuldades significativas.

Com a chegada do período de pandemia, consegui fazer minhas matrículas, mas encontrei muitas dificuldades devido a problemas na forma como os professores conduziam as aulas. Eu tinha intérprete, o que era ótimo, mas ainda assim o jeito como os conteúdos eram apresentados dificultava a compreensão. (Helena, 2024)

Durante a pandemia, precisei interromper os estudos. (Helena, 2024)

A fala sinaliza que, além do apoio linguístico proporcionado pelo intérprete, a própria organização pedagógica das aulas passou a operar como barreira à aprendizagem, sobretudo em contexto de ensino remoto. Essa experiência reafirma a necessidade de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de considerar não apenas a presença formal do estudante surdo, mas também as

condições reais de participação e compreensão do conteúdo. Vale ressaltar que, conforme afirma Tedesco (2025),

o ensino remoto emergencial, regulamentado pela resolução nº 33/2020, que estabelece normas para os cursos de graduação da UFJF, foi uma opção em caráter emergencial para a continuidade dos cursos. Contudo, esse tipo de ensino à distância, para alguns discentes, com deficiência ou não, foi desafiador para as questões acadêmicas/ tecnológicas/ sociais. (Tedesco, 2025, p. 97)

O que a trajetória de Helena explicita é que, em contextos emergenciais, a ausência de planejamento pedagógico articulado às condições concretas de vida dos estudantes amplia as desigualdades já existentes e compromete diretamente as possibilidades de permanência. Nesse sentido, sua experiência desloca o olhar para o fato de que, além das barreiras linguísticas e das práticas ouvintistas já presentes, o contexto pandêmico produziu camadas adicionais de exclusão, nas quais território, acesso desigual à tecnologia e isolamento social se articulam de forma interseccional, intensificando as assimetrias educacionais vividas pelos estudantes surdos (Taligliatti; Tedesco, 2023).

Lívia ingressou na UFJF em um período marcado pela greve dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE's), que durou aproximadamente cem dias e afetou diretamente a presença de intérpretes em sala de aula. Durante esse período, os professores a informaram que não haveria intérprete, mas seguiram ministrando os conteúdos sem adaptações, deixando a estudante sem suporte para acompanhar as aulas e realizar os trabalhos. Como relata:

Acontecem situações em que fico em sala de aula sem suporte, e sem intérprete, e isso me prejudica. Constantemente estou perdendo aulas. Esse semestre, por exemplo, precisei trancar o curso. O professor me comunicou que não haveria intérprete. É muito difícil. (Lívia, 2024)

A partir desse relato, percebemos que a simples presença do professor em sala de aula e o funcionamento formal da instituição não garantem a participação efetiva do estudante surdo quando as condições pedagógicas e de acessibilidade são insuficientes. Além disso, diferentes obstáculos como a ausência de intérprete, a falta de adaptação das aulas pelos professores e a insuficiência de políticas institucionais se articulam e se moldam mutuamente, criando barreiras interseccionais que

impactam diretamente a trajetória acadêmica, mesmo em contextos de ensino presencial.

Se, nas narrativas anteriores, as barreiras institucionais e pedagógicas se mostraram determinantes na trajetória acadêmica, as relações com os colegas de sala revelam outro aspecto da inclusão: aquele que se constrói no cotidiano da convivência. É nas interações entre estudantes, surdos e ouvintes, que se manifestam tanto as possibilidades de aprendizado mútuo, quanto as tensões que emergem da diferença. Como ressalta Freire (1987), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 39), reforçando a centralidade do encontro, do diálogo e da interação no processo formativo.

O discente Daniel narra uma vivência positiva com os colegas ouvintes, destacando que, no geral, as interações estabelecidas com ele são tranquilas e são marcadas pela preocupação com a comunicação. Essa percepção sinaliza como a relação interpessoal entre pares pode constituir um espaço de participação e interação significativas, funcionando como ponte comunicativa e favorecendo a compreensão do conteúdo acadêmico. Ele relata,

[...] alguns colegas também fazem adaptações durante as tarefas. Quando me deparo com uma palavra desconhecida, eles me explicam o significado, e assim consigo compreender, por meio de escrita, o contexto. (Daniel, 2024)

Contudo, mesmo com esse suporte, nem todas as dificuldades são superadas

Alguns colegas tentam me explicar, mas mesmo assim ainda encontro dificuldades e não compreendo. Eles me falam que não sabem mais o que fazer para me explicar de forma que eu entenda, então recorreremos ao professor. (Daniel, 2024)

Esses relatos indicam que a interação e a participação entre os estudantes, surdos e ouvintes, se estruturam em níveis distintos, dependendo tanto da competência comunicativa dos pares, quanto das mediações institucionais. Nesse sentido, Perlin (2013) aponta que “a convivência entre surdos e ouvintes pode se tornar um espaço de interculturalidade, no qual as identidades se ressignificam pela troca e pela presença da diferença”, reforçando a relevância da interação entre pares

como espaço de aprendizado, ressignificação de identidades e compartilhamento de significados.

Bianca, por sua vez, descreve uma experiência ambivalente: enquanto alguns colegas se mostram disponíveis para ajudá-la e compartilhar conhecimento, outros se afastam diante das diferenças linguísticas e culturais.

Alguns alunos ouvintes auxiliam, já outros não, não auxiliam o aluno surdo pela diferença. (Bianca, 2024)

A vivência da discente demonstra que a participação plena não depende apenas da boa vontade individual, mas também de uma cultura acadêmica que valorize o diálogo e o encontro entre sujeitos com repertórios diversos. Na ausência desse apoio, o isolamento se intensifica, mostrando como as barreiras atitudinais, muitas vezes naturalizadas, funcionam como mecanismos sutis de exclusão. As barreiras se expressam em comportamentos, expectativas e práticas que deslegitimam a diferença como modo legítimo de estar no mundo, produzindo afastamentos simbólicos e restrições de convivência. Conforme define a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), as barreiras atitudinais dizem respeito a atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Strobel (2008) argumenta que a sociedade ouvinte tende a enxergar o surdo como “deficiente” em vez de sujeito cultural, o que ajuda a compreender por que alguns colegas se retraem diante da necessidade de interação mediada pela Libras ou pela diferença.

Lívia compartilha outras experiências, revelando uma dimensão ainda mais complexa: em certas disciplinas, colegas oferecem apoio e tentam contornar as barreiras de comunicação e culturais; em outras situações, demonstram desconforto ou frustração durante a interação, por vezes agindo com desprezo ou indiferença.

Em algumas disciplinas, consigo interagir bem com os colegas. Quando tenho dificuldades, há sempre aqueles que tentam me ajudar. Outros, porém, ficam angustiados por não saber como se comunicar ou de que forma oferecer apoio, e há também os que, às vezes, acabam me evitando ou até demonstrando indiferença. (Lívia, 2024)

Ao colocar lado a lado esses relatos, percebemos que a inclusão não é homogênea, mas atravessada por afetos, expectativas e resistências. O que para uns se configura como colaboração, para outros permanece condicionado pelas normas ouvintes, que invisibilizam a diferença linguística.

As experiências relatadas por Lívia mostram que, mesmo em contextos de interação aparentemente colaborativa, persistem tensões e restrições que não se explicam apenas pelas atitudes individuais dos colegas. Como elucida Skliar, o ouvintismo consiste em

[...] 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, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (Skliar, 2016, p.16)

Dessa forma, o desprezo, o desconforto ou a frustração manifesta por alguns colegas não se reduzem a atitudes individuais, mas refletem uma cultura acadêmica que ainda naturaliza as normas ouvintes, tomando a experiência ouvinte como referência normativa. Essa lógica orienta as interações, invisibilizando a diferença linguística como componente legítimo da diversidade humana e indicando que a inclusão no espaço acadêmico continua condicionada a padrões de normatividade que atravessam cotidianamente as relações entre pares.

As narrativas de Daniel, Bianca e Lívia revelam um contínuo de experiências que vai da colaboração à rejeição, indicando que as relações entre pares são atravessadas por múltiplas dimensões. Essa diversidade de vivências sinaliza que o pertencimento não é dado, mas se constrói nas interações cotidianas, tornando visível o quanto a universidade ainda precisa aprender a lidar com a diferença de modo horizontal e dialógico. Para hooks (2003), o espaço educativo pode ser um “lugar de encontro e resistência”, desde que os sujeitos sejam reconhecidos em suas singularidades e legitimados como produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, a participação plena do estudante surdo depende tanto da competência comunicacional dos pares quanto da disposição deles em reconhecer a diferença linguística e cultural como componente legítimo da diversidade humana. No entanto, apesar desse reconhecimento, as barreiras atitudinais, manifestadas na indiferença, no desprezo ou na dificuldade em interagir de forma acessível, funcionam como mecanismos sutis de exclusão, afetando o sentimento de pertencimento e o

reconhecimento acadêmico. Assim, a dimensão interacional da inclusão se apresenta como um processo dinâmico e interseccional, que exige atenção às práticas cotidianas de interação, ao diálogo e à valorização das identidades surdas, para que a participação efetiva se concretize.

As experiências de Sofia e Marina indicam outra dimensão das relações vivenciadas pelos estudantes surdos, relacionada à participação em atividades coletivas, sobretudo nos trabalhos em grupo. Sofia narra ter uma amiga fluente em Libras, com quem estabelece uma comunicação mais efetiva. Entretanto, a decisão recorrente de professores de separá-las, sob a justificativa de ampliar a convivência com os demais colegas, produz efeito inverso, pois a interação se torna escassa e o espaço coletivo se transforma em território de isolamento.

É complicado! Tenho afinidade com uma colega e, sempre que há trabalho em grupo, ficamos juntas. Mas, quando o professor decide trocar os grupos e nos separa porque somos amigas, fico desesperada. A maioria dos colegas não sabe Libras, então preciso ficar perguntando o que estão falando. Às vezes, apenas observo a discussão. (Sofia, 2024)

Essa dinâmica reflete o que o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2024) define como capacitismo

... é um sistema de opressão que hierarquiza as vidas humanas pelos tipos de corpos. As práticas capacitistas podem acontecer como ações ou como omissão. (...) O capacitismo é baseado num padrão corponormativo. Quanto mais distante desse corpo considerado socialmente normal, mais preconceito a pessoa vai sofrer. (BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA, 2024)

Assim, o afastamento de Sofia não é apenas circunstancial, mas expressão de um modelo de convivência ainda alicerçado na negação da diferença como parte legítima da experiência humana.

Essa perspectiva se amplia com a experiência de Marina, que evidencia como barreiras institucionais atravessam a participação de estudantes surdos em atividades coletivas, especialmente nos encontros síncronos. Ela relata que a presença do intérprete é condição indispensável para compreender e interagir plenamente, mas nem sempre sua disponibilidade está garantida, exigindo ajustes de horários e

espaços. Sem esses recursos, a participação se fragiliza, e o estudante retorna a uma posição de desvantagem.

As atividades em grupo... eu tenho um pouco de dificuldade... grupos são complexos. Tenho algumas dificuldades em relação à comunicação, meus colegas não sabem se comunicar comigo, muitos não sabem Libras. Preciso sempre chamar a intérprete para mediar a conversa ou, se precisamos nos reunir para discutir sobre o trabalho, marcamos um momento com a intérprete junto. (Marina, 2024)

Conforme Mantoan (2015), a inclusão demanda condições materiais e simbólicas que sustentem a participação efetiva, e não apenas a presença física nos espaços educativos. Enquanto a decisão de afastar Sofia da amiga cria isolamento e reproduz práticas capacitistas (Brasil, 2024), Marina demonstra que a falta de suporte institucional constitui outro obstáculo, mostrando que a inclusão plena requer atenção simultânea às interações interpessoais e à organização estrutural da universidade.

As experiências de Sofia e Marina indicam que a interação entre surdos e ouvintes, especialmente em atividades colaborativas, é fortemente condicionada pelas estruturas institucionais e dos arranjos comunicacionais disponíveis. Mesmo quando há abertura e disposição entre os pares, a falta de acessibilidade linguística e de estratégias de interação inviabiliza o diálogo e restringe a participação. Assim, a efetiva convivência entre estudantes surdos e ouvintes depende menos de ações pontuais e mais da consolidação de uma cultura universitária que reconheça a Libras como parte legítima do processo pedagógico e relacional.

Desse modo, as experiências narradas mostram que as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos não se limitam às interações individuais, mas refletem a persistência de uma dinâmica institucional que naturaliza a exclusão sob diferentes formas, seja pela ausência de acessibilidade linguística adequada, seja pela desconsideração das formas legítimas de pertencimento no convívio acadêmico. O que emerge dessas vivências é a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas de inclusão no ensino superior a partir de uma perspectiva que reconheça a diferença surda não como obstáculo à participação, mas como elemento constitutivo da diversidade que enriquece o espaço educativo.

As narrativas dos estudantes surdos indicam que a participação acadêmica e social no ensino superior é marcada por uma intersecção complexa de

potencialidades e limitações, atravessada por dimensões linguísticas, pedagógicas, institucionais e relacionais. Experiências como as de Daniel e Sofia evidenciam como a colaboração entre colegas e estratégias individuais podem favorecer a compreensão e o pertencimento, demonstrando que relações sensíveis à diferença são decisivas para o aprendizado. Ao mesmo tempo, os relatos de Manuela, Helena, Lívia, Bianca e Marina trazem à tona que barreiras estruturais, como a ausência de intérpretes, lacunas na acessibilidade linguística, práticas docentes pouco adaptadas e atitudes capacitistas ou indiferentes, restringem significativamente a participação.

Mesmo quando há esforços e abertura entre os colegas, a falta de recursos institucionais consistentes mostra que a inclusão não se sustenta em ações isoladas, mas exige a consolidação de políticas de inclusão no ensino superior, práticas pedagógicas adaptadas e uma cultura acadêmica que reconheça a Libras e a diferença surda como parte legítima da diversidade. Nesse cenário, a efetiva participação do estudante surdo configura-se como um processo dinâmico e interseccional, no qual a atenção às relações cotidianas, o reconhecimento e a valorização das identidades surdas e a construção de ambientes acessíveis se articulam. Essa perspectiva reforça que a inclusão ultrapassa a dimensão normativa, afirmando-se simultaneamente como um desafio estrutural e como uma prática que se constrói e se negocia no cotidiano acadêmico.

Enquanto as barreiras institucionais e pedagógicas moldam a trajetória acadêmica dos estudantes surdos, as interações com docentes, coordenadores de cursos e intérpretes de Libras revelam mais um aspecto da inclusão que se constrói nos diferentes espaços do contexto universitário. Nesses espaços, evidenciam-se tanto o compartilhamento de responsabilidades e estratégias de ensino quanto as limitações estruturais que ainda atravessam o cotidiano acadêmico. Para Skliar (2004), pensar a inclusão implica romper com a lógica da homogeneização e compreender que as diferenças linguísticas e culturais não são obstáculos, mas dimensões legítimas do processo educativo. Nessa mesma direção, Quadros (2006) ressalta que reconhecer a Libras e a identidade surda como constitutivas das relações pedagógicas é condição fundamental para que a presença do estudante surdo se converta em efetiva participação e pertencimento.

Antes mesmo de ingressarem na UFJF, muitos estudantes surdos já se depararam com desafios que se manifestam no próprio processo de acesso ao ensino superior, especialmente no momento da avaliação realizada pelo Exame Nacional do

Ensino Médio - ENEM. A narrativa de Marina nos mostra esse cenário, marcado por uma prova estruturada inteiramente em português escrito e pela ausência, até então, de recursos que reconhecessem a Libras como primeira língua. A experiência de Marina expõe a dimensão de um formato avaliativo que não dialogava com a realidade linguística dos candidatos surdos e, por isso, produzia cansaço, insegurança e, em alguns casos, desmotivação quanto à continuidade dos estudos.

Eu acho que para os surdos a aplicação da prova poderia ser diferente e não igual à dos ouvintes, tendo em vista que o português é a segunda língua do surdo. Poderiam adaptar as provas, aplicando através de vídeos em Libras ou escrita de surdo, flexibilizando e respeitando a nossa identidade, se não muitos surdos acabam perdendo o desejo e interesse de fazer as provas, por que realmente o processo se torna mais difícil. Quantos surdos gostariam de iniciar um curso, até mesmo para ter uma carreira futuramente? Mas isso não depende deles. (Marina, 2024)

Nos anos posteriores ao período vivido por Marina, o ENEM passou por transformações importantes e incorporou recursos que ampliaram as condições de participação dos candidatos surdos. A implementação da videoprova em Libras, a criação da Plataforma Enem em Libras e, mais recentemente, a disponibilização de editais e orientações também em Libras representam esforços significativos para a construção de um processo avaliativo mais acessível. Esses recursos não estavam presentes quando Marina realizou o exame, e a diferença entre os dois momentos ajuda a compreender o impacto da ausência de mediação linguística em sua experiência. A tabela abaixo sintetiza os avanços do ENEM em relação aos recursos de acessibilidade para os surdos e pessoas com deficiência auditiva.

**Quadro 6 - Avanços do ENEM em Libras e recursos de acessibilidade
(2017 - 2023)**

Ano	Marco
2017	Implementação da videoprova em Libras para candidatos surdos e com deficiência auditiva.
2018	Lançamento da Plataforma Enem em Libras, com enunciados e alternativas traduzidos em Libras.
2021	Inep comemora 5 anos da videoprova em Libras (mais de 5 mil participantes utilizaram o recurso desde sua criação)

2023	641 candidatos solicitaram videoprova em Libras e 718 solicitaram tradutor-intérprete em Libras (mais de 38 mil atendimentos especializados e 70 mil recursos de acessibilidade concedidos)
-------------	---

Fonte: Inep/ MEC (2017 - 2023) e Jornal do Comercio (2023)

O contraste entre a experiência relatada por Marina e o cenário atual do ENEM ajuda a compreender como as barreiras vivenciadas pelos estudantes surdos antecedem o próprio ingresso no ensino superior. A narrativa da discente desloca o olhar para um momento anterior à universidade, indicando que a primeira disputa não ocorre em sala de aula, mas na forma como a prova de acesso é concebida. Enquanto o ENEM se manteve voltado exclusivamente para o Português escrito, língua que para muitos estudantes surdos é segunda língua, consolidou-se um modelo avaliativo baseado em uma norma linguística única, que desconsiderava a diferença.

Conforme argumenta Strobel (2008), a língua é parte estruturante da identidade surda, e sua desconsideração produz não apenas dificuldades de compreensão, mas, um sentimento de não pertencimento. A ausência de acessibilidade comunicacional nesse processo também se articula às barreiras apontadas por Sasaki (2003), que amplia o entendimento de acessibilidade para além de adaptações físicas, incluindo o direito ao acesso à informação em formatos compatíveis com a experiência linguística de cada sujeito. Assim, mesmo reconhecendo os avanços recentes do ENEM, a experiência de Marina, vivida antes dessas mudanças, evidencia que avaliações que ignoravam a realidade linguística dos candidatos surdos restringiam tanto o desempenho quanto o desejo de disputar uma vaga na universidade.

Se para Marina a barreira se manifesta ainda no acesso ao ensino superior, quando o ENEM, voltado especificamente para o português escrito, desconsiderava sua experiência linguística, a situação vivida por Helena se concretiza dentro da universidade, no encontro com o professor e com a correção da prova. A estudante se sente surpresa com a devolutiva do professor, que considera suas respostas erradas, mesmo sendo informado sobre a escrita do português como segunda língua.

Em 2019, fiz minha primeira prova. O professor sabia da minha dificuldade com o português, e o intérprete já havia informado a situação. Quando entreguei a prova, o professor analisou e disse que estava errada. Fiquei surpresa e mencionei que havia uma lei que tratava desse caso [...] consegui ajuda para pesquisar a lei e localizar o parágrafo correto. Anotei e apresentei ao professor. Ele se desculpou e me deu a oportunidade de refazer a prova. (Helena, 2024)

A narrativa de Helena traz à tona outro aspecto sensível do processo avaliativo relacionado ao desconhecimento, por parte de alguns docentes, dos direitos linguísticos assegurados aos estudantes surdos. A experiência da discente mostra que, mesmo com a existência de dispositivos legais que reconheçam a Libras como língua de instrução, a prática de avaliar o estudante surdo a partir dos parâmetros normativos do português escrito ainda se mantém presente. A forma como Helena vivencia o processo avaliativo revela o modo como os marcadores linguísticos, institucionais e relacionais se entrelaçam, compondo uma dimensão interseccional das barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos.

Nesse sentido, a situação experienciada indica que a efetivação dos direitos linguísticos depende não apenas da existência de políticas, mas também do seu conhecimento e aplicação cotidiana. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, assegurando às pessoas surdas o direito de utilizá-la em todos os espaços sociais e educacionais (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei, reforça esse direito ao determinar que as instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades. Entre as determinações do artigo 14, o decreto orienta que os processos avaliativos considerem o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, estabelecendo a necessidade de

- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
 - VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- (Brasil, 2005).

Mesmo com esses avanços legais, a vivência de Helena mostra que a aplicação dos dispositivos ainda é desigual e, muitas vezes, restrita ao campo formal. Ao ter sua prova corrigida com base na escrita normativa do português, a estudante teve sua identidade linguística invisibilizada. Foi apenas após recorrer à legislação

que conseguiu legitimar o próprio direito de ser avaliada em conformidade com sua primeira língua. Esse cenário reforça que o reconhecimento da Libras, previsto em lei, não pode se limitar apenas ao discurso institucional, mas precisa se materializar em práticas pedagógicas que assegurem equidade avaliativa e respeitem a diferença linguística como dimensão constitutiva da aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação não pode assumir um caráter de punição, tampouco se reduzir a simples função de identificação de erros, pois essa postura muda o foco da aprendizagem e fragiliza a prática pedagógica. Para o autor, quando o professor corrige a partir de um padrão normativo que desconsidera o percurso e as condições reais do estudante, a avaliação deixa de ser um instrumento de compreensão do processo formativo e passa a operar como mecanismo de exclusão. Nessa perspectiva, a situação vivida por Helena aponta como a ausência de critérios sensíveis à condição bilíngue do estudante surdo transforma a avaliação em uma prática que não orienta e nem apoia, mas interrompe o movimento de aprender. Esse quadro reforça a relevância da análise, pois sem ajustes pedagógicos e reconhecimento da diferença linguística, a avaliação perde sua função formativa e amplia desigualdades que atravessam o percurso desses estudantes.

As narrativas de Marina e Helena se articulam ao indicarem que as barreiras linguísticas e avaliativas enfrentadas pelos estudantes surdos não se limitam a um momento específico da trajetória educacional, mas atravessam o percurso que vai do acesso à permanência no ensino superior. Em ambos os relatos, a Língua Portuguesa, quando tomada como referência exclusiva para avaliação, aparece como fronteira simbólica que separa o discurso inclusivo das práticas efetivas. Marina aponta que a ausência de acessibilidade nas provas do ENEM restringe oportunidades e desestimula a continuidade dos estudos, enquanto Helena demonstra que, mesmo após o ingresso, a estrutura avaliativa permanece ancorada em uma lógica ouvintista, que desconsidera a Libras como primeira língua.

Apesar das dificuldades, os relatos também sinalizam movimentos de abertura e aprendizado. A postura do professor de Helena, ao reconhecer o equívoco e permitir que a prova fosse refeita, ilustra que o contato direto com a diferença pode gerar deslocamentos e promover novas compreensões sobre o direito linguístico do estudante surdo. Assim, as experiências de ambas indicam que a inclusão não se constrói de forma linear, mas em meio a tensões, avanços e resistências que, quando acolhidos de maneira sensível e dialógica, podem transformar as práticas avaliativas

em oportunidades reais de reconhecimento e equidade. Como destaca Perlin (2016, p. 67), “a inclusão do sujeito surdo é atravessada por tensões, conflitos e disputas simbólicas, porque envolve diferentes formas de perceber a diferença e de lidar com ela no cotidiano escolar”, reforçando que práticas avaliativas mais sensíveis à experiência linguística do estudante surdo também dependem desse encontro com a diferença.

As narrativas de Marina e Daniel mostram que, quando há abertura para o diálogo, a avaliação pode se constituir como espaço de encontro pedagógico e não de punição. No relato de Marina, o momento da correção da prova ganha outra dimensão quando o professor, diante de dúvidas sobre o português empregado pela estudante, opta por chamá-la e solicita que explique o sentido de suas respostas.

Esse momento é importante porque às vezes o professor não compreende o meu uso do Português. E no momento de corrigir a prova, se não entendeu, chama o aluno surdo, pergunta o que significa a palavra ou o que ele quis dizer, por que para os ouvintes a primeira língua é o português e, para nós surdos é a Libras. É preciso ter esse entendimento no momento de corrigir a prova. (Marina, 2024)

Não se trata de concessão, mas sim do reconhecimento de que a escrita da estudante surda carrega marcas da sua primeira língua e, por isso, precisa ser interpretada a partir de um horizonte bilíngue. Essa ação traduz uma postura que Fernandes (2017) associa à justiça avaliativa, sustentada na escuta ativa, na negociação de sentidos e na compreensão das condições reais de produção linguística do aluno.

De modo semelhante, Daniel relata que seu professor inicia a avaliação perguntando qual formato lhe oferece maior conforto e compreensão, demonstrando sensibilidade às diferentes possibilidades de expressão, seja por meio de recursos visuais, Libras, escrita ou digitação. Ao afirmar que o mais importante é o entendimento do conteúdo e não a forma normativa da língua, o professor cria condições para que Daniel exerça sua autonomia linguística, sem, contudo, abrir mão do processo de aprender português como segunda língua

[...] o professor sempre me pergunta “qual a melhor forma de adaptação, qual a que me trará mais conforto?”. Se através de recursos visuais, Libras, pouco texto escrito ou digitação. Costumo responder que gosto de escrever e digitar também, só peço compreensão pela escrita do meu português ser como segunda língua. O professor, por sua vez, me tranquiliza, dizendo que isso não é um problema, desde que eu compreenda o que ele explica. Esse cuidado ele considera nas correções. (Daniel, 2024)

O conjunto das experiências relatadas por Marina e Daniel, refletem práticas docentes que se estruturam na escuta e no reconhecimento da diferença como elemento central da avaliação. Tais ações, ainda que situados em situações específicas, dialogam com a compreensão apresentada por Quadros (2006) e Lacerda (2019) de que a Libras ocupa o lugar de língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa se constitui como segunda língua. Quando o professor assume essa relação, a avaliação deixa de funcionar como instância de exclusão e passa a se configurar como um espaço de aprendizagem compartilhada, no qual o erro não é interpretado como falha, mas como momento de construção e negociação de sentidos. Os relatos dos dois discentes mostram que, ao legitimar a experiência linguística do sujeito surdo, a avaliação se desloca de uma prática de controle para uma prática de mediação, o que se aproxima da perspectiva defendida por Mantoan (2015), que compreende a inclusão como reorganização cotidiana das práticas e não como concessão eventual. Ao reconhecer a diferença, o docente produz condições para que a avaliação se torne, de fato, um espaço de pertencimento e equidade.

Por outro lado, surgem narrativas que revelam a persistência de práticas avaliativas ancoradas em padrões ouvintistas, restringindo a participação plena de estudantes surdos. Os relatos de Sofia e Manuela, apontam um conjunto de práticas avaliativas que, em vez de reconhecer a diferença linguística como dimensão constitutiva da experiência surda, reafirmam a lógica da homogeneização. Sofia destaca que, embora alguns professores permitam a realização das avaliações em Libras por meio de filmagens, outros insistem que a prova seja realizada apenas em Português escrito, prática que desconsidera a diferença linguística e cultural da estudante surda e sustenta a crença de que o domínio da norma padrão é o único parâmetro legítimo para aferir conhecimento.

Ainda assim, enfrento dificuldades nas provas. Alguns professores aceitam que eu realize a avaliação em Libras, através de filmagens,

mostrando empatia. Mas outros insistem que a cobrança seja apenas em português, igual para todos. Nesses casos, os colegas me apoiam. (Sofia, 2024)

A insistência em uma avaliação exclusivamente em Português escrito produz efeitos que repercutem diretamente no processo de aprendizagem. De um lado, fragiliza a participação da estudante ao exigir que realize a avaliação em uma língua que não organiza seus modos de significar o mundo e, de outro, sustenta a crença equivocada de que a equidade seria tratar todos de maneira idêntica. Ao adotarem modelos de avaliação homogêneos, os docentes deixam de reconhecer que a trajetória da estudante surda é atravessada por sua língua que organiza seu pensamento, pelos sentidos que produz e pelos caminhos singulares que estruturam sua construção de conhecimento.

Já Manuela vivencia um cenário ainda mais duro. A experiência da estudante expressa a impossibilidade de compreender o material apresentado, resultado da ausência de imagens, recursos visuais e de outras estratégias que aproximam o conteúdo de sua experiência de aprendizagem, situação que a coloca diante de avaliações que se tornam inacessíveis desde o início. Quando a leitura não se concretiza, o vocabulário formal se distancia dos seus repertórios linguísticos e o movimento de prosseguir na avaliação não produz qualquer possibilidade de avanço. Sua permanência em sala, sem conseguir realizar a atividade, não indica falta de interesse, mas a inexistência de condições mínimas para acessar a informação. Quando relata que somente foi aprovada na disciplina ministrada por um professor surdo, torna visível que a acessibilidade não é complementar à prática docente, mas elemento estruturante para que a aprendizagem e a participação se tornem possíveis.

Sinto-me desconfortável e fico IMPARCIAL; não consigo fazer a leitura dos textos que me são entregues. Faltam imagens e outras estratégias que poderiam me auxiliar. Se o material for apenas em texto, não consigo aprender. Não conheço muitas palavras, e muitas delas são formais. Essa situação se repete nas provas. Recebo a avaliação, tento ler e consultar o material, mas não compreendo nada. Então, permaneço sem fazer nada em sala. Talvez, se houvesse acessibilidade, eu conseguiria: escreveria, leria, usaria imagens para me auxiliar e também participaria mais ativamente das aulas. Mas, como não há, fico sem ação nenhuma em sala. Se tivesse mais acessibilidade, poderia me sentir mais tranquila. Na verdade, só passei na disciplina em que o professor é surdo; nas demais, acabei reprovando. Você entende? (Manuela, 2024)

O contexto descrito por Manuela explicita uma barreira comunicacional que se instala no próprio material didático e inviabiliza o acesso ao conhecimento antes mesmo do momento da avaliação. Sassaki (2003) discute que a acessibilidade comunicacional envolve garantir que a informação seja percebida, compreendida e utilizada pelo estudante de forma autônoma, o que exige que os recursos pedagógicos sejam construídos de modo a dialogar com suas formas de ler e significar o mundo. A LBI (Lei n.º 13.146/2015) reforça essa compreensão ao estabelecer que a acessibilidade e as adaptações razoáveis são condições para a igualdade de oportunidades, transferindo a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem da esfera individual para o âmbito institucional.

Contudo, a narrativa de Manuela permite compreender que, quando o material é produzido exclusivamente em texto e sem mediação visual, a instituição passa a atribuir à estudante, o peso de superar obstáculos criados pela própria organização do ensino, produzindo uma leitura individualizada de um problema que é estrutural. Esse movimento já havia sido identificado por Antunes e Amorim (2020, p.14), ao observarem, em entrevistas com discentes da UFJF, que “existe um processo de responsabilização do estudante pelo seu sucesso ou fracasso, como se apenas ele tivesse que se esforçar e superar as dificuldades para acompanhar as aulas”.

Nesse contexto, embora situadas em momentos distintos do processo avaliativo, as narrativas de Sofia e Manuela demonstram que a ausência de acessibilidade opera de maneira contínua e produz efeitos semelhantes nas trajetórias das estudantes surdas. No caso de Sofia, a exigência do Português escrito como única forma de avaliação reforça uma lógica que desconsidera sua diferença linguística e cultural e naturaliza a homogeneização como parâmetro de equidade. Manuela, por sua vez, enfrenta barreiras que antecedem a própria prova, já que o material didático não dialoga com sua experiência linguística e compromete qualquer possibilidade de participação. Tomadas em conjunto, as duas narrativas evidenciam que o problema não está apenas no momento da avaliação, mas na forma como a instituição organiza o acesso ao conhecimento e distribui responsabilidades, atribuindo às estudantes o peso de superar obstáculos que são produzidos estruturalmente.

Quando observadas em conjunto, as narrativas de Marina, Daniel, Helena, Sofia e Manuela indicam que, avaliações e reforços assumem sentidos distintos na

trajetória dos estudantes surdos e apontam que a acessibilidade não se constitui como ação pontual, mas, como condição que atravessa o processo avaliativo em sua totalidade. Em alguns momentos, práticas docentes mais sensíveis à diferença abrem margens de participação, já em outros, a adoção de modelos avaliativos homogêneos limita o acesso ao conhecimento e atribui ao estudante a responsabilidade de superar barreiras que são institucionais. Nesse contexto, o princípio de equidade, formulado no *Index para a Educação (2011)*, contribui para aprofundar a análise ao afirmar que justiça educacional não se realiza pela uniformidade de um único método, mas, pela criação de condições que respondam às especificidades concretas de cada estudante.

Os estudantes surdos, ao narrar suas experiências de ingresso, as primeiras disciplinas cursadas e as relações que estabelecem com colegas, intérpretes, docentes e coordenações, indicam que acesso e permanência não se organizam como etapas separadas, mas como partes de um mesmo percurso. À medida que avançam pela universidade, disputam espaços, negociam práticas e realizam ajustes contínuos que mostram que a instituição não funciona como campo neutro, já que as possibilidades de participação se constroem no encontro entre língua de instrução, trajetórias escolares anteriores, políticas institucionais e condições materiais de vida. Essa dinâmica define, no cotidiano, o modo como cada estudante constrói sua presença na universidade e torna evidente que a permanência vai além da matrícula, envolvendo relações que dão suporte à aprendizagem ao longo do percurso.

Desse modo, a perspectiva interseccional fortalece essa compreensão ao ampliar o olhar para o modo como diferentes marcadores se combinam no cotidiano universitário e moldam as relações que sustentam a participação dos estudantes surdos. É nessa direção que Collins e Bilge (2021) afirmam que o

domínio interpessoal do poder refere-se ao modo como os indivíduos vivenciam a convergência de poder estrutural, cultural e disciplinar. Esse poder molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade que, por sua vez, organizam as interações sociais. A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (Collins; Bilge, 2021, p. 28 – 29)

Nas narrativas dos participantes, essa dinâmica se torna visível quando a falta de acessibilidade se manifesta ao mesmo tempo na forma como o conteúdo é

organizado, na ausência de adaptações, no desconhecimento institucional sobre a surdez e nas condições materiais e de território que atravessam a vida de quem reside em regiões com menor infraestrutura. A sensação recorrente de estar em desvantagem se forma nesse encontro entre o linguístico, o material e o institucional, indicando que não há um único fator que explique a desigualdade, porque é a combinação entre esses marcadores que a sustenta as condições de participação e reconhecimento no espaço acadêmico.

Ao mesmo tempo as narrativas mostram que práticas docentes mais sensíveis à diferença reorganizam a compreensão sobre aprender e mostram que a acessibilidade não nasce de soluções prontas, mas, da disposição em construir caminhos compartilhados. Akotirene (2019) lembra que as desigualdades se reproduzem quando a diferença é tratada como algo a ser apenas tolerado e não como parte constitutiva da vida social. As falas de estudantes que se sentiram escutados por coordenações fluentes em Libras, que encontraram professores que se anteciparam às adaptações ou que vivenciaram situações em que intérpretes e docentes atuaram em diálogo apontam que, quando esse reconhecimento se concretiza, o cotidiano acadêmico se transforma e a participação ganha densidade. Esses movimentos sugerem que a inclusão se realiza nas brechas em que as relações de poder são tensionadas e reorganizadas, abrindo espaço para práticas que afirmam a presença surda como legítima no percurso formativo.

Ao reunir essas narrativas, torna-se possível perceber que as barreiras linguísticas, pedagógicas, institucionais e relacionais não se esgotam nas etapas iniciais do curso nem se restringem às avaliações. Elas atravessam a circulação pela universidade, o acesso às informações, a construção de vínculos e a participação na vida acadêmica em sua totalidade. A permanência, nesse sentido, não decorre de esforços individuais, mas da capacidade institucional de reconhecer que a diferença linguística e cultural surda reorganiza as formas de significar o mundo e precisa ser afirmada como parte legítima das práticas pedagógicas. Essa compreensão aproxima a universidade de um compromisso ético e político com a equidade, reafirmando que a justiça educacional se consolida quando as condições de participação são reconstruídas para acolher experiências plurais.

É com esse horizonte que avançamos para a interpretação da vida acadêmica, para além da sala de aula. Nessa próxima unidade interpretativa, interessa compreender como os estudantes surdos ocupam espaços, constroem redes de apoio

e negociam sua presença em contextos que nem sempre reconhecem suas formas próprias de estar na universidade. A interseccionalidade permanece como lente que ilumina tanto os limites quanto as potências que emergem desse cotidiano e que, em última instância, ajudam a compreender como os sujeitos surdos inventam caminhos para permanecer e produzir sentido em seus percursos formativos.

5.2 - VIDA ACADÊMICA: para além da sala de aula

A vida acadêmica dos estudantes surdos ultrapassa os limites da sala de aula e se estende por espaços, tempos e práticas que compõem o cotidiano universitário. As narrativas reunidas nesta unidade mostram que participar de seminários, congressos, eventos culturais, atividades de pesquisa, monitorias ou atividades externas envolve enfrentar barreiras que não aparecem com nitidez nas rotinas formais do curso. O que surge como oportunidade para a maioria dos estudantes assume, para os sujeitos surdos, a forma de uma trajetória que demanda negociações permanentes, disputas por reconhecimento e, em muitos casos, a necessidade de insistir para que a instituição assegure condições mínimas de inserção acadêmica.

Nesse sentido, a interseccionalidade mostrou-se fundamental para a compreensão dos desafios de acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos na UFJF, ao evidenciar que as barreiras identificadas ao longo da pesquisa não se explicam por um único fator. Essa perspectiva permitiu deslocar leituras simplificadoras e tornou visível que as dificuldades de participação e permanência se produzem no entrelaçamento entre dimensões linguísticas, pedagógicas, institucionais e sociais. Ao adotar essa lente analítica, tornou-se possível interpretar as narrativas dos participantes para além de experiências individuais isoladas, reconhecendo que os desafios da inclusão se configuram na convergência de múltiplos eixos de desigualdade que se cruzam, se tensionam e se reconfiguram nas trajetórias acadêmicas dos estudantes surdos.

Participar de seminários, congressos, viagens acadêmicas ou eventos institucionais é parte constitutiva da vida universitária, porém, para os estudantes surdos, esses espaços se apresentam como territórios em que o acesso precisa ser afirmado desde o primeiro momento. As narrativas mostram que a presença nesses eventos não se reduz a estar fisicamente no local, pois envolve negociar condições,

reivindicar direitos linguísticos e buscar reconhecimento em situações que, para a maioria dos colegas ouvintes, surgem como oportunidades naturais de formação.

A narrativa de Marina mostra que sua participação em uma atividade acadêmica fora da sala de aula não aconteceu de forma imediata, como aparece em seu relato sobre a viagem para um evento realizado em região próxima a cidade de Belo Horizonte. Embora a discente tenha manifestado interesse desde o início, recebeu a informação de que os intérpretes não poderiam acompanhá-la por questões de horários e verbas. A possibilidade de viajar só se concretizou após sucessivos pedidos, cobranças e insistências, até que a instituição autorizou o deslocamento dos intérpretes que já atuavam na disciplina.

Os dois intérpretes que me acompanhavam na disciplina viram a disponibilidade deles irem comigo na viagem e me retornaram dizendo que por questões de horários e verbas, a UFJF não autorizou a ida deles. Depois de muita insistência e cobrança, conseguimos que os dois intérpretes que acompanhavam a própria disciplina viajassem também. [...] Foi muito importante ter o Intérprete ao meu lado. (Marina, 2024)

Ao destacar a importância de se ter o intérprete ao seu lado, Marina não aponta um detalhe operacional, mas explicita que o direito linguístico não circula de forma natural em sua trajetória, pois precisa ser reconhecido, confirmado e, muitas vezes, disputado. Akotirene (2019) argumenta que as desigualdades se reproduzem quando a diferença é tratada como exceção e não como parte constitutiva do cotidiano institucional, o que se aproxima da experiência narrada pela discente.

A experiência de Daniel se aproxima dessa tensão, ainda que assumindo outra forma. Ele relata que recebe diversos convites por e-mail, mas quase nunca é consultado sobre seu interesse ou sobre as condições necessárias para que consiga participar, o que faz com que cada oportunidade dependa de uma busca individual por informações que deveriam estar asseguradas desde o início. Ao procurar a organização de um evento realizado na Faculdade de Educação Física, descobriu que não haveria intérprete porque a atividade ocorreria no sábado, e a resposta de que “*vou tentar ver*” (Daniel, 2024) acabou apenas adiando a confirmação daquilo que já se anunciava como barreira.

Essa dinâmica revela que a falta de planejamento prévio transforma cada convite em uma tarefa adicional para o estudante, que precisa assegurar sua própria

presença antes mesmo de decidir se deseja participar, mostrando que a participação só se concretiza quando ele insiste para que a instituição reconheça suas necessidades. A análise de Collins e Bilge (2021) ajuda a compreender esse contexto, pois, conforme defendem, práticas aparentemente simples, como não prever intérpretes ou não consultar o estudante, produzem relações cotidianas marcadas por desigualdade e definem quem consegue circular com mais segurança e quem precisa disputar cada espaço para participar.

Assim como Daniel, Helena narra uma experiência marcada por incertezas que atravessam sua possibilidade de participar de atividades acadêmicas fora da sala de aula. Quando a discente realiza a tentativa de se inscrever no evento e busca informações junto à direção sobre a presença de intérpretes, é orientada a solicitar ao NAI. Embora tenha seguido as orientações, não obteve retorno a tempo, e sem garantia de acessibilidade, decidiu cancelar sua inscrição. Em seu relato afirma:

Algum tempo atrás, houve um evento, e, no momento da inscrição, perguntei à direção se haveria intérprete. Fui orientada a solicitar ao NAI, mas não obtive retorno. O processo demorou muito; a intérprete que havia participado do último evento estava muito ocupada, então acabei cancelando minha inscrição. (Helena, 2024)

A desistência de Helena se aproxima daquilo que Daniel também vivenciou ao procurar a organização de um evento, que ocorreria no sábado, e receber apenas a promessa de que “tentariam resolver”. Ambas as narrativas convergem ao revelar que a impossibilidade de participar não resulta de uma negativa explícita, mas da ausência de respostas claras e tempestivas, o que produz insegurança e inviabiliza a continuidade do processo. Essa forma de impedimento se aproxima das discussões de Sasaki (2003) sobre processos em que a exclusão não se manifesta por uma recusa direta, mas pela ausência de acessibilidade e de suporte institucional capazes de assegurar condições mínimas de participação. As duas narrativas evidenciam que a participação é interrompida quando a instituição não antecipa demandas, não responde com previsibilidade e atribui ao discente surdo a responsabilidade de garantir aquilo que deveria ser assegurado como parte da dinâmica universitária.

Em contraste com as experiências de Helena e Daniel, Sofia narra uma vivência que tensiona esse cenário ao relatar que costuma ser lembrada e consultada antes dos eventos acadêmicos, o que permite que a acessibilidade seja planejada sem

atrasos e faz com que sua presença não dependa de cobranças posteriores. Ao contar que é procurada para confirmar seu interesse, a discente mostra que sua participação assume outro sentido quando é considerada desde o início. A ação de perguntar se ela deseja estar presente no evento, produz reconhecimento e sustenta um sentimento de pertencimento, pois transfere o esforço da estudante para o campo do planejamento e afirma a diferença linguística como parte do próprio processo de construção do evento.

Sim, quando acontecem seminários, congressos ou palestras, sempre se lembram de mim e perguntam se vou participar, para garantir a presença dos intérpretes. Assim, consigo fazer minha inscrição e participar. Nesse ponto, me sinto assistida, e isso é ótimo! Mas minha barreira está em outros lugares, como na secretaria e na cantina, onde falta acessibilidade. Nos eventos eu fico feliz porque se lembram de mim, mas, se algum dia não houver intérprete, eu pretendo fazer uma denúncia. Por enquanto, está tudo certo. (Sofia, 2024)

Embora encontre acessibilidade nos eventos promovidos pelo seu curso, Letras-Libras, Sofia aponta que tal reconhecimento não se estende a todos os espaços da universidade. Ao relatar que enfrenta obstáculos nos setores administrativos e nos serviços do cotidiano, ela marca que a acessibilidade não se distribui de forma homogênea, já que alguns ambientes se tornam acessíveis enquanto outros permanecem atravessados pela ausência de condições básicas. A partir dessa experiência, torna-se possível perceber que ações pontuais ampliam o acesso em determinados contextos, mas não substituem a necessidade de políticas que assegurem continuidade, como discute Mantoan (2015) ao defender que processos inclusivos não se sustentam em iniciativas isoladas, e sim em reorganizações que atravessam diferentes ambientes institucionais. A narrativa de Sofia reforça que a permanência surda na vida acadêmica extra sala de aula depende do modo como cada setor reconhece e incorpora a diferença como parte de seu funcionamento cotidiano.

Assim como Sofia, Isadora vivencia momentos de reconhecimento, sendo convidada a participar como monitora, apoiando o registro de participantes e a organização. Sua participação ativa no evento demonstra que a acessibilidade, quando assegurada, não apenas permite estar presente, mas, amplia o lugar do estudante surdo na dinâmica acadêmica. Ainda assim, experiências como as de

Isadora não esgotam o cenário vivido pelos estudantes surdos, pois, ao lado desses momentos em que a participação se fortalece, surgem situações em que a presença do intérprete não é suficiente para garantir o acesso pleno às informações, o que exige aprofundar o debate sobre as condições linguísticas que estruturam essa participação.

A compreensão de tais tensões implica considerar que a Libras se organiza em uma lógica de apreensão que depende da continuidade do olhar e da fixação visual do cenário enunciativo, já que é nesse campo que o discurso se realiza e ganha forma. As autoras Quadros e Karnopp (2004) argumentam que as Línguas de Sinais são realizadas na modalidade visuoespacial e, por isso, exigem que o olhar permaneça fixo na cena enunciativa para que o discurso seja compreendido. Essa dinâmica revela um modo de presença distinto daquele esperado dos estudantes ouvintes, pois é justamente na relação direta entre olhar e movimento que o enunciado se constitui e pode ser apreendido. Nessa direção, Fernandes (2003) reforça que sustentar o olhar na apreensão do discurso redefine a participação de sujeitos surdos em práticas acadêmicas estruturadas pela modalidade oral auditiva, onde compreender e registrar ocorrem simultaneamente.

Nesse contexto, qualquer interrupção do olhar cria uma lacuna no processo de entendimento, mesmo que pequena, que se acumula até reorganizar a própria experiência de participação. Assim, ações aparentemente simples, como fazer anotações enquanto se acompanha uma fala, assumem outro peso quando dependem de desvios do olhar que interrompem a própria base de acesso ao conteúdo. É nesse ponto que desigualdades quase imperceptíveis para quem participa por meio da escuta ganham nitidez e revelam o quanto certas práticas se sustentam em modelos de participação que não dialogam com a experiência surda.

Esse conjunto de tensões evidencia que as perdas vivenciadas pelos estudantes surdos ultrapassam as práticas pontuais e remetem a uma organização mais profunda que molda a participação nesses eventos, sustentando desigualdades que raramente se tornam visíveis para quem participa a partir da escuta. As reflexões de Skliar (1999) sobre o ouvintismo permitem compreender que a organização dos eventos acadêmicos permanece orientada para o corpo que ouve, já que o ritmo das falas, a distribuição das informações e a expectativa de acompanhar e registrar ao mesmo tempo respondem a uma lógica que privilegia a audição como centro da atividade. A presença do intérprete, embora imprescindível, não altera a arquitetura que sustenta essas práticas e, por isso, a participação de estudantes surdos segue

atravessada por tensões que não derivam de falhas individuais, mas do modo como o espaço acadêmico é concebido.

É nesse entrelaçamento de tensões que as narrativas de Lívia e Manuela ganham sentido. Lívia relata que, em alguns eventos, mesmo com intérprete, sua atenção é interrompida no instante em que precisa desviar o olhar para fazer anotações. A discente afirma: *“Em alguns eventos há intérprete, minha dificuldade está em ficar atenta à sinalização e fazer anotações. Ao anotar, perco o que está sendo falado, perco informações. Me sinto triste com esta situação. É muito difícil.”* (Lívia, 2024). A vivência de Manuela se aproxima da experiência de Lívia ao declarar que permanece atenta à sinalização, mas, ainda assim, não compreende completamente o que está sendo exposto. A discente acrescenta: *“Apesar de haver intérprete, não consigo compreender com clareza. Participo de palestras, fico atenta à sinalização, mas ainda assim não entendo completamente.”* (Manuela, 2024).

Tomadas em conjunto, as narrativas de Marina, Daniel, Helena, Sofia, Lívia e Manuela mostram que participar de eventos acadêmicos exige insistência, negociação e, em alguns casos, desistência, pois o acesso não se apresenta como dado, mas se constrói a cada solicitação, a cada espera e a cada tentativa de garantir condições mínimas de presença. A circulação por esses espaços revela que estar na universidade envolve disputar continuamente as condições que sustentam a formação ampliada e que, quando essas condições falham, a participação se fragiliza ou se torna inviável.

O conjunto dessas experiências indica que a vida acadêmica se sustenta em múltiplos ambientes e relações e que, para os estudantes surdos, ocupar esses territórios implica enfrentar desigualdades que atravessam tanto a estrutura institucional quanto o modo como cada atividade é organizada. Nessa dinâmica, tornam-se visíveis outras camadas do cotidiano universitário que também produzem tensões e que ajudam a compreender como a acessibilidade se redefine em diferentes espaços da instituição.

A vida acadêmica também se constrói nos deslocamentos cotidianos pela universidade, nos espaços e serviços que compõem o dia a dia e que, para os estudantes surdos, assumem sentidos próprios quando a acessibilidade não acompanha o ritmo das demandas institucionais. Essa dimensão cotidiana da permanência evidencia que o pertencimento não se sustenta apenas nas atividades

formais, mas nos modos como cada ambiente reconhece ou silencia a presença do estudante em sua rotina.

A circulação por setores como secretaria, biblioteca, cantina e unidades administrativas, por exemplo, revela uma camada da vida universitária em que desigualdades se materializam em detalhes aparentemente simples, mas decisivos para aqueles que dependem de acessibilidade linguística. Quando interpretadas sob a ótica interseccional, essas experiências mostram que as barreiras não emergem apenas da ausência de acessibilidade pontual, mas, resultam do entrelaçamento de práticas institucionais que produzem efeitos distintos sobre sujeitos que ocupam posições sociais diversas.

Como indicado anteriormente por Collins e Bilge (2021), desigualdades se aprofundam quando práticas institucionais operam a partir de expectativas que tomam o sujeito ouvinte como referência implícita. Ao trazer esse debate para os espaços que estruturam o cotidiano universitário, tornam-se possíveis perceber que, essa lógica, se mantém em serviços que não incorporam a presença surda em sua organização, produzindo barreiras que se acumulam na experiência diária e reorganizam a forma de permanecer na instituição. Sobre esse ponto, Sofia afirma que

Sim, quando acontecem seminários, congressos ou palestras, sempre se lembram de mim e perguntam se vou participar, para garantir a presença dos intérpretes. Assim, consigo fazer minha inscrição e participar. Nesse ponto, me sinto assistida e isso é ótimo. Mas minha barreira está em outros lugares, como na secretaria e na cantina, onde falta acessibilidade. Nos eventos eu fico feliz porque se lembram de mim. [...] (Sofia, 2024)

A experiência de Sofia explicita o modo como a acessibilidade é vivenciada de maneira desigual pela mesma estudante em diferentes espaços da universidade. Em seu relato, Sofia afirma que se sente reconhecida quando é consultada para participar de eventos, mas, afirma que sua barreira está em outros lugares, como secretaria e cantina, onde não há acessibilidade. O contraste marcado na narrativa da discente, torna visível uma instituição que opera em ilhas de inclusão, nas quais alguns setores sustentam a participação, enquanto outros, permanecem atravessados por práticas que silenciam a diferença. Contribuições de Collins e Bilge (2021) permitem afirmar

que instituições frequentemente operam a partir de expectativas que tomam o sujeito ouvinte como padrão implícito. Quando a presença surda não integra essa lógica, suas especificidades aparecem como algo a ser negociado caso a caso, atribuindo ao estudante a função de legitimar sua participação em espaços que deveriam reconhecer a diversidade de modos de estar e comunicar na universidade.

A narrativa de Helena aprofunda a compreensão sobre as desigualdades que estruturam a permanência do discente surdo ao mostrar que, não são apenas os ambientes físicos que moldam a participação, mas também os fluxos administrativos que regulam a vida acadêmica.

Algum tempo atrás houve um evento e, no momento da inscrição, perguntei à direção se haveria intérprete. Fui orientada a solicitar ao NAI, mas não obtive retorno. O processo demorou muito; a intérprete que havia participado do último evento estava muito ocupada, então acabei cancelando minha inscrição. (Helena, 2024)

Ao buscar informações sobre a presença de intérpretes, a estudante é orientada a assumir uma tarefa que deveria ser responsabilidade da própria organização do evento e, mesmo depois de atribuir para si essa função, percorre diferentes setores sem que nenhuma instância ofereça uma resposta clara ou tempestiva. O retorno não chega, o processo se alonga e sua inscrição é cancelada não por falta de interesse, mas pela ausência de previsibilidade e pela desresponsabilização institucional que transfere para o estudante um trabalho que deveria compor o funcionamento ordinário da universidade. Sendo assim, a desistência de Helena, não anuncia falta de disposição individual, mas denuncia como a ausência de respostas institucionais produz interrupções que se acumulam no cotidiano e reorganizam a possibilidade de permanecer em determinados espaços da universidade.

A reunião das narrativas de Helena e Sofia permite compreender que a permanência dos estudantes surdos na universidade se organiza em meio a práticas que, ora sustentam possibilidades de participação, ora produzem interrupções que se acumulam no cotidiano e alteram o modo como cada estudante se inscreve nos espaços institucionais. A circulação por setores diversos evidencia que a acessibilidade não pode ser tratada como tarefa isolada ou como função de um único ambiente, já que se desfaz e se recompõe conforme a lógica de funcionamento de cada serviço. A desigualdade que atravessa esses percursos não se limita à ausência

de recursos, mas da maneira como a instituição distribui responsabilidades, produz silêncios e exige que o estudante reafirme continuamente seu lugar. Esses movimentos tornam visíveis fragilidades que raramente são percebidas por quem circula pela universidade sem depender de condições específicas de acesso.

Mesmo diante das interrupções, a vida acadêmica dos estudantes surdos não se define apenas pelas barreiras que se acumulam ao longo de sua trajetória, pois também é marcada por situações em que a presença é reconhecida desde o início e a participação assume outras possibilidades. Quando as condições de acesso são assumidas como parte do funcionamento institucional e não como responsabilidade individual, a experiência universitária ganha novos caminhos e revela movimentos que atenuam o peso das negociações contínuas. Tais momentos, embora nem sempre constantes, mostram que a universidade pode produzir outras formas de relação, nas quais a diferença não é silenciada, mas afirmada como elemento que reorienta práticas e reorganiza a dinâmica dos espaços acadêmicos. É nesse horizonte que se tornam visíveis as potências que emergem quando o reconhecimento opera como princípio e não como exceção, movimento que abrem caminho para compreender como novas experiências se constroem quando a presença surda encontra espaços de legitimidade.

A presença dos discentes surdos no ensino superior não se define apenas pelas negociações e interrupções que atravessam a permanência, mas também, pelos momentos em que o reconhecimento orienta o funcionamento institucional e reorganiza as formas de participação nos diferentes espaços acadêmicos. Quando as condições de acesso são previstas desde o início e não dependem da insistência do individual, outras experiências se tornam possíveis e revelam modos de circulação que ampliam o sentido de pertencimento. Ao revisitar as narrativas já apresentadas, torna-se visível que a potência emerge quando a diferença não precisa ser explicada ou justificada, mas é tomada como parte constitutiva da vida universitária.

A experiência de Sofia indica que a dinâmica da participação se transforma quando a instituição incorpora a diferença desde o início. Na narrativa da discente, o fato de ser consultada previamente sobre sua participação em eventos e de ter a presença dos intérpretes assegurada antes mesmo da inscrição conduz sua trajetória de um percurso marcado por disputas cotidianas para outro em que o direito linguístico integra o próprio planejamento institucional. Booth e Ainscow (2011) defendem que práticas inclusivas ganham força quando a diversidade orienta a organização dos

processos desde o princípio e não como resposta tardia. Nesse sentido, a consulta antecipada não expressa gentileza institucional, mas revela um modo distinto de conceber participação e pertencimento, permitindo que Sofia circule pelos espaços acadêmicos sem carregar sozinha o trabalho de reivindicar acessos que deveriam estar assegurados.

A trajetória vivida por Isadora introduz outra camada dessa discussão ao evidenciar que sua participação como monitora, integrando a equipe de registro e organização de um evento acadêmico, não se vincula a concessão ou adaptação, mas à compreensão de que a diferença linguística não limita sua participação. A presença da discente nesse contexto amplia as possibilidades institucionais quando a universidade redireciona seu foco de remover barreiras para afirmar modos plurais de estar e comunicar. A perspectiva de Nancy Fraser (2006) reforça essa compreensão ao afirmar que o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados depende da transformação das relações sociais, condição necessária para que se tornem participantes plenos da vida coletiva. Assim, a atuação de Isadora não apenas transforma sua experiência individual, mas revela a potência institucional que emerge quando a presença dos sujeitos surdos é integrada à dinâmica dos espaços acadêmicos.

As reflexões do Index para Inclusão, formuladas por Booth e Ainscow (2011), permitem compreender que a acessibilidade não se sustenta apenas em práticas pontuais, mas na construção de uma cultura institucional em que a diferença orienta decisões, planejamentos e relações. Quando a universidade se organiza a partir desse princípio, os estudantes deixam de vivenciar a participação como disputa e passam a inscrever sua presença em ambientes que reconhecem a diversidade como parte constitutiva da vida acadêmica. Nesse cenário, a narrativa de Marina ganha outra dimensão, pois ao narrar que sua participação em atividades externas só se concretizou quando a presença do intérprete foi assegurada previamente, evidencia que o reconhecimento institucional não se restringe a remover barreiras imediatas, mas cria condições que ampliam seus caminhos de formação. Quando não precisa reiterar a cada etapa o direito linguístico que sustenta sua circulação, Marina consegue voltar sua energia para a formação e evidencia que a acessibilidade planejada reorganiza modos de estar na universidade, permitindo que ela transite pelos espaços sem o peso constante das negociações que antes marcavam seu percurso.

As narrativas mostram que a permanência do discente surdo se reorganiza quando a instituição adota a diferença como princípio que orienta relações e processos da vida acadêmica. A partir da perspectiva interseccional cunhada por Crenshaw (2002), torna-se possível compreender que pertencimento, acesso linguístico e circulação pelos espaços não se sustentam de forma separada, mas se constituem mutuamente à medida que os marcadores sociais se cruzam nas práticas institucionais. Quando esses atravessamentos são reconhecidos, a universidade amplia o campo de ação dos estudantes e favorece modos de participação menos condicionados à superação individual de barreiras. Tal compreensão abre caminho para examinar como as políticas de inclusão, especialmente aquelas conduzidas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão, se articulam a essas camadas e influenciam o modo como cada estudante se inscreve na universidade.

5.3 - NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO: o que as narrativas revelam

O Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF, conhecido pelos estudantes como NAI, constitui uma das principais referências institucionais quando o assunto é o acompanhamento de demandas relacionadas à acessibilidade e à participação de pessoas com deficiência na universidade. Nas experiências dos estudantes surdos, esse setor aparece como ponto de orientação e de construção de caminhos, lugar em que expectativas de apoio se entrelaçam com os limites de uma estrutura que ainda se organiza diante de políticas inclusivas que não estão plenamente consolidadas no ensino superior. Em muitas situações, o NAI atua como espaço de escuta inicial, reúne informações, organiza encaminhamentos e procura articular respostas diante de barreiras que impactam a trajetória acadêmica. Em outras, sua função evidencia tensões que atravessam o cotidiano institucional, seja pela demora nas respostas, pela falta de integração entre setores ou pela insuficiência de recursos para atender às demandas que chegam.

É nesse cenário entre presença, ausência e tentativa de resposta que as narrativas interpretadas se inserem, mostrando como a atuação do NAI se manifesta no cotidiano, ora como presença que reconhece e orienta, ora como instância que, diante das demandas, expõe limites que interrompem o fluxo necessário para que a acessibilidade se efetive na prática.

Sim, eu tenho apoio do NAI. Minhas amigas que fazem Direito e Odontologia dizem que, às vezes, não conseguem contato. Eu consigo, mas percebo que os funcionários do NAI também não sabem quem são os alunos surdos ou tem dificuldades de entender como comunicar com o surdo. Já aconteceu de enviarem para mim uma mensagem de áudio. Eu expliquei: “por favor, não envie mensagens de áudio, digite por favor, sou surda”, mas infelizmente recebo até hoje. (Lívia, 2024)

O NAI também oferece pouco apoio e, muitas das vezes, não auxilia nas minhas necessidades. Me orientam a mandar e-mail para a coordenação de curso para resolver a situação, porém não recebo retorno. O próprio NAI envia e-mail para a mesma coordenação de curso e recebe retorno. O meu e-mail não é retornado, eu não recebo atenção. Já o e-mail do NAI tem valor, tem poder. [...] A reunião é marcada, há conversa, mas [...] as situações continuam sendo adiadas e eu continuo com o prejuízo. Continuo com a sensação de estar sempre ficando passos para trás dos alunos ouvintes. (Daniel, 2024)

Cheguei a enviar uma mensagem ao NAI solicitando esse apoio. Me disseram que iriam tentar, mas que o dia e horário eram ruins para encontrar profissional (intérprete) para flexibilizar. No final conseguimos um intérprete, mas precisaríamos de ao menos dois. O NAI fez a gentileza de solicitar ao organizador do evento que tentasse flexibilizar ao menos o horário para termos os 2 profissionais atuando, mas não foi possível por acordos já pré-estabelecidos. (Daniel, 2024)

Algum tempo atrás, houve um evento, e, no momento da inscrição, perguntei à direção se haveria intérprete. Fui orientada a solicitar ao NAI, mas não obtive retorno. O processo demorou muito; a intérprete que havia participado do último evento estava muito ocupada, então acabei cancelando minha inscrição. (Helena, 2024)

Quando colocadas lado a lado, as narrativas dos estudantes surdos mostram que a relação com o NAI se constrói em movimentos irregulares, nos quais a oferta de apoio convive com silêncios que impactam diretamente o modo como os estudantes acessam informações e se inserem no cotidiano acadêmico. A dificuldade de estabelecer uma comunicação adequada, como o que aparece na experiência de Lívia, e a ausência de retorno às demandas de Daniel e Helena indicam que o acompanhamento institucional não acompanha, de forma contínua, o ritmo das necessidades que surgem ao longo do semestre. Enquanto em alguns momentos, as respostas só chegam quando o próprio NAI intermedeia a situação junto a outros

setores, em outros, não chegam a tempo de evitar prejuízos concretos, criando uma assimetria que transfere para o estudante a responsabilidade de insistir, explicar e justificar sua demanda repetidas vezes.

Nesse sentido, o que se apresenta não é apenas um limite pontual de um setor, mas um modo de funcionamento em que o acesso ao tempo e à informação se torna desigual, produzindo distâncias que se ampliam quando a acessibilidade depende de respostas que deveriam ser previsíveis, mas se realizam de forma fragmentada.

Embora revelem limites importantes da atuação do NAI, as experiências dos estudantes surdos também mostram que o setor ocupa um lugar institucional capaz de produzir efeitos que os discentes, sozinhos, não alcançam. A diferença de tratamento entre e-mails enviados pelos alunos e aqueles enviados pelo próprio NAI, por exemplo, indica que o setor detém um reconhecimento interno que confere legitimidade às demandas quando passam por sua intermediação. Contudo, essa legitimidade não se traduz da mesma maneira para todos os sujeitos, conforme discute Crenshaw (1991).

Na mesma direção, Collins e Bilge (2021) ajudam a compreender que desigualdades institucionais não resultam apenas de atitudes individuais, mas das formas como as instituições organizam seus fluxos de decisão e reconhecimento. É nesse espaço entre potência e limite que se situam narrativas como a de Marina, cuja experiência evidencia tanto a importância da atuação do NAI quanto as tensões que emergem quando esse apoio chega tardiamente ou depende de esforços sucessivos do próprio estudante para se concretizar.

A fala de Marina marca um modo particular de vivenciar o apoio institucional e mostra que a atuação do NAI se torna decisiva quando tensões com docentes ganham intensidade e começam a comprometer o andamento de sua formação. A discente relata um caminho em que a resposta institucional emerge apenas quando a situação atinge um ponto crítico, exigindo explicações detalhadas, exposição emocional e um esforço que se repete a cada nova dificuldade.

Nesse processo, o NAI passa a organizar a conversa entre estudante e professor, o que possibilita mudanças importantes na postura docente e abre espaço para encaminhamentos que não aconteceriam sem essa mediação. Ainda assim, sua narrativa indica que esse apoio não se estrutura de forma antecipada e que, embora exista, depende de um conjunto de iniciativas que partem da própria estudante,

revelando limites de um funcionamento que só se ativa plenamente quando o problema já está instalado.

Diretamente, poucas vezes precisei entrar em contato com o NAI. Quando tenho algum problema, alguma dificuldade ou trancamento de matrícula, algo mais grave, procuro o setor e explico a situação. Nesses casos, costuma ser marcada uma reunião com o professor para tentar resolver. Por exemplo, no trancamento de matrícula, o NAI me perguntou o motivo, o que havia acontecido, se existia alguma barreira e como era a disciplina e os conteúdos. Existem professores que são bons e outros não. A maioria aceita adaptar a disciplina, mas alguns não fazem nenhum tipo de adaptação. Por isso eu procuro o NAI para reclamar desses professores. [...] Eu converso com o professor, aviso que não estou entendendo alguns pontos e que, para mim, a leitura é difícil. Mesmo assim, ele não aceita adaptar o material, responde com frieza e diz para eu ler de novo. É como se não se importasse comigo por eu ser surda. Ele não me perguntou nada e isso me chateia. Então procuro o NAI para tentar uma flexibilização e explico detalhadamente o que aconteceu. O setor, na função de coordenação, marca uma reunião comigo e com o professor para nos ajudar e orientar. Quando estamos reunidos, o professor age diferente. Percebo que a dificuldade é comigo. O mesmo aconteceu com outro professor e, no momento da reunião, ele disse que tentaria adaptar e nos avisaria. Recebi uma resposta positiva e alguns conselhos. Nesse sentido, tive sim atenção. Recorro ao NAI nessas duas situações. (Marina, 2024)

A intensidade da narrativa de Marina deixa claro como a intervenção institucional redefine a relação pedagógica quando a comunicação entre estudante e professor é atravessada por barreiras que poderiam ser evitadas com práticas mais acessíveis à diferença linguística. Ao relatar que sua dificuldade só se torna visível ao NAI quando a situação já se agravou, Marina aponta para um funcionamento institucional que não reconhece o momento em que as primeiras tensões surgem e só se mobiliza depois, quando o desgaste já se acumula em sua trajetória acadêmica. Essa dinâmica permite compreender que a dificuldade vivida pela discente não surge de um único fator, mas do encontro entre língua, posição discente e formas institucionais de resposta, combinação que produz camadas de desigualdade no cotidiano, especialmente quando a discente precisa explicar por diversas vezes aquilo que deveria ser compreendido desde o início.

Crenshaw (1991) aponta que experiências como a de Marina não podem ser entendidas a partir de um único marcador, já que a combinação entre diferença linguística, posição estudantil e organização institucional produz efeitos que se

repetem ao longo do tempo e ajudam a explicar por que algumas demandas precisam ser repetidas para se tornarem visíveis. Quando Marina relata que só é ouvida após sucessivas tentativas, sua fala se articula ao que Collins e Bilge (2021) discutem sobre a maneira como as relações institucionais definem quem é reconhecido e quem precisa insistir para que sua condição seja considerada parte legítima do processo formativo. A insistência prolongada que atravessa o percurso da estudante ganha outra dimensão quando observada a partir de Akotirene (2018), para quem esses atravessamentos não atuam de forma isolada, mas se somam e ampliam o desgaste produzido por situações que parecem pontuais, mas retornam porque a instituição não incorpora plenamente a complexidade das experiências que ali se constroem.

A experiência de Marina revela um modo de funcionamento institucional que, mesmo marcado por tensões, ainda produz algum tipo de resposta e reposiciona a conversa entre estudante e professor, permitindo que certos encaminhamentos aconteçam. No entanto, nem todos os estudantes conseguem acessar esse tipo de apoio e muitos não chegam sequer ao momento em que suas demandas são reconhecidas como parte legítima do processo educacional. As narrativas de Sofia, Bianca e Manuela marcam situações em que a ausência de retorno, a falta de profissionais ou a desarticulação entre setores impedem que o apoio se concretize, mostrando que, para além do reconhecimento tardio vivido por Marina, existem experiências que a acessibilidade não se realiza e impacta de forma direta as possibilidades de participação e permanência acadêmica.

Em 2023 tudo ficou muito difícil e confuso. Não havia intérprete, muitos estavam afastados. Um deles, por exemplo, estava em doutorado. Eu respeito a decisão da reitoria, mas o NAI poderia ter providenciado a substituição, me enviado um e-mail ou comunicado de alguma forma. Mas eu não fui informada. Moro em outra cidade e venho para a universidade no ônibus concedido pela prefeitura. Quando cheguei, não havia intérprete. Fiquei do lado de fora da sala aguardando o horário de retorno do ônibus. Não quis permanecer dentro da sala sem intérprete, dependendo de algum colega para me ajudar. Ele também é aluno, assim como eu, e precisa ter o mesmo direito de aprender. Expliquei minha situação, que moro longe, e meus colegas me apoiaram. Juntos, reivindicamos, e as aulas daquela disciplina foram suspensas até que houvesse intérprete. (Sofia, 2024)

Diferente do experienciado por Marina, Sofia vivencia uma situação em que a ausência do tradutor intérprete inviabiliza não apenas o acompanhamento das

atividades acadêmicas, mas também a própria possibilidade de estar em sala de aula. Ao relatar que permanece ao lado de fora aguardando o retorno do transporte, Sofia expõe como o deslocamento diário, o tempo investido no trajeto e a incerteza sobre a continuidade das aulas se entrelaçam e produzem um desgaste que ultrapassa a dimensão pedagógica. A combinação de fatores vividos por Sofia dialoga com o que Akotirene (2018) discute ao analisar como corpo, território e circulação se tornam marcadores que ampliam vulnerabilidades quando a instituição não assegura condições mínimas de participação.

O experienciado por Sofia ainda indica uma dimensão estrutural do funcionamento da universidade, já que a ausência do tradutor e intérprete de Libras não parece decorrer de uma decisão individual, mas de um conjunto de fatores que envolve a quantidade reduzida de profissionais para atender à demanda, realidade que compõe um cenário nacional de escassez na área de tradução e interpretação de Libras no ensino superior. Nesse ponto, Albres (2012) contribui de forma direta ao discutir como a acessibilidade comunicacional depende de planejamento contínuo e de mecanismos institucionais capazes de garantir a continuidade do serviço, especialmente quando há afastamentos previstos ou alterações na equipe. A situação vivida por Sofia também aponta fragilidades nos processos de substituição e na forma como a gestão organiza o andamento das atividades acadêmicas diante dessas ausências, o que sugere a necessidade de estruturas mais articuladas para evitar que lacunas de cobertura se prolonguem.

De igual modo, a falta de comunicação com a estudante e com a docente responsável pela disciplina se apresenta como um ponto sensível, já que envolve diferentes instâncias administrativas que poderiam assegurar informações básicas sobre a ausência do profissional e reduzir o impacto sobre quem depende da acessibilidade linguística para participar das atividades acadêmicas. Nesse sentido, Lacerda (2014) argumenta sobre o papel da acessibilidade linguística na dinâmica pedagógica, pois a ausência do tradutor intérprete interrompe a circulação do conhecimento e impede que a estudante acesse plenamente as atividades acadêmicas. A recorrência desse tipo de situação mostra que a falta de acessibilidade não produz apenas interrupções momentâneas, mas afeta de forma repetida as condições concretas de participação e permanência no curso.

A situação vivida por Sofia mostra que a ausência do intérprete ultrapassa a dimensão pedagógica e atinge diretamente suas condições concretas de

permanência. Quando o direito à acessibilidade não se realiza, o deslocamento, o tempo investido no trajeto e a incerteza sobre o andamento das atividades passam a compor sua experiência acadêmica, intensificando sentidos de vulnerabilidade que poderiam ter sido evitados. O que Bianca narra segue por outro caminho, mas se relaciona ao mesmo desafio estrutural, que envolve conseguir acessar um espaço institucional capaz de reconhecer sua presença e suas demandas como parte legítima da vida universitária.

Não... por quê? Eu lembro que fui ao NAI presencialmente, não foi via WhatsApp e não foi por mensagem, e solicitei por diversas vezes apoio e não obtive o que precisava. As coordenações que sabem Libras me apoiam, mas o NAI, não. (Bianca, 2024)

Bianca revela outra camada do funcionamento institucional, marcada pela dificuldade de fazer com que sua demanda encontre espaço e tenha encaminhamento pelo NAI. A narrativa da estudante evidencia uma vivência em que, mesmo se dirigindo presencialmente ao setor em diferentes momentos, ela não encontra o apoio que buscava. Quando a discente se desloca até o setor, insiste, retorna e ainda assim não obtém resposta, o que se produz não é apenas a ausência de encaminhamento, mas a sensação de que sua presença e suas especificidades não encontram lugar no espaço que deveria reconhecê-la.

O contraste que Bianca estabelece com as coordenações que conhecem Libras deixa essa vivência ainda mais nítida, pois é justamente nesses outros espaços que suas dúvidas ganham atenção e são reconhecidas, indicando que a dificuldade não está no pedido que ela apresenta, mas no modo como as estruturas institucionais respondem, ou não, às demandas dos estudantes surdos. A fala de Bianca tensiona, assim, a ideia de que o problema se resume à falta de retorno e traz à tona uma dimensão estrutural da participação acadêmica, que envolve ser vista, ser compreendida e ter sua condição reconhecida como parte legítima do cotidiano universitário.

A experiência de Bianca expressa que, mesmo quando a estudante realiza todos os caminhos possíveis para buscar apoio, a resposta institucional pode não chegar, produzindo um sentimento de não reconhecimento que atravessa sua relação com a universidade e alcança dimensões de identidade e pertencimento. Essa compreensão se amplia no percurso narrado por Manuela, que mostra que o problema

não se limita ao acesso a um serviço, mas alcança suas próprias condições de permanência no curso.

Durante o período em que as narrativas foram produzidas, a composição da equipe do Núcleo de Apoio à Inclusão era formada, majoritariamente, por profissionais da área clínica, situação que, nas narrativas dos estudantes, aparece afastando o setor das práticas pedagógicas e linguísticas que orientam o cotidiano dos estudantes surdos no ensino superior. A distância entre a natureza das demandas e a expertise disponível no setor, ajuda a compreender por que, em diferentes relatos, a busca por apoio resultou em escuta, mas não em ações capazes de assegurar condições efetivas de participação e permanência. Não se trata de atribuir falhas individuais aos profissionais envolvidos, mas de reconhecer que a organização institucional do NAI, naquele momento, ainda não integrava de forma consistente as especificidades da acessibilidade linguística, produzindo limites concretos no acompanhamento das trajetórias dos discentes surdos.

Sim, tranquei o curso porque tive sucessivas reprovações ao longo da minha trajetória, consequência da dificuldade com o português e da falta de acessibilidade. Tentei seguir, mas não foi possível. [...] Sim, conversei e expliquei a situação para o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e para a coordenação do meu curso. Não me sentia segura em continuar e expressei a minha falta de segurança a eles. A coordenação ouviu minha questão, compreendeu minha situação e autorizou o trancamento do curso. (Manuela, 2024)

A experiência narrada por Manuela aponta que suas reprovações não decorrem da forma como aprende ou de qualquer limitação individual, mas, das condições pedagógicas que encontra ao longo de sua trajetória. A estudante revela como a ausência de práticas que considerem a Libras como língua de instrução restringe sua participação desde o início e produz um acúmulo de barreiras que não pertencem a ela, mas ao modo como as aulas são organizadas, percepção que aparece quando a própria estudante compara diferentes momentos de sua formação e identifica que as explicações se repetem sem adaptações. Em sua trajetória, as barreiras se acumulam de tal forma que, mesmo insistindo em permanecer no curso, a discente chega ao ponto de precisar trancar a matrícula. A experiência de Manuela dialoga com a análise de Crenshaw (1991), ao evidenciar como barreiras constantes moldam as possibilidades de continuidade e indicam que a permanência acadêmica

depende menos do esforço individual e mais das condições estruturais que sustentam, ou não, a caminhada acadêmica.

Na narrativa de Manuela, a busca por apoio encontra limites que não se resolvem no encontro com o NAI, já que a escuta que recebe não se converte em ações capazes de enfrentar as barreiras que a acompanham e, diante desse cenário, o trancamento passa a surgir como a única alternativa possível para seguir adiante. A distância entre o que Manuela busca e o que a universidade consegue oferecer, aproxima sua vivência das demais narrativas do capítulo, pois mostra que, quando a acessibilidade não se materializa, o peso das decisões recai sobre o próprio estudante. A continuidade no curso, que deveria expressar o direito à permanência é condicionada às formas como a instituição organiza o acompanhamento das pessoas surdas, sustentando a trajetória ou interrompendo.

A trajetória de Manuela também evidencia que a falta de acessibilidade não se distribui de forma igual entre os estudantes surdos e que marcadores como raça, classe, território e língua se articulam para produzir limites específicos em sua permanência. Durante a produção de dados, Manuela descreve que mora longe da universidade, enfrenta reprovações sucessivas e não encontra práticas pedagógicas que respondam às suas especificidades, expondo como diferentes camadas de vulnerabilidade se combinam no cotidiano acadêmico e ampliam o peso de cada barreira. A sobreposição dessas camadas se aproxima ao que Akotirene (2018) discute, ao afirmar que a interseccionalidade permite compreender como desigualdades operam de maneira simultânea e estruturam modos distintos de experimentar a instituição, mostrando que a permanência não depende apenas do esforço individual, mas das condições concretas que sustentam ou interrompem a caminhada acadêmica.

As narrativas reunidas nesta unidade mostram que a relação dos estudantes surdos com o Núcleo de Apoio à Inclusão se constrói em meio a percursos nos quais as expectativas de apoio nem sempre encontram resposta institucional. Em diferentes intensidades, todos os participantes relataram situações em que o suporte buscado não se materializa no tempo e na forma necessários, produzindo efeitos que atravessam desde a compreensão das atividades acadêmicas até as condições concretas de permanência. Nas experiências de Lívia, Daniel e Helena, a ausência de orientação contínua e de encaminhamentos claros atribui ao próprio estudante a tarefa de lidar com barreiras que não deveriam ser administradas individualmente. Os

primeiros movimentos já indicam que, naquele período, o NAI não conseguia integrar plenamente a acessibilidade linguística ao seu funcionamento cotidiano, criando lacunas que se ampliavam a cada nova demanda apresentada.

Nas trajetórias de Sofia, Bianca e Manuela, os desafios ganham outras camadas, porque o que aparece não é apenas a falta de retorno, mas a sensação persistente de que suas demandas não encontram um espaço capaz de reconhecê-las como parte legítima da vida universitária. Sofia vivencia a ausência do tradutor intérprete como impedimento concreto para estar em sala; Bianca se depara com um setor que não responde sua demanda enquanto outros espaços da universidade respondem; e Manuela chega ao trancamento do curso após sucessivas barreiras que não foram enfrentadas institucionalmente. Quando essas experiências são observadas em conjunto, é possível compreender que suas narrativas não se explicam pelas condições individuais de cada estudante, mas pelo modo como múltiplos atravessamentos se acumulam quando as estruturas não asseguram acessibilidade. Akotirene (2018) discute que os marcadores que atravessam grupos historicamente minorizados tendem a se acumular quando as instituições não reconhecem a complexidade de suas trajetórias, dimensão que aparece nas narrativas ao mostrar como língua, classe, território e formas de reconhecimento institucional se combinam no cotidiano dos estudantes.

À luz dessas narrativas, compreender o NAI exige olhar para além da presença ou ausência de determinados serviços, é considerar como sua organização interna dialoga, ou não, com as especificidades da comunidade surda. A escuta aparece em alguns momentos, mas não se converte em ações capazes de sustentar a permanência, o que transfere para o estudante responsabilidades que deveriam ser compartilhadas institucionalmente. Permanecer na universidade, para esses sujeitos, não depende apenas de esforço individual, mas das condições estruturais que a instituição oferece para que suas trajetórias possam seguir sem que a desigualdade se renove a cada semestre. As experiências interpretadas indicam, portanto, que fortalecer o NAI é condição indispensável para que a UFJF avance na construção de uma política de acessibilidade que reconheça, de maneira efetiva, a pluralidade linguística e os atravessamentos que constituem a experiência surda.

5.4 - A UFJF que temos e a UFJF que queremos

Esta unidade interpretativa desloca o foco da simples enumeração de barreiras institucionais para o modo como os próprios estudantes surdos constroem leituras críticas da universidade e, a partir de suas experiências concretas, projetam possibilidades de transformação. Ao serem convidados a refletir sobre o que a UFJF precisaria rever, reorganizar ou assumir como prioridade para que a acessibilidade e a inclusão avancem, os discentes não se limitam a relatar dificuldades, mas formulam leituras institucionais, hierarquizam urgências e produzem imagens da universidade que desejam habitar. A UFJF que emerge das narrativas dos participantes desta pesquisa não é apenas aquela que falha, mas também aquela que pode ser tensionada, reconstruída e politicamente disputada no interior das disputadas por direitos, reconhecimento e permanência.

A narrativa de Marina introduz esta unidade por revelar que a universidade se impõe desde o início como espaço que exige antecipação de políticas de acessibilidade, e não apenas ações corretivas posteriores. Ao refletir sobre o ingresso de estudantes surdos na UFJF, ela não se detém apenas nas dificuldades vividas, mas aponta a necessidade de uma organização institucional prévia que evite prejuízos acadêmicos futuros.

O que poderia ser feito quando um aluno surdo ingressa na UFJF em qualquer curso. Poderiam avisar ao professor que ele terá um aluno surdo e que a disciplina dele precisara ser adaptada. Poderia explicar as formas possíveis de adaptação nos conteúdos e também algumas estratégias. Esse aviso pode ser dado pela coordenação ou outra pessoa, mas precisa haver esse aviso. Se ainda houver dúvida, esse professor pode procurar o NAI ou um intérprete. Essas ações evitam que os alunos surdos tenham prejuízo no futuro e um futuro profissional. Isso é muito importante. É o que eu acho. (Marina, 2024).

Diferentemente dos outros participantes, Marina não apenas identifica a existência das barreiras, mas as nomeia desde o primeiro contato com a instituição e as converte em proposição imediata. Sua fala indica que a acessibilidade precisa anteceder a experiência do fracasso, organizando-se desde o ingresso como política institucional e não como resposta tardia às dificuldades. Ainda que as ações por ela mencionadas componham, formalmente, atribuições já assumidas pelo NAI, o que sua

narrativa permite compreender é que os efeitos dessas mediações nem sempre se materializam de modo contínuo ou suficientemente visível no cotidiano acadêmico, produzindo descompasso entre o que está instituído como política e o que, de fato, alcança o estudante. A consciência institucional que Marina mobiliza não elimina os atravessamentos vividos, mas sinaliza que também o acesso à crítica é distribuído de forma desigual dentro da própria comunidade surda.

Se para Marina a crítica é marcada em antecipação, para Daniel ela se organiza a partir da noção de urgência, ou seja, o que precisa ser priorizado para que a permanência deixe de ser constantemente ameaçada.

A prioridade, seja em qualquer curso, à medida que os surdos ingressem no curso, o curso possa ser organizado e adaptado a cada disciplina. A estrutura de qualquer curso deve evoluir para esse planejamento, organização e adaptação. Sabemos que as solicitações para o profissional intérprete é realizada diretamente com o NAI, OK. Agora, a adaptação, planejamento e organização para receber o aluno surdo é muito importante, não pode faltar! Caso haja dificuldades ou dúvidas por parte de coordenações e professores, entrem em contato com o NAI e sejam orientados. O aluno surdo não pode carregar todo esse prejuízo. A prioridade é a adaptação. A UFJF deve se preparar, estruturar e adaptar para que, quando um aluno surdo ingressar, encontre um curso preparado, planejado e de fácil compreensão. Esse seria o correto. É só uma ideia; eles decidem, certo? (Daniel, 2024)

Na fala de Daniel, a acessibilidade deixa de ser reduzida à presença do tradutor intérprete e passa a ser compreendida como resultado de um conjunto de ações que envolvem planejamento pedagógico, organização dos cursos e adaptação curricular desde o ingresso. Quando afirma que o aluno surdo não pode continuar carregando sozinho o prejuízo institucional, ele transfere a responsabilidade da adaptação da experiência do aluno para a própria estrutura da universidade, indicando que as exclusões não se produzem apenas por ausências pontuais, mas por uma organização que ainda se organiza sem considerar a diferença. Daniel reafirma a acessibilidade como condição básica para que o direito à educação se efetive ao colocar a adaptação como prioridade. A partir da lente interseccional, sua narrativa permite compreender que a precarização institucional incide de modo ainda mais duro sobre sujeitos atravessados por múltiplas desigualdades, fazendo com que a permanência ultrapasse o campo pedagógico e se estabeleça no interior das desigualdades sociais e políticas.

Mas onde está a informação para os surdos?! Para sinalizar acessibilidade em Libras, poderiam usar uma logo na camiseta com o símbolo Acessível em Libras ou Intérprete de Libras. Isso facilitaria e flexibilizaria a comunicação. Na UFSC, há informações claras para os surdos. Placas em banheiros, secretaria, salas, cursos, e camisetas com o logo do intérprete de Libras. Tudo é visual. (Sofia, 2024).

A crítica de Sofia se concentra na centralidade da comunicação visual como elemento essencial da experiência surda, sobretudo no espaço acadêmico. Quando a discente menciona outra instituição, não se constrói uma idealização abstrata, mas se evidencia que a acessibilidade visual é uma possibilidade concreta e realizável. Sua fala indica que a inclusão não se sustenta apenas na sala de aula, mas depende de uma organização comunicacional que se faça presente nos corredores, nos setores administrativos, nas salas, nos eventos e nos espaços de circulação. A UFJF que emerge dessa narrativa é uma universidade que ainda concentra a acessibilidade em serviços específicos, sem incorporá-la como princípio transversal da vida acadêmica, o que produz rupturas na experiência formativa e compromete a autonomia dos estudantes surdos.

Quantos alunos surdos existem na universidade? Eles realmente têm vida acadêmica? A luta por acessibilidade continua, e é urgente mudar essa realidade. Os concursos e as coordenações precisam incluir profissionais fluentes em Libras. A reitoria também precisa estar ciente dessas situações (Bianca, 2024).

Na fala de Bianca, a UFJF é tensionada a partir de um nível de responsabilização que ultrapassa o cotidiano imediato dos cursos e alcança as instâncias centrais de decisão da universidade quando a discente desloca a discussão da presença para o plano da efetividade institucional ao questionar quantos alunos surdos existem na instituição e se, de fato, conseguem construir uma vida acadêmica. Quando traz concursos públicos, coordenações e a própria reitoria para o campo da responsabilidade institucional pela acessibilidade, sua narrativa explicita que a inclusão não pode permanecer restrita a iniciativas pontuais, mas exige decisões políticas que reorganizem estruturalmente a universidade. Nesse sentido, Bianca não apenas denuncia lacunas, mas projeta a acessibilidade como compromisso institucional que incide diretamente sobre a gestão, vinculando a permanência dos

estudantes surdos à forma como a gestão universitária assume, ou não, essa responsabilidade.

É a partir do entrelaçamento das narrativas de Marina, Daniel, Sofia e Bianca que se constrói o processo de ampliação da crítica que retira a acessibilidade do campo das respostas pontuais para o campo das estruturas que sustentam, ou fragilizam, a permanência no ensino superior. A antecipação formulada por Marina, ao defender que a universidade se organize desde o ingresso para evitar prejuízos futuros, encontra continuidade na urgência destacada por Daniel em torno da adaptação como prioridade, na centralidade da comunicação visual que atravessa a crítica de Sofia e na responsabilização das instâncias centrais da universidade enfatizada por Bianca. Entre aquilo que limita a experiência acadêmica no presente e aquilo que esses estudantes projetam como horizonte possível, se confirma a leitura da UFJF que temos e da UFJF que ainda pode ser construída.

Contudo, para alguns estudantes, essa possibilidade de permanência não chega a se concretizar. Manuela é uma dessas estudantes. Posteriormente ao período de produção de dados, a trajetória de Manuela foi atravessada por sucessivos trancamentos, culminando no abandono do curso. Embora esse desfecho não componha o corpus empírico da pesquisa, ele tensiona de modo indiscutível a análise interseccional aqui construída, ao evidenciar que, quando as falhas institucionais se acumulam e as respostas da universidade se mostram insuficientes, fragmentadas e tardias, a permanência se torna estruturalmente inviável para determinados sujeitos.

Essa ruptura ganha sentido a partir das lentes interseccionais. A trajetória de Manuela emerge de forma silenciosa e contundente como expressão do limite da permanência quando os atravessamentos se acumulam e as condições institucionais não conseguem sustentar a formação acadêmica. Sua saída da universidade, quando observada pela interseccionalidade, se coloca em um campo de vulnerabilidades que se constroem na articulação entre surdez, classe, raça, gênero e fragilização das redes de suporte institucional, estreitando, pouco a pouco, as possibilidades de continuidade do projeto formativo. É nesse ponto que se revelam estudantes para os quais a UFJF não apenas falha, mas deixa de se apresentar como projeto possível.

As trajetórias interpretadas revelam que a UFJF não é uma experiência única para todos os estudantes surdos, pois ela se impõe, se fragmenta, se ausenta ou se projeta de modos distintos conforme os cruzamentos entre surdez, classe, raça, gênero, suporte familiar, acesso à informação e condições materiais de permanência.

A UFJF que temos ainda se organiza a partir de barreiras estruturais que produzem exclusões e precarizam trajetórias, enquanto a UFJF que os estudantes projetam é aquela que antecipa a acessibilidade, planeja os cursos, se comunica de forma visual e assume a inclusão como responsabilidade política institucional. Entre uma e outra, situam os conflitos, as ausências, as resistências e as possibilidades.

Ao propor a metáfora da intersecção, Crenshaw (2002) afirma que os diferentes eixos de poder que estruturam a vida social não operam de forma isolada, mas se cruzam, se sobrepõem e produzem experiências singulares de desigualdade e subalternização. Tal compreensão permite reconhecer que as opressões não se somam mecanicamente, tampouco podem ser analisadas separadamente, uma vez que se constituem no entrelaçamento de marcadores sociais que reorganizam, tensionam e redefinem as condições concretas de existência dos sujeitos.

As trajetórias dos estudantes surdos analisadas nesta pesquisa evidenciaram precisamente essa dinâmica, ao revelarem que as barreiras enfrentadas no ensino superior emergiram do cruzamento entre dimensões linguísticas, pedagógicas e institucionais. A acessibilidade, nesse cenário, deixa de configurar-se como recurso complementar e passa a afirmar-se como condição estruturante da permanência, da participação e do reconhecimento. À luz dessa compreensão, esta dissertação se encerra como afirmação política e acadêmica de que a universidade pública somente se realiza plenamente quando assume, de forma estrutural, a pluralidade, a diferença e a justiça social, reconhecendo a interseccionalidade como princípio organizador das práticas, das políticas e das condições de permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada *Interseccionalidade e Educação: narrativas de discentes surdos da Universidade Federal de Juiz de Fora*, tomou como eixo central as vozes, os percursos e as experiências concretas de estudantes surdos no interior da universidade pública. Ao longo do trabalho, a interseccionalidade não foi mobilizada apenas como conceito, mas como estrutura de leitura das desigualdades, das permanências e das ausências que atravessam a vida acadêmica desses sujeitos. As narrativas revelaram trajetórias marcadas por barreiras linguísticas, limites institucionais, atravessamentos de raça, classe, gênero, território e por formas sutis e explícitas de capacitismo, mas também por resistências, estratégias de permanência, criação de vínculos, redes de apoio e produção de autonomia.

As experiências compartilhadas pelos discentes evidenciam que o acesso formal à universidade não garante, por si só, inclusão, pertencimento ou equidade. A presença de intérpretes de Libras, embora fundamental, não se mostrou suficiente para assegurar a participação plena nos espaços acadêmicos, uma vez que as barreiras se reorganizam também no campo pedagógico, nas práticas docentes, na avaliação, na produção de materiais acessíveis, nas relações sociais e no próprio reconhecimento da identidade surda como diferença cultural e linguística. As narrativas denunciaram silenciamentos, invisibilizações, sobrecargas e, em vários momentos, a sensação de solidão institucional, mas também revelaram movimentos de enfrentamento, reposicionamentos subjetivos e a construção cotidiana de modos próprios de existir na universidade.

Ao articular surdez e interseccionalidade, esta pesquisa evidenciou que não existe uma única experiência surda no ensino superior. As vivências são moldadas por múltiplos marcadores sociais que se entrecruzam e produzem desigualdades específicas. Ser surdo, negro, mulher, trabalhador, periférico, por exemplo, não resulta em camadas somadas de opressão, mas em experiências qualitativamente distintas, atravessadas por regimes diferentes de visibilidade, reconhecimento e exclusão. Nesse sentido, a interseccionalidade mostrou-se fundamental para romper com leituras homogêneas sobre a surdez e para compreender por que alguns sujeitos permanecem e outros são empurrados, lentamente, para a evasão.

No campo institucional, o estudo evidenciou os limites das políticas de acessibilidade quando elas se mantêm restritas ao cumprimento formal da legislação, sem se desdobrar em mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, na formação docente, na cultura universitária e na organização dos serviços. O ouvintismo segue operando como racionalidade silenciosa que organiza currículos, metodologias, avaliações e relações, deslocando constantemente o estudante surdo para o lugar da adaptação, quando o que se reivindica é a reorganização do próprio espaço acadêmico a partir da diferença linguística e cultural.

Do ponto de vista metodológico, a escolha pelas narrativas como eixo da produção de dados mostrou-se potente ao permitir que os próprios sujeitos surdos narrassem suas experiências, seus limites, suas leituras da universidade e seus modos de resistência. As narrativas não apenas ilustraram os conceitos mobilizados, mas produziram deslocamentos teóricos, exigindo leituras mais situadas, mais sensíveis às contradições e às complexidades da vida universitária. Ao longo do processo, a pesquisa também se configurou como experiência ética e política, na medida em que implicou escuta, compromisso com as vozes dos participantes e recusa das leituras simplificadoras.

No plano da contribuição científica, este trabalho se insere em um campo ainda marcado pela escassez de pesquisas que articulem, de forma central, surdez, ensino superior e interseccionalidade. Ao colocar as narrativas no centro da análise, o estudo busca tensionar abordagens que tratam a surdez apenas pela via da deficiência, deslocando essa leitura para uma compreensão que reconhece a surdez como experiência cultural, linguística, política e historicamente atravessada por relações de poder. Nesse sentido, a pesquisa contribui tanto para os Estudos Surdos quanto para o campo da Educação, ao propor leituras que rompem com a lógica da integração e afirmam a inclusão enquanto direito de existir na universidade em língua própria, em corpo próprio e em identidade própria.

Por fim, ao retomar o próprio título deste trabalho, *Interseccionalidade e Educação: narrativas de discentes surdos da Universidade Federal de Juiz de Fora*, reafirma-se que o que esteve em jogo ao longo desta pesquisa foram vidas concretas, trajetórias singulares e modos de existir que tensionam a universidade a se [re]pensar. As narrativas não se encerram aqui como ponto final, mas como abertura. Elas interpelam a instituição, os docentes, as políticas públicas e as práticas pedagógicas a assumirem, de forma efetiva e não apenas discursiva, o compromisso com uma

educação verdadeiramente inclusiva, acessível e atravessada pela diferença. Permanecer na universidade, para os sujeitos surdos, segue sendo um ato político, cotidiano e interseccional.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALBRES, N. A. **Acessibilidade comunicacional e a atuação do intérprete educacional de Libras**. Cadernos de Tradução, v.29, n.2, p.89-109, 2012.

ALMEIDA, P.; BORGES, L. **Diversidade e Inclusão: Surdos LGBTQIA+ e os desafios da comunicação acessível**. São Paulo: Atlas, 2019.

AZEVEDO, F. E. S. de. **O protagonismo dos surdos nas políticas de inclusão na educação superior: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da UNIR Campus de Vilhena**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. **Impacto do Congresso de Milão sobre as Línguas de Sinais**. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XV, n. 5, p. 1885-1895, ago. 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_2/156.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

BAQUEIRO, A. L. D. **Desafios para a permanência dos estudantes surdos no ensino superior: relatos de experiência no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

BARBOSA, M.; CAMPOS, R. **Políticas educacionais e o ensino bilíngue para surdos**. Brasília: Editora Acadêmica, 2018.

BASTOS, C.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRASIL. AgênciaGov. **ENEM: recursos de acessibilidade promovem inclusão a 38 mil candidatos**. Brasília, DF, 5 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/enem-recursos-de-acessibilidade-promovem-inclusao-a-38-mil-candidatos>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial**.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga videoprova em Libras do Enem 2017**. Brasília, DF: Inep, 17 nov. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/inep-divulga-videoprova-em-libras-do-enem-2017>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edição 2021 marca 5 anos da videoprova em Libras no Enem**. Brasília, DF: Inep, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/educacao-2021-marca-5-anos-da-videoprova-em-libras-no-enem>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Confira o panorama dos surdos na educação brasileira**. Brasília, DF: Inep, 26 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem em Libras**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-em-libras>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema**. Brasília, DF, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>. Acesso em: 14 out. 2025.

Cadernos de Tradução, v. 29, n. 2, p. 89–109, 2012.

CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008.

CONNELLY, F. M. CLANDININ, J. **Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher**. Vol 19, n.5 p.2-14, 1990.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: UNESCO. Curso Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2002.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002.

CRENSHAW, K. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991

CRESPIN, G. L. **A construção da identidade surda e os desafios da interseccionalidade**. Curitiba: Appris, 2019.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre: FENEIS, 1999

FERNANDES, E. **Educação bilíngue para surdos no Brasil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FERNANDES, S. **Educação de surdos: construindo sentidos**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, T.; MOREIRA, L.. **Formação de professores e desafios da educação bilíngue**. São Paulo: Autêntica, 2015.

FRASER, N. **Escalas de justiça**. Tradução de Célia Regina Jardim Pinto. São Paulo: Boitempo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, n. 2, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-

[%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](#). Acesso em: 10 jan. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 92-118.

KARNOPP, L. B. **Aquisição da linguagem e ensino de Libras**: desafios na educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/10810?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 13/11/2025

LACERDA, C. B. F. de. **A prática pedagógica mediada pela Língua de Sinais**: algumas considerações. *Revista Educação Especial*, v. 29, p. 237–246, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete educacional de língua de sinais**: em atuação na educação básica. São Paulo: Plexus, 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em contextos educacionais: políticas, práticas e formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture**: In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LAO T. **Tao Te Ching**: O Livro do Caminho e da Virtude. Tradução de Wu Jyh Cherng. Sociedade Taoísta do Brasil, 2003, Capítulo 78.

LIRA, K. D. da C. **A identidade surda universitária**: A construção do ethos de estudantes surdas na UFPE sob o enfoque da inclusão e do gênero, 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos**: o papel da avaliação no processo de inclusão. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 203-217, maio/ago. 2013. DOI: 10.1590/S0101-32622013000200006.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **A Educação de Surdos**: abordagens atuais. São Paulo: Plexus, 2009.

LOPES, A. C.; AMARAL, F. **Mulheres Surdas e as Barreiras Invisíveis**: Uma análise interseccional. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247> Acesso em: 14 nov.2024

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade.** In: Louro, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 1999. p. 7-34.

LUKÁCS, G. **Teoria do Romance.** São Paulo: Editora 34, 2000. (Original publicado em 1920).

LULKIN, S.A. **O discurso moderno na educação de surdos:** práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.

MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel ; prefácio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009.

MAIA, M. I. S. **A importância da história dos surdos para o avanço da educação.** *Revista Porto das Letras*, Porto Nacional, TO, v. 03, n 01. Estudos Linguísticos, p. 101-111, dez.2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4765> Acesso em 13 de jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos.** Recil, Edições Universitárias Lusófonas. 2012. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/2348>. Acesso em: 13 de jan. 2023.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

MIRANDA, V. M. **Surdez e racialidade**: identidades em diálogo no espaço escolar? *Revista da Fundarte*, v. 17, n. 33, p. 39-69, 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MUYLAERT, C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R. **Entrevistas narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2025.

NETO, M. L. Rolim. **Entrevistas narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PERLIN, G. **História da Educação de Surdos no Brasil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PERLIN, G. **Linguagem, poder e diferença: perspectivas críticas na educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdo**: Alteridade, diferença e identidade. [Tese de doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, p. 17-31, 2014.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, L. F. **Educação de Surdos**: a aquisição da escrita e da Libras. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Políticas linguísticas e a Libras no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; OLMO, K. G. B. **Revisitar o Congresso de Milão (1880) e colocar (dez/des) verdades em suspenso**. *Revista Espaço*, período jan-jun, n. 58, página 62-77, 2023.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. **A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências.** *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 16, e8574, 2021.

SÁ, N. A. L. **Existe uma cultura surda?** (Artigo). In: *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo. Paulinas, 2006.

SANTOS, R. de L.. **Negros/as surdos/as no ensino superior:** mapeando cursos de graduação de Letras-Libras. 2019. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

SARDENBERG, C. M. B. **Caleidoscópios de gênero:** gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, v. 20, p. 56-96, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28014>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, C. M. DA.; SILVA, D. N. H. **Libras na educação de surdos:** o que dizem os profissionais da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 1, p. 33–44, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qgg/>. Acesso em: 26 jan.2025.

SILVA, R. A. **O ingresso e a formação acadêmica do sujeito surdo:** singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

SILVA, S. A. dos S.; MAIA, H. J. S.; PEDROZA, R. L. S. **História da educação de surdos:** uma colonialidade possível contra a colonialidade do poder linguístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 30, e0156, p. 1-20, 2024.

SILVA, T. **O currículo como fetiche:** a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **Incluir para excluir:** a lógica perversa da inclusão. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

SKLIAR, C. **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, R. de C..**Educação de surdos e práticas inclusivas:** desafios contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

STROBEL, K. **Surdos:** identidade e cultura. Florianópolis: UFSC, 2009.

TALIGLIATTI, Q. É.; TEDESCO, S. **Interseccionalidade e surdez**: reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas com surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 85–94, jan./jun. 2023. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa**: a análise de narrativas segundo Fritz Shütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 32., 2009, Caxambu, MG. ANPeD, 2009. P. 1-16.

APÊNDICE A – Questionário Google Forms

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Convite para participação, como voluntário, das pesquisas "INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR" e "INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR".

Ambas pesquisas integram o projeto intitulado "Ensino Remoto emergencial durante a pandemia: acessibilidade e inclusão no ensino superior".

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF.



<http://youtube.com/watch?v=305HD4I3qEc>

[http://youtube.com/watch?](http://youtube.com/watch?v=305HD4I3qEc)

2. O Grupo de Pesquisa Acessibilidade Curricular e Inclusão em Educação – ACINC, convida e necessita da sua participação para desenvolver pesquisas e reflexões sobre inclusão no Ensino Superior. Sua participação é indispensável nesse processo! *

Você tem interesse em participar?

Assinale abaixo e prossiga para a próxima página

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

ACESSÍVEL EM LIBRAS**Você tem interesse em participar?**[q07s](http://youtube.com/watch?v=kEJ6JT-q07s)[http://youtube.com/watch?v=kEJ6JT-](http://youtube.com/watch?v=kEJ6JT-q07s)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*ACESSÍVEL EM LIBRAS. Vídeo abaixo.

3. Gostaríamos de convidar você a participar, como voluntário, das pesquisas *
“INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR” e “INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR”, desenvolvidas pelas mestrandas Simoni Tedesco e Luciana de Assis Miranda, respectivamente, orientadas pela professora Dra. Mylene Cristina Santiago, pertencente a equipe do corpo docente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ambas pesquisas integram o projeto intitulado **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**, parecer **CEP nº 4.747.01**. A motivação para realização das pesquisas é: i) compreender como ocorrem os processos de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora e, ii) compreender como os processos interseccionais atravessam a narrativa dos sujeitos surdos da Universidade Federal de Juiz de Fora e, como esses processos influenciam e quais barreiras sua trajetória acadêmica enfrenta. Caso você concorde em participar, as interações serão realizadas de forma remota, pela plataforma StreamYard ou Google Meet, por cerca de 30 minutos. Iremos realizar uma entrevista a partir de questões relacionadas ao seu processo de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior na UFJF e também, a partir de questões relacionadas aos processos interseccional e acadêmico na UFJF. A participação será gravada pela plataforma, com a captação de imagens e sons e, com participação de intérprete de Libras, em caso de estudantes surdos. Os riscos para esse estudo são mínimos e envolvem a integridade psicológica, emocional ou intelectual dos participantes. A fim de amenizar esses riscos serão respeitados os pressupostos éticos de pesquisa, será mantido o sigilo sobre a identificação dos/as participantes e as informações referentes aos/às mesmos/as, com técnicas de anonimato e a possibilidade de interrupção ou cancelamento da participação na pesquisa caso seja solicitado. Após o processo de transcrição da pesquisa, os/as colaboradores/as receberão o material para análise, alterações e sugestões, bem como para autorização do uso da entrevista para a pesquisa em questão.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. Este termo de consentimento encontra-se em forma digital pelo formulário Google, será arquivado pelo pesquisador responsável e você receberá uma cópia por e-mail. Os dados coletados na pesquisa através da gravação de vídeos ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. As pesquisadoras tratarão

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

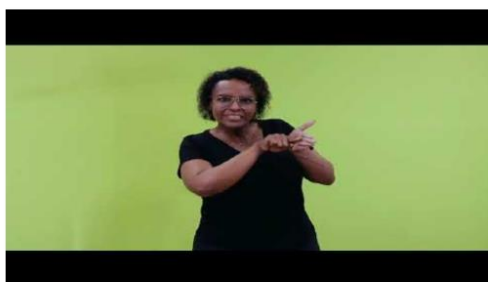
a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Marcar apenas uma oval.

Declaro que concordo em participar da pesquisa com gravação de vídeo e áudio e que me foi dada a oportunidade de ler, ver e esclarecer as dúvidas. Após responder, clique em enviar. A cópia do formulário será enviada para seu email.

ACESSÍVEL EM LIBRAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



<http://youtube.com/watch?v=aBhla6OBHV8>

Perfil pessoal

4. Deixe aqui seu contato: whatsapp e/ ou e-mail: *

5. Qual seu nome completo? *

6. Qual sua data de nascimento? *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

7. Você nasceu em qual cidade? *

8. Você mora em Juiz de Fora? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Qual seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

União Estável

Viúvo(a)

Outro:

10. Você tem religião? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Se marcou sim na questão anterior, a qual religião pertence?

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

12. Como se autodeclara quanto à cor/ raça e etnia? *

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Branca
- Prefiro não responder.
- Outro: _____

13. Como se autodeclara quanto à sua identidade de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher CIS
- Homem CIS
- Mulher TRANS
- Travesti
- Não-binário
- Intersexo
- Prefiro não responder
- Não sei responder

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

14. Como se autoidentifica de acordo com as opções abaixo: (É possível escolher * mais de uma opção.)

Marque todas que se aplicam.

- Cego(a)
- Baixa visão
- Visão monocular
- Surdocego
- Surdo(a)
- Deficiência auditiva
- Deficiência intelectual
- Transtorno do espectro autista
- Deficiência física ou mobilidade reduzida
- Deficiência múltipla
- T21 - Síndrome de Down
- Outro: _____

15. Você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. Se marcou sim na resposta anterior, em qual área?

Perfil acadêmico

17. Em que ano ingressou na UFJF? *

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

18. Seu ingresso ocorreu pelo sistema de cotas, ampla concorrência ou vagas ociosas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sistema de cotas
- Ampla concorrência
- Vagas ociosas

19. Qual seu curso de graduação na UFJF? *

20. É a sua primeira graduação ou já tem outra formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Primeira graduação
- Segunda graduação
- Outra formação

21. Se marcou SEGUNDA GRADUAÇÃO ou OUTRA FORMAÇÃO, nos conte qual formação e em qual instituição cursou. *

22. Você já desejou trocar de curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

23. Se marcou sim na questão acima, para qual curso iria?

24. Você já trocou ou trancou o curso? *

Marcar apenas uma oval.

Nunca troquei de curso e nunca tranquei o curso.

Já troquei de curso.

Já tranquei o curso.

25. Se já trocou ou trancou o curso, nos conte o que motivou a sua escolha?

26. Quando você ingressou na UFJF já morava em JF, ou precisou se mudar para estudar?

Marcar apenas uma oval.

Já morava em Juiz de Fora.

Precisei me mudar para estudar.

27. Se você mora em outra cidade, como se desloca para a UFJF?

Perfil e acessibilidade

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

28. Você recebe acompanhamento e/ ou assistência do Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29. Você recebe acompanhamento e/ ou assistência da Pró-reitoria de Assistência Estudantil - PROAE? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

30. Você recebe acompanhamento e/ ou assistência da coordenação do seu curso e/ ou professores? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Você tem bolsas e/ ou auxílios oferecidos pela UFJF? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

32. Após formar, qual seu desejo? *

33. Aceita ser contatado(a) para esclarecimentos posteriores. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

34. Essa pesquisa necessita de mais informações para o maior aprofundamento e reflexões sobre acessibilidade e inclusão no Ensino Superior - UFJF *

Já que você respondeu até aqui, gostaríamos de convidar você a participar da segunda fase dessa pesquisa que será uma entrevista para melhor conhecer a sua trajetória acadêmica.

A entrevista será de forma remota, via plataforma e link disponibilizado próximo a data a ser combinada.

Sua participação e contribuição é muito importante e indispensável nesse processo!

Você tem interesse em participar?

Se deseja participar, nos informe os melhores dias e horários para realização da entrevista conforme sua disponibilidade.

23/03/2025, 01:14

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

ACESSÍVEL EM LIBRAS

Sua participação e contribuição é muito importante e indispensável nesse processo!
Convidamos você a continuar sua participação conosco!

[v=RY8NtG3VKX8](http://youtube.com/watch?v=RY8NtG3VKX8)[http://youtube.com/watch?](http://youtube.com/watch?v=RY8NtG3VKX8)

35. Agradecemos sua participação e deixamos esse espaço aberto para comentários.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários