

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:  
uma discussão necessária**

**SAMANTHA CAMARGO DAROQUE**

**PIRACICABA, SP  
2011**

# **ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: uma discussão necessária**

**SAMANTHA CAMARGO DAROQUE**

**ORIENTADORA: PROF. DRA. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA**

**Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNIMEP como  
exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Educação**

**PIRACICABA, SP  
2011**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha (Orientadora)**

**Profª Drª Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)**

**Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP)**

**Profª Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira (suplente - UNESP/Marília)**

**Profª Drª Ana Paula de Freitas (suplente – UNIMEP)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desta dissertação.

Agradeço em especial a meus pais, Odair e Wânia e minhas irmãs, Karina e Gabriella pelo apoio e dedicação, amor, carinho e consolo, sempre presentes.

Aos amigos, pela companhia e pelas palavras de encorajamento e força nos momentos mais difíceis.

Aos surdos que me fizeram enxergar o mundo de outra maneira, despertar a paixão pela língua de sinais e que, em muitos momentos me deram lições de vida. Foram experiências que me ensinaram a pensar de outra maneira e fazer da paixão, minha profissão. Também o meu agradecimento aos que contribuíram com as entrevistas. Graças a vocês este estudo pode ser realizado.

À professora Anna Padilha, pela constante presença, pela paciência, pela dedicação, pela atenção calorosa durante todo o processo vivido na pós-graduação e em toda a elaboração da dissertação. Com você pude aprender coisas práticas da vida e se tornou um referencial de professor. A você, professora e amiga, meu muito obrigada.

À professora Cecília Góes pelos conselhos, orientações, pela força, atenção. Pelo acompanhamento e contribuições na qualificação e no processo da defesa. Obrigada, professora desde os tempos de graduação em Fonoaudiologia até as aulas na pós-graduação. A você minha admiração e agradecimento.

À professora Ana Cláudia Lodi, a quem eu aprendi admirar desde a graduação em Fonoaudiologia. Você me fez conhecer a surdez, a língua de sinais e ter paixão por tudo isso. Obrigada, professora, chefe, orientadora, parceira de trabalho. A você, muito obrigada por tudo.

À professora Ana Paula de Freitas pelas horas de estudo, atenção, co-orientação e oportunidades que me ofereceu.

Aos docentes do PPGE, pelos ensinamentos e compreensão em todo meu percurso.

À Unimep, por ter viabilizado minha formação por meio de bolsa de estudos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES - Brasil

## RESUMO

O interesse deste trabalho é discutir as condições que são oferecidas para alunos surdos que freqüentam o ensino superior e contribuir para que sua experiência acadêmica tenha maior qualidade na realidade atual, visto que as mudanças propostas pela política oficial para a educação de surdos em todos os níveis não estão ainda efetivamente implantadas nem as instituições educacionais preparadas para responder às necessidades desses alunos. Essa preocupação conduziu à realização da presente pesquisa, que teve o objetivo de analisar, por meio de entrevistas individuais, os dizeres de alunos surdos e seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que o surdo encontra no seu cotidiano de estudo. Os sujeitos foram quatro alunos e seis professores de duas universidades. Com os alunos foram realizadas entrevistas presenciais de caráter semi-estruturado, em LIBRAS, que foram videogravadas e posteriormente traduzidas para o Português. Com os professores as entrevistas aconteceram por meio da internet, utilizando e-mail e Messenger com vídeo conferência. Na fase de análises, os depoimentos dos dois grupos foram organizados em quatro unidades temáticas: 1) atitudes diante da surdez e das demandas de comunicação com o aluno; 2) as aulas e os recursos didáticos; 3) dificuldades relativas à língua portuguesa e aos conteúdos a dominar e 4) condições que favorecem os estudos do aluno surdo no ensino superior. Os achados mostram que, além das barreiras de comunicação e da insatisfação com questões didáticas, o grande obstáculo enfrentado pelos alunos surdos refere-se às dificuldades na leitura e na escrita, em razão da baixa qualidade de sua escolarização anterior, o que prejudica as possibilidades de expansão dos conhecimentos esperados na sua área de estudos. Os professores destacam essas dificuldades com a língua como um sério entrave para o domínio de conteúdos e o pensamento lógico, e parecem desconhecer as peculiaridades da condição bilíngue do aluno. A maior parte deles mostra-se disposta a receber apoio para adaptações e alternativas didáticas. Quanto às possibilidades de solução dos problemas, os dois grupos de entrevistados referem-se ao âmbito de atuação do intérprete e do coordenador, sem, no entanto, cobrar compromissos institucionais de projetos maior alcance. Embora tais projetos sejam urgentes, sugere-se, como iniciativa de cunho transitório, o oferecimento regular de uma disciplina de língua portuguesa desenvolvida especificamente para surdos e outras ações semelhantes a serem assumidas pelas universidades.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Surdos universitários; Ensino superior e inclusão

## ABSTRACT

The interest of this study is to discuss the conditions that are offered to deaf students who attend higher education courses, and contribute to increase the quality of their academic experience in the present reality, since the changes proposed by the official policy for deaf education at all levels are not yet effectively implanted nor the institutions prepared to respond to the needs of these students. This concern led to a research work that aimed at analyzing, on the basis of individual interviews, the statements of college deaf students and of their lecturers about the obstacles and the possibilities that the deaf encounter in daily academic activity. The subjects were four students and six lecturers from two universities. The interviews with the students were carried out in Sign Language, in a semi-structured format; they were videotaped and then translated to Portuguese. The lecturers were interviewed by internet, through e-mail and messenger with videoconference. For the analyses, the statements were organized in four thematic units: 1) attitudes toward deafness and demands of communication with the student; 2) the classes and the didactic resources; 3) difficulties relative to Portuguese Language and the contents to be learned; and 4) conditions that can deaf students' studies in undergraduate course. The findings show that, besides communication barriers and dissatisfaction with didactic issues, the great obstacle faced by the deaf students regards the difficulties in reading and writing, due to the low quality of their prior school experience, what restricts the possibilities of expanding the knowledge expected for their area of studies. The lecturers emphasize these difficulties with the language as a serious obstacle for the mastery of academic subjects and the development of logical thinking, but they are not aware of the peculiarities of the student's bilingual condition. Most of them are willing to obtain support for adaptations and didactic alternatives. As to the possibilities of overcoming the problems, both groups of interviewees refer to the sphere of competence of the interpreter and the coordinator, without, however, demanding institutional engagement in long range projects. Although such projects are urgent, we suggest, as an initiative of a transitory nature, the inclusion of a regular discipline of Portuguese Language, developed specifically for the deaf, and other similar actions to be assumed by the universities.

Key-words: Deaf education; Deaf college students; Higher education and inclusion

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Da formação inicial à pesquisa .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.1. Ensino Superior: estrutura e funcionamento.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.2. Políticas públicas e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.....</b>           | <b>11</b> |
| <b>CAPÍTULO 2 – SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>2.1. O processo de escolarização de surdos: algumas aproximações</b>                                | <b>19</b> |
| <b>2.2. Considerações sobre o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS).....</b>                  | <b>29</b> |
| <b>2.2.1. A função e papel do tradutor intérprete de língua de sinais na educação dos surdos .....</b> | <b>29</b> |
| <b>2.3. O processo de inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior ..</b>                             | <b>35</b> |
| <b>CAPÍTULO 3 - OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR.....</b> | <b>41</b> |
| <b>3.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa e das instituições de ensino superior.....</b>         | <b>41</b> |
| <b>3.2. Análises das entrevistas com alunos surdos e seus professores</b>                              | <b>43</b> |
| <b>3.2.1. Atitudes diante da surdez e das demandas de comunicação com o aluno .....</b>                | <b>45</b> |
| <b>3.2.2. As aulas e os recursos didáticos .....</b>   | <b>49</b> |
| <b>3.2.3. Dificuldades relativas à língua portuguesa e aos conteúdos a dominar .....</b>               | <b>58</b> |
| <b>3.2.4. Condições que favorecem os estudos do aluno surdo no ensino superior.....</b>                | <b>67</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>72</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>82</b> |

## **INTRODUÇÃO**

### **Da formação inicial à pesquisa**

Minha formação inicial – na graduação – foi em Fonoaudiologia. Estudando sobre surdez, senti vontade de estar entre os surdos. Aproximei-me deles e encontrei um caminho de realização profissional e pessoal. Interessei-me muito pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Passei a atuar em defesa dos direitos das pessoas surdas. Diante da oportunidade de ser intérprete de LIBRAS educacional, abracei-a com toda força, descobrindo uma possibilidade de profissionalização. No ano de 2007, concluí dois cursos: o de “Tradutor e Intérprete de LIBRAS”, na Universidade Metodista de Piracicaba - SP, e o de Especialização em Educação, na UNAR – “Centro Universitário de Araras -SP”.

Em 2004, comecei a atuar como intérprete educacional numa escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Piracicaba- SP, participando de um projeto de inclusão escolar de crianças surdas, organizado por docentes dos cursos de pós-graduação em Educação e graduação em Fonoaudiologia da UNIMEP e pela Secretaria Municipal da Educação. Trabalhei neste projeto até 2008. Essa experiência foi fundamental em minha vida: aprendi no dia a dia do chão da escola como ser intérprete educacional; como utilizar os meus conhecimentos em relação à educação, às questões específicas dos alunos surdos e como funciona uma escola inclusiva que atende às necessidades bilíngues.

Nesse mesmo local atuei como professora de língua portuguesa como segunda língua realizando oficinas para os alunos surdos: foi muito satisfatório poder proporcionar a eles, utilizando a língua de sinais, uma vivência que não tinham com a língua portuguesa. A realização por ver as crianças se desenvolvendo e sendo cada vez mais independentes me fez continuar em busca de uma atuação junto à comunidade surda.

Em 2008, infelizmente, o projeto foi interrompido. Procurei outros locais para atuar profissionalmente e iniciei a experiência na educação superior como intérprete de LIBRAS.



Minha convivência com alunos surdos universitários, atuando como intérprete de LIBRAS em instituições de ensino superior nos cursos de Pedagogia na cidade de Piracicaba e de Direito na cidade de São Paulo, suscitou questionamentos em relação às dificuldades enfrentadas pelos graduandos surdos e seus professores.

Em 2009 iniciei o Mestrado em Educação, participando do Núcleo de Pesquisa “Práticas Educativas e Processos de Interação”, com o propósito de contribuir com a educação de surdos e por constatar, como intérprete, as grandes dificuldades que os surdos enfrentam durante todo o processo educacional, também na universidade. Ainda nesse ano, passei a ser bolsista da CAPES.

A intenção é a de ampliar as fontes de informações tanto para os surdos quanto para os profissionais que se interessem por estudos nesta área e assim movimentar de forma positiva as questões da educação dos surdos, focando os alunos surdos no ensino superior, contribuindo com as reflexões que ainda são recentes no Brasil. Muitos estudos e propostas ainda estão por ser realizados. Quanto ao ingresso de alunos surdos aos cursos de graduação, o número ainda é pouco expressivo; seus anos de escolarização anterior não deram (e não dão ainda) condições adequadas de desenvolvimento e reconhecimento de uma língua de reflexão, apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita, como também mantém restrito o acesso aos conhecimentos.

Neste estudo o objetivo é o de analisar os dizeres de alguns alunos surdos e seus professores universitários, tentar compreender os percalços e desafios enfrentados por eles nessas instituições de ensino e suas expectativas em relação a condições favorecedoras para seus estudos na graduação.

No caminho percorrido busquei fundamentos teóricos em autores que estudam a educação de surdos no Brasil. A perspectiva teórica que assumo é a histórico-cultural concebendo a linguagem como constitutiva dos sujeitos. É nas relações concretas de vida social – com a linguagem, por ela e com ela – que nos tornamos humanos.

Nesse sentido, tanto Lev Vigotski como Mikhail Bakhtin tratam de questões fundamentais para este estudo – o processo de significação na constituição do humano, colocando como eixo as relações sociais.

Bakhtin (1992, p. 129) afirma que “é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira), sem fazer dela o elemento de um tema”, de uma unidade temática. Ou seja, a compreensão é absolutamente dependente dos elementos da situação onde acontece a enunciação.

Vigotski (1989, 2001) traz contribuições, tanto no que diz respeito ao papel da escola e ao processo de significação – como unidade do pensamento – quanto no que diz respeito às deficiências: seu ponto de partida para a educação não é o que falta ao sujeito, mas as condições sociais que lhes são oferecidas.

Questões em relação à má formação de alunos em geral existem em todo o Brasil. Presenciamos o fato de muitas instituições de ensino superior possuírem alunos que apresentam diversas dificuldades, embora não sendo deficientes. É fundamental que haja compreensão sobre este fato para que se caminhe na direção de superar também as dificuldades que as minorias linguísticas e étnicas apresentam dentro destas instituições.

Para permitir a presença dos alunos com deficiência é preciso rever as políticas públicas e, programar ações que garantam o acesso e a permanência a esses alunos.

Concluo este item afirmando com Sobrinho (2004, p.704) que a finalidade de produzir conhecimentos é a “construção de nações livres e desenvolvidas”; a educação superior está a serviço do mercado não garantindo, ainda, que esse acesso seja de todos, nem que se tenham resolvido as questões relativas à qualidade do ensino.

Faz-se necessário contextualizar, mesmo que de forma resumida, o ensino superior no Brasil, sua organização e legislação específica, colocando-o em diálogo com apontamentos históricos da educação dos surdos para, em seguida, tratar da questão dos alunos surdos no ensino superior.

## **CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO**

### **1.1. Ensino Superior: estrutura e funcionamento**

Por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96); a Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções, é que a estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigos 206 a 214) refere-se à educação superior determinando o dever do Estado em garantir o ingresso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e estabelece que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também estabelece que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de idéias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo IV, artigos 43 a 57, trata da educação superior e estabelece como sua finalidade propiciar e estimular o pensamento reflexivo, a criação cultural e o desenvolvimento científico, bem como formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, entre outros (BRASIL, 1996).

Ao MEC estão atribuídas as funções de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pelo cumprimento de suas leis e pela qualidade do ensino superior (ES).

Em sua organização, as instituições de ensino superior (IES) se vinculam ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais. Sendo subordinadas à União, as instituições de ensino superior públicas federais podem se organizar como fundações públicas ou como autarquias. Já as instituições de ensino superior privadas podem se classificar como particulares, confessionais, filantrópicas ou comunitárias e são administradas e

mantidas por pessoas jurídicas de direito privado ou pessoas físicas, havendo uma grande diversidade institucional integrada por estas instituições e por estabelecimentos de perfil empresarial.

Por sua importância social, suas funções essenciais e pela relação que o ES tem com os direitos dos cidadãos, acredito ser importante analisar a Declaração Mundial sobre Educação Superior, aprovada em Paris em 1998, que determina que todas as funções universitárias – ensino, pesquisa e extensão – devem ser exercidas com uma dimensão ética (BERNHEIM e CHAUI, 2008).

A Declaração traz em seu artigo 1º algumas questões importantes referindo-se a missões e funções da educação superior, falando sobre a “necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo”, como também:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;
- f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

Trazendo como uma possibilidade de uma nova visão do ES no que diz respeito à igualdade de acesso, em seu artigo 3º diz:

De acordo com o Artigo 26, §1 da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

(...) As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. (...) Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

Como parte das condições relevantes da educação superior, lê-se no Artigo 6º:

A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente.

Já em seu Artigo 9º, a Declaração coloca como aproximações educacionais inovadoras as características necessárias para educar os estudantes para que sejam cidadãos bem informados e com capacidades de refletir criticamente e analisar os problemas da sociedade, bem como de aceitar responsabilidades sociais.

Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares.

Em relação à qualidade do ensino, lê-se no Artigo 11:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades. (...) Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.

O artigo 17 da Declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação e o direito de acesso ao ES com base nos méritos e capacidades individuais.

A relevância social é a noção necessária que enfatiza a relação dialética que deve existir entre sociedade e ES.

Bernheim e Chauí (2008, p. 21), discutindo os documentos da UNESCO sobre “A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação”, analisam os seguintes conceitos os quais refletem a

complexidade e a abrangência da missão social da educação superior contemporânea.

(a) A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isto exige padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, compreendidos o respeito pelas culturas (...)

(b) A educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões.

(c) A educação superior deve fortalecer sua contribuição ao desenvolvimento de todo o sistema educacional, sobretudo para o aperfeiçoamento dos docentes, do desenvolvimento curricular e da pesquisa educacional.

Tais autores argumentam, que:

Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações.

Os documentos e conferências da UNESCO tiveram efeito positivo com respeito à responsabilização das universidades e à transformação da autonomia no sentido tradicional para uma autonomia com responsabilidade social (BERNHEIM e CHAUÍ, 2008, p.39).

Os órgãos internacionais têm estabelecido resoluções afirmando os direitos de grupos minoritários e que abrangem o caso das pessoas surdas. O Brasil, como signatário destas declarações e destes documentos internacionais, tem estabelecido orientações oficiais e legislação nesta direção, mas sabemos o quanto ainda falta. Entre as intenções que estão nas orientações e nas leis e a verdadeira prática existe uma distância muito grande, e o exemplo disto é o quanto está afirmado nas políticas oficiais na educação básica e não está sendo realizado. Da mesma forma acontece em relação ao

ES, em que há problemas desde as salas de aula, nos setores de coordenação de cursos até as reitorias. Estas questões, na maior parte das vezes, não estão postas nas pautas de discussões nem nos planejamentos, dentro do espaço acadêmico.

## **1.2. Políticas públicas e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**

A constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, refere-se ao “atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino”, tratando da educação para todos sem qualquer exclusão social ou discriminação dos considerados normais ou especiais.

Já no final dos anos de 1980, a expressão que fez referência às pessoas com alguma necessidade especial foi “**portador de deficiência**”.

A LDBEN apresentou uma reformulação e o termo “**portadores de deficiência**” foi substituído por “**pessoas com necessidades educacionais especiais**”.

Atualmente, outra reformulação foi feita pela Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. O Art. 2º atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005: onde se lia “**Pessoas Portadoras de Deficiência**”, lê-se “**Pessoas com Deficiência**”.

Diante disto, nas citações e discussões dos diversos autores utilizo a nomenclatura conforme usada por eles. Assumo, no entanto, a expressão “**Pessoas com deficiência**”, utilizando as normas atuais.

Questões relacionadas à inclusão do aluno com deficiência – da educação básica à superior – têm se mostrado como desafio, pois a maioria dos estudos se refere às condições do aluno na educação básica, e pouca coisa ainda se produz sobre a situação deste aluno no ensino universitário. Há também uma grande carência de ações que façam avançar no desenvolvimento da educação inclusiva no ES.

No caminho de uma prática de inclusão, temos uma lei maior que rege os fundamentos principais da sociedade – a Constituição Federal (1988) – que



trata, no seu artigo 208, inciso II, sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A LDBEN, quanto à Educação Especial, propõe uma educação para todos, sem exclusão e discriminação.

De acordo com Moreira (2005), somente na década de 1990 as discussões das políticas educacionais no Brasil foram mais centradas na educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e a partir da LDBN o atendimento dessas pessoas passa a ser preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Capítulo V). A grande discussão continua a ser a real atuação do Estado “na garantia e no cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma educação que respeite a diferença” (MOREIRA, 2005, p. 2).

A Declaração de Salamanca (1994) se tornou um marco de apoio a uma educação inclusiva, reconhecendo as diferenças e promovendo uma educação para todos, principalmente aos que estiveram historicamente às margens do acesso aos bens materiais e culturais da sociedade.

Influenciando os documentos nacionais, a Declaração de Salamanca (1994) determina que nos diversos locais as instituições educacionais devam atender às pessoas com deficiência dando direito a ensino e aprendizagem de qualidade. A partir de então se observa o início da elaboração de políticas e ações para atender a essa população.

É nessa época que as discussões sobre a educação brasileira começam a incluir a educação especial e o ES na tentativa de responder à legislação Federal, Estadual e Municipal. Em 1994 o MEC, por meio da Portaria nº1793/1994, dá início às recomendações a respeito do aluno com deficiências no ES propondo que nas licenciaturas fossem incluídas disciplinas que tratassem da sua integração.

Entretanto, em seus estudos sobre a In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão, Moreira (2005) relata que, analisando autores e pesquisando sobre a efetivação destas disciplinas nas universidades, poucas realmente apresentaram alterações na grade curricular.

Em 1996, o MEC sugere às instituições de ensino superior encaminhamentos dos alunos com deficiências para o ingresso no ES, alertando para a necessidade de atenção maior quanto ao desenvolvimento de ações flexíveis dos serviços educacionais na infra-estrutura e na capacitação de recursos humanos, atendendo a uma permanência de qualidade para estes alunos. Em 1999, dispõe da Portaria nº 1.679 para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (MOREIRA, 2005).

Utilizando como bases estas leis e declarações, os responsáveis legais pela educação foram se guiando para tentar elaborar políticas e ações que pudessem permitir ao aluno com deficiências sua mais ampla participação na sociedade. Dessa forma, as pessoas com deficiências passaram a ter oportunidade de frequentar as escolas regulares – o que não deixou de ser um grande desafio devido às lacunas existentes nas políticas públicas e na organização de uma educação inclusiva de qualidade. Moreira alerta que isso leva a uma formação de baixa qualidade dos alunos com deficiência por toda a extensão de escolaridade chegando até o ES, gerando grandes conflitos e tensões, pois as instituições de ensino superior tiveram sempre alunos sem grandes dificuldades ou necessidades especiais, não tendo enfrentado, ainda, as especificidades da educação especial nem tampouco organizado adaptações estruturais, curriculares ou metodológicas. Por isso, a realidade do atendimento destes alunos se torna mais grave no ES, e é preciso ampliar as reflexões e as propostas sobre a sua inclusão.

É um desafio social transformar a realidade educacional brasileira; que, historicamente, não foi pensada para atender às necessidades da população, muito menos com necessidades educacionais especiais; em uma realidade com um modelo de instituição de ensino superior inclusiva, aceitando a diversidade. Há uma lenta mudança no decorrer dos tempos, pois as reformas para o ES foram instaladas tardiamente, sendo necessárias muitas transformações no que tange à eliminação de barreiras e de preconceitos e à prática de ações políticas consistentes visando à democratização do acesso à educação.

A própria população foi em busca de seus direitos com mais participação política e criando instâncias de discussão em relação à educação, porém, dentro do espaço universitário ainda não se constatavam muitas mudanças. As pessoas com deficiência foram prejudicadas ao longo dos anos, excluídas dos direitos à educação desde o início de seus estudos, ficando longe do ingresso no ES, não lhes sendo assegurada a equiparação de sua formação aos demais alunos (MOREIRA, 2004).

No ano de 2003 foi editada a Portaria 3.284 MEC/GM, dispendo sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas de assegurar condições básicas de acesso e permanência aos alunos com deficiência físicas e sensoriais. Determina que nas condições de oferta de cursos superiores, sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e garante a estas ingressar no ES, porém, diz Moreira, é preciso que as instituições preocupadas com a inclusão visem tanto o ingresso quanto a permanência destes alunos e a criação de condições de acessibilidade e estruturas de apoio deve ser constante neste espaço acadêmico.

A partir desta legislação, muitas universidades começaram a se organizar quanto ao recebimento de alunos com deficiências com bancas formadas por profissionais preparados para avaliá-los, buscando adequar-se às dificuldades e necessidades específicas dos candidatos. Para Moreira (2005), o fato de existirem leis não se torna garantia para a efetivação de políticas públicas, apesar de essas leis serem muito importantes e necessárias para uma inclusão na educação superior. É preciso que toda a organização do sistema esteja atenta às especificidades do aluno com deficiência.

Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário, mas como uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social (MOREIRA, 2005, p.3).

De acordo esta mesma autora, as instituições de ensino superior têm o compromisso formal de garantir intérprete de língua de sinais para os alunos surdos do ingresso à conclusão do curso. Outra ação a ser implementada, por exemplo, seria a flexibilização da correção das provas escritas.

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais (MOREIRA, 2005, p.5).

Quanto aos estudos sobre inclusão no ES, um trabalho também relevante é o de Thoma (2005). Sua pesquisa objetiva pensar o contexto educacional brasileiro atual, tendo as instituições de ensino superior como campo investigativo, uma vez constatado, nesse nível de ensino, o aumento no número de matrículas dos alunos intitulados “com necessidades especiais”.

Thoma inicia expondo a responsabilidade que temos diante do crescente número de alunos com necessidades especiais que chegam ao ES, pois, ao ingressar na instituição de ensino superior, estes alunos podem sofrer uma espécie de “inclusão excludente” – entram pelas vias legais e processos seletivos, mas se tornam apenas um número dentro da instituição de ensino superior, sem qualquer atenção. É preciso que haja rupturas e que novas alternativas sejam discutidas, para que então a inclusão aconteça de fato.

Como o discurso clínico ainda está muito presente e com ele a relevância dada ao que “falta”, ainda é séria a culpabilização dos alunos por seu fracasso acadêmico. Pouco ou quase nada se tem falado sobre as condições concretas em que estão inseridos esses alunos, diz Thoma (2005, p.16):

Acreditamos que os professores, a gestão acadêmica e os serviços de apoio devem estar permanentemente colocando sob suspeita as queixas em relação aos acadêmicos com necessidades especiais em situação de inclusão, bem como seus próprios enunciados sobre esses sujeitos.

Os principais problemas que surgem diante da inclusão de pessoas com necessidades especiais estão na questão da “formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos”. As inquietações estão pautadas em pensar de que maneira os educadores estão formados para realizar um atendimento educacional de alunos com perfis diferentes dos comuns. Cabe pensarmos como as discussões sobre a inclusão

nas instituições de ensino superior serão conduzidas dentro deste contexto para atender a diversidade, e para que a formação profissional assuma como compromisso o envolvimento em ações “menos excludentes e discriminatórias de educação” (THOMA, 2005, p.1)

É importante que os docentes e instituição de ensino superior sejam preparados para receber o aluno com deficiência, tendo formação de qualidade, conhecimentos especializados e uma mudança de visão quanto à aceitação das diferenças, “sendo esse incluir entendido como a presença e participação plena de cada um conforme suas características” (THOMA, 2005, p.16).

Essa pesquisadora afirma ainda que as reformas legais não têm sido suficientes para garantir a todos o acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade. Normalmente os dizeres estão recheados de narrativas excludentes e normalizadoras. Assim:

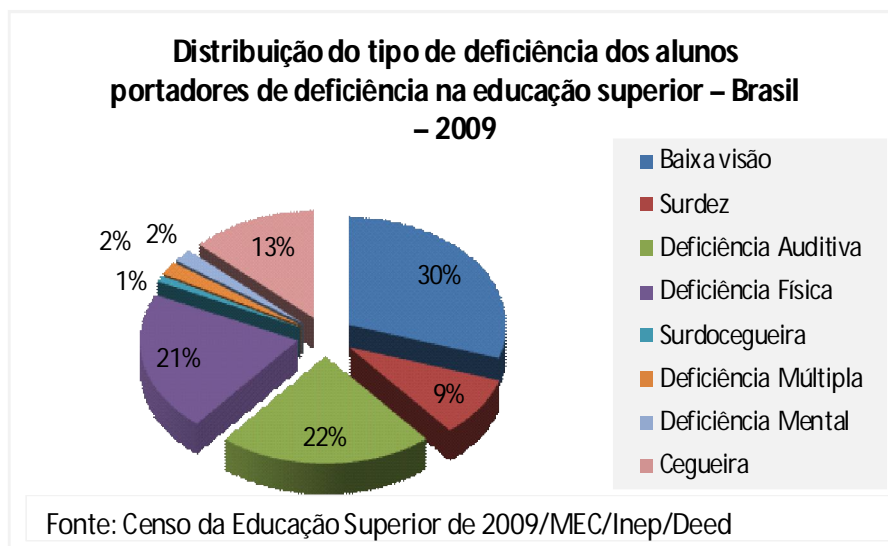
Para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões, problematizações sobre o que nos incomoda e porque nos incomoda. Problematizarmos os discursos e as representações a partir das quais fomos sendo constituídos nos auxilia a ver que as normas instituídas na sociedade foram inventadas segundo contextos e momentos históricos específicos e que, portanto, podem ser reinventadas e resignificadas, conforme vamos instituindo outros saberes e verdades (THOMA, 2005, p.17).

Moehleck (2004), referindo-se à história da luta pela igualdade de condições, lembra que foram excluídos da escola os índios, os escravos, as mulheres, os deficientes e que a igualdade de oportunidades proclamada no sistema liberal tem sido insuficiente para evitar a exclusão. Diz a autora:

Discutem-se hoje, nos vários projetos de reforma para o ensino superior brasileiro, a importância do compromisso social das instituições de ensino superior e a redefinição de mecanismos de acesso e permanência com o objetivo de garantir a estas um caráter mais inclusivo e equitativo (MOEHLECKE, 2004, p.774).

Bueno (2010) fez um balanço das dissertações e teses brasileiras que se voltaram para a temática da deficiência e o ensino superior entre os anos de

1987 e 2006. Aponta que o crescimento do número de deficientes no ensino superior, segundo o autor, merece atenção por parte de outros pesquisadores devido à dispersão das investigações, o que demonstra que ainda nos falta “interlocução acadêmica” e que corremos o risco de “pouco acúmulo de conhecimento sobre o tema” (p.270-271).



Vejamos os dados do MEC relativos ao censo 2009 a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ES. Foram matriculados 20.019 alunos, correspondendo a 34% do total. Entre eles, 22% são portadores de deficiência auditiva, 9% são os denominados com surdez e 1% com surdo-cegueira. Esses dados nos mostram um total de 32% de sujeitos com surdez matriculados na ES.

Se levarmos em consideração o número total de ingressantes no Ensino Superior, bem como a população jovem deste país, as 20.019 pessoas com deficiência representam uma parcela ainda pequena. Mesmo assim, os dados numéricos que mostram este ingresso não significam condições de permanência destes alunos na instituição de ensino superior, nem garantia de que irão terminar os estudos e tampouco uma qualidade na formação, ou seja, que as condições de ensino e de aprendizado sejam efetivas, inclusive para o desempenho profissional. O que acaba acontecendo é sua exclusão.

Tanto a instituição – em sua estrutura e funcionamento – como os profissionais que nela trabalham sentem-se desconfortáveis diante dos alunos com deficiência, o que torna urgente e importante a compreensão da natureza

das dificuldades e a organização dos modos de enfrentá-las. Vale lembrar que, neste estudo, os alunos e professores entrevistados podem contar com a presença de intérpretes de língua de sinais e uma parcela de profissionais aponta algumas tentativas de mudanças e adaptações para lidar com as especificidades acadêmicas do aluno surdo.

Nos capítulos seguintes serão relacionadas discussões sobre a escolarização dos alunos surdos e como se deu esse processo, as dificuldades e desafios, a presença do intérprete de LIBRAS como sujeito participativo e fundamental, contextualizando a inclusão dos surdos no ES. Estes temas foram discutidos pela necessidade de esclarecimento de informações importantes relacionadas aos processos pelos quais passam os alunos surdos até ingressar no ES.

## **CAPÍTULO 2 – SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS**

### **2.1. O processo de escolarização de surdos: algumas aproximações**

A política de inclusão de crianças surdas na escola regular faz parte de uma política que preconizava, de início, não propriamente incluir da forma como entendemos hoje, mas uma educação integradora, organizada para atender a todos os alunos portadores de necessidades educativas especiais (LACERDA, 2000a) e a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco decisivo para as discussões e os estudos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) deu origem à proposta de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, garantindo o direito de todos à educação; a Conferência Mundial de Educação (1990), ocorrida na Tailândia, teve como principal objetivo enfrentar o desafio da exclusão escolar.

Muitas tentativas de inclusão vêm sendo praticadas, mas, ao longo dos anos, produziram poucos resultados que realmente possam ser considerados eficazes. No Brasil, a educação dos sujeitos surdos continua sendo um problema, já que existem pouquíssimas escolas preparadas à condição bilíngue e às necessidades específicas das pessoas surdas. Podemos dizer que houve avanços, levando em conta que o reconhecimento da LIBRAS como uma língua brasileira se deu somente em 2002 e a publicação do Decreto 5.626, que se ateu às necessidades dos surdos, às condições e requisitos para uma educação adequada, bem como para a acessibilidade, apenas em 2005.

Foi somente depois desta determinação oficial que no Brasil iniciaram-se discussões efetivas e que tivessem a atenção voltada à necessidade do “respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais”, e, assim, uma atenção para o desenvolvimento de práticas voltadas às especificidades do sujeito surdo (LACERDA; LODI, 2009a, p. 13).

A Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas



portadoras de deficiência, bem como toma outras providências. No Capítulo VII, lê-se:

#### DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como língua oficial Brasileira pela Lei nº 10.436, de 24 de abril, indicando que as necessidades linguísticas dos surdos devem ser respeitadas. A Lei coloca em seu Art.4º que, no ES, deve ser incluído, em alguns cursos de formação, o ensino da LIBRAS como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Com essa Lei, o uso da língua pelas comunidades surdas ganhou respaldo e legitimidade e passou a ser possível, buscar no poder público, o acesso à educação e a outros serviços públicos por meio da LIBRAS (LACERDA, 2009).

Regulamentando a lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, visa orientar a capacitação dos profissionais que irão trabalhar na educação de surdos, bem como garantir seus direitos de acesso à educação, saúde e demais locais e serviços públicos.

Vejamos o que diz o Decreto em relação ao direito do surdo à educação superior.

No CAPÍTULO VI - “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, lemos a seguinte afirmação:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços

educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

O número de alunos surdos que conseguem chegar ao ES ainda é muito pequeno e está aumentando devido a um movimento social significativo das comunidades surdas, que passaram a se ver também com direitos à educação em sua língua. No entanto, apesar dos ganhos inegáveis deste movimento e da possibilidade de ingresso no ES, os estudantes universitários surdos ainda se deparam com a dificuldade para se apropriarem dos conteúdos acadêmicos pela falta de formação na educação básica e pelo despreparo dos profissionais.

Se o Decreto 5.626/05 prevê que as condições de ensino possam ser modificadas e adequadas, o que se tem, na realidade, é que tais necessidades não são atendidas e ainda temos, nas escolas, alunos que não contam nem com a presença do intérprete de LIBRAS. Vemos que as medidas adotadas não são, ainda, nem suficientes nem significativas para garantir, efetivamente, o direito de que todos possam aprender o que a escola tem a função de ensinar.

Os surdos passaram pela escola; cursaram todos os níveis de escolarização, portanto. Porém, em que escola? Com quais condições?

Os surdos que hoje estão no ES carregam fortemente as marcas do Oralismo e das práticas bimodais da Comunicação Total, que perpassaram sua formação na educação básica, pois na época em que estavam no ensino fundamental (na década de 80-90), tiveram uma educação com instrução visando à alfabetização de ouvintes, agravando-se mais a situação de jovens e adultos surdos, considerando que em sua infância não se discutia a importância da LIBRAS e tampouco se atribuía a importância à língua de sinais como uma língua.

Estes surdos foram submetidos às abordagens clínicas e a práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez – o Oralismo, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, pois o objetivo era levá-los ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI e MOURA, 2006). Nesta proposta, a surdez é concebida como uma patologia que deve ser “curada”, levando a criança à tentativa de “normalidade” e de se integrar à comunidade ouvinte – aliás, uma falsa concepção de que assim haveria integração. Foi então que surgiu, posteriormente, por volta das décadas de 1970/1980, a proposta de Comunicação Total e a criação de escolas especiais Oralistas, que passaram a utilizar outra forma de comunicação, o de normalizar/equiparar o indivíduo surdo ao ouvinte em termos linguísticos, mas nunca em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares. As práticas se tornavam bimodais, utilizando a língua oral como principal meio para a comunicação, mas também aceitava-se uso de gestos e sinais (mas não a língua de sinais) juntamente com esta oralização. Dessa forma, nenhuma das duas línguas era utilizada de fato.

E perguntamos novamente: como eram veiculados os significados? Como poderia acontecer o que Bakhtin (1992) afirma com propriedade: o aprofundamento da introspecção, da atividade mental, cognitiva, que só é possível com a orientação social, ou seja, sem se separar da situação social onde ocorre?

As práticas pedagógicas consideravam a escrita como representação secundária da fala, pois, para ler e escrever, seria necessário falar.

Em seus estudos sobre Linguística e Alfabetização, Cagliari (1989) já alertava para o equívoco de a escola querer ensinar os ouvintes a ler e a escrever sem que se levasse em conta os valores distintivos dos sons. Dizia ele: “A escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever; joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo” (p.97). Imaginemos então pelo que passaram os alunos surdos que hoje estão no ES!

Os surdos viveram seus anos de escolarização com os tradicionais métodos de alfabetização, tão criticados pelos linguistas e professores que pesquisam essa área. Ficaram sob a imposição de um modelo que não é apropriado para nenhum aluno ouvinte.

A pedagogia empregada não difere daquela utilizada para ouvintes cuja ênfase está nos aspectos auditivos e articulatórios e, assim, os padrões socioculturais da maioria ouvinte têm clara predominância tanto nos conteúdos como nas atividades escolares (LODI, 2005). As práticas escolares eram voltadas para ouvintes, sendo submetidos às atividades educacionais que propiciavam pouco uso e pouco domínio da língua portuguesa, limitados usos da linguagem escrita e focados em regras gramaticais. O entendimento entre professor-aluno era restrito, pois, não havia uma língua compartilhada, fazendo com que muitos alunos surdos abandonassem a escola (LODI e MOURA, 2006). Apesar disto, alguns conseguiram continuar e chegar ao ES.

As propostas Oralista e/ou bimodal ainda co-existem, em sua grande maioria, disfarçadas pelas tentativas de levar a LIBRAS para a escola, sendo que as condições específicas da língua e da educação bilíngue não são contempladas, tornando, assim, o uso de práticas bimodais da comunicação total a “chance” do aluno surdo de ter acesso à educação.

Os alunos surdos que passaram pela escola comum – tanto eles quanto os que estão, hoje, no ensino fundamental das escolas ditas “inclusivas” – pagam um preço bastante alto. Terão que enfrentar dificuldades da falta de uma língua de compreensão dos conteúdos, da falta de formação profissional para atender às necessidades específicas, enfrentar professores despreparados para lidar com questões metodológicas apropriadas. Esses alunos passam por dificuldades nos relacionamentos e nos processos pedagógicos; fazem um esforço para acompanhar o que se passa em sala de aula, e até para poder se constituir como surdos e lidar, cada um a seu modo, com o fato (BALIEIRO, 1989, apud LODI; MOURA; HARRISON, 1997).

Torna-se importante conhecer o histórico escolar do surdo que foi marcado por práticas inadequadas durante o processo de ensino-aprendizagem, passando por uma escolarização que desconsiderou suas particularidades linguísticas de acesso às informações (por estas serem veiculadas pelas linguagens oral e/ou escrita da língua portuguesa).

Os surdos fazem parte de um grupo linguisticamente minoritário que tem tido um acesso ainda restrito ao ES. Por não terem tido oportunidades de usar uma língua de compreensão, sem intérpretes de língua de sinais que fizessem a mediação entre eles e os conteúdos e uma qualidade de aprendizagem

durante a educação básica, chegam inexperientes para os processos seletivos. Os que conseguem ingressar no ES são poucos e ainda sem formação para seguir a vida acadêmica; geralmente não contam com apoios significativos dentro da instituição de ensino superior, pois estas, em sua maioria, estão despreparadas para atender este aluno.

Com uma formação defasada em grande parte da sua vida acadêmica, esses alunos surdos foram “incluídos” até os dias atuais ficando à mercê dos conteúdos acadêmicos e práticas educacionais impróprias, o que gera grandes dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente defasagem em relação à produção escrita; geralmente têm muitas dificuldades em comparação com seus colegas com relação à leitura dos textos acadêmicos (HARRISON & NAKASATO, 2004). Estes fatos acabam gerando dificuldades ainda maiores e preocupações quanto à sua capacidade em acompanhar o ensino, pois, quando surdos são matriculados no ensino superior, espera-se que tenham conhecimento da língua escrita – que leiam e escrevam em português.

É possível constatar que na escolarização dos surdos não têm sido contempladas suas reais necessidades linguísticas, ou seja, apesar de ler e escrever, eles não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da segunda língua, no nosso caso, do Português. Por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita às suas práticas sociais, elas se apresentam defasadas, como explica Góes (1999):

(...) a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita (p.2).

Lodi et al (2002) dizem que, para haver um letramento oportunizado para os alunos surdos, é importante que a língua de sinais seja considerada e desenvolvida como primeira língua e as práticas educacionais para um ensino de segunda língua precisam ser conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito:

A imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que dificultam o processo de resistência pela língua (p.40).

Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática

social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada (p.44).

Por isso, o letramento dos alunos surdos se torna mais dificultado, em decorrência de diversos fatores já apontados, quais sejam, dificuldades e restrições para estar inseridos nas práticas sociais de leitura e escrita (BOTELHO, 2002). Não esqueçamos de que se trata de usuário de uma língua diferenciada (língua de sinais), muitas vezes aprendida ao mesmo tempo em que é alfabetizado, acarretando defasagem em relação aos conteúdos acadêmicos, como também, restringindo seu conhecimento de mundo e limitando as experiências de leitura e escrita em português, por conta também da restrita base linguística.

Se aqui falamos da defasagem a que estão submetidos os surdos, em relação à aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental, é preciso que se diga que o mesmo acontece com outros alunos, não surdos. Os estudos da filosofia e história da educação e das correntes pedagógicas no Brasil apontam muitos problemas.

Parece-me pertinente trazer o que diz Saviani em seu clássico livro *Escola e Democracia* (1983/2001):

Os problemas dos alunos das camadas populares nas salas de aula implicam redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos os professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários (p.56).

Estudos sobre a surdez e letramento em uma das pesquisas realizadas com surdos universitários mostram-nos que os surdos, quando estão no contexto universitário, necessitam realizar práticas de leitura e escrita dos textos acadêmicos, relatórios, provas e dominar os textos dos livros didáticos. Porém, suas “condições de letramento têm uma correlação direta com as práticas de linguagem vivenciadas em seus contextos de vida” (GUARINELLO, et al, 2009, p. 29-31). Com frequência acabam interagindo com maior eficiência com os gêneros primários de leitura e escrita. Os gêneros secundários,

associados à dinâmica acadêmica, não são eficazmente apreendidos e utilizados, exatamente pela defasagem de ensino-aprendizagem que carregaram até a universidade.

Enunciado e gêneros do discurso estão intimamente relacionados, para o bom funcionamento da comunicação. A variedade das esferas da atividade humana dá origem a vários gêneros do discurso, que, segundo Bakhtin (1997), resultam em formas-padrão, relativamente estáveis, de um enunciado, determinadas sócio-historicamente.

A diferença entre gêneros do discurso primário (simples) e secundário (complexo) não é uma diferença funcional. Os primários relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, geralmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas etc. Tanto os gêneros primários quanto os secundários possuem a mesma essência, em outras palavras, ambos são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito): artístico, científico, sociopolítico etc.

No processo de sua formação, nas condições da comunicação discursiva imediata, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que integram os complexos, se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios.

É necessária uma noção sobre a natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso.

O desconhecimento destas peculiaridades das diversidades de gênero do discurso pode levar a uma debilidade nas relações da língua com a vida, ou

seja, a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos (que a realizam);

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada (BAKHTIN, 1997, p. 265).

O estudo realizado por Guarinello, et al (2009) mostra que, no contexto da surdez, se encontram muitos leitores e escritores com grandes dificuldades nos processos interpretativos e nas produções de textos dos gêneros secundários vivenciados no contexto acadêmico. Comprova-se a importância de o processo de letramento envolver a realização de trabalhos com os diversos tipos de gêneros desde o ensino fundamental, passando por todas as etapas de ensino e principalmente na universidade.

Com todas essas peculiaridades diante da educação e a falta de conhecimentos específicos sobre a educação dos surdos, as relações entre professor/aluno, aluno/intérprete de LIBRAS e aluno/instituição de ensino superior se somam a muitas dificuldades, levando muitas vezes este aluno surdo a não conseguir acompanhar todo o percurso acadêmico.

As causas das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos dentro de sala de aula não podem ser atribuídas diretamente a eles, pois são resultados de ações e hábitos do contexto educativo. Portanto é preciso pensar que caberia à “instituição de ensino e aos professores desenvolver estratégias para integrar o aluno e não o inverso” (BISOL et al, 2010, p.164). Essas dificuldades aparecem quando há a necessidade de observação do aluno quanto às dinâmicas feitas pelo professor, da atenção que o aluno deve prestar no intérprete ou no professor e com isso perdendo muitas vezes o que diz um e outro.

Discutindo sobre a inclusão e estas relações as autoras dizem:

A inclusão provoca a desestabilização de estruturas cristalizadas. Não apenas o professor, mas também os alunos ouvintes precisam rever o modo de organizar e de conduzir as interações em sala de aula para que os colegas surdos possam se beneficiar plenamente dos recursos disponíveis.



Um novo tipo de aprendizagem pode ter lugar então: a de relações em um contexto de diversidade (BISOL, et al, p.162, 2010).

Além de terem tido todas as dificuldades na trajetória de sua educação básica, estes alunos chegam à universidade desconhecendo também como lidar com suas dificuldades dentro deste novo espaço – o espaço universitário. Muitas vezes o aluno surdo chega à instituição de ensino superior sem ter tido vivências escolares significantes e de qualidade anteriormente e quando ingressa na universidade, queixa-se da falta de ações inclusivas e fala da necessidade de mudanças que ele mesmo, por vezes, desconhece. Estes alunos surdos que tiveram uma educação básica permeada por metodologias Oralistas, sem considerar uma língua de reflexão e tampouco as especificidades da educação dos surdos, deparam com uma realidade diferente quando entram no ES.

A realidade brasileira do aluno surdo universitário acumula o pouco acesso em relação à formação no ensino médio, além da formação defasada do ensino fundamental. Por isso, é importante entender e considerar as especificidades das possibilidades e limites vivenciados por este grupo no contexto acadêmico, para proporcionar medidas e procedimentos que contribuam para sua formação na universidade

Hoje podem contar com o amparo das leis e regulamentos que obrigam seu acesso e condições linguísticas na instituição de ensino superior, porém, desconhecem a vivência da educação bilíngue e também não sabem ainda lidar com os direitos já conquistados.

Apesar de inúmeras propostas e movimentações, nota-se que a inclusão, no que se refere ao ES e principalmente ao acesso dos surdos a ele, há ainda um grande desafio pela frente para que as necessidades específicas desses alunos sejam atendidas (considerando o exposto acima sobre as dificuldades enfrentadas na educação básica e na própria organização do ensino superior), para que possamos dizer que a inclusão é realidade.

O fato de o aluno surdo estar matriculado em um curso não garante a ele um pleno desenvolvimento acadêmico, mesmo que chegar ao ensino superior seja um direito das pessoas surdas, garantido pelo Decreto nº

5.626/05, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, que também dispõe sobre o ensino e o uso da língua brasileira de sinais.

Este Decreto coloca como obrigatória a presença do tradutor e intérprete de língua de sinais em sala de aula pela necessidade linguística e de comunicação específica do aluno surdo em utilizar a língua de sinais. Apesar da necessidade fundamental deste profissional, somente sua presença não irá resolver todos os problemas, é preciso atentar para todas as questões discutidas anteriormente e que serão abordadas também especificamente no item seguinte sobre sua atuação.

Dessa forma, se torna importante ressaltar explicações sobre a atuação deste profissional, pois este é uma figura importantíssima quando falamos em inclusão e relação de comunicação principalmente no ambiente acadêmico, pois, pensar nos processos escolares implica em considerar a necessidade do tradutor intérprete de LIBRAS como mediador destes processos, na medida em que não há uma língua compartilhada entre professor/alunos.

Até o momento, trouxe informações e discussões sobre o processo de escolarização dos surdos em tempos de inclusão, que tem como parte integrante a presença do tradutor intérprete de língua de sinais. Sigo discutindo no próximo item a importância do papel e função deste mediador nas diferentes esferas e entre as línguas de sinais e língua portuguesa, para em seguida falar sobre o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino superior.

## **2.2. Considerações sobre o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS)**

### **2.2.1. A função e papel do tradutor intérprete de língua de sinais na educação dos surdos**

A participação dos surdos nas discussões sociais representou e representa a essência para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais, e isto foi fundamental no reconhecimento da língua de sinais em cada país, após a qual o surdo passa a ter direito linguístico nessa comunidade.

A atuação do intérprete deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas com o objetivo de promover a comunicação e integração entre

surdos e ouvintes. Assim, segundo Lacerda (2009), o TILS é a pessoa que tem o domínio, a fluência das duas línguas e a capacidade de transmitir e verter conteúdos entre elas, favorecendo a inserção social da pessoa surda.

A profissão de intérprete de LIBRAS nas universidades é um dos campos de trabalho em expansão atendendo à política nacional de educação. Foi a partir da Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000) – Lei 10.098/00 – que algumas universidades e faculdades passaram a aceitar profissionais intérpretes em suas salas de aula, buscando assim garantir ao surdo o direito à educação superior; no entanto, a presença deste profissional nos espaços educacionais nos diferentes níveis de ensino só foi prevista pela legislação a partir de dezembro de 2005, quando da promulgação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). No Brasil, a profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais passou a ser oficializada em 2010 com a Lei 12.319 (BRASIL, 2010). Desse modo, as discussões relativas à formação e prática do intérprete de LIBRAS/Língua portuguesa são bastante recentes, sendo ainda pouco discutida a presença deste profissional em diferentes esferas sociais.

Alguns documentos oficiais asseguram esse direito, como o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, que orienta para a necessidade desse profissional no processo educacional, e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que prevê a presença do intérprete de LIBRAS e orienta as condições de sua formação. O artigo 21 afirma que:

As instituições federais de ensino - desde a educação básica até a educação superior - devem incluir, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, viabilizando o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

Também no parágrafo 2º lê-se que:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

No entanto, este Decreto que regulamenta a LIBRAS, dando acesso à comunicação, à informação e à educação, não está sendo suficiente para propiciar condições adequadas (como foi o proposto) para o aluno surdo que frequenta espaços diversos necessitando deste amparo.

Estudos realizados por Gurgel (2010) em sua tese sobre as “Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior”, trazem um histórico interessante sobre o reconhecimento do trabalho do TILS que, no Brasil, até o início da década de 1980, era basicamente um serviço voluntário e que foi se constituindo de modo informal, como um trabalho assistencialista devido ao grande contato da comunidade surda nos ambientes religiosos. Atualmente a atuação destes profissionais se dá em diferentes espaços, como o espaço religioso e também o educacional, no atendimento ao público em eventos, entre outros. Contudo, esses profissionais ainda atuam, muitas vezes, de forma assistencialista, sem reconhecimento profissional e sem uma formação adequada.

Além de representar uma grande responsabilidade para o processo de inclusão social de um grupo minoritário, segundo Gurgel (2010), a atuação do TILS pode favorecer (ou não) as interações das pessoas surdas nas diversas situações e diferentes espaços sociais, sendo nos eventos, conferências, até salas de aula etc., como também podendo levar a um maior respeito aos sujeitos surdos. Nos ambientes em que pessoas surdas participem, a presença do TILS é imprescindível, pois ele favorecerá o diálogo entre os que usam uma língua diferente da oral (os surdos com a língua de sinais), dominando as especificidades linguísticas das duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa - considerando as diversidades e pluralidades de sentidos expressos nos discursos de ambas.

Segundo Gurgel (2010) a ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades na interação que ocorre na sala de aula: o aluno surdo muitas vezes fica desmotivado, o que prejudica seu processo de aprendizagem e, portanto, de elaboração conceitual. Quando há a presença de um intérprete educacional, embora barreiras continuem presentes, acontecem importantes alterações que beneficiam o aluno surdo.

Cabe aqui chamar a atenção para questões relevantes: o professor, o intérprete e a elaboração conceitual. Para essa reflexão trago a discussão que Almeida (2010, p.37) faz:

É uma prática que ultrapassa apenas o conhecimento gramatical e a fluência na língua para situações do cotidiano; é uma forma de diálogo na qual há a participação do locutor/intérprete/interlocutor e, portanto, para se interpretar é preciso conhecer os diferentes usos da linguagem nas diversas esferas de atividade humana.

Para Lacerda (2009), o papel e função do TILS no espaço educacional ainda são recentes. Há também uma confusão de papéis, pois o TILS é quem se relaciona frequentemente com o aluno e intermedia suas relações dentro do ambiente em que está, dessa forma, comumente é confundido com um professor. Essa confusão se deve à ausência de clareza e de discussões sobre sua função dentro da sala de aula e nos diferentes espaços. O intérprete irá atuar nas relações comunicativas entre professor/aluno/alunos e nos processos de ensino/aprendizagem por ter uma língua em comum com o aluno surdo, tendo grande responsabilidade; porém, não pode ser considerado como professor. Por isso, com a ausência deste profissional, o desenvolvimento dos alunos surdos ficará prejudicado, pois perderão as informações passadas em sala de aula pelo professor. Muitos professores resistem à presença do TILS, pois não se sentem preparados para receber os alunos surdos, tampouco foram capacitados para atendê-los no espaço educacional.

Com relação à inserção de surdos na universidade, os intérpretes levam, muitas vezes, os professores à pressuposição equivocada de homogeneidade entre os alunos e, portanto, criam dificuldades relativas à possibilidade de compreensão dos conceitos abordados que são desconsideradas por eles, por terem a falsa ideia de que a LIBRAS, por si, resolve estas questões (HARRISON & NAKASATO, 2004).

Para Machado (2008), dentro do espaço acadêmico existe grandes dificuldades em lidar com diferentes formas e ritmos de aprender dos alunos surdos e isso se agrava quando professor e aluno não têm uma língua comum.

Segundo Gurgel (2010, p. 113), as relações entre professor e TILS dentro de sala de aula são necessárias porque:

(...) além de ambos os profissionais respeitarem seus espaços, eles podem ajudar um ao outro caso o aluno surdo tenha alguma dificuldade. Assim, a troca de informações entre eles e o fato de o intérprete expor para o professor suas inquietações, sua postura em sala de aula, suas dinâmicas,

acabam influenciando na interpretação e na qualidade do seu trabalho.

Diante da pluralidade contextual, este profissional necessita ter conhecimentos variados, contatos com diferentes textos, contextos, terminologias, autores diversos, questões pertinentes às áreas em que irá atuar. Dessa forma, a tarefa do TILS se torna muito complexa, segundo Lacerda (2007), pois pode gerar traduções equivocadas, podendo comprometer o sentido pretendido pelo enunciador, envolvendo questões sobre a fidelidade do texto original. Por isso, o TILS precisa ser um ótimo conhecedor das duas línguas e principalmente da língua a ser traduzida, atento às mudanças que estas sofrem, buscando o melhor significado e sentido nas traduções. Além disso, é necessário que o profissional tenha conhecimentos linguísticos e vocabulário extenso.

Com relação à atuação e responsabilidade do intérprete no espaço acadêmico, Gurgel (2010, p.72), em seu estudo, diz:

O trabalho do TILS carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do estudante surdo. Sua responsabilidade não se restringe a conhecer bem a Libras, os aspectos da cultura e a comunidade surda. Sob seu encargo está a circulação de conteúdos complexos e necessários à formação profissional do estudante surdo, implicando também conhecimentos técnicos e científicos. Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete.

Segundo estudos realizados por Rosa (2005), o intérprete atua fazendo com que a ideia contida no discurso seja compreensível pela comunidade surda. O intérprete necessita fornecer pistas suficientes à reconstrução do sentido na língua de sinais, tendo o cuidado de não explicar excessivamente para não restringir a compreensão dos surdos, além da preocupação em não deixar conceitos totalmente desvinculados, e sim contextualizar os sentidos possíveis na língua dominante.

Nas pesquisas e estudos feitos por Lacerda (2009, p. 34) em relação à atuação do intérprete educacional, observa-se que:

Quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, fica aberta a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua(...) Na medida em que a condição linguística especial do aluno surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver a uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial (...) Porém, a presença do intérprete não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional seja adequado.

Harisson e Nakasato (2004) dizem que o profissional intérprete no ambiente acadêmico assume várias responsabilidades, entre elas, tornar acessíveis os conteúdos aos estudantes surdos e considerar que o aluno surdo apresenta uma série de dificuldades de acesso às informações devido ao seu histórico educacional.

Teske (2005), refere-se ao lugar da LIBRAS nas universidades e discute a necessidade de haver um aprimoramento também da tradução/interpretação em língua de sinais para que o aluno surdo possa compreender profundamente os conceitos. Uma das dificuldades que se apresenta na forma com que o conteúdo é apresentado é que o aluno surdo vai formando conceitos que vão tornando a interpretação cada vez mais complexa. Conforme vão se criando novos sinais para referir aos conceitos, existe uma dificuldade em estabelecer como serão orientados os enfoques e como compreender determinados conceitos. Para Teske, segundo pesquisas realizadas, “comprovou-se que as dificuldades residem na forma de transmissão dos conteúdos e na adequação das aulas” (p. 93).

Atualmente, a reivindicação por profissionalização, reconhecimento, formação e atuação do profissional tradutor/intérprete de língua de sinais vem se transformando devido à necessidade da presença deste profissional nas propostas de inclusão (o que se pode constatar também no Decreto 5.626/05), que impõe a presença do intérprete na ampla participação social permitindo às pessoas surdas acesso e garantia dos direitos de participar nas diversas esferas sociais, com acesso às informações e reconhecimento da língua de sinais.

Segundo Gurgel (2010), para muitas instituições essa função ainda é nova e requer muitos cuidados para uma seleção de profissionais que atendam às

exigências de uma formação adequada para uma boa atuação, bem como preparados para que as necessidades dos surdos sejam efetivamente atendidas. A formação deste profissional ainda se torna insuficiente e pode trazer sérios problemas ao cotidiano acadêmico dos alunos surdos no ES.

Dessa forma, ser um tradutor/intérprete de língua de sinais não é apenas ser um mediador de uma língua para outra e “sim atribuir sentidos e respeitar os significados de cada palavra-sinal que enunciam um dialogar de grupos diferentes. O espaço educacional privilegia o Português e a atuação do intérprete pode colaborar ou não para consolidar ou questionar a hegemonia desta língua sobre os estudantes surdos” (GURGEL, 2010, p.130).

Para a autora, os TILS normalmente iniciam suas atividades na educação básica e tem vivências e experiências muito ricas favorecendo suas atuações e currículo. Contudo, para uma função no ES a atuação na educação básica se torna insuficiente, pois no ES a demanda é muito mais complexa, exigindo uma formação mais específica, com domínio dos conteúdos e com uma fluência na língua de sinais mais elaborada. Assim, é importante uma formação na área específica de atuação do profissional, para que então haja um melhor desenvolvimento das estratégias, análises dos conceitos e de domínio de conhecimentos que irão contribuir para o aprendizado do aluno surdo.

O aluno surdo só terá acesso aos conteúdos dentro da universidade se a LIBRAS estiver neste espaço, com a presença do TILS. Com a ausência desse profissional, os prejuízos aos alunos podem ser maiores, ou seja, não obterão as informações transmitidas em sala de aula.

### **2.3. O processo de inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior**

No âmbito da educação brasileira no que se refere à inclusão, vivemos muitos conflitos, desafios, discussões, propostas, leis e ações que visam qualidade na educação das pessoas com deficiência, na tentativa de fazer valer a inclusão.

A educação de surdos no ES é recente e os estudos estão iniciando, carecendo de muitas reflexões no que tange ao ingresso dos alunos surdos na universidade e como estas instituições de ensino superior recebem estes alunos.



Como também comprovam as autoras Bisol et al (2010), cujo tema de estudo é: “Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão, a presença de surdos no ES é recente e vem aumentando gradativamente ano após ano. Isso se deu devido a vários fatores como: o reconhecimento da língua de sinais, algumas propostas de qualidade direcionadas a educação bilíngue para surdos e o aumento de ações de políticas públicas visando à inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais.

A inclusão destes alunos muitas vezes pode gerar conflitos, desafios, e ansiedade tanto para a instituição de ensino superior, para os educadores que irão receber estes alunos, quanto para os próprios surdos. Neste contexto, é urgente haver mudanças nos atendimentos dos alunos com deficiência, mudanças de visão sobre a diversidade e quanto à importância de implementação da acessibilidade deste aluno.

Apesar de inúmeras propostas e movimentações, nota-se que a inclusão, no que se refere ao ES e principalmente ao acesso dos surdos a ele, se torna um grande desafio para que as necessidades específicas desses alunos sejam atendidas e para que possamos dizer que a inclusão é realidade.

Harrison & Nakasato (2004, p.72) alertam que a inclusão de surdos na universidade ainda deve ser muito estudada pelas instituições, professores, intérpretes e outros profissionais a fim de discutirem sobre as implicações da inclusão e questões da surdez:

A universidade, como um dos centros privilegiados de saber, deveria estar atenta às questões da diversidade e à necessidade de se tornar as diferentes práticas sociais como fundamentais para o processo de construção de novas práticas educacionais.

Devido às políticas sócio-linguístico-educacionais das instituições de ensino superior, a trajetória dos surdos no curso superior sempre foi cheia de dificuldades por existirem discriminações e barreiras, não levando em conta a especificação da individualidade do sujeito como pessoa surda (CONTATO SURDO, 2001, p.15).

O aluno surdo usuário de LIBRAS, inserido no ambiente acadêmico, se deparará com várias dificuldades, desde o reconhecimento desta língua como eficaz para sua aquisição, mediado pelo TILS; como também terá necessidade

de que se assumam todas as medidas cabíveis para o uso efetivo desta língua, implicando algumas questões específicas da dinâmica de aula.

Bakhtin (1997) entende os enunciados como fenômenos sociais, resultantes da atividade humana, e, portanto, dependentes do movimento da linguagem e da comunicação de uma sociedade que a utiliza.

É importante que haja um fortalecimento e consolidação no que se refere à LIBRAS e às necessidades educacionais dos surdos.

Segundo Gurgel (2010), em sua tese “Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior”, a população surda movimenta-se no sentido de fazer cumprir seu direito de acesso e permanência no ES, bem como para que as instituições de ensino superior estejam organizadas para isso. Lutam pelo reconhecimento da necessidade linguística de ter intérpretes de LIBRAS nas salas de aula.

Acrescenta que uma das questões fundamentais para que haja efetivamente inclusão é a presença da língua de sinais para uma mediação das relações educacionais. Para tanto, é necessária a adequação das instituições de ensino superior visando adaptação social dos alunos surdos, o que implica na atenção às necessidades específicas quanto aos projetos político-pedagógicos, adequação dos currículos e da metodologia, bem como cuidado especial com a formação de professores.

Para as instituições de ensino superior cabe a tarefa de se reorganizar e rever o sistema de ensino, tentando levar em consideração a participação dos alunos surdos nas propostas feitas pela Academia, reconhecendo que há diferenças culturais e linguísticas muito significativas, não os excluindo por isso. Mesmo que em minoria, os alunos surdos, estando incluídos junto aos ouvintes, necessitam de “práticas pedagógicas diferenciadas, com ajustes nos modos de ensinar e de colaborar com o tradutor intérprete de língua de sinais” (GURGEL, 2010, p.35).

Para Teske (2005), se torna importante também utilizar as novas tecnologias, como por exemplo, as ferramentas multimídia, para qualificar, aprimorar, instrumentalizar, lançando possibilidades de viabilização ao acesso dos conteúdos para os surdos na universidade, o que se sabe que não ocorre, por alegadas questões econômicas do mercado. Não fazendo uso desses

recursos, muitos professores continuam com os mesmos métodos por muitos anos, agindo das mesmas formas, com os mesmos conteúdos.

A presença do tradutor intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino superior, com frequência, ainda se dá somente pela imposição legal, e a aceitação, compreensão por parte das instituições de ensino superior, professores, funcionários sobre a surdez é parcial ou ainda nula. Muitas instituições de ensino superior não respeitam a necessidade linguística e de comunicação específica do aluno surdo universitário.

Para Lacerda (2009), o fato de as instituições de ensino superior não estarem bem preparadas – nem para receber o aluno surdo, nem para ter uma boa interação com o intérprete – aumenta as dificuldades para ambos, o que resulta em uma inclusão mascarada e pouco assegurada. Muitas tensões sobrecarregam a todos.

Segundo Sander (2002), o ingresso nas instituições de ensino superior por pessoas surdas irá aumentar cada vez mais, sugerindo que a legislação irá fortalecer os movimentos surdos e a ampliação nos espaços acadêmicos e escolares, levando, paulatinamente a mudanças nas possibilidades de inserção social. Contudo, o que vemos hoje com surdos que ingressam no ES nos mostra outra realidade. Uma grande parcela dos alunos não pode contar com a ação efetiva das leis, pois não tem, nos espaços acadêmicos, a atuação do profissional intérprete, indispensável, como vimos discutindo.

Assim, é preciso ações conjuntas envolvendo a educação do aluno surdo dentro da instituição de ensino superior para que haja uma valorização dos aspectos específicos relacionados às pessoas surdas dentro do espaço educacional

Apesar do aumento de alunos com deficiência ingressando no ES, ainda se comparados com a imensa população que está fora da escola seja na educação básica até o ES, vemos ainda refletidas grandes margens de exclusão.

Teske (2005) coloca que é necessário repensar velhos conceitos por meio de novas abordagens.

(...) surdos que chegam à universidade precisam enfrentar a temática proposta, responsabilizando-se por pensar alternativas para o conjunto de problemas “invisíveis” (...) seus saberes são historicamente ignorados pelo conjunto da

sociedade (...). Faz-se necessária a sistematização das visões sociais de mundo dos sujeitos/surdos, intérpretes e professores universitários envolvidos (p.94).

A universidade deve estar atenta às questões da diversidade e de transformações de diferentes práticas sociais para o processo de construção e aceitação de novas práticas educacionais, sendo um pólo de informações e de referência para o aprimoramento e desenvolvimento de conhecimentos específicos.

Esta geração de surdos que ingressa hoje na universidade não vivenciou uma inclusão de fato, não tiveram uma Lei que pudesse nem ao menos constituir a noção de inclusão. Os alunos acabam por ingressar sem domínio necessário de língua (a língua de sinais) e conteúdos e com isso os intérpretes acabam assumindo um papel que vai além da interpretação (que não é nada simples), acabam dando outros suportes para que os alunos possam receber as informações acadêmicas necessárias tal como os alunos ouvintes.

No entanto estes alunos não tiveram a oportunidade ainda de se formarem historicamente por uma inclusão, ou com leis que visem seu processo de desenvolvimento acadêmico de forma a garantir seus direitos e olhar suas especificidades, sendo que então carregam a ilusão de estarem vivendo hoje, na universidade, essas garantias que desconhecem e com as quais não sabem como lidar realmente.

Bisol et al (2010) afirmam que o espaço acadêmico para os jovens no geral é desafiador, pois deparam com diversos problemas e obrigações impostas pela vida acadêmica que podem levar ao fracasso e também desistência.

Dentro da universidade estes alunos precisam contornar falhas de toda uma trajetória escolar anterior, que os levaram a ter deficiências de linguagem, por problemas em leitura, dificuldades de produção de textos e principalmente inadequação de condições de estudo. Como qualquer outro aluno, os surdos devem seguir as normas de funcionamentos diferentes das normas vividas em sua experiência escolar anterior.

Além disso, se soma o fato de a maioria dos professores e da própria instituição desconhecer as necessidades linguísticas, bem como as

especificidades da surdez e o que se deve fazer no processo de aprendizagem destes alunos.

Essas dificuldades em lidar com falta de vivências, espaços diferenciados, direitos conquistados levam muitas vezes estes alunos a terem problemas quando exigem seus direitos dentro da universidade, como também a universidade não sabe lidar com estas exigências e ações para garantir o acesso do aluno surdo.

Como então receber e possibilitar continuidade nos estudos destes alunos?

Por isso a importância de ouvir alguns alunos surdos e seus professores universitários, tentar compreender os percalços e desafios enfrentados por eles nessas instituições de ensino e as condições que poderiam favorecer seus estudos na graduação.

O presente estudo traz essas tensões que estão presentes nas relações, no espaço acadêmico.

## **CAPÍTULO 3 - OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

### **3.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa e das instituições de ensino superior**

O caminho escolhido para atender ao objetivo foi o da realização de entrevistas individuais com alunos surdos de diferentes cursos de graduação – Direito, Pedagogia e Recursos Humanos – e com alguns dos docentes desses cursos. A intenção foi obter informações daqueles que estavam vivendo a experiência das relações de ensino-aprendizagem no dia a dia da sala de aula.

A escolha dos sujeitos deveu-se à convivência com alunos surdos e professores em função do meu trabalho como intérprete de LIBRAS.

Os cursos selecionados têm relação com a disponibilidade oferecida pelos professores e alunos quando de minha aproximação com eles. Os alunos e professores entrevistados são de duas instituições de ensino de um município da Grande São Paulo. Para as reflexões a que me proponho, não seria necessário que fossem da mesma instituição.

Participaram da pesquisa quatro alunos surdos matriculados no ensino superior, sendo três da instituição de ensino superior aqui denominada “A”: Samuel, 33 anos, único aluno do curso de Direito; Carla, 29 anos e Talita, 23 anos, alunas do curso de Pedagogia, que estudavam na mesma sala. Desta IES foram entrevistados quatro docentes que ministravam diversas disciplinas para alunos surdos nesses mesmos cursos: Danilo, 40 anos, professor de Direito Civil; Alex, 42 anos, professor de Direito em Processo Civil; Regina, 36 anos, professora de Direito Constitucional e Fátima, 30 anos, professora de algumas disciplinas do curso de Pedagogia.

Na instituição denominada “B”, as entrevistas foram feitas com a aluna Denise, de 23 anos, do curso de Recursos Humanos, a única surda da classe, e com seu professor Sergio, de 32 anos, responsável pela disciplina de Treinamento e Desenvolvimento - Recursos Humanos.

Com os alunos surdos foram realizadas entrevistas individuais presenciais, semi-estruturadas, em LIBRAS, todas videogravadas e posteriormente transcritas com tradução para o Português. Atendendo à

solicitação dos docentes, em razão de sua disponibilidade, as entrevistas aconteceram por meio da internet utilizando e-mail e Messenger com vídeo conferência (programa de mensagens instantâneas criado pela *Microsoft Corporation*).

A instituição de ensino superior “A” pertence à rede privada, recebe alunos surdos desde 2002 e vem contratando intérpretes de LIBRAS desde então. Alguns alunos surdos entram nesta instituição por meio de convênio de integração com uma instituição de educação básica para crianças surdas, ou seja, trata-se de alunos que passam por uma escola especial, específica para surdos, e aqueles interessados em prosseguir os estudos são encaminhados para essa universidade. Entretanto, os sujeitos entrevistados não fizeram parte desse processo de ingresso, tendo frequentado outras escolas e ingressado segundo os procedimentos comuns.

No curso de Pedagogia as alunas podem contar com uma coordenadora que tem esclarecimentos e experiências para lidar com surdos auxiliando-as durante o processo acadêmico. No curso de Direito, não há coordenação preparada para lidar com a vida acadêmica dos surdos, mas os alunos podem contar com apoio externo da parceria com a escola de educação básica envolvida no programa de integração já citado. Isso quer dizer que as coordenações dos dois cursos superiores, que são da mesma instituição, não têm nenhum trabalho integrado em relação aos alunos surdos.

A instituição de ensino superior “B”, também pertencente à rede privada, recebe alunos surdos desde 1994 e possui uma assessoria preparada especialmente para o atendimento desses alunos. Conta com um coordenador surdo que trabalha neste programa com a função de cuidar das necessidades específicas dos surdos e dos intérpretes, administrar ações vinculadas a esse setor da instituição e manter contato com os docentes em busca das soluções e esclarecimentos. Apesar de o setor ter 16 anos de existência, questões relacionadas à contratação de intérpretes foram estabelecidas somente há aproximadamente cinco anos, quando os alunos surdos passaram a reivindicar a presença desse profissional em seu cotidiano acadêmico.

### **3.2. Análises das entrevistas com alunos surdos e seus professores**

Como foi apontado, alunos surdos estão frequentando cursos superiores, ainda que as instituições não estejam preparadas para cumprir seu papel de formá-los com o conhecimento teórico necessário às diferentes profissões e áreas de conhecimento. Tampouco as necessidades dos surdos são conhecidas e respeitadas. Esta pesquisa coloca o foco no ES, são alunos e professores deste nível de ensino que foram entrevistados, porém, as dificuldades não começam aí. Conforme a discussão do capítulo anterior, há um grande número de estudos que revela sérios problemas constituindo a história de escolarização de alunos surdos.

Atuando como intérprete nessas instituições, presenciei alguns dos desafios que os entrevistados apontaram: é comum que o aluno surdo ingressante no ES não conheça o espaço físico que vai frequentar todos os dias e o lugar social das pessoas com as quais se encontra pela primeira vez - como quase todos os alunos novos, porém, com problemas agravados pela pouquíssima ou nenhuma comunicação com colegas da turma, professores e funcionários.

É comum que o aluno surdo chegue sozinho ao local em que irá estudar e se sinta solitário nos contatos e relações. Este aluno se acomoda na sala de aula como qualquer aluno novo e espera a aula começar.

No entanto, se este aluno não teve nenhum contato prévio com a faculdade e não houve providências no sentido de que pudesse ser apresentado aos professores e contar com a presença de um intérprete de LIBRAS, ele fica à espera de alguém que lhes comunique sua presença e sua particularidade aos demais.

Normalmente ele próprio não informa que é surdo, tem receios; como novato, por ter que demonstrar uma língua diferente num local desconhecido, fica quieto. Somente irão notar que existe um surdo se na sala existir um intérprete que comunique a presença do aluno e explique sua atuação em sala de aula e o uso da língua de sinais (LIBRAS). Já é neste momento que o aluno surdo se diferencia dos demais. Os olhares, a surpresa e o estranhamento são percebidos. O professor, por sua vez, se depara com a informação e é surpreendido pelo fato de não saber, antecipadamente, sobre a presença do



surdo nem do intérprete. Em geral os alunos que não contam com a presença de um intérprete em classe passam despercebidos pelos professores e colegas, e somente são reconhecidos quando necessitam se mostrar ou se comunicar. Caso contrário, eles ficam solitários e desconhecidos em sala de aula.

Iniciados os primeiros contatos, que não são tão simples, é necessário que haja um tempo para que os professores assimilem essa nova presença e a dinâmica diferenciada que irá ser utilizada no que diz respeito tanto às línguas circulantes no espaço da sala de aula, como aos modos pelos quais professor, aluno e intérprete irão se relacionar diante das necessidades comunicativas.

Os alunos entrevistados puderam contar com a presença de intérpretes de LIBRAS em sala de aula mediando professor, as aulas e o aluno surdo. Neste caso – que ainda não é uma prática em todas as instituições de ensino superior – as relações são muito diferentes, mas sérios problemas existem e precisam ser examinados.

Para este estudo foram recolhidas informações por meio de depoimentos de professores e alunos que frequentam o espaço acadêmico e posteriormente foram feitos recortes e seleção dos dizeres de forma a empreender uma análise que contribua para a reflexão quanto ao acesso e à permanência de surdos no ES.

Nas referências às entrevistas, as instituições e os sujeitos participantes estão assim identificados, todos com nomes fictícios:

| <b>Instituição</b> | <b>Curso</b>     | <b>Professor / Disciplina</b>  | <b>Aluno / Idade</b> |
|--------------------|------------------|--|----------------------|
| <b>A</b>           | Direito          | Danilo/ Direito Civil<br>Alex/Processo Civil<br>Regina/Direito<br>Constitucional | Samuel / 33          |
|                    | Pedagogia        | Fátima / Projeto<br>Pedagógico   | Carla / 29           |
|                    |                  |  | Talita / 23          |
| <b>B</b>           | Recursos Humanos | Sérgio/ Treinamento e<br>Desenvolvimento   | Denise / 23          |

#### **Quadro 1. Caracterização dos entrevistados**

Os depoimentos foram organizados em quatro unidades temáticas: Atitudes diante da surdez e das demandas de comunicação com o aluno; As aulas e os recursos didáticos; Dificuldades relativas à língua portuguesa e aos conteúdos a dominar e Condições que favorecem os estudos do aluno surdo no ensino superior.

Exponho a seguir as análises das entrevistas, em que apresento trechos de depoimentos de professores e de alunos.

#### **3.2.1. Atitudes diante da surdez e das demandas de comunicação com o aluno**

##### **Professores**

Alguns dos professores, além de se referir às suas próprias dificuldades e tentativas para trabalhar melhor com alunos surdos, comentam a disposição negativa que percebem em seus colegas.

*Dependendo de como o professor se coloca e ensina, pode dificultar a compreensão do aluno em sala de aula. (Fátima)*

*Fiquei assustada no primeiro momento, nem ao menos sabia que haveria alunos surdos. Não fui avisada que teria uma intérprete em sala de aula, caí de paraquedas. (Fátima)*

*É necessário que os professores tenham consciência de que diferença deve ser tratada desta forma para não gerar discriminação. O aluno surdo é um aluno diferente e deve ser desta forma tratado por seus professores e colegas em sala. Ser diferente não significa ser inferior, ou superior, só traduz uma condição especial que deve ter esta atenção especializante. (Regina)*

*Muitos professores não falam com os surdos, acho que é o medo de não saber trabalhar questões mais complexas. É possível atribuir a dificuldade à postura do surdo, ou seja, muitos podem se recolher ao processo de aprendizagem, em contrapartida o professor pode sim distanciar-se por não estar preparado para interagir com um surdo com e sem intérprete. (Sérgio)*

## **Alunos**

Os alunos queixam-se de professores que demonstram preconceito e não têm informação sobre a surdez. Por vezes não fazem tentativas de se comunicar e, pelo fato de haver intérprete, sentem-se liberados desse esforço. Segundo os entrevistados, eles não têm preocupação sequer em fazer pequenos ajustes para atender às suas necessidades; por exemplo, há professor que dá a aula deslocando-se pela sala sem se lembrar de que, dependendo do que está sendo explicado, torna-se impossível para o surdo olhar para ele e para o intérprete ao mesmo tempo.

*No começo o professor não percebeu que eu era surda. Mas eu estava na sala e a maioria das pessoas ficava me olhando. Eu percebi que o professor não tinha segurança em me perguntar, em me olhar. Alguns professores não têm informações, não conhecem sobre surdos. (Carla)*

*(Os professores) não estão acostumados a se relacionar com surdos. Parece que, porque tem o intérprete sempre junto com agente, eles não precisam estar por perto. (Talita)*

Por outro lado, os entrevistados fazem menção a professores que se mostram abertos e interessados em compreender e dar apoio ao aluno surdo.

*Tem algumas disciplinas que os professores se preocupam com os surdos, em perguntar se estamos entendendo, se está tudo bem. (Denise)*

*Eu vou conversar em LIBRAS com o professor ele fica meio sem jeito, fica com medo de falar. Parece que nunca viu surdo, nossa cultura. Quando o professor sabe a respeito do surdo é melhor, é possível se comunicar. Mas, dependendo do professor, se não sabe nada sobre surdos, fica difícil uma interação.*

É com desconhecimento e estranhamento que se iniciam os primeiros contatos em sala de aula. O aluno se depara com uma realidade comum aos

surdos - um professor que não conta com a presença de um aluno que usa outra língua, nem com uma pessoa “estranha” em sala de aula - o intérprete, que estará presente todo o tempo.

Aos poucos, os professores vão compreendendo que podem contar com a presença do profissional intérprete para que o aluno surdo se torne capaz de entender as informações que transmitem e dispor da possibilidade de comunicação mediada.

Os alunos surdos se queixam justamente da falta de contato e de trocas entre as pessoas que participam da rotina da sala de aula. Há indícios de que identificam as atitudes dos professores como preconceito em relação às pessoas surdas. Patto (2008), abordando o conceito de preconceito a partir de Agnes Heller, explica: “é certo que o juízo provisório, embora indispensável à vida cotidiana, traz o risco de cristalizar-se em preconceito pois, ao dar tratamento grosseiro à singularidade, subsume-a, por analogia, a uma só categoria e produz uma hipergeneralização” (p.19).

Muitas vezes o aluno surdo acha que o professor tem algum tipo de preconceito pelo fato de não se relacionar diretamente com ele, o que o aluno atribui ao fato de ser surdo e ser usuário de outra língua. O aluno nota o distanciamento que há entre seu professor e ele, comparando com a forma como se dirige aos demais alunos, esquivando-se de estabelecer laços e relações de comunicação e contato. Em minha pesquisa, observei que existe esta distância relatada pelos alunos, porém podemos questionar o fato de o professor ser tão desinformado das especificidades da surdez, em uma instituição que recebe surdos como seus alunos.

Se, por um lado, o que se espera é que o professor tenha conhecimentos da dinâmica das relações com os alunos surdos, por outro, constatamos, como já exaustivamente apontado em capítulos anteriores, que estamos longe da chamada inclusão escolar, assim como bastante distantes da inclusão social.

A fala da professora Fátima (“Fiquei assustada no primeiro momento”) nos dá mais certeza do quanto é importante que o professor seja informado e assuma sua responsabilidade diante dos alunos que têm a cada ano letivo. Se não foi formado para atender alunos surdos, cegos ou deficientes físicos em seus cursos de graduação, de licenciatura ou em suas pós-graduações, fica

acuado e com medo. E o aluno também. Diante de tais desafios, a presença do intérprete pode representar tanto um caminho acertado, legal, de direito, necessário e com possibilidades de práticas pedagógicas mais adequadas, quanto pode, também, significar certo alívio ou mesmo transferência de compromisso.

Contar com um intérprete não exime o professor de seu papel – que não pode ser confundido com o do intérprete e vice-versa. A presença do intérprete não suprirá a atuação do professor, cabendo-lhe a mediação na comunicação, versando sobre as duas línguas e possibilitando ao aluno o acesso às informações. Entretanto, todas as outras obrigações dentro da sala de aula referentes aos processos de ensino aprendizagem do aluno cabem ao professor.

A presença de um intérprete atento, ativo e participante pode mudar a imagem de “deficiente” ou “incapaz” da pessoa surda, uma vez que, se bem preparado, coloca a comunidade ouvinte em contato com a Língua de Sinais de uma maneira mais respeitosa mostrando que o aluno surdo é capaz de aprender e compreender. Mesmo assim, o surdo ainda continua sendo um aluno “incluído” diferenciado por sua posição de estrangeiro em sala de aula e não um “incluído” por uma proposta diferenciada de educação (LACERDA, 2000a).

Quando o intérprete se coloca como um mediador e se propõe a atuar nestes contatos, explicando aos professores, mostrando seu papel, mantendo uma interação com todos, fica mais fácil para que esses encontros aconteçam. À medida que as relações vão se efetivando, o professor começa a perceber que este aluno surdo pode ser mais autônomo e que, com a interpretação entre as duas línguas, pode se manter ativo quanto à participação em classe.

Tartuci (2005) mostra em seus estudos a complexidade das relações que se estabelecem entre professor, aluno ouvinte, aluno surdo e intérprete. Relata as dificuldades do professor em chegar numa sala de aula e encontrar outro profissional; de não ter conhecimento prévio do que deveria ser ensinado; da ausência de trabalho conjunto e principalmente da falta de planejamento.

O professor continua sem saber como agir, pois se encontra despreparado para a situação, conforme aponta também a pesquisa de Silveira (2008), quando analisa as concepções de professores de ensino superior em

relação à comunicação dos alunos surdos. A autora diz que os professores, em geral, não foram informados sobre a presença de alunos surdos e sentiram-se despreparados, impotentes e incompetentes para lidar com eles. Também Silva (2000), quando estudou relatos de professores que tinham alunos surdos inseridos em classe comum, observou que, ao receberem esses alunos, eles se sentiam angustiados e frustrados por reconhecerem-se completamente despreparados para propiciar-lhes experiências adequadas de aprendizagem.

Cruz e Dias (2009), ao pesquisarem a trajetória escolar do surdo no ensino superior, mostram a experiência e as dificuldades de um dos pesquisadores como professor de aluno surdo na universidade. O pesquisador (professor) relata que esse contato foi difícil e complicado e que somente percebeu a presença do aluno surdo após um semestre de aulas dadas. Tampouco conhecia a realidade do aluno e os dois tratavam-se como estrangeiros nas tentativas de comunicação.

Condições como essas são encontradas pela maior parte dos professores quando em seu trabalho se deparam com “a ausência de uma formação que contemple a existência de diferentes sujeitos e de sujeitos com diferenças significativas” (TARTUCI, 2005, p. 5). O que acontece é que o aluno surdo não é o aluno esperado e encontrado na grande maioria das salas de aula.

### **3.2.2. As aulas e os recursos didáticos**

#### **Professores**

Quanto a esta unidade, os professores mencionam a forma de dar aula e os recursos utilizados no sentido de indicar as tentativas que fazem para que o aluno surdo consiga compreender e aprender.

*Sempre dou trabalhos mais direcionados com aquilo que foi visto em sala. Sobre os textos e trabalhos específicos eu sempre explico nas aulas seguintes e o intérprete faz sua parte. (Sérgio)*

*Trabalho muito meus textos em sala, até ficar bem claro. Às vezes, quando o aluno continua com dúvida, re-significo. (Sérgio)*

*Se levarmos em consideração as outras técnicas; como exposição dialogada, vivência, dinâmica de grupo, apresentação em grupo, desenhos, construção de exercícios, escrita em quadro entre outros. Tudo para facilitar o processo de aprendizagem. (Sérgio)*

*[Trabalho] de forma a melhor inseri-lo [o aluno] no contexto da sala de aula, explicando a matéria ao final da aula com uma outra didática, com outra linguagem e etc. (Regina)*

*Percebi uma vontade grande [do aluno surdo] em aprender, em entender a matéria, uma vontade em participar e em fazer parte do grupo. A presença do aluno mudou a minha didática em sala de aula, passei a trazer o conteúdo das aulas em Power Point, procurava falar mais devagar para que a intérprete pudesse ajudá-lo, ficava um pouquinho após a aula para as dúvidas dele. Passei a adotar para ele uma avaliação diferenciada aonde ele, após redigir o solicitado, me explicava com sua linguagem o que procurou redigir. (Regina)*

*Usava alguns recursos em aula: Power Point, dinâmicas, seminários, micro-aulas, utilizava alguns sites e ia adaptando-os. Sempre procurando dinamizar. (Fátima)*

*Percebi ao longo dos anos, que utilizar imagens como recurso de aprendizagem e didática em sala de aula prende mais a atenção deles [alunos surdos] e assim conseguem fazer mais associações do que quando trabalhamos apenas com texto escrito. (Fátima)*

*Minha responsabilidade como professor de surdo é ter certeza que eles estão acompanhando as aulas, compreendendo o conteúdo. Para isso tento melhorar minha didática para atingi-los e envolvê-los na aprendizagem de maneira significativa. (Fátima)*

## **Alunos**

Os alunos apontam críticas às aulas em que os conteúdos são ditados

ou são sempre escritos na lousa. O emprego do ditado obviamente traz uma grande dificuldade para o surdo, que depende do intérprete, tem de manter o ritmo de anotação e lidar com as limitações de entendimento para escrever. Quanto à prática da escrita na lousa, foi apontado que a aula se torna desinteressante (até para os ouvintes). E nas duas situações sente-se a falta de algumas adaptações como o uso de recursos visuais mais atraentes.

*Quando o professor faz muito ditado sobre o assunto, ou quando somente fala o conteúdo, tenho que prestar atenção no intérprete, para somente depois escrever. Às vezes perco coisas quando vamos responder, por exemplo. Então converso com os outros surdos da sala para trocarmos reflexões. (Samuel)*

*Eu pergunto mais para o intérprete, me ajuda com os vocabulários, com os professores não. (Denise)*

*Tem um professor muito tradicional, rígido, que ministra a aula somente oralmente, passando os conteúdos e o intérprete traduzindo em LIBRAS o assunto. Isso acaba cansando, fica muito pesado, porque passa o conteúdo somente, não tem trocas com os alunos, debates. Faz somente as transferências dos temas mesmo, não usa nada de apresentação de Power Point, não utiliza outros materiais, nada visual, somente falando. Percebo que os alunos ouvintes também perdem a motivação, se cansam, dormem, conversam de outros assuntos. (Talita)*

Os professores mencionam a forma de dar aula e os recursos utilizados no sentido de indicar as tentativas que fazem para que o aluno surdo consiga compreender e aprender. Mesmo relatando a falta de preparo e falta de informações para lidar com os alunos surdos, esses professores buscaram compreender suas necessidades nas relações diárias na prática em sala de aula e nos contatos, ainda que breves, com os intérpretes. Nesses encontros do dia a dia, os professores foram observando algumas maneiras de lidar com o aluno surdo, experimentando formas de adaptações e buscando ajustar-se à dinâmica de trabalho junto com o intérprete. Também buscaram atentar para as



especificidades visuais dos surdos e seguir as sugestões dos alunos sobre o que seria mais adequado para reduzir dificuldades de comunicação ou melhorar o acesso a informações.

Sérgio e outros dois professores dão uma pista de como pensar as relações entre professores e alunos surdos e o distanciamento que pode haver. Estes professores falam do lugar de docentes que, preocupados com a aprendizagem de suas classes, quando se depararam com a necessidade de mudar sua visão ao receber alunos surdos, propuseram-se a estudar e compreender as maneiras mais adequadas de lidar com seus alunos surdos usuários da língua de sinais e buscaram formas de se relacionar com eles. A maneira que o professor se coloca em relação ao aluno surdo faz uma grande diferença dentro da dinâmica de sala de aula, podendo levar alunos e professores a estabelecerem relações concretas de interação que facilitam os processos de aprendizagem.

Parece que alguns professores tentam usar os recursos visuais desejados pelos alunos, experimentando maneiras diferentes de expor os conteúdos de aula e buscando formas de atender às necessidades do surdo. Também aceitam a intermediação do intérprete para orientações adicionais e leitura de avaliação escrita, que se torna a única maneira de o aluno surdo interagir com o professor e conseguir demonstrar, por meio do uso da LIBRAS – sua língua de reflexão – o que lhe é exigido em sala de aula ou nas atividades que demandam leitura e escrita. Nesses casos, os professores compreenderam e respeitaram a necessidade linguística do surdo e também oportunizaram flexibilização nas correções aceitando a língua de domínio desse aluno.

Entretanto, apesar de haver professores dispostos a aprender a ensinar surdos e alterar suas práticas não chega à raiz do problema que estamos discutindo. Ainda estamos engatinhando em relação às políticas públicas, à formação de professores e, principalmente, em relação à transformação da educação escolar nos níveis anteriores ao ensino superior. Há um longo caminho a percorrer.

Dessa maneira, como explica Lodi:

Aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e por que os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos alunos como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes (LODI, 2005, p.40).

Muitos surdos se queixam da falta de oportunidade de participar das atividades emitindo opiniões ou até mesmo de receber atenção de outros tantos professores. Pode acontecer de professores atentarem ao uso de alguns recursos didáticos, mas não conseguem perceber outras questões que prejudicam o aluno surdo na dinâmica de aula.

Acontece que, em certas atividades, mesmo com a interpretação simultânea feita pelo intérprete, o aluno surdo acaba ficando um pouco atrasado em relação às respostas vindas dos colegas, por causa do tempo demandado para a tradução por parte do intérprete. O contrário também é verdadeiro: se um aluno surdo fizer uma pergunta, por exemplo, é preciso que o intérprete traduza para o professor e para o restante da turma. Conforme mencionamos no capítulo anterior, também a diferença em relação à elaboração de conceitos e uso de vocabulário pode causar estranhamento tanto para o aluno surdo como para o professor e colegas da classe.

Nesse contexto de comunicação, alguns professores acabam por desconsiderar as necessidades linguísticas do aluno. O surdo muitas vezes precisa de mais de uma explicação ou até mesmo acaba questionando mais sobre certos conteúdos do que os outros alunos. Geralmente o professor desconhece essa necessidade e, por vezes, não atende à solicitação ou à dúvida do surdo – o que demandaria, além do conhecimento das especificidades da comunicação, a disponibilidade de tempo para dar explicações. Colegas ouvintes e professores se sentem desconfortáveis com essas situações. Os alunos surdos pedem, então, “mais paciência, mais chances para se expor”.

Quando o contrário acontece, quando o professor tem um olhar mais atento e oportuniza a participação do aluno surdo dando-lhe o tempo necessário para haver esta interação, o aluno percebe-se “acolhido” pelo professor, sentindo que suas necessidades foram contempladas e que houve certa flexibilidade na dinâmica planejada. Insisto na qualidade da formação dos professores, pois, só assim, cada um poderá organizar sua aula respeitando, tanto as necessidades dos alunos quanto às de seu planejamento.

A maioria dos alunos surdos associa seu bom ou mau desempenho acadêmico ao nível de atenção recebido do professor. Esta relação de troca, atenção e “acolhimento” parece ser compreendida pelo aluno surdo como uma maneira de superar os problemas que se apresentam, pois ele identifica o professor como um possível aliado na caminhada acadêmica, como alguém que, conhecendo suas especificidades nos modos de aprender, pode ajudá-lo a lidar melhor com os percalços e dificuldades.

Reflieto sobre a dificuldade de interação entre aluno surdo, professor e intérprete, à luz das ideias de Bakhtin (1992), para quem a produção das significações ocorre na interlocução entre pessoas e na interação de vozes carregadas de valores culturais e ideológicos que ecoam nas enunciações dos diferentes interlocutores. O dizer é construído pelo lugar ocupado pelos interlocutores, que, por sua vez, produzem significações interligadas pelas possibilidades e restrições das condições sociais em que interagem. Na relação com o outro construímos significados do mundo. É através da palavra que produzimos mudanças e significações que são, ao mesmo tempo, negadas, reiteradas ou compartilhadas, em um constante jogo dialógico, de negociações e réplicas, de diferentes vozes. Assim, o conhecimento do mundo, de si e da própria linguagem se dá sempre na interação com o outro (BAKHTIN, 1992).

O que os alunos também relatam é que alguns dos professores são tradicionais em seus modos de ministrar suas aulas, utilizando, por exemplo, a escrita dos conteúdos na lousa ou o ditado. Dizem faltar a esses professores o emprego de tecnologia ou técnicas mais interessantes tanto para eles como para seus colegas ouvintes.

Quando, na entrevista, referem-se ao uso de tecnologia, afirmam que, se os professores a utilizassem, o aluno poderia ter mais oportunidades de

contato com uma escrita fluente da língua portuguesa para receber as informações, sem depender do ditado de conteúdos e conseguindo acompanhar o que está sendo explicado no mesmo momento que os demais alunos. Dessa forma os conteúdos abordados dentro da sala de aula também se tornam mais estimulantes e interessantes para todos, não se perdem partes do assunto ou situações importantes de interação.

Esses comentários indicam que as dificuldades dos alunos se agravam quando o professor opta por dar aulas expositivas apenas oralmente. Há necessidade de traduções rápidas e atenção redobrada de ambos: intérprete e aluno surdo. E, naturalmente, são muito complicadas as aulas ditadas para serem registradas nos cadernos.

Quando o aluno surdo inicia seus estudos acadêmicos, suas dificuldades ficam mais aparentes nas práticas cotidianas de sala de aula. Evidenciam-se também as diferenças em relação à linguagem. Sua língua de reflexão é outra e os meios para aprender conteúdos novos são outros. O professor desconhece a necessidade de o aluno surdo estar atento aos seus movimentos e expressões faciais: de riso ou de descontentamento, por exemplo, e ao mesmo tempo estar atento às explicações simultâneas em LIBRAS do intérprete. Isso faz com que a dinâmica da sala de aula seja diferente, pois o intérprete não pode ficar sempre próximo ao professor, como também o professor muitas vezes não pode posicionar-se somente na direção do aluno surdo, ou seja, o surdo precisa da informação visual vinda do professor como também da tradução feita em sua língua.

Por essa razão, o que acontece muitas vezes é que o aluno surdo acaba deixando de lado a informação vinda diretamente do professor e se atém somente ao que o intérprete está lhe traduzindo, pois, na necessidade de haver uma escolha por qual fonte captar informações, opta por aquela vinculada à língua que compreende melhor – sua língua de reflexão. Se não há intérprete, os alunos ficam sem saber o que está sendo falado em sala de aula.

Outro aspecto importante é a ocupação do espaço do intérprete na sala. Olhar somente para ele faz com que os surdos percam de sua visão outros movimentos. Isso acontece, também, quando o professor fica distante do intérprete e dos alunos surdos.

Coordenar essas ações e movimentos é altamente complexo para o

aluno surdo, pois, ou olha para seu intérprete ou tenta de alguma forma escrever o que o professor está ditando. Essa tarefa é muito difícil para ele realizar simultaneamente com os outros alunos ouvintes, tendo que posteriormente fazer cópias em outros momentos após o ditado do professor. Isso gera desconforto nos alunos: estão sempre dependentes dos colegas e com tarefas incompletas.

Os alunos entrevistados relatam que conseguem ter uma troca de informações, fazer comparações, emitir opiniões quando há outros surdos na mesma sala, conseguindo então por meio da mesma língua, utilizando LIBRAS e com o intérprete, compreender e realizar as atividades propostas, ou então, após a atividade, pedem ajuda para algum aluno ouvinte para explicar a informação perdida.

Muitos surdos têm a sensação “de serem estrangeiros, forasteiros, exilados e o fato de que entre alunos e professores não se compartilhem nem as modalidades, nem as linguagens, é uma das ambiguidades mais notórias na educação dos surdos” (SKLIAR, 1998, p.50, 51).

É nas relações sociais que os processos humanos têm sua gênese e seu desenvolvimento e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural.

A linguagem permite que o sujeito se descubra humano nas suas ações sobre o mundo, pois ela é responsável pelas interações sociais e pela constituição da subjetividade. É por meio da experiência social que o homem significa a si próprio e o mundo de que faz parte, sendo que sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, ou seja, o homem é constituído enquanto tal pela mediação semiótica. Assim, é nas condições concretas de vida e nos diferentes espaços de relação sociais que o sujeito se constitui (VYGOTSKI, 2001).

É por meio da linguagem que é possível ao sujeito apropriar-se dos conhecimentos que são conduzidos ao plano intrapessoal, para, assim, orientar e controlar seu próprio comportamento. Dessa forma, internaliza os conhecimentos que foram significados pelo outro, produzindo em si uma reconstrução interna de uma operação externa (interpessoal) propiciada pela linguagem. Segundo Fontana (2000, p.12), essa re-construção tem como alicerce a mediação semiótica - a linguagem, e “envolve as ações do sujeito, as

estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões)”.

Compartilho a visão de Vigotski de que é através da linguagem e com ela que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo, não se tratando apenas de um mero instrumento de comunicação. É por meio da linguagem que haverá interação e que o sujeito se constituirá como pessoa. Este autor critica a análise do pensamento e da linguagem em separado, de modo autônomo. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VYGOTSKI, 2001, p.398).

A língua de sinais não se faz importante para o surdo apenas pelo seu caráter comunicativo. Devemos pensar que se a inclusão de surdos for apenas através da “entrada” da língua de sinais na sala comum, pode-se acabar negligenciando aspectos mais amplos da formação desses sujeitos, o que resultaria com uma visão simplificada da língua de sinais como mero instrumento de comunicação (TARTUCI, 2005, p. 16), o que nos leva a pensar na atribuição de sentidos que circulam nos espaços onde estão os surdos.

No geral, o professor não está muito preparado para receber e aceitar o que não seja comum, e tampouco o aluno surdo que chega à universidade, com suas diferenças em relação à comunicação e a carências de conhecimentos básicos, anteriores. Qualquer diferença dentro do ambiente acadêmico faz do aluno surdo um ser à parte, um caso desconhecido.

Tratar o aluno de forma generalizada retira dele a possibilidade de integrar-se, pois o que lhe falta é uma atenção mais dedicada, diferenciada de fato, em especial nos aspectos ligados às práticas pedagógicas.

Vemos que as minorias têm dificuldades ainda maiores para impor suas necessidades básicas, para se mostrar como seres participativos e pensantes agindo no mundo. O caso não é a necessidade de atendimento particular, mas sim de uma abordagem que possibilite a acessibilidade de forma efetiva suprimindo as necessidades que são específicas da surdez. Na realidade é propiciar tratamento igual aos iguais, e diferente aos diferentes.

E é nesse contexto de interação, de distanciamento das necessidades e dos interesses, na aproximação e nas diferentes motivações que se configuram

os papéis dos participantes no espaço acadêmico e se constituem as subjetividades. As relações que serão estabelecidas em sala de aula não implicam simplesmente boa vontade, mas re-colocam algumas questões sobre ser aprendiz, sobre o professor e sobre si mesmo (TARTUCI, 2005).

### **3.2.3. Dificuldades relativas à língua portuguesa e aos conteúdos a dominar**

#### **Professores**

Os professores relatam dificuldades dos alunos para escrever e compreender textos. Há grande estranhamento em relação à escrita do aluno e as limitações na leitura são vistas como obstáculo para o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio.

*Em sala de aula, em matérias teóricas como o direito, [o aluno tem] muita dificuldade, uma vez que na experiência que tive o aluno tinha dificuldades de interpretação dos textos e das palavras técnicas, entendo que sua alfabetização não lhe permitia o entendimento racional dos textos, o que lhe impedia o acompanhamento adequado das aulas e do raciocínio lógico dos temas abordados. (Alex)*

*Após dar aula para surdo torna-se perceptível a forma de comunicação escrita direta, ou seja, sem uso de preposições, pronomes etc. É como se fossem escritos em linguagem silábica os sinais da LIBRAS. Evidentemente há necessidade de desprendimento das regras clássicas da redação para avaliar o conhecimento do surdo. (Danilo)*

*Nossas avaliações levavam em conta a dificuldade com a escrita. Tentava decifrar o que eles queriam dizer, pois usavam palavras jogadas que não têm uma ligação uma com a outra. Eu sentava juntamente com a intérprete e com eles [alunos surdos] para perguntar. Acredito que a maior dificuldade do aluno era a escrita. (Fátima)*

*Há evidente diferença entre surdos que tiveram educação própria desde*

*criança, daqueles surdos que tiveram pouco ou nenhum auxílio. É nítida a falta de cuidado do Estado em dar resposta às necessidades de crianças surdas, limitando, evidentemente, sua ascensão pessoal e profissional. (Danilo)*

*Muito do processo de aprendizagem depende da vontade do indivíduo, independente de ser ou não deficiente. O primeiro passo é ter a forma de se comunicar, o segundo o professor ajudar e se preocupar com esse processo de aprendizagem. Acho que um ponto importante é o deficiente perceber que ele deve correr, pois, o mercado tirando a obrigatoriedade legal não está muito favorável às dificuldades ou mesmo às imitações, ou seja, um percentual muito importante ainda é do aluno que lá está para aprender. Porém, ele deve sim ter uma estrutura básica para isso acontecer. (Sérgio)*

### **Alunos**

Todos os alunos reclamam da dificuldade com a língua portuguesa, mas parecem superpor essa insatisfação com o desejo de uma comunicação melhor com o professor ou com a expectativa de uma aceitação de seu desempenho insuficiente. Além disso, muitas vezes as considerações reportam-se à disciplina de Português, mas todas as disciplinas envolvem o uso da língua portuguesa escrita e, certamente, da falada, ainda que de maneiras diversas. Então, nota-se que os alunos identificam o problema ora especificamente no uso da língua, ora nas modalidades de leitura e escrita, ora na compreensão de conceitos que fica prejudicada pelo não domínio da língua.

Os alunos também gostariam que o professor do ensino superior tivesse alguma informação sobre a Língua de Sinais, para entender ou, pelo menos, ter menor preconceito em relação à forma como o surdo se expressa e escreve, para perceber a razão das dificuldades apresentadas na leitura e na escrita.

*Para mim o mais difícil foi a aula de Português. O professor me entregava as atividades e eu tentava fazer, mas eu sinto muita dificuldade. Português para mim é muito pesado. Eu pedia para o professor olhar e conversar comigo, mas ele fazia uma cara de “absurdo”, não aceitou o que eu falei, não estava preocupado comigo. (Denise)*



*O meu português, a minha maneira de escrever ele [professor] não aceitava. Dizia que precisava ser perfeito a escrita, ele não entendia. Eu sempre falava para ele que se não entendesse podia me chamar eu explicava em LIBRAS o que tinha escrito. Mas ele não aceitava adaptar dessa forma, não aceitava nada, somente as respostas que estavam na prova. (Talita)*

*[A disciplina de psicologia] eu consigo acompanhar bem. Difícil é a disciplina de Português. Porque é muito extenso, não consigo compreender tudo e também precisa escrever muito. Português é mais difícil mesmo. Várias vezes fui conversar [explicar sobre a própria escrita], mas o professor logo mandava ler tudo, ler muito, ler bastante. Eu sei, eu leio, eu tento, mas é difícil entender. Às vezes não consigo entender a maneira que está escrito, por ser muito específico. Não é fácil, tem muitas metáforas dentro dos textos. (Talita)*

*Então o professor fala que preciso ler muito e muito. Joga-me essa palavra, ler muito. Tudo bem eu leio muito, várias vezes, mas não conheço os significados. O professor não sabe disso. Falta entender que para o surdo é diferente. (Samuel)*

*Os professores falam que temos que ler muito, ler bastante. Que precisamos escrever mais, e escrever mais perfeitamente. Tudo bem, eu sei de tudo que precisa. Mas o professor precisa entender que eu sou surda, tenho uma língua diferente. Precisa me respeitar e compreender as minhas dificuldades. (Carla)*

*[O professor precisa] ter uma troca com os alunos surdos, ter uma atenção maior perguntando, questionando. Se o aluno surdo questiona mais quando não entende, o professor precisa ter paciência, porque temos uma língua diferente. (Carla)*

*Com o Português é diferente. Porque eu uso língua de sinais, uma língua que é diferente da língua do professor que é falante. Preciso fazer um texto com a escrita do português perfeito. É difícil porque tem que adequar,*

*organizar tudo desse jeito. Claro, preciso acostumar com a leitura. A maior dificuldade é em relação à leitura, porque todas as informações precisamos ler.*  
(Carla)

Carla diz que tem o direito de escrever como surda, por ser usuária da LIBRAS, mas na leitura ela própria admite que precisa se esforçar porque o acesso às informações registradas por escrito é fundamental. Por que ela abre mão do direito de ter uma língua diferente para o ler e não para o escrever? Primeiro porque a LIBRAS é ágrafa e em sua língua a aluna não terá acesso aos conhecimentos na modalidade escrita. Carla tem razão em parte ao querer que os professores sejam mais compreensivos e menos preconceituosos com relação ao escrever do surdo, mas o problema é muito mais complexo: não é questão de boa vontade apenas, nem de atitudes individuais. A situação pede - do aluno, do professor e, sobretudo, da instituição – uma análise e propostas de solução noutra plano de ação. Voltaremos a este ponto.

Os alunos entrevistados queixam-se das dificuldades que encontram na leitura e escrita. Entretanto, alguns deles superpõem questões de relacionamento com o professor, insatisfação com sua prática ao ensinar conteúdos na língua portuguesa, expectativa de conhecimento e respeito frente às necessidades dos surdos e o desejo de que ele saiba a língua de sinais.

A entrevista de Denise mostra sua insatisfação com os professores, particularmente o de Português. Essa aluna é egressa de uma escola especial de surdos, onde podia contar com uma instrução bilíngue e com professores fluentes em LIBRAS. Ao ingressar na universidade, ela se depara com outra realidade, mas tem a expectativa de um atendimento equivalente ao dos anos anteriores de sua escolarização. No entanto, os docentes não dominam a língua de sinais e, por enquanto, não há essa possibilidade. Se no ensino fundamental, apesar das diretrizes oficiais, a abordagem bilíngue apenas começa a ser implantada e ainda deixa a desejar, no ES as adequações metodológicas e outras mudanças parecem estar longe de ser efetivadas.

Essa problemática se destaca nos depoimentos dos alunos, quando alternam o foco na língua, na disciplina e no professor, o que, na verdade, indica que eles superpõem os três aspectos. Segundo os entrevistados, ora a língua é difícil ou não é a língua deles; ora a disciplina é mal ensinada; ora o

professor é preconceituoso com o surdo. Provavelmente eles tenham razão em todos esses aspectos, mas é preciso enxergar a rede complexa da qual eles emergem.

Essa dificuldade com a segunda língua não permite que realizem satisfatoriamente as atividades: não compreendem de forma satisfatória os conceitos, o que está escrito, o vocabulário e os significados que circulam em sala de aula. Sentem que o estudo cotidiano é *muito pesado*, pois não conseguem acompanhar o ritmo e a quantidade de leitura e escrita exigidas. Os depoimentos de Samuel, Denise e Talita ilustram essa percepção.

O professor, por seu lado, reforça a necessidade de que o aluno se expresse na língua portuguesa, que inescapavelmente terá de utilizar para cumprir as atividades em sala. Porém, o fato de que o surdo tem a LIBRAS como meio de expressão limita as possibilidades de entendimento do professor diante de informações passadas de forma oral pelo aluno e impede a comunicação se o aluno sinalizar. Nos dois casos o professor depende da tradução do intérprete.

O que está em questão não é a necessidade de o surdo dominar a segunda língua, o Português. Isso é indispensável, mas devemos insistir na adequação dos recursos e suportes oferecidos para que ele possa concluir com sucesso seu curso de graduação.

Os docentes dizem que não compreendem a escrita do aluno surdo, que a acham estranha. Observam que muitas vezes esses alunos não lidam bem com os termos técnicos e específicos das disciplinas. O enorme desconhecimento em relação à educação pregressa do aluno surdo e das condições de sua precária alfabetização com frequência leva o professor a duvidar das capacidades cognitivas dos alunos. Por vezes um ou outro professor até reconhece que o aluno não teve oportunidade de uma escolarização adequada e que essa é a causa das limitações demonstradas em relação àquilo que ele consegue apreender ou ao domínio de conteúdos que envolvem modos específicos de raciocínio.

Por não compreender a característica linguística da LIBRAS e a diferença entre língua de sinais e língua portuguesa e como o surdo adquire as duas e as entrecruza na escrita, o professor não aceita as peculiaridades de sua escrita, levando em conta somente que o aluno não consegue escrever ou

que sua escrita não contempla as normas, tendo que assumir “*a necessidade de desprendimento das regras clássicas da redação para avaliar o conhecimento do surdo*”, como relata o professor Danilo.

Alguns docentes, no intuito de verificar o que o aluno realmente consegue aprender (considerando que apenas a escrita não revela o que ele sabe), buscam entender o que ele assimilou dos conhecimentos expressando-se em sua primeira língua e, para isso, contam com a tradução do intérprete. Dessa forma eles obtêm algumas respostas para uma avaliação mais justa e muitas vezes com indicadores positivos. Apesar dessas tentativas de “leitura” da escrita do surdo, em geral os professores não sabem como reagir e quais critérios usar nas avaliações de maneira a não desconsiderar o aluno e a manter a exigência de nível de desempenho.

Contudo essa não é uma situação comum, pois os alunos queixam-se de professores que, em diferentes atividades e provas, não aceitam sua forma de escrever nem a explicação em LIBRAS. Existe aí um desconhecimento do professor de que a dificuldade do surdo em relação à escrita do Português decorre do fato de se tratar de uma segunda língua para ele. Daí surgirem limitações semelhantes às de quem está aprendendo uma língua estrangeira, embora existam diferenças significativas quando são ouvintes aprendendo uma língua estrangeira e quando são surdos aprendendo Português.

A esse respeito cabe apontar uma distinção entre os problemas que os entrevistados enfrentam na realização de trabalhos das diversas disciplinas e daquelas de língua portuguesa, na qual devem ter como foco adicionalmente a gramática e as regras de uso. A dificuldade é maior neste caso, pois os conteúdos tratados relacionam-se a questões de sintaxe, bastante distintas da língua de sinais, e até questões de fonética, que se mostram muito complexas porque obviamente ser surdo faz total diferença quando se trata da sonoridade.

Uma das alunas, Talita, faz uma comparação de dificuldades entre disciplinas e diz, por exemplo, que a disciplina Psicologia é mais fácil que Português. Ela relata que consegue compreender melhor o que é ensinado em Psicologia porque é capaz de estabelecer relações significativas que a ajudam a elaborar o conteúdo. Nessa disciplina ela precisa da escrita e da leitura em Português, mas não situa sua dificuldade aqui e sim em relação à disciplina de língua portuguesa. A aluna se queixa que o professor manda ler muito, e ela

não consegue entender.

É difícil para o surdo aprender e aprimorar o uso das regras da língua portuguesa, tornando-se fluente também ao escrever, pois, somada à falta de oportunidades específicas para superar as questões de leitura e escrita, está sua escolaridade anterior que não ofereceu condições de desenvolver satisfatoriamente a segunda língua. O professor ouvinte não tem familiaridade com a história da educação dos surdos, com as características da língua de sinais, não entende essa escrita que lhe parece tão estranha. As dificuldades são, portanto, do aluno e do professor, embora cada um tenda a enxergar o problema mais “no outro”.

Vale ressaltar que os alunos entrevistados não abordaram as causas de suas dificuldades de leitura e escrita, sequer em termos de sua escolaridade anterior ou ao sistema, ainda injusto em relação ao ensino da segunda língua na educação básica.

Embora digam que têm o direito de escrever como surdos, os alunos admitem a necessidade de aprimorar sua leitura e de se esforçar nesse sentido, pois dela depende o acesso às informações e aos conhecimentos de sua área de formação. Assim, Carla considera que, por ser usuária de LIBRAS, ela tem “o direito” de escrever de forma pobre (*“o professor precisa entender que eu sou surda, que eu tenho uma língua diferente”*), mas não usa o mesmo argumento para a leitura. Por que o direito de ter uma língua diferente seria uma justificativa para a escrita sem clareza e não para a leitura insatisfatória? Primeiro porque a LIBRAS é ágrafa, e Carla, como os demais entrevistados, não terá acesso às informações em sua língua. Logo, o não se deslocar para a outra língua lhe trará prejuízos. Já a escrita pobre só vai trazer prejuízo para os outros (é o que um tanto ingenuamente ela parece supor), mas eles podem ser compreensivos, mais sensíveis e ter menos preconceitos. Esse “outro” a aluna encarna no professor e nem cogita de todos os possíveis leitores de seus escritos na atividade futura de trabalho e em tantas situações de vida a que precisará responder além das que certamente já tem de enfrentar no presente.

Concordamos que ler e escrever numa segunda língua são habilidades que mantêm diferenças entre si quanto aos níveis de demanda e complexidade na aprendizagem, em especial tendo em conta os diferentes gêneros textuais e os diferentes campos de conhecimento a que os alunos surdos são expostos

no ensino superior. No entanto, apresentar razões diferentes para se desobrigar de aprender bem uma dessas modalidades (leitura ou escrita) é um problema mais sério, que deve ser pensado para além das emoções provocadas pelas experiências de hoje, para além da aparência da rede dos fatores que no momento parecem responsáveis pela limitação sentida. O aluno surdo e seus educadores precisam tomar contato (certamente não com a mesma força de história vivida, nem a partir de perspectivas semelhantes) com essa camada menos superficial das questões envolvidas nas dificuldades do ler e escrever nas aulas, nos exercícios, nos estudos, nas avaliações, de maneira a compreender melhor sua realidade e reivindicar condições mais adequadas para uma experiência proveitosa na universidade.

Lodi et al. (2002) apresentam uma argumentação que ajuda a entender o que se passa nesta questão do letramento:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento. (...) a escrita como vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica a decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (p. 36).

Os surdos são usuários de uma língua distinta da maioria ouvinte – a LIBRAS - e em sua grande maioria tiveram um acesso tardio a ela. Levou tempo até que a língua de sinais fosse reconhecida enquanto *língua* pelos próprios surdos, bem como pelos familiares e mais ainda pela sociedade em geral. O fato de ser ágrafa é um obstáculo adicional para um reconhecimento consolidado.

A imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que dificultam o processo de resistência pela língua. Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua de circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para ser acesso à língua portuguesa. Descaracteriza-se ou não se assume que a LIBRAS, por si, pode, assim como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem dos surdos, desde que tenhamos domínio dela. A questão, então, não é a LIBRAS e nem a “falta” do português escrito, mas sim a postura dos profissionais frente à língua e à surdez (LODI et AL., p. 40).

Assim, a falta de registro escrito, por ser mal interpretada, acarreta mais uma desvalorização social da LIBRAS, colocando-a em posição diminuída diante a língua portuguesa e acentuando a resistência da maioria ouvinte, inclusive de profissionais da educação.

A maneira pela qual os surdos têm lidado com o português escrito vem refletindo as práticas educacionais a que foram submetidos e que desconsideram qualquer aproximação dialógica dos sujeitos com o texto a partir dos conhecimentos construídos na e pela língua de sinais. Dessa maneira acabam não estabelecendo uma relação de interação, nem da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua superior à sua (LODI et AL., p. 44).

A aprendizagem da escrita precisa ocorrer por meio da língua de sinais, que permite a interação dentro de sala de aula, e dessa maneira o aluno surdo compreenderá o que a língua escrita realmente significa. Com a tradução e interpretação em LIBRAS de diferentes tipos de textos escritos, torna-se possível apreender a razão do texto escrito, ou seja, sua intenção de comunicar algo.

A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os surdos é interpretá-los através da língua de sinais, pois sem esta possibilidade o aluno surdo não conseguirá muitas vezes colher pistas no contexto imediato, tampouco garantindo construção de hipóteses sobre o conteúdo do texto. (...) Para que leiam e escrevam, os surdos precisam ter conhecimento de mundo para que possam recontextualizar o escrito e derivar deste o sentido.

Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (PEREIRA, 2002, p. 50).

Por isso a importância da língua de sinais na ampliação do conhecimento de mundo do surdo que vai sendo construído nas suas experiências de interação durante sua vida acadêmica e social, propiciando-lhe conteúdo sobre o qual escrever em Português.

#### **3.2.4. Condições que favorecem os estudos do aluno surdo no ensino superior**

##### **Professores**

Os professores referem-se a condições desejáveis para a participação do aluno surdo no curso de graduação focalizando a atuação de dois profissionais, o intérprete e o coordenador de curso.

Sobre o intérprete, embora vejam como problema a falta de estabilidade e, em alguns casos, o despreparo frente aos conteúdos da disciplina, os professores consideram esse profissional muito importante tanto para a comunicação em aula como para orientações sobre o modo de ensinar.

*Conversava bastante com a intérprete da sala, ela me dava muitas dicas também.* (Fátima)

*Não recebi nenhuma orientação específica da faculdade. Só da intérprete.* (Regina)

*O que falta é o conhecimento profundo de saber como se relacionar com os surdos, como integrar o aluno em sala de aula, qual o papel do intérprete. Saber sobre a inclusão, como lidar com integração, dinâmicas para isso.* (Regina)

*Quem me ajudou demais e me fez inclusive compreender melhor a questão da surdez e do acompanhamento pedagógico adequado foi a intérprete, que me ensinou como proceder a uma aula mais interessante e mais*



*proveitosa para o aluno surdo (Regina).*

### **Alunos**

Os alunos esperam que os professores tenham disposição para se comunicar e usar recursos didáticos mais adequados, fazendo adaptações que facilitem sua aprendizagem. Eles também valorizam as iniciativas da coordenação e do intérprete para informar o professor sobre suas necessidades, de modo a melhorar a qualidade das aulas.

*Quando o professor usa didáticas visuais, adaptando, por exemplo, um texto escrito com a imagem projetada dele; usa filmes legendados, procurando utilizar alternativas visuais, ajuda muito a compreensão do surdo. (Talita)*

*Precisa mudar um pouco a didática, usar mais coisas visuais, utilizar coisas práticas, fotos. Colocar filme com legenda, distribuir os textos anteriormente, realizar trabalhos em grupos, apresentação em Power Point. (Carla)*

*Se a disciplina é difícil, mas o professor tem uma boa troca, é mais flexível, com uma atenção maior e usando uma didática de aula diferenciada, esse professor consegue reverter a minha dificuldade e eu consigo aprender melhor, acompanhar e ir bem. (Samuel)*

*Seria bom o professor conhecer sobre os surdos, como somos, a nossa cultura. Por exemplo, eu dentro da sala de aula, [o professor] precisa compreender como funciona com intérprete, também nos momentos em que eu preciso de traduções explicando em LIBRAS as questões do português, nas correção das provas; adaptando ou explicando de outra forma os conteúdos. Nas explicações feitas oralmente [pelo professor] o tempo todo, poderiam ser modificadas, utilizando exemplos práticos, materiais visuais, textos na tela, filmes. Tudo para que nós possamos acompanhar melhor. (Denise)*

*Precisamos estar junto com os intérpretes o tempo todo, com o coordenador de curso, na secretaria, senão há dificuldade de comunicação.*

*Preciso ter intérprete para que com professor haja boa comunicação. (Samuel)*

Outra condição indispensável mencionada pelos alunos é a presença do intérprete, não apenas para garantir a comunicação na sala de aula, mas também para intermediar/traduzir as conversas sobre as avaliações escritas.

*O intérprete vai me ajudar no que está sendo falado pelo professor, falando em LIBRAS. É muito melhor. Eu tenho liberdade com a língua de sinais, entendo claramente o que está se passando em sala. Consigo ter uma troca melhor com o professor, dar minhas opiniões, consigo participar mais. (Carla)*

*O professor me chama e chama o intérprete avisando que não entendeu. Me pergunta o que escrevi como resposta. Eu explico em LIBRAS com o intérprete traduzindo para o Português oralmente. O professor faz anotações a lápis na prova do que eu disse em LIBRAS. (Carla)*

*Alguns professores não conseguiam chegar até mim. A intérprete que me ajudou muito nessa interação de ambos, dando informações para as pessoas, explicando sobre a surdez e das questões específicas dos surdos. Foi por isso que os professores foram aceitando, se adaptando e modificando aos poucos (Samuel).*

*Eu gostaria que o coordenador chamasse todos os professores e explicasse tudo o que se precisa. Assim, os professores entenderiam que os surdos precisam de adaptações, de algumas mudanças. É diferente. Tem que perceber isso, entender o que preciso por ser surdo. Assim ficaria melhor. (Samuel)*

*O coordenador de curso é um surdo. Me ajudava nas questões do Português, da estrutura e todas as outras coisas. Ele com o intérprete me adaptavam a prova com alguns vocabulários em parênteses, por exemplo. Quando novamente era época de provas eu conseguia entender mais claro e realizar melhor as provas. (Denise)*

Quando alunos e intérprete conseguem convencer o professor e a coordenação sobre formas interessantes e flexibilizadas de ensino, utilizando tecnologias e dinâmicas apropriadas ao surdo, a interação em sala de aula se torna mais fácil. Com isso, o aluno, o professor e o intérprete podem desenvolver melhor as atividades, permitindo que o surdo tenha suas condições específicas contempladas e consiga ser mais participativo, o que favorece sua formação durante os anos de experiência acadêmica.

O aluno solicita a utilização de textos projetados e demais materiais exatamente pela dificuldade que tem em seguir as explicações orais dos professores sem nenhum apoio visual. Quando a aula falada é complementada ou substituída por materiais escritos associados a recursos visuais, o aluno surdo sente-se mais capaz de entender, estabelecer relações e acompanhar as explicações traduzidas em LIBRAS, percebendo a especificidade de termos da língua portuguesa e da própria disciplina. O emprego de textos em Power Point, de filmes legendados e de dinâmicas diferenciadas faz com que o surdo se torne mais participativo e inteirado tanto do contexto geral como dos detalhes do que está sendo ministrado em sala de aula.

Ainda nesta unidade, ao se referirem às condições desejáveis para os estudos do surdo no ES, os docentes e alunos entrevistados mencionam também a atuação de profissionais e referem-se ao intérprete e ao coordenador de curso.

Como indicado, os professores dizem que não foram preparados para receber o surdo porque esperavam ao menos ter informações sobre as possibilidades e necessidades educacionais específicas do aluno pelo qual passariam a se responsabilizar. De início eles se viam desinformados e desamparados por seus superiores quanto às formas de lidar com esse aluno. Em sua experiência, o apoio veio do contato com o intérprete. Embora vejam como problema a falta de estabilidade e, em alguns casos, o despreparo frente aos conteúdos da disciplina, eles consideram esse profissional muito importante tanto para a comunicação em aula como para orientações sobre o modo de ensinar.

Vale registrar que algumas questões simples de formação docente seriam de fácil solução, pois muitas vezes os intérpretes realizam de modo não

sistemático uma pequena parcela dessa formação. Os relatos dos entrevistados mostram que esse tipo de contribuição tem feito parte do pouco que se efetiva para oferecer apoio a aluno e professor. Naturalmente não devemos simplificar esse problema, mas, como possibilidade mais próxima, a instituição poderia aproveitar a presença do intérprete para compor uma iniciativa de formação dos profissionais que lidam diretamente com os alunos surdos.

Quanto ao coordenador de curso, os depoimentos indicam que também esse profissional é muito importante para sustentar a inserção do surdo no ES. Para os entrevistados, se a instância da coordenação assumir de fato seus compromissos com o atendimento ao aluno surdo, o processo acadêmico será facilitado e o surdo poderá ter uma situação menos desgastante com as disciplinas, seja diante das dificuldades com o Português e a aquisição de conhecimentos, seja nas relações em sala de aula. Na mesma linha, se houver uma assessoria específica e, pelo menos, algumas iniciativas para melhorar a prática docente, o professor será amparado em suas dúvidas e o processo-ensino aprendizagem será mais efetivo e favorável ao aluno.

Considerando o conjunto dos depoimentos relativos a esta unidade temática, cabe notar que os dois grupos de entrevistados parecem ter uma visão ainda simplificada no que diz respeito à análise dos problemas e, portanto, vêm a solução geralmente em recursos visuais para as aulas e em ações de profissionais mais próximos (intérprete e coordenador). Essas questões didáticas e a participação desses profissionais são realmente condições indispensáveis, mas geram mudanças de pequeno alcance. Os entrevistados silenciam sobre instâncias menos imediatas, não cobram projeto de responsabilidade mais ampla da universidade ou ações que demandem uma relação desta com outras instituições.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Visto que há uma escassez de estudos relacionados ao tema abordado neste trabalho, buscamos contribuir com uma pesquisa que teve como objetivo analisar os dizeres de alunos surdos e seus professores universitários, tentando compreender os percalços e desafios enfrentados por eles e suas expectativas em relação a condições favorecedoras para a experiência acadêmica na graduação.

Falar em inclusão no ES implica necessariamente pensar nas condições de escolarização dos surdos na educação básica, pois esses alunos carregaram durante anos uma defasagem quanto à elaboração de conhecimentos por conta do desenvolvimento insuficiente de uma língua de reflexão. Faltam-lhes conteúdos prévios importantes por conta de obstáculos para a comunicação eficaz em língua de sinais e há o desconhecimento de instituições de ensino e de profissionais quanto às especificidades de sua educação.

Assim, apesar de haver legislação hoje amparando a educação do surdo, notamos que as ações correspondentes ainda não são suficientemente organizadas ou efetivadas, principalmente no ES, em razão da falta preparo tanto dos professores como das instituições para lidar com a inclusão desses alunos.

O cenário brasileiro para o ingresso dos alunos surdos na universidade é desafiador, mas conseguimos perceber com as discussões propostas neste estudo que há alguma movimentação por parte dos professores, na tentativa de transformar mesmo que a passos lentos as relações que envolvem professores/alunos e instituições de ensino. Contudo, nota-se nos depoimentos que estes professores têm uma percepção insuficiente dos problemas e olham somente questões da prática em sala de aula sem exigirem um projeto institucional para reais mudanças.

Percebe-se que ainda há muito que se fazer, mas neste processo, existem pressões que estão fazendo com que ambos os lados se movimentem para pensar melhores maneiras de receber o aluno surdo.

Com isso, trago os principais achados diante destas discussões buscando examinar os problemas a partir dos depoimentos de surdos universitários sobre sua vida acadêmica no dia a dia da sala de aula.

Quanto às atitudes diante da surdez, tema da unidade temática 1, os relatos mostram que há insatisfação por parte dos alunos entrevistados por sentirem que os professores não se preocupam com suas necessidades e os deixam deslocados no que diz respeito à comunicação, às possibilidades de interação e ao acesso à informação. Apesar disso, por vezes é apontado o esforço de alguns professores que tentam relacionar-se com o aluno para, de alguma forma, compreendê-lo e apoiar seus estudos. Entretanto isso parece ocorrer pouco frequentemente e de modo insuficiente.

A maioria das dificuldades encontradas por surdos universitários, conforme os autores já citados e os dados desta pesquisa, se refere à comunicação. Como não há uma língua efetivamente compartilhada entre professor e aluno, a interlocução torna-se quase impossível, o que intensifica os demais problemas de desempenho acadêmico, cuja origem remete também à baixa qualidade da escolarização anterior.

O professor, por seu lado, não possui experiência e muitas vezes disposição para perceber as dificuldades desse aluno. Não consegue viabilizar a aprendizagem pelo próprio desconhecimento das alternativas e ações possíveis, além das barreiras da comunicação em si.

Os alunos entrevistados alegam que o professor se esquece deles em sala, exatamente porque o intérprete “supre” a necessidade de comunicação. Olhando para sua experiência acadêmica, esses surdos percebem a omissão do professor em várias situações para as quais tiveram de buscar ajuda no intérprete.

Porém, cabe ao professor ter a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo. Ao mesmo tempo é importante que o professor regente de classe encontre formas de se comunicar com o surdo, a fim de que não recaia sobre o intérprete toda a responsabilidade de comunicação e educação do aluno. Assim, o professor fará seu papel de educador e organizador do ensino contemplando a todos. Se ele se dispuser a promover condições para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos importantes em sua disciplina, o aluno se sentirá atendido em suas necessidades (LACERDA, 2009).

Geralmente o aluno surdo se sente obrigado a procurar cada professor para apresentar-se, dizendo-lhe que é surdo e que precisa que ele assuma uma postura flexível diante de suas necessidades educacionais; às vezes os próprios colegas de classe avisam o professor sobre a presença de um surdo na sala (CRUZ; DIAS, 2009).

A inserção do aluno surdo no ambiente acadêmico precisa ser feita com cuidado a fim de garantir acesso aos conhecimentos escolarizados, respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. Essas condições não são fáceis de serem alcançadas, o que foi comprovado pelos relatos dos entrevistados neste estudo. Em geral grande parte dos aspectos específicos de suas necessidades educacionais não é contemplada.

Desde sua infância até o ES, o aluno surdo passa por todas as etapas da educação sem que sua condição sócio-linguística seja respeitada, nem que sejam oportunizadas metodologias que levem em conta questões curriculares e adaptações educacionais significativas para o atendimento das necessidades da pessoa surda.

Nas questões pertinentes à unidade temática 2, sobre as aulas e os recursos didáticos, os alunos criticam a didática dos professores em termos da forma de transmitir conteúdos e da falta de recursos materiais interessantes para exposição das aulas, de maneira que o aluno surdo consiga acompanhar e absorver o que é ministrado em sala. Algumas ações e práticas dos professores acabam dificultando a compreensão e o acesso aos conhecimentos esperados, pois elas são pouco dinâmicas e não envolvem qualquer recurso didático visual para apoiar o que é falado pelo professor. O aluno surdo tem de atender a muitas exigências quando, por exemplo, a aula é ditada: seguir a interpretação em LIBRAS, acompanhar a sequência do conteúdo, lidar com suas dificuldades de escrita etc. Por vezes, partindo de informações de alunos e intérpretes, alguns professores aceitam as reivindicações dos alunos surdos e flexibilizam suas ações diante do que é apontado como necessário, efetuando tentativas para oferecer um aprendizado melhor ao aluno surdo.

Quando um aluno surdo participa dentro da sala, emitindo opiniões, questionando etc., há a necessidade de ser entendido, o que fica prejudicado quando usa língua de sinais ou quando pela sua pouca oralidade e pouca

audição não é possível que seja compreendido. Nestes momentos, para que a dinâmica em sala aconteça de forma mais eficiente, é importante que haja a presença de um intérprete para interpretar/traduzir o que este aluno surdo está falando.

Dessa forma, o intérprete transmite ao aluno surdo o conteúdo que o professor apresenta à classe. Por isso, o que normalmente acontece é que o aluno surdo troca de informação com o intérprete e, desse modo, o professor acaba por pensar que o aluno não é “seu” e sim do intérprete. No dia a dia é o intérprete quem entende melhor o surdo e quem conversa com ele em diferentes momentos. Com sua presença e atuação em sala de aula e fora dela, o professor acaba por se sentir um pouco aliviado, menos preocupado com as necessidades do aluno surdo.

Os apontamentos da unidade temática 3, sobre os obstáculos relativos à língua portuguesa e aos conteúdos a dominar, indicam que todos os alunos queixam-se sobre a dificuldade com a leitura e escrita da língua portuguesa. Além disso, eles atribuem aos professores a não aceitação da LIBRAS como língua, a falta de compreensão das peculiaridades linguísticas implicadas na relação entre primeira e segunda língua e as dificuldades geradas pelo uso das duas línguas.

Embora se reportem sempre à língua portuguesa, na verdade os problemas identificados pelos alunos dizem respeito ora a questões gerais relacionadas ao domínio desta como a segunda língua, ora às dificuldades com as modalidades de leitura e ou de escrita, ora à impossibilidade de uso da LIBRAS para as interações com o professor e colegas. Mais importante, o que esses depoimentos indicam é a existência de barreiras essenciais para a compreensão de conceitos, processo que exige interlocução e domínio de leitura-escrita.

Os professores, nesta unidade, dizem perceber algumas dificuldades dos surdos em relação à leitura e escrita. Sentem, sobretudo, um estranhamento quanto à escrita “diferente” do aluno surdo, que é vista também como um obstáculo para um maior domínio de conteúdos e desenvolvimento do raciocínio.



Em relação à unidade temática 4, que aborda condições que favorecem os estudos do surdo universitário, os alunos esperam apoio da coordenação no sentido de formar e informar professores e demais pessoas dentro do ambiente acadêmico para seja oferecido um ensino de melhor qualidade, atendendo às exigências da presença de intérpretes de LIBRAS e de algumas adaptações ou flexibilizações nas práticas pedagógicas.

Também os professores mencionam a importância do coordenador e, sobretudo, do intérprete.

Em minha prática profissional, pude ter experiências e ouvir relatos de professores e alunos que tiveram suas relações melhoradas após o envolvimento mais colaborativo do intérprete em várias situações, como por exemplo, esclarecer os ouvintes da instituição sobre as necessidades dos surdos, explicar sobre a surdez e suas especificidades e mediar contatos.

O aluno se sente um pouco mais tranquilo quando há a presença de um intérprete, conseguindo então fazer seus questionamentos e as interações acontecem por meio de sua língua de domínio, sendo então compreendido. Mas acontece que as interações entre aluno surdo, professor e intérprete não ocorrem facilmente; o professor não consegue manter a relação de trocas com este aluno, o intérprete e o restante da classe; além disso, existe a demanda de certo tempo para que haja compreensão de como se comunicar.

Cabe notar que nesta unidade os dois grupos de entrevistados referem-se a soluções de problemas que envolvem as figuras de profissionais de importância óbvia - coordenador, intérprete – em suas esferas muito específicas de competência; no entanto, não cobram compromissos institucionais de ações e projetos mais profundos.

Os dois grupos de entrevistados parecem ter uma visão ainda simplificada quanto às questões que dizem respeito à análise dos problemas e, portanto, vêm a solução geralmente em recursos visuais para as aulas e em ações de profissionais mais próximos (intérprete e coordenador). A participação destes profissionais e estas questões didáticas são condições importantíssimas, mas que geram mudanças de pequeno alcance.

Feitas as considerações sobre o conjunto dos depoimentos, passo a destacar uma questão central, que afeta toda a vida acadêmica do surdo

universitário e que tem sido uma grande preocupação em minha atuação como intérprete.

Os alunos dizem das condições que encontram na faculdade e enfatizam as dificuldades de leitura e escrita, tendo de usar duas línguas o tempo todo em seus estudos e trabalhos. Referem-se ao preconceito ou à falta de preparo dos educadores, mas não destacam aquilo que está na *raiz* desse problema. Na verdade, as dificuldades que enfrentam são principalmente resultantes de uma história de atuação de muitos educadores que participaram da precária escolarização recebida anteriormente; são resultantes das políticas educacionais que guiaram a instituição escolar a oferecer experiências de aprendizagem limitadas e empobrecidas, em especial pelo não atendimento de suas necessidades sócio-linguísticas.

Os dados sugerem que os surdos universitários talvez não tenham clareza de que se trata de uma situação mais dramática: o preconceito e as abordagens educacionais que fizeram parte de sua trajetória escolar geraram ou não desfizeram dificuldades para ler, escrever e, portanto, ampliar seu universo conceitual. Eles sabem analisar seu passado escolar, entretanto parecem não trazer esse elemento para a análise de sua experiência no ES. Então, não percebem que “aceitar” o Português ruim do surdo é aceitar um Português que ninguém entenderá e que é necessário alcançar um nível de produção minimamente compreensível. E não reivindicam algo que, pelo menos para o momento, mostra-se fundamental: a continuação do ensino de língua portuguesa de forma específica para o surdo.

Os professores do ES devem saber das especificidades da escrita do aluno surdo, mas a solução não está em aceitar um Português tão precário que não permita ao aluno desenvolver seus estudos durante a vida acadêmica ou, futuramente, ser compreendido no trabalho e em outras esferas sociais. Se o professor não pode simplesmente negligenciar essas peculiaridades e dificuldades de escrita, ele não pode também desconsiderar que o surdo vai ser um profissional e ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Assim, embora se mostrem indignados e façam reivindicações, esses universitários poderiam aprofundar a análise das condições em que se encontram de maneira a não restringir a interpretação apenas à situação atual,

ao professor atual ou, como às vezes suas falas sugerem, à expectativa de uma “inclusão bilíngue” que ele não teve antes na escola.

As leis que regem a educação de surdos em todas as etapas educacionais estão num período de transição. Mesmo havendo hoje um Decreto que estabelece garantias de acessibilidade, esses direitos serão contemplados a médio ou longo prazo.

A diferença entre ES e educação básica é que os professores universitários, quando ministram suas disciplinas, não têm que se preocupar com o ensino de metodologias de Português como segunda língua, o que em princípio deverá ocorrer principalmente no ensino fundamental.

O professor do ES pode olhar para a prova do surdo procurando entender suas especificidades; que como produção de uma segunda língua não está bem dominada, e flexibilizando o processo de correção, porém, o ensino específico da língua portuguesa não faz parte de sua função.

Há instrumentos legais que visam um maior acesso do sujeito surdo à educação. O Decreto 5.626 garante a presença do tradutor e intérprete da Língua de Sinais e o atendimento às adaptações necessárias para que possam permanecer na universidade tendo sua primeira língua respeitada e suas condições específicas contempladas.

Apesar disso, nossa legislação tem limitações, pois, pensando no ensino superior, as questões específicas ainda não estão sendo contempladas em grande parte do Brasil. Por essa razão somente no longo prazo, quando tivermos uma educação básica de qualidade, então, um ensino superior que receba o aluno surdo aceitando o uso da LIBRAS mediada pelo intérprete, como prevê o Decreto 5626, poderá ser um cenário mais promissor. Numa projeção desejável, as questões perpassadas pelas grandes dificuldades relacionadas à leitura e à escrita serão amenizadas pela estrutura mais sólida em relação às condições atuais de escolarização do surdo na educação básica. Então, na etapa inicial de escolarização, a LIBRAS será efetivamente a língua de instrução e o ensino de língua portuguesa se dará sobre essa base de significação; quando o aluno chegar ao ensino médio e ao superior, provavelmente sua relação com a primeira e a segunda língua deixará de ser um obstáculo tão difícil para a aprendizagem acadêmica e a expansão de conhecimentos.

Uma mudança só poderá ocorrer se uma transformação nas relações estabelecidas por estes sujeitos nas diversas esferas sociais for objetivada, quando, então, poderão realizar uma aproximação das diferentes linguagens sociais em LIBRAS e em língua portuguesa, considerando que o saber da primeira é determinante na construção dos saberes na segunda (LODI e MOURA, 2006, p.10).

Cabe lembrar que, apesar de importante, somente a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula não resolverá todos os problemas, nem resolverá todas as questões específicas nas relações entre professor/aluno e instituição de ensino.

Enquanto essa mudança não se concretiza, devemos estabelecer soluções temporárias, oferecendo atendimento educacional que contribua um pouco para que o surdo realize seus estudos na segunda língua, cuja aprendizagem não lhe foi propiciada no devido tempo. Entretanto não há como fazer as concessões pedidas pelo aluno surdo que, na verdade, não está reconhecendo os efeitos dramáticos de sua escolaridade anterior e, *no lugar desse reconhecimento, insiste em querer uma igualdade que não o tornará igual*: respeitar “a minha língua” é respeitar “meu português escrito precário” e “minha leitura pobre”. Quais benefícios terão os alunos com essa aceitação?

Faz-se necessário, então, nesta fase transitória de implantação das garantias legais, oportunizar aos surdos universitários, em contra-turno, o ensino de língua portuguesa instrumental como segunda língua, pois para eles é indispensável a capacitação para a leitura e escrita, o que no geral os alunos ouvintes também precisam. Os surdos deveriam ter aulas regulares com esse propósito e cursos adicionais, com a própria universidade viabilizando esse acesso, da mesma forma que oferece aulas extras para alunos ouvintes com casos de dislexia e demais dificuldades relativas a questões do Português.

Os alunos surdos deveriam contar com um suporte mesmo depois de terem se formado, da mesma forma que quaisquer profissionais se valem de cursos adicionais ou ensino continuado, destinados aos que já estão no mercado de trabalho e precisam de qualificação e atualização. O sujeito surdo certamente pode usufruir de cursos mais ligados a seu campo profissional, mas

sem dúvida deve ter a oportunidade de continuar os estudos da língua portuguesa.

A língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como primeira língua dos surdos e práticas educacionais para o ensino da língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada (LODI et al, 2002, p.44).

Pelas considerações feitas, julgo que, para a geração que aí está, uma educação permanente referente ao Português favorecerá condições de comunicação e de interação, fazendo deste aluno um surdo capaz de usar suas experiências para enriquecer seu aprendizado de conceitos por meio das atividades de ler e escrever, compensando a grande defasagem implicada na história de relação com a modalidade escrita que sua vida escolar anterior gerou.

As instituições universitárias, a partir do momento que abrem as portas para todos e recebem alunos por meio do PROUNI, PROJETO INCLUIR, entre outros, têm que propiciar espaços formativos em língua portuguesa para todos, pois muitos chegam do ensino médio despreparados.

No caso dos alunos surdos, quando ingressam no ES, as instituições devem propiciar metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa até que, futuramente, a educação básica ofereça uma formação satisfatória.

A língua de sinais é ágrafa e, portanto, faz-se necessário que os universitários surdos saibam ler e escrever em língua portuguesa, pois a modalidade escrita é indispensável para a formação que os alunos buscam na universidade e fora dela. E essa exigência continuará a desafiá-los mesmo depois de formados, em todos os momentos futuros em seu trabalho. A universidade deve e pode oferecer a eles condições que contribuam para que eles enfrentem melhor esse desafio.

Se por um lado a legislação tenta democratizar a acessibilidade, por outro lado o Brasil ainda não está preparado, organizado para realmente

colocar em prática os discursos, não havendo políticas efetivas apesar de existirem resoluções, decretos, leis etc.

Os ingressantes com deficiência no ES já estão em número muito razoável e se caracterizam por situações manejáveis, mas trata-se de uma situação que abrange traços muito distintos e complexos dentro das necessidades educacionais especiais, de modo que os dados quantitativos de ingresso não podem ser lidos como indicadores positivos sem outras análises. Observamos que aqueles que conseguem chegar à universidade não vêem garantidas sua permanência e uma formação de qualidade.

Para os universitário surdos é uma situação também complexa, pois eles são ainda uma pequena porcentagem dos que conseguem ingressar no ES e se deparam com questões que dificultam sua vida no ambiente acadêmico por despreparo dos profissionais e por falta de um projeto institucional de atendimento educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. B. de. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. Piracicaba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEMHEIM, C.T.; CHAUI, M.S. *Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília-UNESCO, 2008. Disponível em:

[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830). Acesso em: 20/12/ 2010.

BISOL, C.A. et al. *Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão*. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>: Acesso em: 09/12/ 2010.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos*. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, DF : Senado, 1988

BRASIL. Lei 10.098 - Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24/04/ 2002.

BRASIL. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Centro de Documentação e Informação. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 20 de dezembro de 1996, 5ª.Ed. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1). Acesso em: 27/01/2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol I e II. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BUENO, J. G. Deficiência e Ensino Superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987-2006). *Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos*. Vitória: EDUFES, 2010, p.255-272.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989, p.97.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234>. Acesso em 17/12/2010.

CRUZ, J.I.G. da; DIAS, T.R.S. da. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista brasileira de educação especial*. Marília: vol 15, n.1, p.65-80. Janeiro-abril, 2009.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: [www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em 17/11/2009.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990, Art. 3: 4 e 5. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 07/12/ 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

FERREIRA, M.C.C.; ZAMPIERI, M.A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F de (orgs). *Uma escola duas línguas* : letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.99-112.

FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, A.M.F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: Skliar, C. et al (Orgs). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. 2v.

GÓES, M.C.R. de *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas/ SP, Editora Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R. de; SOUZA, R.M. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1999. p. 163-187.

GÓES, M. C. R. de & TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: As experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre : Ed. Mediação, 2002.

GURGEL, T.M.A. *Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP. Orientadora Dra. Cristina B.F. de Lacerda.

GUARINELLO, A. C. et al. *Surdez e Letramento: Pesquisa com surdos Universitários*. Revista brasileira de educação especial. Marília: vol 15, n.1, p. 99-120. janeiro-abril, 2009.



HARRISON, K. M. P. NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F. de & GÓES, M. C. R. de (orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000a, p. 51-84.

LACERDA, C. B. F. de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*, 2000 b. [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

LACERDA, C.B. F. de & NAKAMURA, H. (orgs). *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus Editora, 2000, p. 21-39,84.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de & TESKE, O. (orgs) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120 - 128.

LACERDA, C.B.F de.; LODI, A.C.B. *A inclusão escolar de aluno surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição lingüística e suas necessidades educacionais*. Relatório de Pesquisas: Prot.338/03. Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (FAP-UNIMEP), 2006.

LACERDA, C. B. F. de. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

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

LACERDA, C.B.F de; BERNARDINO, B.M; O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F de (orgs). *Uma escola duas línguas : letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre:Mediação, 2009, p. 65-79.

LACERDA, C.B.F. de.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F de (orgs). *Uma escola duas línguas : letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009a, p.12-30, 65-79.

\_\_\_\_\_ *Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado*. 2009b, p 143-160.

LODI, A.C.B.; MOURA, M.C. de; HARRISON, K.M.P. Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos surdos. In: FILHO, L.O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997; p. 359-400.

LODI, A. C. B. & HARRISON, K. M. P. Língua de Sinais e Fonoaudiologia. *Revista Espaço*, nº10, dez. 1998, p.41 - 46.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 35-46.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. & CAMPOS, S. R. L. de (orgs) *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

LODI, A. C. B. *Plurilingüismo e surdez*: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Universidade Metodista de Piracicaba: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, A.C.B; MOURA, M.C.de. *Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais*. Grupo de Estudos e Subjetividade.ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006.

LODI, A.C.B. Ensino Superior e Educação especial: desafios da diversidade. *Palestra no I Fórum da Diversidade*. Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

MACHADO, P.C. *A política educacional de integração/inclusão* :um olhar do egresso surdo. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2008.

MARTINS, V.R.O. de. *Implicações e conquistas da atuação do intérprete de Língua de sinais no ensino superior*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.158-167, jun. 2006.

MEC, INEP, DEEP. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11_01.htm). Acesso em: 24/01/2010.

MOEHLECKE, S. *Ação afirmativa no ensino superior*: entre a excelência e a justiça racial. Educação & Sociedade, Campinas, SP; vol.25, n.88, p.757-776, Especial - out. 2004.

MOREIRA, L.C. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. 2004.p. 170. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP. Orientadora. Prof. Doutora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel.

MOREIRA, L.C. *In(ex)clusão na universidade*: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, nº25, p.25, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em: 13/12/ 2010.

PEREIRA, M.C.da. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.47-55.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: Soares, M. S. A. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. 1 ed. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, v., p. 43-69.

PADILHA, A. M.L. "O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo..." In: GÓES, M C. R. e LAPLANE, A L. F. (orgs). *Políticas e Práticas de educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2007, 2 ed, p.93-120.

PATTO, M. H. S. Vida cotidiana e preconceito: notas a partir da antropologia marxista de Agnes Heller. In: PATTO, M.H.S. et al (orgs.). *Perspectivas Teóricas acerca do Preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p.9-25.

REVISTA CONTATO SURDO. Ano I. Porto Alegre. julho de 2001.

ROSA, A. S.da. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Campinas. Dissertação( Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas,2005.

SANDER, R. Questões do intérprete de língua de sinais na Universidade. In: Lodi, A.B et al: *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p129.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p.56.

SILVA, A.B. de P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas/SP: Dissertação de Mestrado,Unicamp,2000.

SILVEIRA, F.A. Análise da concepção de professores de ensino superior em relação à comunicação dos alunos surdos. *Revista Novas Idéias*, Recife, V.1,n.1,p.113-122. Jan-Jun, 2008.

SKLIAR, C. (org.) *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças/org de*. Porto Alegre: mediação: 1998.

SKLIAR, C (org.). *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos: Interfaces entre a pedagogia e lingüística*, vol. 2. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

SOARES, M. A. L. *A educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?* Educação & Sociedade, Campinas, SP; vol.25, n.88, p.703-725, Especial - out. 2004.

TARTUCI, D. *Re-significando o "ser professora":discursos e práticas na educação de surdos* .Piracicaba, 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba.

TARTUCI,D. *A escolarização do aluno surdo e a significação de si:ser, conhecer e aprender*. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10/12/2010.

TESKE, O. Libras nas Universidades. *Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional*. Divisão de estudos e pesquisas. INES, Rio de Janeiro. 2005, p.92-95.

THOMA, A.S. da. A inclusão no ensino superior: "ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". In: Anais da 28ª. *Reunião Anual da ANPED*, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10/12/2010.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo e Educación, 1989.

VYGOTSKI L.S. A Formação Social da Mente. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI L.S. *Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas – vol. 3*. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (1993).