



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
MESTRADO PROFISSIONAL

CRISTIANO LIMA DE BRITO

INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: práticas inclusivas na perspectiva
do Tradutor Intérprete de Libras

JOÃO PESSOA - PB

2023

CRISTIANO LIMA DE BRITO

INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: práticas inclusivas na
perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras

Dissertação apresenta com requisito obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Lima de Pesquisa Políticas Públicas de Gestão e Avaliação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação Superior

Orientador: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita Araújo

JOÃO PESSOA - PB

2023

FOLHA DE ASSINATURA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DO MESTRANDO
CRISTIANO LIMA DE BRITO, MATRÍCULA Nº 20211006977, DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR.**



Prof. Dr. Mariano Castro Neto
(Presidente da Comissão Examinadora/Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br LISIE MARLENE DA SILVEIRA MELO MARTINS
Data: 28/07/2023 17:48:50 0300
Verifique em <https://verificador.itd.br>

Prof. Dr. Lisie Marlene Da Silveira Melo Martins
(Membro Interno)

Prof. Dr. Paulo Cesar Géglio
(Membro Interno)



Prof. Dr. Janaina Aguiar Peixoto
(Membro Externo ao Programa/UFPB)



Cristiano Lima de Brito
Mestrando do PPGAES/CE/UFPB)

B862i Brito, Cristiano Lima de.

Inclusão do surdo na educação superior : práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras / Cristiano Lima de Brito. - João Pessoa, 2023. 131 f. : il.

Orientação: Edineide Jezine Mesquita Araújo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino superior. 2. Inclusão do surdo. 3. Intérprete de Libras. 4. Práticas inclusivas. I. Araújo, Edineide Jezine Mesquita. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus louvo e extendo minha gratidão pelas suas misericórdias que se renovam a cada amanhecer, e sem Ele eu não estaria aqui. A sua infinita graça foi comigo em todos os momentos na construção dessa pesquisa me concedendo força, saúde e em muitos momentos paz de espírito.

Aos meus familiares em especial a meu pai e minha mãe que mesmo não tendo a oportunidade de estudar quando jovens me incentivaram a continuar e não desistir dos meus objetivos.

A minha orientadora, professora Edineide, pelas orientações, compartilhamento de preciosas informações que foram fundamentais para construção da pesquisa.

A todos os professores do PPGAES pelo conhecimento partilhado e palavras de incentivo, bem como aos colegas da turma 07, em especial a Kátia, Tiago Montenegro, Carina que em tantos momentos compartilhamos conhecimentos e angústias.

Ao professor Gerson, por toda a ajuda no preenchimento da plataforma Brasil e por ser um humano tão incrível, e sem dúvidas, um exemplo de servidor que com suas palavras e atitudes nos ensina servir ao próximo.

Ao diretor geral do IFPB Campus Santa Rita, Sabiniano Araújo, diretor de ensino, Inakã Silva e minha coordenadora, Emmanuele Maria, bem como toda equipe do NAPNE, em especial, Dudu, Gisele e Michelle por todo o apoio e ajuda quando precisei.

Aos TILSP, surdos e professores do IFPB Campus João Pessoa que prontamente aceitaram participar dessa pesquisa.

E por fim, expresso minha gratidão a duas pessoas muito queridas e amadas. A primeira é minha esposa que esteve ao meu lado em todos os momentos, me incentivando, apoiando, suportando meus estresses, e principalmente, compreendendo os diversos momentos que precisei estar ausente, mesmo estando fisicamente presente em casa. A Segunda é nossa filha, Clarice, que mesmo estando no “forninho” sendo gerada, faz parte dessa grande conquista. Essa conquista é para vocês Lilian Mamedes meu amor, e Clarice, minha filha.

LISTA DE SIGLAS

IES – Instituição de Ensino Superior

TISLP – Tradutor intérprete de Libras/Português

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

IE – Intérprete Educacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas

LSF – Língua de Sinais Francesa

CT – Comunicação Total

ASL – Língua de Sinais Americana

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LS – Língua de Sinais

FENEIS – Federação de Educação e Integração de Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IBC – Instituto Benjamin Constant

ONU – Organização das Nações Unidas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

UNESCO – Organização das Nações Unidas

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação

PcD – Pessoa com Deficiência

SISU – Programa de Acesso à Universidade na Educação Superior

DA – Deficiente Auditivo

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Intérprete de Libras.....	60
FIGURA 2 – Categorias empíricas dos questionários e entrevistas.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Deficiente Auditivo X Pessoa surda.....	52
----------------------------------------------------	----

RESUMO

A diversidade nos espaços educacionais tem colocado em evidência as necessidades de práticas inclusivas para o atendimento das particularidades de todos os indivíduos inseridos nos espaços acadêmicos, dentre eles os surdos, sujeitos linguisticamente diferentes, que requer além do TILSP-Tradutor Intérprete de Libras/Português, ações pedagógicas que precisam ser incorporadas cotidianamente em sala de aula pelos docentes para a promoção da inclusão. Nessa direção, o estudo objetiva identificar as práticas inclusivas na perspectiva dos tradutores intérpretes de Libras/Português que contribuem para inclusão do graduando surdo. A atuação do intérprete educacional perpassa a interpretação de uma língua fonte (língua de sinais) para uma língua alvo (língua oral). Desta forma, é necessário que o intérprete de Libras atue em conjunto com docente auxiliando-o com informações sobre os diversos métodos que podem ser usados em sala para na promoção da inclusão do graduando surdo. O aprofundamento da temática dar-se-á a partir da interlocução de autores como, Quadros (1997), Lacerda (1998), Valentini e Bisol (2012), dentre outros. Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa de natureza exploratória, uma vez que direciona o pesquisador a buscar informações que auxiliam no processo de inclusão do sujeito surdo. Para tanto, adotou-se a aplicação de questionários semiestruturados aos TILSP que atuam no nível superior no IFPB- Instituto Federal da Paraíba Campus João Pessoa/PB e aos professores; entrevista com os graduandos surdos, bem como observação não participante em sala. Os dados coletados apontam que as atribuições do TILSP que atuam no ambiente educacional perpassam as competências técnicas de versa da língua portuguesa para Libras e se faz necessário o trabalho colaborativo do TILSP com o professor. E, como produto final apresenta-se uma cartilha com diversas sugestões apontadas pelos TILSP e Surdos participantes desta pesquisa que poderá nortear a prática dos professores que tenham discente surdo em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inclusão do surdo; Intérprete de Libras; Práticas inclusivas.

ABSTRACT

Diversity in educational spaces has highlighted the need for inclusive practices to meet the particularities of all individuals inserted in academic spaces, including the deaf people, linguistically different people, which requires in addition to the TILSP-Translator Interpreter of Libras (Brazilian Sign Language) /Portuguese, pedagogical actions that need to be incorporated daily in the classroom by professors to promote inclusion. In this direction, the study aims to identify inclusive practices from the perspective of the translators and interpreters of Libras/Portuguese that contribute to the inclusion of deaf undergraduates. The performance of the educational interpreter permeates the interpretation from a source language (sign language) to a target language (oral language). In this way, it is necessary for the Libras interpreter to work together with the professors, helping them with information about the various methods that can be used in the classroom to promote the inclusion of deaf undergraduates. The deepening of the theme will be based on the interlocution of authors such as Quadros (1997), Lacerda (1998), Valentini and Bisol (2012), among others. In methodological terms, we opted for qualitative research of an exploratory nature, since it directs the researcher to seek information that helps in the process of inclusion of the deaf person. Thus, the application of semi-structured questionnaires was adopted to the TILSP that work in the higher level at IFPB-Federal Institute of Paraíba campus João Pessoa/PB and to the professors; interview with deaf undergraduates, as well as non-participant observation in the classroom. The data collected indicate that the attributions of the TILSP that operate in the educational environment permeate the technical skills of converting from the Portuguese language to Libras and the collaborative work of the TILSP with the professor is necessary. To conclude, as a final product, a booklet is presented with several suggestions pointed out by TILSP and Deaf participants in this research that can guide the practice of professors who have deaf students in the classroom.

Keywords: Higher Education; Inclusion of the deaf people; Libras interpreter; inclusive practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2. BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	19
2.1 O processo educacional do surdo e suas faces: o que diz a história.....	21
2.1.1 Oralismo	24
2.1.2 Comunicação total	28
2.2 Educação bilíngue.....	32
3. MARCOS LEGAIS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	36
3.1 Programa de expansão das IFES e as políticas de inclusão.....	43
3.1.1 O que dizem as políticas públicas de inclusão voltadas para as pessoas surdas na educação superior	48
3.1.2 A atuação do tradutor intérprete de língua de sinais no contexto acadêmico	55
4. PERCURSOS METODOLÓGICO	62
4.1 Situando a pesquisa	62
4.2 Local da pesquisa.....	67
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	68
4.4 Técnicas e instrumentos para coletas dos dados.....	71
5 ANÁLISE DE DADOS	74
5.1 A atuação do TILSP no ambiente educacional como colaborador do trabalho docente.....	74
5.2 Formação continuada para docente como estratégia de aprimoramento de sua prática em sala.....	82
5.3 Práticas inclusivas como necessárias para a inclusão do surdo na sala de aula	86
5.4 A comunicação como base para a inclusão do surdo.....	90
5.5 Recursos visuais como ferramenta para inclusão do surdo	96
5.6 Práticas inclusivas para inclusão dos surdos no contexto educacional	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE B – Questionário dos TILSP	124
APÊNDICE C – Entrevistas dos Surdos	127
APÊNDICE D – Questionário dos Docentes	129
APÊNDICE E – Produto pedagógico	132

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas a presença do surdo nas Instituições de Ensino Superior (IES) aumenta progressivamente, e para sua inclusão nesses ambientes, são necessárias a presença do profissional TILSP, bem como diversas ações inclusivas que devem ser utilizadas em sala de aula pelo corpo docente para o atendimento das particularidades linguísticas e culturais desses graduandos. Desta forma, essa pesquisa é fruto de inquietações que surgiram ao longo da minha atuação em sala de aula como profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILSP).

Vale ressaltar, que comecei atuando profissionalmente como TILSP no Instituto Federal da Paraíba-Campus João Pessoa/PB no ano de 2014, na época como terceirizado. Atuava nos três níveis de ensino, sendo estes, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e cursos superiores acompanhando os discentes surdos. No entanto, percebia algumas dificuldades enfrentadas pelo corpo docentes principalmente no tocante às adaptações dos conteúdos, provas, atividades para os discentes com surdez, assim como a falta de informações basilares sobre as particularidades linguísticas e culturais desses indivíduos.

No ano de 2018 tive a oportunidade de atuar como TILSP efetivo no IFPB Campus localizado na cidade de Guarabira/PB, e pude perceber também dificuldades similares às que presenciei no Campus João Pessoa. Recentemente fui removido para o IFPB - Campus Santa Rita/PB, cidade que faz parte da grande João Pessoa localizada a 12km/h da Capital. Vale mencionar, que a instituição iniciou suas atividades a partir de 2014, com cursos de Formação Inicial e Continuada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e atualmente dispõe de 02 (dois) cursos, sendo um técnico em meio ambiente integrado ao ensino médio e outro em informática.

O campus ainda não oferece cursos de nível superior, e por esse motivo, a pesquisa será realizada no Instituto Federal da Paraíba - Campus João Pessoa/PB onde existem alguns graduandos surdos e conseqüentemente diversos TILSP que atuam auxiliando na acessibilidade comunicacional dos discentes com surdez, e como relatado anteriormente, é a instituição onde iniciei minha atuação como profissional TILSP.

A presença das pessoas com deficiência é crescente nas instituições de ensino nas últimas décadas. Como marco legal pioneiro para garantia dessa parcela da população a esses espaços educacionais é a Constituição Federal de 1988, que explicita peremptoriamente que todos são iguais perante a lei, e que a educação é um direito de todos independente de sua

condição. Quando se trata do quesito educação, a constituição afirma que deve ser garantida a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas para todos os indivíduos, bem como a obrigatoriedade do atendimento especializado na educação para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Tais afirmações constitucionais abriram novos caminhos para uma série de discussões sobre a educação das pessoas com deficiência, as quais por muito tempo foram excluídas e marginalizadas pela sua condição física.

Como desdobramento dos direitos constitucionais da pessoa com deficiência nos espaços educacionais, novos documentos foram sendo versados sobre a inclusão a partir da década de 90, como a promulgação da Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da Unesco, bem como a Declaração de Salamanca em 1994. Ambos os documentos internacionais tratam sobretudo do acolhimento e atenção às pessoas com deficiência na rede regular de ensino e ratificam diretamente na elaboração de políticas públicas de inclusão e legislações que garantam a inclusão à educação desse público nos espaços educacionais.

Para o cumprimento das determinações constitucionais e em consonância com documentos internacionais surge a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996), ressignificando o paradigma da educação inclusiva e estabelecendo formas mais contundente de mudanças de ordem arquitetônicas, atitudinais e metodológicas para o atendimento das especificidades das pessoas com deficiência, incluindo evidentemente as pessoas surdas.

A esse respeito, no dia 07 de novembro de 2003 foi instituída a portaria nº 3.284, a qual versa sobre políticas inclusivas que devem ser incorporadas pelas instituições de ensino. A portaria determina que as IES se adequem não só arquitetonicamente com espaços acessíveis com rampas para cadeirantes, ou pessoas com mobilidade reduzida, pisos táteis para cegos, espaços devidamente sinalizados como também o atendimento das particularidades linguísticas dos surdos, quando declara a necessidade de minimização das barreiras comunicacionais, oferecendo-lhes a presença do profissional Intérprete de Língua de Sinais (ILS) para auxiliar nas demandas no âmbito do ensino quando necessárias (BRASIL, 2003).

A partir dessas diretrizes, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso, à priori as escolas regulares de ensino e progressivamente às instituições de ensino superior. No intuito de democratizar as IES foram criadas políticas de expansão através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), objetivando o aumento das vagas nos espaços acadêmicos.

O plano de reestruturação e expansão das Instituições de ensino superior contribuiu também para o acesso de grupos minoritários outrora marginalizados, dentre elas, as pessoas com deficiências. Desta forma, foi necessário a criação de políticas públicas que viabilizassem uma real inclusão para atendimento das singularidades dessa parcela da população. Por esse motivo, foi instituído o Programa Incluir no ano de 2005 a 2011 com as chamadas públicas e no ano de 2012 foi ampliada e obrigatória a criação de setores responsáveis pelo atendimento das pessoas com deficiência denominado de Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Vale ressaltar, que a criação desses setores passou a ser obrigatória em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) Pavão e Bortolazzo (2015).

A partir dos anos 2000, as pessoas com deficiência, dentre elas os surdos, passaram a adentrar com mais frequência os espaços acadêmicos. O acesso crescente desses indivíduos ocorreu também pela aprovação da Lei Federal nº 10.436/02, que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades de surdos, bem como prevê a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e determina que sejam garantidas formas de institucionalização e difusão da língua de sinais. A referente Lei sancionada em 2005 através do Decreto Federal nº 5.626, preconizando de forma categórica que a pessoa surda compreende o mundo e interage com ele por meio de experiências visuais, e tem por direito uma educação bilíngue pautada na sua língua materna a Língua Brasileira de Sinais (L1) e o Português (L2) preferencialmente na modalidade escrita (BRASIL, 2005).

A aprovação da Lei de Libras e sua sanção pelo decreto foram determinantes para a ampliação de oportunidades e afirmação do surdo como indivíduo cultural e possuidor de uma língua. Por conseguinte, para a garantia do direito linguístico dessa comunidade foi determinada a obrigatoriedade do profissional TILSP nas instituições de ensino para auxiliar na acessibilidade comunicacional, bem como nos mais diversos ambientes. Vale ressaltar que a presença nos espaços institucionais de ensino do TILSP foi determinada através do Decreto 5.626/05 quando declara no Art. 21 que as instituições federais de ensino desde a educação básica ao nível superior devem garantir a presença deste profissional para viabilizar a acessibilidade linguística dos discentes surdos (BRASIL, 2005).

No Brasil, a atuação dos TILSP deu início a partir dos anos 80 com serviços assistencialistas e informais. Geralmente, esses intérpretes eram amigos dos surdos ou familiares que auxiliavam nos contextos religiosos, hospitalares ou entre conflitos familiares Lacerda (2010). Entretanto, ainda na década de 80 foi instituído a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), instituição não governamental, filantrópica, com

caráter educacional voltado para a assistência das pessoas com surdez, assim, inicia um trabalho voltado para disseminação da língua de sinais, bem como a capacitação de intérpretes de Libras para atuação nos mais diversos contextos.

Diversos encontros foram realizados pela Federação em nível nacional e regional com destaque o I Encontro Nordestino de Intérprete de Libras, no ano de 1992 em João Pessoa, (QUADROS, 2004, p. 14). O objetivo era propiciar o intercâmbio entre Intérprete de Língua de Sinais (ILS) de todo o Brasil. Nestes encontros eram abordados diferentes pautas como, regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, ética do profissional intérprete para uma melhor ação, padronização da atuação da categoria, bem como a formação desses indivíduos (QUADROS, 2004).

A partir de 2006 foi criado através do Ministério da Educação (MEC), a Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – ProLibras, bem como a criação do curso Licenciatura Ensino a Distância (EaD) no mesmo ano o curso superior em Letras – Libras Bacharelado em 2008 Barbosa e Seny (2010, p. 156). Desta forma, através da expansão de diversos cursos os TILSP foram se qualificando para atuar nas mais variadas áreas como, jurídica, saúde, políticas, religiosas e principalmente na área da educação a qual atualmente existe um maior contingente de pessoas surdas.

Neste sentido, o número de pessoas surdas vem aumentando nas IES que de acordo com o censo de educação Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível identificar que havia cerca 2. 556 (BRASIL, 2019). Ou seja, um aumento de 19,5% quando comparado com o censo de 2017. Por causa desse aumento e conseqüentemente pela presença do TILSP nos espaços educacionais são necessárias mais discussões sobre as reais atribuições dessa categoria para atuação, sobretudo nos espaços universitários. Nesta perspectiva Quadros (2004), afirma que as atribuições desse profissional são complexas de serem desmistificadas exatamente por haver uma linha tênue entre o papel do intérprete no processo interativo com o professor, e o código de ética que rege a conduta deste profissional.

Estudos mais recentes demonstram que a atuação do profissional intérprete vai muito além do processo tradutório da língua fonte (Português) para língua Alvo (Libras). De acordo com Lacerda (2004), a atuação do Intérprete Educacional (IE) deve ser realizada em constante parceria com o docente, proporcionando uma atitude colaborativa, onde ambos possam trocar informações sobre as condições linguísticas e culturais do discente, particularidades do processo e aprendizagem, bem como práticas pedagógicas mais objetivas, a fim, de promover da melhor forma a construção do saber e inclusão dos surdos no ambiente educacional.

Gomes e Valadão (2020, p. 608), no seu artigo intitulado “tradução e interpretação educacional de Libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação” declara que “Além de amplo conhecimento em estratégias tradutórias e interpretativas, faz-se necessário ainda destacar a importância relação de cooperação que deve ser estabelecida entre tradutores e docentes”. Assim, pode-se compreender que a relação intérprete e professor se faz necessária para que o surdo possa se desenvolver academicamente e conseqüentemente torne-se participante integralmente do ambiente institucional de ensino. Desta forma, conhecer as particularidades linguísticas e culturais dos discentes surdos contribui para inclusão desses indivíduos no contexto educacional e auxilia significativamente para a formação e construção do conhecimento, assim como afirma (VALENTINI; BISOL, 2012).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa e conseqüentemente um maior aprofundamento da temática proposta foi necessário a interlocução de alguns autores como, Quadros (1997) que trata sobre questões relacionadas à atuação dos TILSP, bem como os princípios de ética no processo de tradução e interpretação do profissional TILSP, Lacerda (1998) aborda as propostas educacionais instituídas no processo educacional da pessoa surda, Leite (2004) explicita sobre as atribuições do TILSP no processo de inclusão do indivíduo surdo em sala de aula inclusiva, Dorziat (2009) trata sobre a inclusão da pessoa com deficiência numa perspectiva desafiadora para os espaços institucionais de ensino, Valentini e Bisol (2012), abordam as especificidades da prática pedagógica do docente no ensino superior, além da importância do profissional TILSP como mediador da acessibilidade linguística do surdo. A leitura dos escritos desses autores nos traz uma maior compreensão sobre os aspectos da atuação do Intérprete de Libras no contexto educacional, bem como a utilização de ações pedagógicas que objetivam a inclusão da pessoa surda nos espaços educacionais de ensino.

O aumento progressivo dos alunos com surdez nos espaços acadêmicos é demonstrado nos dados do INEP, 2019. Por esse motivo, torna-se um grande desafio para as instituições de ensino superior e conseqüentemente para o corpo docente a presença de um indivíduo linguisticamente diferente em sala de aula. Desta forma, a presente pesquisa traz uma nova perspectiva sobre a inclusão dos graduandos surdos no contexto acadêmico frente às dificuldades sobretudo inclusivas e metodológicas enfrentadas pelos docentes no para atender o surdo em sala de aula no IFPB - Campus João Pessoa. Assim, se pretende com esse estudo trazer à tona as ações inclusivas sugeridas pelo profissional TILSP que nortearão os professores.

Diante do exposto, o desenvolvimento dessa pesquisa se justifica pela recente e crescente inserção da pessoa surda no contexto universitário, logo, há necessidade de estudos que abordem a área da educação dos surdos, bem como a necessidade de pesquisas que tratem

sobre estratégias inclusivas para o aprimoramento da prática docente em sala de aula. A diversidade cultural, social e linguística está cada vez mais presente nos espaços acadêmicos, e por esse motivo, o aperfeiçoamento da prática docente se faz de extrema necessidade para o atendimento das singularidades desses indivíduos. Santana (2016), na sua pesquisa intitulada “A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil” demonstra as dificuldades que esses indivíduos têm enfrentado nos espaços acadêmicos, seja pela dificuldade de leitura e escrita, desconhecimento das particularidades e especificidades linguísticas dos surdos por parte da instituição e dos docentes, e/ou pela falta de adaptação dos conteúdos, provas/atividades.

Sobre as particularidades da pessoa surda nos espaços institucionais de ensino, a presença do profissional TILSP em sala de aula assume um papel imprescindível na realização da interpretação e tradução dos conteúdos ministrados, na interação entre os discentes surdo/professor, surdos/ouvintes, assim como, orientando o docente sobre as particularidades linguísticas e singularidade cultural do graduando surdo. Desta forma, essa pesquisa traz contribuições significativas para o aprimoramento da prática docente no processo de inclusão do surdo.

Como os espaços universitários são “criados por ouvintes e para ouvintes, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino e aprendizagem e de socialização”. Para Valentini e Bisol (2012, p. 21), não basta propiciar à pessoa surda apenas a condição de adentrar as instituições de ensino superior, é necessário dar condições para incluí-los. A inclusão desses indivíduos nas IES torna-se um desafio para o corpo docente, pois trata-se de um povo linguisticamente diferente e que sua presença nesses espaços exige duas línguas presentes simultaneamente, bem como a utilização de diferentes práticas inclusivas que atendam suas singularidades.

Desta forma, tendo ciência das particularidades e especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda e para atendê-las faz-se necessário conhecimentos específicos dessas singularidades pelo corpo docente e para existência de uma real inclusão questiona-se: **Quais as práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras/Português que contribuem para inclusão do graduando surdo?**

Por conseguinte, como citado anteriormente, a motivação profissional e pessoal e consequentemente para dar uma resposta a esta questão norteadora da pesquisa, o presente estudo tem como objetivo geral: **Analisar as práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras/Português que contribuem para o graduando surdo.** Desta forma, com o intuito de responder ao objeto de estudo, a referida pesquisa tem como objetivos específicos: Fazer um breve levantamento historiográfico do processo educacional da pessoa

surda e os reflexos no surgimento do TILSP nos dias atuais; Descrever o papel Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILSP) como mediador no processo de inclusão do discente surdo; Identificar a política de formação dos Tradutores Intérpretes de Libras/Português para o ambiente educacional no Brasil; Propor uma cartilha com sugestões das diversas práticas inclusivas que devem ser implementadas em sala de aula por todo corpo docente para a inclusão e atendimento dos surdos no transcurso da graduação;

A pesquisa é de caráter qualitativo, como método ela pode ser considerada a tentativa de compreensão dos significados e características de situações (MINAYO, 2001). Assim, compreende-se a abordagem qualitativa como um mecanismo que contribui para o aprofundamento daquilo que se almeja aprofundar e conseqüentemente aponta caminhos para o desenvolvimento de temáticas que estão ligadas ao cotidiano dos indivíduos. Quanto aos objetivos são exploratórios, Gil (2008) declara que o intuito desse método é proporcionar uma visão macro acerca do fato pesquisado. E, por conseguinte, à tipologia da pesquisa se apresenta como um estudo de campo, pois buscamos nos aprofundar sobre o objeto de estudo, a fim de uma maior compreensão do fenômeno proposto.

Como procedimentos para o levantamento dos dados desta pesquisa será realizado questionários semiestruturados com os TILSP e professores, entrevista com os graduandos surdos, bem como observação de aulas nos cursos os quais os surdos estão matriculados. O intuito das observações das aulas é para compreensão da dinâmica de trabalho do TILSP em sala de aula e as práticas inclusivas utilizadas pelos professores. Vale ressaltar, que os dados coletados serão tratados de maneira qualitativa, utilizando o método de análise de conteúdos Bardin (2011). De acordo com o autor a análise de conteúdos são divididos em três partes sendo estas, a pré-análise, exploração do material e por fim o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Através da pesquisa proposta busca-se analisar as principais práticas inclusivas elencadas nos questionários aplicados aos os TILSP que atuam em sala intermediando as relações linguísticas dos surdos. Com os questionários aplicados aos professores foi possível identificar as práticas inclusivas utilizadas por eles, bem como detalhes da formação continuada. Já através das entrevistas que foram realizadas com graduandos surdos foi possível compreendermos melhor quais são as ações inclusivas que contribuem para o processo de inclusão no ambiente educacional, e a importância dos recursos visuais para aprendizagem. E por fim, os momentos que estive em sala de aula serviram para compreender melhor a dinamicidade da tríade professor-TILSP e surdo.

No intuito de aprofundamento da temática proposta foi realizado buscas em bibliografias como, livros, artigos científicos na Scielo, bem como em periódicos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD), a fim de coletar, e analisar as publicações referentes ao tema no período iniciado após a promulgação da Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português – TILSP ou seja, foi selecionado como marco temporal o período de 2010 à 2021. Para esse levantamento foram utilizados os descritores: “inclusão do surdo”, “educação superior”, “práticas inclusivas”, “intérprete de Libras”.

O resultado desta pesquisa nos periódicos citados apresentou um total de 70 trabalhos publicados, sendo 55 dissertações de mestrados, 09 teses de doutorados e 06 artigos. Após a leitura dos resumos e das palavras chaves de todos os trabalhos identificou-se que apenas 07 dissertações versam sobre a categoria de inclusão do estudante surdo no ensino superior e as práticas inclusivas e pedagógicas para a inclusão desses indivíduos no ambiente educacional. No que diz respeito aos 06 artigos pesquisados na Scielo pode-se perceber que os trabalhos abordam assuntos que tem haver com a temática desta pesquisa como, “Práticas pedagógicas na educação dos surdos”, “Função do intérprete educacional”, “Interação entre surdo, professor e intérprete” dentre outras temáticas.

Desta forma, através da pesquisa identificou-se uma significativa carência de trabalhos que tratam sobre a atuação colaborativa do TILSP com o docente na busca de construção de práticas de inclusão que objetivam atender os discentes surdos nos ambientes acadêmicos na busca de incluí-los no contexto em sala de aula. Ademais, ressalta a importância dessa pesquisa, considerando como citado anteriormente o aumento de surdos nos cursos superiores e a necessidade de refletir sobre ações inclusivas que precisam ser introduzidas na prática docente cotidianamente em sala.

A presente pesquisa está estruturada em 05 capítulos – o primeiro capítulo é referente a introdução, onde está explicitada o que me motivou a pesquisar sobre o tema proposto, bem como as inquietações acerca da temática, além de uma breve explanação da problemática norteadora de toda a pesquisa e os objetivos, assim como a metodologia utilizada.

No segundo capítulo será explanando as filosofias educacionais que nortearam toda educação dos surdos como, oralização, comunicação total, bilinguismo e mais recentemente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O intuito de abordar essas filosofias educacionais principalmente o oralismo e comunicação total é mostrar que esses métodos não

foram benéficos para a inclusão do surdo na sociedade. O bilinguismo por sua vez é a materialização do “grito” de um povo que por muito tempo teve sua “voz” silenciada, e como cidadãos linguisticamente diferentes devem ter uma educação pautada na sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais - Libras. E por fim, ainda neste capítulo abordar-se de forma sucinta o novo paradigma educacional denominada educação inclusiva que teve no Brasil seu início nos anos 90 e perdura até os dias atuais.

Em seguida, no terceiro capítulo foi apresentado os primeiros aportes normativos que dão suporte à inclusão do surdo na educação, a priori básica, e posteriormente nas Instituições de Ensino Superior (IES) com a obrigatoriedade do Tradutor Intérprete de Libras/Português. Ainda neste capítulo tratar-se-á do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino - IFES e posteriormente a partir de 2005 por meio das chamadas públicas o “Programa Incluir” que exigiu que todas as IFES criassem um setor específico o qual é denominado Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) que auxilia na acessibilidade e assistência às pessoas com necessidades específicas. E por fim, tratar-se da formação do TILSP para atuação no ensino superior, bem como as contradições legais a esse respeito.

No quarto capítulo, delineamos o percurso metodológico que dar sustentação à realização desta pesquisa, no qual são traçadas as dimensões éticas e metodológicas da pesquisa, desde o recorte temporal ao local da pesquisa, bem como os sujeitos participantes e os procedimentos técnicos para análise dos dados coletados.

E por fim, no quinto capítulo, será feita a análise dos dados extraídos dos questionários aplicados aos TILSP e professores e entrevistas realizadas com os graduandos surdos, bem como os escritos feitos em sala de aula. Desta forma, através das análises de dados coletados durante a construção da pesquisa proposta buscaremos oferecer uma cartilha com inúmeras práticas inclusivas que auxiliará os professores que tenham discentes surdos em sala de aula que objetivam incluir o surdo em sala de aula.

2. BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Em uma breve retrospectiva histórica da pessoa com deficiência é possível perceber que esses indivíduos foram denominados de anormais, inferiores e inválidos, privados de todos os direitos básicos como, convívio social, recebimentos de heranças, educação, e até mesmo proibidos de se relacionar com outra pessoa e constituir família.

Relatos históricos mostram que por muito tempo algumas culturas como as greco-romana idolatravam corpos perfeitos, por esse motivo, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas por não estarem de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade. Na antiguidade as pessoas que nascessem com algum tipo de deficiência eram abandonadas e até mesmo mortas, por se acreditar que tal condição imposta era sinônimo de maldição. A esse respeito, Santos e Aureliano (2012) declaram que na Grécia e Roma, era necessário se desfazer das crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, sendo deixadas à beira de rios ou jogadas de penhascos. Nesta perspectiva, Mori e Sander (2015, p. 2) enfatizam que:

No período da antiguidade, em que são perfilados inúmeros relatos de atrocidade sofridas pelas pessoas que nasciam deficientes. No tempo do apogeu dos gregos e dos romanos, não faltava preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos “normais” para as pessoas com deficiência. Enquanto os gregos veneravam o intelecto dos seus líderes e mestres, os romanos idolatravam corpos delineados por músculos expressivos e robustos [...] as deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses.

A sociedade por muito tempo atrelou a deficiência a uma maldição ou até mesmo um castigo divino. Na idade média, a chamada era pré-cristã, de acordo com Santos e Aureliano (2012) neste período, compreendia-se que as pessoas que nasciam diferentes dos padrões estabelecidos socialmente eram denominadas instrumentos do mal, e para que o mal deixasse de existir esses indivíduos eram proibidos de viver em sociedade ou deveriam ser exterminadas, caso contrário poderia prejudicar os “puros”. Nesta mesma perspectiva, Dorziat (2009) declara que a sociedade rotulava os indivíduos em uma espécie de binômios, como normal e anormal. Aqueles que porventura não seguissem os padrões hegemônicos eram excluídos e impedidos da participação social.

Na idade média com o surgimento do cristianismo as mudanças na organização sociopolítica influenciaram no tratamento das pessoas que nasciam com alguma deficiência. Elas passaram a ser vistas de forma piedosa, não sendo mais permitido exterminá-las, já que eram denominadas pela igreja como criaturas de Deus, possuidoras de alma e merecedoras de cuidados (JOCA *et al.*, 2018).

Com o advento da idade moderna e os movimentos denominados de renascimento foram provocando transformações em diferentes áreas principalmente da ciência, e isso propiciou tratamentos a diversas pessoas com deficiência. Neste mesmo sentido Rocha e Lima (2018), afirmam que na idade moderna surge uma preocupação da ciência com indivíduos que possuíam alguma deficiência, isso levou a uma significativa atenção às pessoas inclusive corroborado

posteriormente com avanços e inserção progressiva dessa parcela da população nos espaços educacionais. Vale ressaltar, que após o período do renascimento e conseqüentemente com o avanço da ciência foi se percebendo gradativamente que as pessoas com deficiência, dentre elas as pessoas com surdez, antes denominadas de ineducáveis puderam ter acesso aos sistemas de ensino como cidadãos de direitos capazes de se desenvolver educacionalmente.

Evidentemente, que o acesso das pessoas com deficiência e neste caso específico as pessoas surdas nos espaços sociais e posteriormente a rede regular de ensino não foi repentinamente. Durante muito tempo as pessoas surdas tiveram os rumos de suas vidas decididas por pessoas que não partilhavam de suas ideias e que não compreendiam sua língua, e por esse motivo não permitiam que se posicionassem como cidadãos de direito.

2.1 O processo educacional do surdo e suas faces: o que diz a história

Na Europa no século XVI final do período intitulado de renascimento houve um rompimento com o pensamento comum e teológico sobre o misticismo que era atribuída a questão da deficiência. Desta forma, iniciou-se uma sistematização do saber científico e a propagação dos primeiros relatos sobre a possibilidade de educação de surdo. De acordo com Sacks (2010, p. 16):

A percepção do médico e filósofo Cardano declara que é possível dá a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convenientemente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...], caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

As ideias na época de Cardano e de outro médico chamado Paracelso foram revolucionárias, exatamente porque pioneiramente desconstruiu a ideia que se tinha do surdo como seres ineducáveis. Ainda no século XVI começa-se a admitir que os surdos podiam aprender através de procedimentos pedagógicos específicos, ou seja, através de uma língua que fosse representada espacialmente. E baseado nesta compreensão os trabalhos realizados sobre as pessoas com surdez passaram a ser mais bem direcionados de acordo com Lacerda (1998).

Entretanto, apesar da relevância dos estudos produzidos por Cardano e Paracelso na tentativa de provar publicamente a capacidade dos surdos em aprender através da escrita e demonstrar seu pensamento, a repercussão na época foi pouca, pois a educação era destinada a

filhos apenas de famílias ricas e nobres que podiam pagar pelo ensino particular no seu próprio domicílio. O ensino dos surdos tinha por objetivo garantir a capacidade de aprender a fala e a língua escrita para que se compreendesse os documentos que versavam sobre as posses e heranças que a posteriori seria passado para eles Silva (2006). Segundo Pereira *et al.* (2011), O primeiro tutor a desenvolver um método próprio para tentar educar os surdos foi o beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), ele se destacou no ensino de alguns surdos filhos da nobreza espanhola.

As estratégias de ensino utilizadas no processo de aprendizagem dos surdos embora fossem bem similares naquela época os quais consistiam no treinamento da escrita, o alfabeto manual e os sinais e conseqüentemente o treino da fala, havia uma certa resistência na divulgação da forma como se utilizava esses métodos. Pereira *et al.* (2011, p. 7), afirma que “os professores queriam guardar segredo sobre o método que usavam, pouco se sabe sobre esse período”. Por esse motivo, muitos trabalhos foram perdidos ao longo do tempo por não terem sido compartilhados. Nesta mesma direção, Lacerda (1998, p. 2) menciona que:

Era frequente na época manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos. Cada pedagogo trabalha autonomamente e não era comum a troca de experiências. Heinicke, importante pedagogo alemão, professor de surdos, escreveu seu método de educação não conhecido por ninguém, exceto por seu filho.

O interesse pela educação dos surdos foi sendo cada vez disseminado na Europa no século XVIII. Duas propostas educativas foram tomando destaque, uma chamada gestualismo e a outra denominada oralismo. No gestualismo, teve como precursor o abade francês Charles Michel de L'Épée em 1775 o qual foi fundador da primeira escola para surdos no mundo em Paris, e por esse pioneirismo foi considerado o pai dos surdos. O método utilizado por ele era fundamentado na Língua de Sinais Francesa - LSF, a qual aprendeu em contato direto com os surdos nas ruas de Paris. Ele reconheceu a LSF como língua e defendia peremptoriamente a língua de sinais como meio suficiente para produzir significados através da constituição linguística própria. Reiterando ao que foi dito, Pinheiro (2011, p. 32) declara que:

A abordagem gestualista teve como precursor, no final do século XVIII, o abade francês Charles M. de L'Épée, o religioso, recém ordenado, foi o primeiro a estudar as concepções linguísticas do surdo, observando sujeitos que comunicam através do canal gestual-visual. A partir disso, L'Épée desenvolveu uma estratégia educacional calcada nesses gestos, adicionando sinais que se aproximavam à estrutura da Língua francesa.

O método utilizado por L'Epée foi baseado na junção dos gestos utilizados pela comunidade surda e a Língua francesa, como não havia estudos aprofundados sobre a LSF a estratégia de L'Epée foi a unificação dessas duas modalidades denominada de “Sinais Metódicos”. Vale ressaltar, que com esse método centenas de surdos foram formados atingindo cargos que outrora eram ocupados exclusivamente por ouvintes (SACKS, 2010).

A partir dos ensinamentos do professor L'Epée várias instituições foram sendo criadas por toda Europa por se entender que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas orais. A esse respeito, Santos e Batista (2019, p. 4) Declaram que:

A partir deste marco iniciou-se a chamada época áurea na história dos surdos, quando diversas escolas especializadas, dirigidas por professores surdos, foram criadas em todo o mundo. Este período representou um avanço na negligência e obscuridade em que os surdos viviam, marginalizados pelo governo e pela sociedade. Em 1789 havia cerca de vinte escolas para surdos na França e na Europa [...].

Este período também denominado de “época de ouro da educação de surdos” foi um marco para a comunidade surda. O método pedagógico de L'Epée foi uma junção de sinais, figuras e palavras escritas, desta forma, muitos surdos outrora ineducáveis como se pensava por alguns estudiosos, passaram a ler e escrever a língua francesa, e pela primeira vez permitiu que os surdos tivessem acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo (SACKS, 2010).

Apesar de todo o avanço na educação de surdos, existia outra filosofia que estava se propagando pela Europa antagônica ao método gestualista, denominada método oralista. Essa filosofia tinha como defensores Thomas Braidwood, na Inglaterra, e Samuel Heinicke na Alemanha. Ambos fundaram instituições de ensino que tinham como método principal a aprendizagem da escrita e o alfabeto digital. Vale mencionar que esses educadores tinham como objetivo principal o ensino majoritário da língua na modalidade oral (PEREIRA *et al.*, 2011).

Os defensores dessa filosofia acreditavam que a única forma dos sujeitos surdos serem inseridos na sociedade era através da aprendizagem da língua falada, e para que essa aprendizagem fosse possível era necessário que a língua de sinais deixasse permanentemente de ser utilizada. Nesse sentido, Pereira *et al.* (2011, p. 9) afirma que “Heinicke acreditava que era somente aprendendo a fala articulada que a pessoa surda conseguiria uma posição na sociedade ouvinte”.

No Brasil, a educação dos surdos começou tardiamente quando comparado com os países da Europa. A partir do século XIX, na década de cinquenta no segundo império, precisamente em 26 de setembro de 1857 com a chegada do professor surdo francês chamado Ernest Huet, o qual trouxe para o Brasil a Língua de Sinais Francesa (LSF). Esse professor

surdo veio a convite do imperador Dom Pedro II, que de acordo com Santos e Batista (2019, p. 65), “teve interesse pela educação dos surdos, por causa do seu genro, Príncipe Luís Gastão de Orles, marido de sua segunda filha, ser parcialmente surdo.”

O professor surdo E. Huet chegou ao Brasil no ano de 1855 com sua esposa no intuito de fundar uma instituição voltada para as pessoas surdas no Rio de Janeiro. Dois anos após sua chegada ele fundou o Imperial Instituto de Surdos-mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. De acordo com Pereira *et al.* (2011, p. 13), “Huet é considerado o instrutor da língua de sinais do Brasil que trouxe inicialmente a língua de sinais francesa, que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros e acabou formando a Libras, Língua Brasileira de Sinais”.

Entretanto, no dia 11 de setembro de 1880 a comunidade surda no mundo todo sofreu um dos maiores impactos que marcaria negativamente toda história da comunidade surda. Nesta data acontecia em Milão, na Itália, um congresso denominado congresso de Milão, nele foi votado e decidido que a melhor forma de educar os surdos seria através do método oral. Após esse congresso foi proibido terminantemente o uso da língua de sinais nas instituições de ensino não só na Europa, mas em todo mundo.

2.1.1 Oralismo

O oralismo¹ ganhava destaque e progressivamente se disseminava pela Europa a partir da segunda metade do século XIX, tendo como precursor Alexander Graham Bell. Nesta filosofia educacional é defendido que os surdos precisam ser reabilitados e que a única forma utilizada no contexto educacional do surdo para um desenvolvimento intelectual satisfatório era a palavra verbalizada. O uso da língua de sinais era terminantemente proibido, pois se acreditava que a utilização dos gestos atrapalhava o processo de aquisição da língua oral (SACKS, 2010).

Essa compreensão foi defendida com maior contundência no dia 11 de setembro de 1880 em um congresso internacional de educadores de surdos em Milão, na Itália. Nesse congresso 164 pessoas votaram na sua grande maioria ouvintes, sendo 160 a favor e 4 contra os métodos oralistas (PERLIN E STROBEL, 2006). No congresso em Milão, os surdos foram excluídos da

¹ Oralismo é um método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada[...] Almeida (2013, p. 98)

participação e obrigados a assistirem à vitória da filosofia oralista como o método mais apropriado para o processo de ensino e aprendizagem do surdo.

Um dos grandes defensores do método oralista para a educação do surdo foi Alexander Grahn Bell², influenciador no congresso de Milão, professor de surdos, e famoso pelos seus estudos na tentativa de correção dos impedimentos de fala. Entretanto, os métodos oralistas não surtiram os efeitos desejados, e a partir dos anos 1950 com o desenvolvimento tecnológico e com o avanço da medicina no século XX as tentativas e técnicas utilizadas no processo educacional do surdo foram voltadas com maior ênfase no intuito de normalizá-los. Desta forma, passaram a acrescentar aparelhos auditivos de amplificação sonora cada vez mais potentes no processo educacional das crianças surdas. Nesta mesma perspectiva, Lacerda (1998, p. 7) menciona:

[...] Com as novas técnicas e a possibilidade de se “protetizar” crianças surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que as escolas pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar.

Com o desenvolvimento das novas técnicas e o surgimento da tecnologia eletroacústica dos aparelhos de amplificação sonora, nas tentativas de “consertar a surdez” as instituições de ensino são transformadas em espaços de tratamento e as ações pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. A verdade é que a maior parte dos surdos com surdez não desenvolveu um nível de fala como esperado. Neste mesmo sentido, Lacerda (1998, p. 7) declara que: “em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentado pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo.”

A partir do congresso de Milão as instituições em todo o mundo passaram a utilizar estratégias baseadas no treinamento da audição e na fala na tentativa de normalização do surdo. Como o uso da língua de sinais era terminantemente proibido nos espaços institucionais de ensino e fora dele. Existem diversos relatos que os surdos eram submetidos a uma série de torturas como, forçados a manter os braços cruzados, obrigado a sentar em cima da mão, e até

² Alexander Graham Bell, que por um lado, herdou uma tradição familiar de ensinar elocuições e corrigir os impedimentos de fala (seu pai e seu avô destacaram-se nessa área), estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso), e, por outro, naturalmente, foi por isso só um gênio oral para surdos, [...] Sacks (2010, p. 21).

mesmo amarradas às suas mãos, entre outros castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua, Lanna e Márcio (2010) e Gesser (2012).

Relatos históricos mostram que mesmo sobre forte pressão impostas pelos defensores do método oralista nas instituições de ensino e na tentativa de enquadrar o sujeito surdo aos moldes ouvintistas, como também na tentativa de Homogeneização e padronização da conduta do sujeito surdo aos demais sujeitos da sociedade, os resultados que se esperava não foram atingidos. O fato do não êxito da fala por parte dos surdos levou os defensores do método oralista a denominar a pessoa surda como um indivíduo doente que precisava ser curado para só assim serem dignos de usufruírem dos direitos como cidadãos. Nesta perspectiva, Dorziat (2009, p. 22) afirma que:

Por apresentar dificuldades em se adequar a esse padrão, baseado num ouvinte único, a pessoa surda foi ao longo do tempo patologizada, obrigada aos mais diferentes tratamentos terapêuticos, visando sua normalização, ou seja, a possibilidade de ser transformada em um ser ouvinte, estável e imutável. Terapias de fala, treinamentos de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial e, mais recentemente, implantes cocleares são as iniciativas mais comuns para trazer a pessoa surda à normalidade.

O método oralista se enquadra na visão clínico-patológico, afirmando a necessidade da integração dos surdos na comunidade de ouvintes e para isso o surdo precisa oralizar sendo necessário passar por procedimentos de reabilitação da fala. Sobre a visão clínica, Perlin e Strobel (2006, p. 6) declaram que: “veem os sujeitos surdos como pacientes ou ‘doentes nas orelhas’ que necessitam serem tratados a todo custo por exemplo os exercícios terapêuticos de treinamentos auditivos e os exercícios de preparação do órgão fonador [...]”. Nesta perspectiva, sendo a surdez uma patologia o surdo é um indivíduo deficiente que precisa ser submetido aos mais diversos tratamentos como, o uso de aparelhos que auxiliam na amplificação sonora/próteses para aproveitamento de resíduos auditivos ou até mesmo em alguns casos serem submetidos a procedimentos cirúrgicos para o implante coclear.

A partir dessas novas descobertas tecnológicas na tentativa de “consertar” o surdo, novas técnicas foram surgindo. Era um novo tempo voltado para a educação do surdo focada na vocalização dos sons. Por esse motivo, foram sendo implementadas no processo educacional da pessoa surda diversos métodos para a percepção e aproveitamento dos resquícios auditivos na tentativa de se trabalhar o desenvolvimento da leitura labial e conseqüentemente a linguagem verbalizada (LACERDA, 1998). Com o surgimento desses mecanismos a tentativa de normalização da pessoa surda na busca da aquisição da língua oral passou a ser mais exigida.

As pessoas surdas passaram a ser enxergadas baseadas em uma perspectiva clínico patológica e como tal, precisavam ser submetidas a treinamentos auditivos na busca da integração do surdo na comunidade majoritária. Embora, esses mecanismos tenham auxiliado pontualmente pessoas com surdez, “ainda assim parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem.” (CAPOVILLA, 2000, p 103).

O problema é que a filosofia oralista juntamente com seus mecanismos de “normalização” da pessoa surda defendia que a única forma do surdo poder ser integralmente incluído na sociedade era através de uma língua aceita e reconhecida socialmente. Por esta razão, para os defensores dessa filosofia a única forma do indivíduo ter acesso aos conhecimentos básicos e serem inserido progressivamente na sociedade era através unicamente da língua majoritária, neste caso, a língua oral.

A língua de sinais não era permitida nas instituições de ensino, logo, seus usuários como é o caso dos professores surdos eram desprezados e proibidos de atuarem nos espaços escolares. De acordo com Sacks (2010), a quantidade de docentes surdos a partir de 1850 caiu progressivamente de 50%, para 25% e na virada do século para 12% em 1960 (SACKS, 2010). Entretanto, apesar da tentativa de banir a língua de sinais, e conseqüentemente aqueles que a utilizavam, diversos outros espaços foram sendo estabelecidos e serviam como lugares de encontro e refúgio mesmo que de forma clandestina assim como afirma Pereira et al. (2011, p. 10):

Apesar da proibição da língua de sinais na educação, ela continuava a ser usada por adultos surdos e pelos estudantes das escolas residenciais especiais. Criaram-se associações de surdos, nas quais eram realizadas atividades diversas que serviam de ponto de referência fundamental para surdos. Grande parte dessas associações estava ligada à igreja e a outras instituições de caráter religioso e protegia a comunicação por meio dos sinais.

A tentativa desenfreada de ouvintizar³ a pessoa surda durante quase 100 anos trouxe como conseqüências um baixo nível de rendimento dos alunos, demonstrando uma série de limitações no processo de ensino da língua oral. Outro fato a ser mencionado é que, esse método educacional não permite o uso da língua de sinais, primeiro porque não considerava a língua de sinais como um meio de comunicação legítimo para o desenvolvimento cognitivo do surdo, bem como um obstáculo para processo de aprendizagem da língua oral.

³ O termo Ouvintista ou Ouvintismo é usado para caracterizar representações dos ouvintes (Àqueles que não são surdos). Seguindo este mesmo raciocínio NEGRÃO (2018) Etimologicamente pode-se dizer que Ouvintismo é uma corrente ou doutrina e imposição do ouvinte sobre o surdo.

Os defensores dessa filosofia afirmavam a necessidade de banir tudo que representava a língua de sinais, exatamente por acreditar-se na inferioridade das línguas sinalizadas, e que seu uso simbolizava retrocesso na aquisição da língua majoritária. Corroborando nesta mesma perspectiva Slomski (2012, p. 34) declara que:

Nesta perspectiva educacional, a Língua de Sinais ou fica excluída do processo de ensino/aprendizagem, sendo vista como um fenômeno negativo, ou é utilizada dentro da estrutura da língua oral, para fazer com que a fala se torne mais perceptível, melhorando assim, o processo de comunicação entre surdos ouvintes. A ideia é usar toda e qualquer forma de comunicação que funcione como transmissora de vocabulário, ideias, e conceitos que favoreçam o desenvolvimento da língua oral. O objetivo final dessa postura educacional é a integração da criança surda na comunidade ouvinte, sendo pré-requisito sua oralização.

Estudos mostram que o processo educacional do surdo baseado nos pressupostos oralistas era insuficiente para o desenvolvimento da escrita e leitura do surdo. Desta forma, por causa dos sucessivos resultados insatisfatórios para a educação de surdo por quase um século, levou os movimentos surdos a lutar pelos os direitos e reconhecimento linguísticos e contra a opressão desta filosofia. Essas manifestações começaram a acontecer em espaços principalmente como associações, cooperativas entre outros locais que serviam de ambientes de intercâmbios culturais, trocas de conhecimentos, e espaços de resistência longe da dominação dos ouvintes e tudo que simbolizava as práticas “ouvintistas.” (MARTINS; JÚNIOR, 2010).

A partir dos insatisfatórios resultados desta filosofia na educação do surdo, a partir da década de 60 que outra filosofia educacional passou a ser difundida em toda Europa e posteriormente no Brasil denominada comunicação total.

2.1.2 Comunicação total

A partir da década de 1960, o linguista William C. Stokoe, e seu instituto de pesquisa linguísticas na Universidade Gallaudet, em Washington, foi o primeiro a pesquisar sobre a Língua de Sinais Americana - LSA e afirmar que ela atendia a todos os critérios linguísticos das línguas orais. Nos seus estudos, Stokoe conseguiu demonstrar que a língua de sinais era composta de estruturas que se diferenciavam da língua oral, porém, possuía uma organização complexa que se articulam espacialmente e que permitem a expressão de ideias concretas e abstratas. Esse pioneiro estudo desenvolvido pelo linguista influenciou diversas outras

pesquisas não apenas dos profissionais da área da linguística, mas da psicologia, neurologia, educação (CAPOVILLA, 2000).

Os estudos de Stokoe serviram para demonstrar que a língua de sinais é composta de estrutura gramatical e que os sinais são uma combinação de configuração de mãos, movimento e ponto de articulação, desconstruindo a ideia equivocada da língua de sinais como inferior às línguas orais auditivas, logo, demonstrando a importância dessas línguas como mecanismo de construção do saber para o processo de ensino e aprendizagem do surdo. Após esses estudos, uma nova filosofia educacional ganhava força, no século XX por toda Europa denominada comunicação total.

Os defensores da comunicação total compreendem o surdo não como um indivíduo que tem uma patologia de ordem médica e que precisavam ser submetidos a procedimentos de treinamentos da fala com o objetivo de torná-los iguais aos ouvintes. Mas, reconheciam os surdos como sujeitos linguisticamente e culturalmente diferentes, entendendo que a língua de sinais, bem como outros mecanismos a ela associados seriam fundamentais para o desenvolvimento da língua majoritária. Desta forma, de acordo com Cruz e Prado (2018, p. 806):

Essa proposta pedagógica se apresenta em oposição à rigidez e aos princípios limitadores do oralismo. O surdo não é mais proibido de utilizar a língua de sinais e a surdez deixa de ser vista como uma patologia. Essa filosofia defende uma multiplicidade de recursos como a língua de sinais, língua oral, códigos, pantomimas, escrita, gestos naturais, treinamento auditivo, leitura labial, alfabeto manual, português sinalizados e qualquer outro recurso que facilite a comunicação e o desenvolvimento biopsicossocial do surdo.

As diversas metodologias foram sendo permitidas como estratégias para o ensino da língua oral dos indivíduos surdos, entretanto, embora a comunicação total fosse denominada como uma filosofia mais permissiva e flexível no que diz respeito às variadas formas de métodos que poderiam ser utilizadas no processo educacional do surdo, inclusive a língua espaço visual. Com o passar do tempo, estudos mostraram que esse método educacional deixou de ser uma filosofia que se opunha às práticas oralistas e se tornou mais uma técnica que visava a utilização da estrutura da língua oral ancorada na língua de sinais. A esse respeito, Pereira (2011) afirma que essa filosofia tinha como principal objetivo a utilização concomitante da fala com a língua de sinais.

A utilização simultânea da língua de sinais baseada na estrutura da língua oral ocasionava impasses exatamente pela tentativa de utilização de uma língua espaço-visual e a outra oral-auditiva, ambas de modalidade diferentes. Pesquisas mostram que os métodos da

comunicação total embora fosse a utilização da língua de sinais para a compreensão da língua portuguesa, neste caso o Brasil, tal estratégia não era possível, exatamente pelas línguas envolvidas serem de modalidades distintas e possuírem estruturas gramaticais divergentes (CAPOVILLA, 2000).

Essa estratégia pedagógica de introduzir elementos gramaticais da língua de sinais para se aprender a língua portuguesa é denominada bimodalismo, ou como é comumente conhecido e defendido por muitos autores como português sinalizado (LACERDA, 1998). Embora tivesse sido permitido a utilização da língua de sinais nos espaços escolares, essa mistura da língua de sinais com a língua oral auditiva, ambas de modalidades diferentes e gramaticalmente distintas não propiciavam a pessoa surda o nível esperado no que diz respeito à escrita e leitura do português.

A esse respeito, Quadros (1997, p. 26) afirma que: “esse sistema demonstra não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares”. A simultaneidade da língua de sinais com a língua portuguesa prejudica o processo de aprendizagem da língua majoritária na modalidade escrita, visto que, impede a criança de perceber a estrutura sintática de ambas as línguas, ficando comprometido o objetivo deste método que é proporcionar ao aprendiz surdo a capacidade de desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita do português.

Desta forma, o método bimodal que é caracterizado como a tentativa de incorporação de elementos gramaticais da língua majoritária, neste caso o português, dentro da estrutura da língua de sinais desprestigia a língua sinalizada e desvirtua ambas por dois motivos de acordo com Dorziart (2009, p. 49):

Primeiro, porque os Surdos acham difícil seguir o que é enunciado, frente à quantidade de redundância e contradições nas informações semântica-gramaticais presentes, no uso de duas modalidades de natureza distinta. Depois, porque o bimodalismo dá margem à criação de tipos variados de sinais, em diferentes grupos e escolas, instituindo modos diversos de comunicação com e entre os surdos. Isso poderia levar ao esfacelamento da comunidade surda, conservada unida por longo período, apesar da opressão a que foi submetida.

Outro problema dessa filosofia de ensino é a mera utilização da língua de sinais como um recurso para o ensino da língua majoritária. Ou seja, os sinais são utilizados apenas como acessório para auxiliar a fala. Esse método artificial não garante o contato eficaz a língua materna (L1), e não compreendem os sinais como uma língua verdadeira, logo, não acontece

um efetivo desenvolvimento linguístico por parte do usuário surdo (LACERDA,1998). Corroborando com essa mesma perspectiva, Cruz e Prado (2018, p. 6) menciona:

Mesmo admitindo o uso dos sinais, a Comunicação Total não reconheceu a língua de sinais como um sistema constituído por valores e regras gramaticais. Além disso, a língua não era utilizada de maneira plena e não tinha valor cultural reconhecido. O objetivo principal continuou sendo a aprendizagem da língua oral, sendo a língua de sinais e outros recursos apenas meios de priorizar a língua da maioria. [...] a comunicação Total contribuiu para desestruturar ambas as línguas, causando conflitos no desenvolvimento do pensamento de indivíduos surdos.

A comunicação total ⁴não propiciou os resultados esperados no processo de aprendizagem da língua oral/escrita ou da língua de sinais pela comunidade surda, exatamente pela tentativa de aproximação de duas línguas com estruturas gramaticais divergentes. De acordo com Dorziart (2004, p. 89), "Além de poucos avanços na aquisição de leitura, a prática baseada na Comunicação Total era tão somente uma forma travestida de Oralismo". Visto que, o método oralista era a materialização opressora da comunidade ouvinte na tentativa de fazer com que os surdos falassem a língua majoritária e como consequência pudessem ser integrados e aceitos socialmente. A comunicação total foi uma estratégia ideológica de perpetuação da superioridade linguística dos ouvintes sobre os surdos (DORZIAT, 2009).

Além disso, é importante observar que mesmo utilizando os diversos artifícios defendidos pela filosofia educacional da comunicação total no processo de ensino e aprendizagem do português para os surdos não foi o suficiente para o desenvolvimento dos aspectos sobretudo sociais, cognitivos e emocionais, bem como para aprendizagem satisfatória de leitura e escrita do português assim como afirma de Kezio (2016, p. 174):

Continuou apresentando dificuldades de aprendizagem no requisito leitura e escrita. Pode-se então, concluir que isso acontece em virtude de que, a Língua de Sinais, ao ser usada nas práticas dessa filosofia, suas características linguísticas não têm sido respeitadas, como uma verdadeira língua, sendo então utilizada apenas como subsídio para aprendizagem e não como um elemento principal para o acontecimento da aprendizagem.

Diante dos desdobramentos da comunicação total e da insatisfação com os resultados no processo educacional do surdo mesmo utilizando a língua de sinais, esse método apresenta ser ineficaz para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda. Por esse motivo, surgiram

⁴ A Comunicação Total defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação, dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual. Pereira et al (2011).

movimentos da comunidade surda em conjunto com especialistas no século XX na década de 80 propondo uma nova concepção de educação que atendesse às particularidades linguísticas do surdo denominada educação bilíngue. Esse método educacional está voltado para a valorização cultural e reconhecimento do surdo como indivíduo linguisticamente diferente com uma língua própria suficientemente genuína e imprescindível para o aprendizado da língua portuguesa (L2) preferencialmente na modalidade escrita.

2.2 Educação bilíngue

A partir de 1980 estudos linguísticos apontam para uma nova filosofia educacional para as pessoas surdas denominada educação bilíngue. Esse método é fruto de insatisfações das filosofias educacionais abordadas anteriormente como, oralismo e comunicação total. O bilinguismo, surge a partir da importância de legitimar a língua de sinais como instrumento capaz de suprir todas as necessidades linguísticas do sujeito surdo, diferentemente das outras propostas educacionais, as quais foram, métodos criados a partir da perspectiva do ouvinte. Esse novo método educacional que vigorou a partir da década de 80 pressupõe a utilização de duas línguas no processo educacional do surdo, uma gesto-visual, neste caso sendo a L1 (língua materna/instrução) e a outra oral-auditiva, no caso do Brasil a língua portuguesa como L2 (segunda língua) preferencialmente na modalidade escrita.

A educação bilíngue ⁵é uma abordagem educacional que estimula e propõe o acesso ao uso de duas línguas para o surdo, sendo a língua de sinais o principal meio para construção do saber. Vale salientar, que estudos como de Gesser (2012), Quadros (1997), Slomski (2012) entre outros, apontam que essa filosofia educacional é a mais apropriada para o ensino das crianças surdas, pois consideram a Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua natural e imprescindível para a aquisição da língua oral na modalidade escrita. A esse respeito, Doziart (2009, p 52) afirma que:

O bilinguismo fornece ao surdo alternativas opcionais válidas, tanto para representação linguística interna, como para as situações corriqueiras da vida. Ao serem proporcionadas as condições de aquisição da LS como primeira língua, o Surdo terá condições de desenvolver todo o seu potencial linguístico e, conseqüentemente, também o cognitivo. Através da possibilidade de relações e elaborações cada vez mais

⁵ O Bilinguismo refere-se ao ensino de duas línguas para os surdos: a Primeira, a língua de sinais, neste caso do Brasil Libras (Língua Brasileira de Sinais, L1), a qual dá o arcabouço para o aprendizado da segunda, (Português, L2) a língua majoritária-preferencialmente na modalidade escrita, Pereira et al (2011).

complexas, viabilizadas pela primeira língua, será possível a aquisição da segunda (a língua majoritária: português, inglês, francês, etc.) [...].

A aprendizagem da língua materna proporciona aos indivíduos surdos a possibilidade de desenvolvimento emocional e um conhecimento de mundo necessário para a abstração de outros conhecimentos. O acesso desde a mais tenra idade da língua de sinais contribui para o desenvolvimento cognitivo, oportunizando à criança melhores desempenhos inclusive escolares. A língua de sinais é o meio mais eficaz para a construção do saber, e através dela os indivíduos surdos tornam-se seres humanos na sua plenitude, através da aprendizagem dos conhecimentos científicos, disponíveis no contexto educacional formal (SKLIAR 1999). Desta forma, compreende-se que o surdo deve ser exposto a língua de sinais por meio de interação com professores surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais, pois a educação baseada na língua gesto-visual facilita na transferência de conhecimentos linguísticos para a segunda língua. A esse respeito, Quadros (1997, p. 27) menciona que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais [...]

Na medida que os estudos são aprofundados e conseqüentemente comprovam a necessidade de uma educação bilíngue para o surdo no Brasil se fez necessário o fomento das políticas linguísticas que proporcionam ao surdo uma educação baseada na sua língua materna. Vale ressaltar, que esse método é recente e ganha força a partir de 1987 através de reivindicações da comunidade surda como, surdos, professores, especialistas e pais que culminou com a criação de instituições importantíssimas como é o caso da Federação de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Essa instituição, filantrópica, tem como objetivo assistir o surdo educacionalmente, socialmente e culturalmente, sendo um marco importante para a comunidade surda.

Dentre as diversas conquistas protagonizadas pela FENEIS pode-se destacar o dia Nacional do surdo, comemorado dia 26 de setembro de 1857. Essa data faz alusão a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Outra conquista que merece destaque foi o reconhecimento da língua de sinais com a língua oficial das comunidades surdas do Brasil através da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Vale ressaltar, que o Decreto 5.626 no capítulo VI e Art. 22, determina que sejam providenciadas “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e

ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.”

Ainda no inciso II do mesmo parágrafo declara que escolas bilíngues ou escolas regulares de ensino devem ser abertas tanto para surdos quanto para ouvintes, em diferentes níveis como, ensino fundamental, médio ou educação profissional, com docentes das mais variadas áreas e cientes das particularidades e singularidades linguísticas dos surdos. Esses espaços educacionais devem ser ambientes onde a língua brasileira de sinais (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita (L2) devem ser utilizadas como língua de instrução para o desenvolvimento ao longo do processo educativo do sujeito surdo. Desta forma, o reconhecimento pela Lei nº 10.436/02, mas conhecida como a Lei de Libras, abriu caminho para a educação bilíngue e bicultural dos surdos (FREIRE, 2017).

O reconhecimento da língua brasileira de sinais foi um importante passo para a difusão das particularidades e especificidades linguísticas dos surdos. Entretanto, o reconhecimento linguístico do surdo através da lei e do decreto supracitados foram apenas o início de uma longa jornada para a concretização de espaços bilíngues para a comunidade surda. Diante desta afirmação, para se estabelecer tais espaços são necessários alguns pré-requisitos para o ambiente se considerado bilíngue e bicultural como, o ambiente precisa ser acessível linguisticamente, os conteúdos precisam ser ministrados na língua materna (L1), no caso do Brasil a língua brasileira de sinais, todos os professores devem ser fluentes em Libras, bem como os profissionais que trabalham neste ambiente. A mesma lógica de um ambiente linguisticamente favorável para ouvintes, onde o português é utilizado como L1, o ambiente onde exista surdo a língua de instrução deve ser a de modalidade espaço visual.

O ambiente deve ter uma língua em comum, onde todos devem ser fluentes e através dela se comunicam e socializam informações. Desta forma, o surdo estará inserido em um espaço que respeita sua condição cultural, assim o ambiente deve ser linguisticamente condizente com as particularidades dos sujeitos que estão no espaço tendo uma língua compartilhada por todos que estão e frequentam o espaço (SLOMSKI, 2012).

A filosofia da educação bilíngue vai muito além do que a utilização de duas línguas em um espaço educacional. Ela é um método que reafirma a necessidade da utilização da língua de sinais como língua natural e suficiente para o desenvolvimento sociocognitivo do surdo no processo educacional, bem como o meio linguístico que dará acesso a todos os outros conhecimentos inclusive a aprendizagem do português preferencialmente na modalidade escrita. Nesta perspectiva, Vitorino e Souza (2020, p. 22) afirmam que:

Na abordagem da educação bilíngue, observamos o quanto essa metodologia possibilita ao surdo apropriar-se de duas línguas no meio escolar, social e cultural. As pesquisas apontam que essa abordagem de contexto bilíngue é a melhor para atender às expectativas dos surdos no espaço de ensino, pois proporciona um ambiente de aprendizagem, de modo a respeitar a sua língua de expressão como fonte primária e principal marcador identitário.

A partir da fala de Vitorino e Souza, compreende-se que a implantação do método de educação bilíngue não só no Brasil, mas em todo o mundo, são imprescindíveis para o desenvolvimento da pessoa surda inclusive para aprendizagem do português seja na modalidade escrita e/ou oral. Considera-se esse método incipiente no Brasil, e para uma real implantação é necessário uma série de mudanças como, ambientes linguísticos, onde a língua de instrução seja a Libras. Desta forma, a implantação da educação bilíngue é uma tarefa complexa e depende de muitos fatores para sua implementação (LACERDA, 1998).

A compreensão das filosofias e métodos educacionais que perpassam toda a história da comunidade surda se faz necessária para entendermos de forma mais objetiva o que acontece atualmente nos sistemas educacionais. Entender esses métodos permite-nos vislumbrar como é sistematizado o processo de ensino e aprendizagem, bem como as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelo corpo docente e a qualidades das interações interpessoais e o processo de construção do saber (POKER, 2022).

No sistema regular de ensino, bem como no nível superior, são utilizadas práticas pedagógicas que não estão voltadas para o atendimento das particularidades linguísticas dos surdos. Mesmo com garantias legais principalmente como a Lei Federal 10.436/02 que reconhece a língua de sinais como uma língua legítima e a comunidade surda, bem como ratifica a comunidade surda como uma minoria que utiliza uma língua de modalidade espaço-visual

Daroque (2011), em sua dissertação intitulada “Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária” declara que resquícios desses mecanismos educacionais, oralismos e comunicação total existem, disfarçadas pela tentativa de levar a Libras para o ambiente escolar. O estudo de Daroque juntamente a de outros autores surgem para demonstrar o quanto essas filosofias foram prejudiciais na educação do surdo.

Com o decorrer dos resultados insatisfatórios dessas filosofias educacionais, a educação dos surdos foi tomando novos rumos e a comunidade surda em conjunto com estudiosos linguísticos deram início as diversas manifestações deram destaque a uma nova modelo de ensino abordado acima como “educação bilíngue”. Entretanto, a partir da década de 90 o Brasil optou pelo paradigma da educação inclusiva que tem como objetivo uma educação onde todos podem ter acesso ao sistema regular de ensino. Baseado nessa premissa em termos

legais, as políticas públicas educacionais estão voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no intuito de propiciar a todos outrora excluídos o direito de serem respeitados e atendidos nas suas singularidades.

Neste sentido, os surdos passaram também a adentrar inicialmente no sistema básico de ensino e progressivamente foram ocupando as cadeiras dos mais diversos cursos nas IES. Baseado no paradigma da educação inclusiva o discente surdo é inserido em uma sala de aula com ouvintes onde terá acesso aos conteúdos e interação com os professores, colegas de turma e setores da instituição através da presença do profissional TILSP que auxiliará como intermediador entre o discente surdo e os conhecimentos sistematizados pelo docente, bem como nas relações interpessoais dentro e fora da sala de aula. Vale ressaltar, que esse trabalho tratará da figura do TILSP não como mero profissional com conhecimento técnico em duas línguas, Libras/Português, mas como indivíduo coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem do surdo que atua em parceria com o docente.

3. MARCOS LEGAIS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ao se fazer uma retrospectiva sócio histórica de como a sociedade percebia ou lidava com as pessoas com deficiência percebe-se desde os tempos antigos a forma como elas eram excluídas, marginalizadas, segregadas e proibidas do convívio social. Com o advento do cristianismo, esses indivíduos com as mais diversas deficiências passaram a ser segregadas em instituições como, asilos ou abrigos religiosos sem nenhum tratamento especializado ou cuidado específico. Nesses ambientes, todos eram tratados sem critérios claro terapêutico, pois não havia um cuidado voltado para as singularidades dos indivíduos, (JOCA *et al.*, 2018). Entretanto, na busca de propiciar às pessoas com deficiências o direito inclusive de acessar os espaços escolares, diversas manifestações foram sendo promovidas por elas e profissionais envolvidos com a causa da inclusão. Essas pessoas, passaram a exigir condições mínimas de direitos com a participação efetiva na sociedade, bem como acesso à educação na busca de fazer valer direitos os quais são inerentes a todos os seres humanos como cidadãos.

Mesmo com as conquistas caminhando lentamente, no final do século XIX para o XX foi percebido uma significativa atenção aos anseios e necessidades das pessoas com deficiência. Neste período, foram criadas instituições para pessoas cegas e surdas como, o Imperial dos

meninos cegos em 1854, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e posteriormente o Instituto dos Surdos-Mudos criado em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro, intitulado atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), (JOCA *et al.*, 2018). Vale ressaltar que o INES, foi a primeira instituição voltada exclusivamente para o atendimento educacional do surdo no Brasil.

Novos tempos se instalavam na perspectiva da educação das pessoas cegas e com surdez a partir do surgimento destes institutos. Neste mesmo sentido, Loss (2015, p. 50) menciona que: “Após a criação destes institutos no Brasil, as pessoas cegas e surdas passaram a ser vistas numa perspectiva de cidadãos com direitos e deveres na sua participação na sociedade [...]”. Mesmo ainda estigmatizados por uma visão assistencialista, o processo de reconhecimento como cidadãos de direitos foi progressivamente sendo instituído a partir do surgimento das instituições de ensino acima mencionadas.

Entretanto, ainda não havia uma legislação que defendesse os direitos daqueles que por muito tempo foram excluídos socialmente e tolhidos de direitos básicos. Desta forma, a primeiro documento que tratou sobre diretrizes políticas dessa nova perspectiva educacional foi lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, é instituído a Declaração Universal dos Direitos Humanos que determinou, dentre outras coisas, o reconhecimento da dignidade humana e preconiza diretrizes e direito à educação de todas as pessoas. Ao tratar de educação a Declaração no seu Art. 26 explicita que todos têm direito à educação e de forma gratuita.

A partir dessa declaração, muitos países, inclusive o Brasil, passaram a olhar para as pessoas com deficiência como indivíduos de direitos que precisavam ser incluídos na sociedade como qualquer outro cidadão. Mesmo as conquistas não sendo visíveis para educação dessa população através da Declaração da ONU. Em 1988 a Constituição Federal foi instituída e considerada como um marco no que se refere à garantia da escolarização das pessoas com deficiência, bem como a igualdade de condições, reafirmando a obrigatoriedade de propiciar a todas as pessoas o direito à educação, além do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Novos horizontes se abriram na garantia de uma educação que incluísse as pessoas com deficiência. Na década de 90 eventos internacionais problematizam a temática da educação inclusiva. No ano de 1990 destaca-se a Conferência Mundial sobre educação para todos, em Jomtien, na Tailândia. Em 1994 aconteceu uma conferência internacional onde reuniu vários países na cidade de Salamanca, na Espanha. O evento contou com representações de vários países, dentre elas o Brasil o qual era signatário. A partir da conferência de 94, foram instituídas

diretrizes que norteiam as instituições de ensino para a inclusão de todas as crianças no ensino regular, além de explicitar sobre princípios, políticas e práticas pedagógicas que passaram a levar em consideração as singularidades das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no contexto educacional (ROCHA; LIMA, 2018).

Essas conferências internacionais, ambas promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), são um marco histórico para o início da educação inclusiva na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência no Brasil. Nesta mesma perspectiva, Araujo e Corrêa (2011) declaram que o paradigma da educação inclusiva, bem como suas inúmeras diretrizes foram reafirmadas e aprofundadas a partir desses acontecimentos internacionais que exigiram mudanças nas instituições de ensino no intuito de propiciar a todos o direito de estarem nesses ambientes independente de suas condições socioeconômicas. A esse respeito, Rocha e Lima (2018, p. 67) declara que:

Na Declaração de Salamanca, por exemplo, conferência mundial realizada pela Unesco em 1994 sobre a atenção à educação de alunos com necessidades especiais, ressalta-se, dentre outros pontos, a singularidade do processo de aprendizagem, visto que cada pessoa possui características e necessidades que lhes são próprias, devendo a escola criar programas que levem em consideração essa singularidade e, como consequência, as pessoas com deficiência ou necessidades específicas devem ter acesso às escolas regulares, cabendo-as incluir esses sujeitos em uma pedagogia que tenha como centro a pessoa e que possa atender às suas necessidades.

A partir desses acordos firmados pelo Brasil, outras conferências foram acontecendo tanto no âmbito internacional como nacionalmente. Esses eventos influenciaram diretamente o país a reafirmar seu compromisso com a educação inclusiva, conduzindo progressivamente melhorias aos sistemas institucionais de ensino, propiciando a criação de escolas e classe especiais para comportar as pessoas independente da sua condição física, socioeconômica, intelectual, linguística, bem como aquisição de novos equipamentos para o atendimento das singularidades das pessoas com deficiência, influenciando diretamente na criação de novas legislações de amparo a essa parcela da população.

Dois anos depois foi instituída LDB n° 9.394/96, para dar cumprimento e materialidade ao que a Constituição Federal e normativas internacionais como as que foram supracitadas. A referida lei foi um marco para expansão e democratização das IES nas suas várias modalidades como, particular, públicas e EaD. No capítulo V, a LDB determina os serviços de apoio especializado nas escolas regulares em função de suas especificidades e particularidades educacionais e no parágrafo único do capítulo V declara que “O poder Público adotará, como

alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”.

Ainda no capítulo V no Art. 59 da LDB pode-se perceber alguns mecanismos que são necessários para o atendimento das especificidades das pessoas com deficiência como, adequação do currículo, técnicas específicas, estratégias metodológicas e pedagógicas que propicie ao discente no contexto educacional mais autonomia e condições de construção da aprendizagem como pode-se ver abaixo,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. E aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Os artigos inseridos no capítulo V da LDB trata sobre a obrigatoriedade de acolher todas as crianças na rede regular de ensino independente de suas condições, bem como a necessidade de estruturas físicas/mobiliários e estratégias metodológicas e didáticas por parte do corpo docente. Desta forma, compreende-se que não basta o discente com deficiência ser inserido nos espaços escolares, é necessário constantemente ambientes que promovam a superação das barreiras e a promoção do pleno desenvolvimento e autonomia do sujeito com deficiência, (LOPES, 2018).

No ano de 2006 foi lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e pela a UNESCO o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual objetiva entre tantos pontos, o atendimento educacional especializado, levando em consideração as particularidades das pessoas com deficiência, garantindo a transversalidade da educação especial, bem como as condições linguísticas dos alunos com surdez propiciando assim a ampliação das políticas de inclusão desde a educação básica até o nível superior.

Evidentemente, que nas últimas duas décadas discussões mais acaloradas e consequentemente novas legislações (decretos, normativas, portarias,) foram progressivamente sendo instituídas para dar mais sustentação às políticas públicas de inclusão. No ano de 2007, com a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência assinada em Nova York, em 30 de março do referente ano, foi apresentado a nomenclatura “Pessoa com

Deficiência”. Outrora as pessoas que tinham alguma limitação de qualquer natureza eram denominadas de “excepcionais”, “especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de deficiência, “pessoa deficiente,” dentre outras formas. Tais termos que ao longo do tempo foram utilizadas deixaram de ser mencionadas, exatamente, por se tratar de uma definição limitada e por vezes ter uma conotação pejorativa de acordo com (LOPES, 2018).

Os termos mencionados acima são fruto da tentativa da humanidade nas mais diferentes sociedades e épocas de categorizar as pessoas que nasciam fora dos padrões estabelecidos pela sociedade em indivíduos “normais” e “anormais”. Vale destacar, que essa compreensão socialmente construída da pessoa com deficiência foi endossada pelo viés do modelo biomédico. De acordo com Fogaça e Klazura (2013), o modelo biomédico defende que a deficiência é uma lesão no corpo, e como tal, necessita passar por procedimentos de ordem médica a fim de tornar o indivíduo o mais próximo da normalidade. Ainda de acordo com Fogaça e Klazura (2013, p. 10):

Essa abordagem apresenta uma concepção de deficiência restrita ao indivíduo e limitada a patologia corporal, a deficiência como doença, uma anormalidade, sendo necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, visto que as pessoas são valoradas pelo que elas produzem e não por quem elas são.

A visão médica partia da perspectiva do indivíduo com deficiência como um ser que possuía uma patologia. Esse tipo de convicção influenciou a sociedade a enxergar a pessoa com deficiência como indivíduo incompleto e restrito à participação dos espaços sociais. Entretanto, na década de 70 na Inglaterra e nos Estados Unidos surgem discussões sobre a deficiência para além da concepção médica.

Na perspectiva da deficiência como condição biopsicossocial do indivíduo a discussão parte de uma mera compreensão patológica e caminha em direção a um entendimento mais complexo de interrelação da pessoa com o meio social. Assim, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas no artigo primeiro acrescenta que as pessoas com deficiências são aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, podendo ser de diversas naturezas como, física, mental, intelectual, sensorial, podendo ter sua participação na sociedade comprometida (ONU, 2007). Corroborando nesta mesma perspectiva a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008 declara que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e

pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p 1).

A concepção de educação inclusiva na rede regular de ensino é recentemente reafirmada através da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva em 2008, tomando forma através das políticas públicas governamentais perpassadas para o nível superior de ensino. De acordo com os dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019, apontam que em 2009 o quantitativo de pessoas com deficiência nas IES eram 20.530, isso equivale em percentual de 0,34% em relação ao total de matrículas em cursos de graduação, realidade bem diferente quando comparados com o quantitativo em 2019 que totalizava cerca de 48.520, que em percentual equivale a 0,56%. Assim, os dados mostram que a inserção crescente das pessoas com deficiência nas IES é uma realidade (BRASIL, 2019).

Ainda neste referente ano, a Agência Brasil divulga que um levantamento realizado pelo Instituto Locomotiva em parceria com a Semana da Acessibilidade Surda (SAS), demonstrou que o Brasil tem cerca de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva e ainda especifica que dos 10,7 milhões de pessoas (DA), 2,3 são pessoas surdas. Desses, somente “7% têm educação superior; 15% frequentam até o ensino médio; 46% até o fundamental e 32% não possui grau de instrução.” (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Embora, de acordo com os dados, a quantidade de pessoas com surdez no ensino superior seja uma realidade ainda aquém, há um aumento progressivo do número de pessoas com deficiência de forma mais expressiva nas últimas duas décadas presentes nas instituições de ensino superior. Essa realidade só foi possível graças às políticas públicas de inclusão que colocaram em evidência a pessoa com deficiência, exigindo respeito e igualdade de condições a essa parcela da população. Por esse motivo, Bueno *et al.* (2015, p. 174) declara que:

Para além de um discurso a favor da inclusão, é preciso oferecer condições para que a pessoa com deficiência se sinta incluída e seja respeitada nas suas diferenças. A educação inclusiva tem o objetivo de inserir esses sujeitos no contexto educacional, mas é importante considerar que apenas possibilitar o acesso e esquecer todos os fatores que envolvem a presença desse estudante na escola ou universidade, acaba reforçando a exclusão presente na constituição histórica da pessoa com deficiência no cenário social e educacional.

Desta forma, se faz necessário saber que a inclusão nos espaços acadêmicos perpassa princípios, filosóficos, políticos e legais. De acordo com Magalhães, Farias e Cruzes (2016, p. 17), “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, em que a igualdade e a diferença são trabalhadas como valores indissociáveis”. Diante dessa afirmação, compreende-se que para uma instituição de ensino seja denominada inclusiva não basta ser modificada estruturalmente é preciso que se compreenda a necessidade de aceitação das singularidades do outro, incluindo mudanças de postura profissional de todos os envolvidos naquele ambiente (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

A proposta da inclusão é bastante prática no sentido de mudanças palpáveis e pragmáticas; ou seja, ela simboliza ações que exigem uma série de mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas que perpassa os mais diversos níveis sociais e conseqüentemente de ensino para o acolhimento das pessoas com necessidades específicas. A esse respeito, Silva (2017, p. 16) declara que:

A inclusão se define como processo por meio do qual a sociedade se reestrutura e se adapta para receber, nos seus sistemas, pessoas consideradas diferentes das demais. Nesse processo, tanto a comunidade quanto às pessoas com deficiência (sejam elas físicas, mentais ou de qualquer natureza) precisam discutir e buscar soluções adequadas de adaptação; ou seja, a sociedade precisa ser capaz de receber efetivamente as diferenças, promovendo a igualdade de oportunidade para todos. Com a educação não seria diferente.

Para a promoção da igualdade de todas as pessoas nos espaços institucionais de ensino se faz necessário mudanças arquitetônicas, curriculares, metodológicas e materiais didáticos, capacitação do corpo docente, dentre outros. A esse respeito, Wellichan e Souza (2017, p. 150) afirmam que as instituições de ensino superior independente da natureza pública ou privada precisa necessariamente compreender que as “oportunidades precisam existir, bem como adaptações, reformas, construções, aquisições e disponibilização de tecnologias e recursos pedagógicos a fim de oferecer condições para o acesso e permanência do aluno na universidade”. Desta forma, é necessário que seja oportunizado a esses indivíduos o direito de serem incluídos e conseqüentemente os meios de garantir a permanência assim como preconiza a legislação. Entretanto vale ressaltar, que as dificuldades de inserção desses indivíduos são visíveis nos espaços acadêmicos mesmo com todo o aparato legal, pois nem todos os espaços educacionais estão preparados para receber os discentes com deficiência.

As dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior para atender as pessoas com deficiência, principalmente na formação dos docentes. Há na formação dos professores uma lacuna no que se refere a disciplinas específicas que tratem sobre o aluno com deficiência

e os métodos para atender suas necessidades específicas. Silva (2017) nesta perspectiva, argumenta que a falta de formação específica, ou de capacitação continuada dos docentes tem gerado insegurança diante da possibilidade de receber um aluno com deficiência em sala.

A política de formação para professores no intuito de capacitá-los para o atendimento dos discentes como deficiência na rede regular de ensino é preconizada desde a promulgação da LDB na década de 90. A Lei determina que devem ser garantidos professores com formação específica para atendimento das particularidades e especificidades do alunado, bem como técnicas, recursos educativos, adaptações curriculares para melhor atender ao público alvo da educação inclusiva, vulgo pessoa com deficiência.

Pimentel (2012), no seu artigo intitulado “Formação de professores para a inclusão saberes necessários e percursos formativos” declara que a falta de conhecimento específico para atender a pluralidade do alunado em sala de aula tem contribuído para negligenciar as potencialidades desses indivíduos e acentuar as barreiras atitudinais e práticas pedagógicas destoantes dos princípios que norteiam a inclusão dessa população. Por esse motivo, para o processo de inclusão acontecer se faz necessário também professores capacitados e prontos para atender as singularidades da pessoa com deficiência.

Ainda a esse respeito, é necessário que se compreenda que a diversidade está cada vez mais presente nos espaços educacionais, enxergando a pluralidade existente no ambiente institucional e reconhecer as diferenças individuais. A partir dessa compreensão, propiciar uma educação onde todos tenham igualdade de condições de aprendizagem e participação contribui para que todos sejam atendidos baseado no princípio de equidade, onde cada indivíduo pode participar em igualdade de oportunidade do processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Programa de expansão das IFES e as políticas de inclusão

A partir do crescimento expressivo das IFES políticas públicas educacionais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI criada através do Decreto 6.096/2007, de 24 de abril de 2007. O Art. 1º especifica que o objetivo desse programa é criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, reestruturar espaços institucionais de ensino, construções de novos campi nas mais diversas cidades do Brasil, bem como aproveitar da melhor forma possível a estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

A partir deste princípio, o REUNI surgiu com o objetivo de propiciar aos indivíduos o acesso às instituições federais de ensino. Nesta mesma perspectiva, Moura e Lopes (2018, p. 1273) declaram que “O Programa surge como uma ação e decisão do Estado para atender as demandas da sociedade por mais vagas em Instituições de Ensino Superior Públicas gratuitas e, ainda, que o acesso a essas vagas se dê, considerando a equidade entre as classes.”

As políticas públicas de democratização e ampliação do acesso às IFES têm levado o MEC a criar medidas de assistência estudantil que favorecem o acesso dos discentes, inclusive as pessoas com deficiência nesses espaços. A necessidade de criação de políticas de inclusão que objetivam a inserção das pessoas com deficiência nos espaços universitários se fazendo necessário através do ministério da educação a fometação de ações mais objetivas para atendimento das singularidades dessa parcela da população com a criação do “Programa Incluir” em 2005.

O Programa de Acesso à Universidade na Educação Superior - SISU em parceria com a Secretaria de Educação Especial - SEESP, tem o objetivo de desenvolver políticas institucionais de acessibilidade nas IFES para garantir o acesso pleno a todas as pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos, a fim de extinguir barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, bem como a institucionalização dos núcleos de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2013). Vale mencionar, que esse programa está em conformidade com os Decretos nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, e, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Os Decretos supracitados versão sobre o atendimento prioritário, a necessidade de adaptação dos espaços mobiliários, ou seja, acessibilidade arquitetônica, urbanística e metodológica para promoção de mais autonomia dentro e fora da instituição de ensino para as pessoas com deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla, dentre outras especificidades. No quesito acessibilidade linguística para as pessoas surdas o decreto 5.626/05 versa sobre há necessidade de espaços bilíngues onde existam duas Línguas envolvidas, assim como, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, bem como a presença de profissionais Tradutores Intérprete de Libras/Português para auxiliar no processo de compreensão dos conteúdos em sala de aula e acessibilidade comunicacional entre surdo/professores e demais sujeitos existentes nesses espaços.

Vale ressaltar, que o programa incluir ocorreu por meio das chamadas públicas e teve seu início no ano de 2005 e vem assegurando por meio dos seus objetivos que sejam implantados nas IFES núcleo de apoio a pessoas com deficiência. No entanto, foi apenas no ano de 2012 que o programa foi ampliado passando a partir do referente ano a obrigatoriedade de sua implantação em todas as instituições federais de nível superior, promovendo assim, o

desenvolvimento de políticas de acessibilidade da pessoa com necessidades específicas de forma ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Outro mecanismo criado a partir dessas políticas de expansão e democratização dos espaços acadêmicos são as políticas de ações afirmativas⁶, mas conhecida como a Lei de reserva de vagas instituída através da Lei nº 12.711, de 2012. Esse dispositivo garantiu a partir do ano de sua promulgação a reserva no mínimo de 50% de suas vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, bem como pessoas que são autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Os movimentos das ações afirmativas surgem a partir de reivindicações e de resistências sociais da população no intuito de enfrentamento das desigualdades no acesso a todos os espaços, sobretudo educacionais. A origem do termo “ações afirmativas” surgiu nos anos de 1960 nos Estados Unidos e tinha como bandeira a igualdade de oportunidades para a população negra (SEIFFERT; HAJE, 2008). A esse respeito, Moehlecke (2002) a fim de detalhar melhor o conceito de ações afirmativas afirma que:

Podemos falar que em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos [...]

Neste sentido, essas ações além do caráter reparatório devido as condições degradantes que os negros viveram em todo o mundo em detrimento de ideologias preconceituosa e discriminatória, essas políticas foram implantadas com um objetivo emancipatório. No contexto do acesso às instituições de ensino superior, a criação das ações afirmativas auxiliou na conscientização da sociedade e na criação de políticas públicas que propiciam às pessoas negras o lugar de protagonistas de suas próprias histórias e não como coadjuvantes ou subalternas a classes ditas “dominantes”.

A expressão “ações afirmativas” surgiu no Brasil na década de 80 e propiciava as minorias étnicas raciais, neste caso, os afro-brasileiros, a possibilidade através de cotas o acesso às IES (GOULARTE, 2015). No entanto, vale ressaltar que não havia cotas destinadas para

⁶ As ações afirmativas são políticas públicas que visam que grupos de pessoas tenham os mesmos acessos a serviços ou equipamentos, afim de possibilitar igualdade de oportunidades as pessoas que por algum motivo não tiveram por algum período as mesmas oportunidades. As políticas de ações afirmativas têm origem justamente como resultados desses debates acerca da desigualdade social e oportunidades de acesso à educação. A expressão “ações afirmativas” surge nos Estados Unidos na década de 1960 e esse tipo de política se espalhou pelo mundo chegando a países como África do Sul, Nigéria, Austrália, Argentina, Índia, Cuba, países da Europa Ocidental, dentre outros. Peixoto; Silva e Wolter (2018, p. 53).

outras minorias, como é o caso das pessoas com deficiência ficando facultada às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) oferecer vagas a essa parcela da população de acordo com critérios subjetivos, ou seja, a critério da instituição. Porém, foi sancionada a Lei nº 13.409 de dezembro de 2016 que determina vagas destinadas a pessoas com deficiência na mesma proporção que são reservados para o público especificado na Lei de reserva de vagas, assim como mostrado abaixo no Art. 03:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição [...], (BRASIL, 2016).

A Lei 13.409 que determina vagas para pessoas com deficiência surge para alterar a Lei de cotas nº 12.711/2012 proporcionando a essa parcela da população condições de acessarem as instituições de ensino superior. A inclusão é o ato de criar condições para que as pessoas com deficiência possam ter acesso de forma plena a todos os ambientes sociais. Neste sentido, Cantorani *et al.* (2020, p. 03) argumenta que, “Socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade”. Assim, a inclusão é o avanço do sujeito plural em sua complexidade como indivíduo único no intuito de conseguir as mesmas condições de igualdade que as demais pessoas.

A sanção desta lei foi um avanço para garantias das pessoas com deficiência que outrora tinham seu acesso regulado pelas as instituições. A partir da Lei 13.409 foi obrigatório a garantia de um percentual de vagas para PcDs - Pessoas com Deficiência. Desta forma, os espaços educacionais que não fossem adaptados deveriam se adequar arquitetonicamente, atitudinal e metodologicamente para atender essa parcela da população, visto que, a Lei 13.409 entrou em vigor a partir da data de sua publicação em 28 de dezembro de 2016.

Entretanto, as políticas públicas materializadas através da legislação vigente voltadas para educação inclusiva das pessoas PcDs que dão amparo para a inserção não são suficientes para que esses indivíduos sejam de fato incluídos em sua totalidade. O fato de estarem em um ambiente, neste caso educacional, não significa necessariamente que suas diferenças estão sendo respeitadas e atendidas. “É preciso que sejam estabelecidas interações reais entre o professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério estaremos promovendo uma

pseudoinclusão” (DORZIAT, 2009, p. 69). Assim, as políticas públicas de inclusão surgem para dar amparo a todos, inclusive aqueles que apresentam necessidades específicas educacionais.

As políticas públicas que dão sustentação às ações inclusivas resultam historicamente de forças e visões hegemônicas. Nesta perspectiva, Oliveira; Melo e Silva (2020, p. 169) afirmam que:

As políticas que acompanham a materialização da Educação Inclusiva também resultam de embates e conflitos de várias forças sociais e econômicas e de diferentes projetos educacionais em constante disputa, e, portanto, marcadas por contradições. Nesta contradição, inclusão x exclusão, pertinentes a um modelo societário estruturante excludente, é possível perceber que os discursos hegemônicos vêm se concretizando nas Políticas e Legislações Educacionais inclusivas para pessoas com deficiência. Sob a égide material da exclusão, os desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem uma postura institucional inclusiva em suas culturas, políticas e práticas não são pequenos e nem passageiros.

Diante dessa afirmação pode-se perguntar até que ponto as políticas públicas garantem às pessoas com deficiência uma real inclusão. Dorziat (2009), afirma que a inclusão é uma iniciativa que está ligada diretamente a modificações estruturais dos espaços como mudanças no funcionamento dos espaços educacionais, a fim de que todos indistintamente sejam atendidos na sua singularidade. Por esse motivo, apenas o acesso da pessoa com deficiência nas IES através das políticas públicas não é sinônimo de inclusão social.

Embora, no Brasil os primeiros indícios legais que apontam para uma educação inclusiva esteja expressa na Constituição Federal promulgada em 1988 e que ao longo do tempo esse paradigma se tornou realidade. Foi recentemente, nas últimas décadas, que as pessoas com deficiência foram adentrando as IES. Mendes (2006), declara que as mudanças institucionais estão expressas em lei, mas que ainda não estão completamente traduzidas em ações políticas. Hoje, em pleno século XXI, 17 anos após essa declaração de Mendes, autores como, Oliveira, Melo e Silva (2020) afirmam que as diretrizes legais que darão suporte para o inserção e permanência dos estudantes independente de suas especificidades não são colocadas em prática. Além disso, os autores argumentam que agregado ao desrespeito a essas políticas está a falta de capacitação dos docentes, bem como a falta conhecimento dos que fazem parte do ambiente educacional, atrelada a este fator, a falta de estratégias pedagógicas que atendam à pluralidade existente na sala.

3.1.1 O que dizem as políticas públicas de inclusão voltadas para as pessoas surdas na educação superior

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, leis, decretos e normativas foram sendo criadas para dar sustentação às políticas de inclusão voltadas para o acesso de grupos marginalizados, neste caso, as pessoas com deficiência aos sistemas regulares de ensino. As primeiras sinalizações para a inclusão das pessoas surdas na rede regular de ensino aconteceram no Brasil na década de 90 através da Declaração de Salamanca, documento este, que surgiu de um encontro na Espanha em 1994.

Neste documento a pessoa surda passou a ser vista como um sujeito linguisticamente diferente, com uma língua própria e o direito de terem acesso à educação na sua língua (SALAMANCA, 1994). Por conseguinte, dois anos após as diretrizes instituídas pela Declaração de Salamanca e a LDB, progressivamente foram ampliando as discussões no âmbito das políticas públicas de inclusão nos espaços educacionais desde a escolarização básica ao nível superior voltadas para as pessoas com deficiência. Vale ressaltar, que embora a LDB não traga nenhum apontamento objetivo a respeito da condição linguística e cultural do surdo e suas necessidades educativas, ela fundamenta a necessidade do atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência nos espaços regulares de ensino.

A inserção das pessoas com surdez principalmente na educação superior, é um acontecimento recente. A resolução CNE/CEB nº de 11 de setembro de 2000, aponta para a necessidade linguística das pessoas surdas. No Art. 12 do parágrafo § 2º, é garantido em todo o processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização o direito da utilização da língua de sinais. Embora, de forma incipiente, essa resolução faz menção ao reconhecimento e o respeito à Língua Brasileira de Sinais - Libras no processo educacional do surdo.

O reconhecimento do surdo como sujeito usuário de uma língua espaço-visual culminou na aprovação da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Tal Lei declara que a Libras – Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como língua oficial da comunidade surda do Brasil, e ainda no Art. primeiro explicita que “a Libras é a forma de comunicação e expressão, e é um o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, e constituem num sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002). O reconhecimento linguístico do surdo como um indivíduo que possui uma língua e por meio dela interage e expressa suas subjetividades propiciou a essa

parcela da população o direito de serem aceito em todos os espaços, inclusive nas instituições de ensino superior.

Historicamente, os espaços universitários foram ambientes excludentes e reservados para uma determinada parcela da população. Além disso, esses espaços acadêmicos apresentavam fisicamente estruturas inadequadas que impediam o direito de ir e vir de pessoas com deficiência (NETO; SILVEIRA e JOCA, 2018). Diversas mudanças estruturais nesses espaços ao longo do tempo foram sendo necessárias amparadas em meios legais que proporcionaram a todos os mesmos direitos de acessarem os espaços acadêmicos. Entretanto, se percebeu que outras mudanças como, flexibilização curricular, mudanças metodológicas e didáticas seriam necessárias para atender as pessoas com deficiência. Ainda seguindo essa mesma perspectiva Neto; Silveira e Joca (2018, p. 110) declaram que:

No tocante à inclusão de pessoas com deficiência na universidade, percebe-se uma trajetória que está para além da construção de caminhos físicos acessíveis, em que é preciso a modificação de uma mentalidade que limita o olhar para esse sujeito como alguém inferior. Neste sentido, se faz necessária a quebra das barreiras atitudinais. Percebe-se, assim, que para além de uma transformação estrutural há que se fazer presente uma mudança cultural, em que se entendam as diferenças.

Desta maneira, a educação inclusiva é mais que mudanças arquitetônicas, ela simboliza o direito da pessoa com deficiência estar no mesmo ambiente que os demais discentes em igualdade de condições. Para isso, se faz necessário que o docente esteja capacitado para atender a todos os discentes em suas particularidades. Neste sentido, Ferreira *et al.* (2021) afirma que a formação do docente é imprescindível para adequar suas práticas pedagógicas no atendimento do discente surdo nas suas necessidades culturais e linguísticas.

A Lei nº 10.436/02 como comumente é denominada, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais como língua espaço-visual com estrutura gramatical própria. Neste mesmo sentido, Brandão e Almeida (2019, p. 05) declaram que a Lei supracitada “reconhece como sistema linguístico de modalidade viso espacial, que possui suas regras como a semântica, pragmática, morfológica, fonológica, entre outras especificações”. Desta forma, se compreende que a Libras é o meio linguístico pelo qual a comunidade surda se expressa e por meio dela construirão suas relações sociais e afetivas, bem como terão acesso aos diversos conhecimentos e percepções de mundo.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, lança a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre as responsabilidades das instituições de ensino no nível federal, estadual, municipal no tocante a implantação de uma educação democrática, onde todos

sejam incluídos e garantido o atendimento das suas especificidades. O atendimento especializado aos estudantes com deficiência, neste caso a pessoa com deficiência auditiva como descrito no Art. 2, parágrafo III específica:

Quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

A Portaria mencionada traz à tona a nomenclatura “deficiente auditivo”, esse termo é utilizado por outros documentos legais para caracterizar as pessoas que apresentam um déficit auditivo podendo ser especificado de acordo com alguns níveis sendo estes, leve, moderada, severa e profunda. A perda auditiva leve é caracterizada entre 15 e 30 dB, perda moderada, de 31 a 60 dB, perda severa, de 61 a 90 dB, no caso da perda profunda, a perda é acima de 90 dB (MOURA, 2016). Ainda de acordo com o autor a deficiência auditiva dependendo da localização pode ser classificada como condutiva, sensorial, neural e mista. Sobre a localização da deficiência auditiva Junior e Bedaque (2015, p. 16) declaram que:

1 – Deficiência Auditiva Condutiva – a alteração se localiza na orelha externa e/ou média e pode ser causada por más formações, otites externas e médias, tendo como tratamento cirúrgico e/ou medicamentoso. 2 – Deficiência Auditiva Neurosensorial – alteração localizada na orelha interna (cóclea ou nervo auditivo), podendo ser causada por fatores genéticos, bem como no pré, peri e pós-parto. 3 – Deficiência auditiva Neural ou Central – este tipo de deficiência não é necessariamente, acompanhado de diminuição de sensibilidade auditiva, entretanto se manifesta por diferentes graus das dificuldades na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral. 4 – Deficiência Auditiva Mista – apresenta características condutiva e neurosensorial por lesão envolvendo duas ou três partes da orelha.

A visão clínica sobre o grau de surdez e conseqüentemente a causa, bem como a localização da lesão e sua intensidade é importante para os devidos encaminhamentos médicos, pois o diagnóstico deve ser realizado o quanto antes para um prognóstico mais eficaz no desenvolvimento linguístico da criança. No entanto, essa concepção clínica da deficiência auditiva e surdez historicamente é uma linha muito tênue, pois por muito tempo, tanto o termo

deficiência auditiva quanto a surdez foram consideradas como sinônimas para caracterizar e denominar a pessoa com alguma perda auditiva.

A esse respeito, o Decreto Federal 5.626/05 considera a deficiência auditiva tanto a perda unilateral como bilateral, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Ao tratar sobre a pessoa com surdez o Decreto declara que o indivíduo surdo é a pessoa que, por ter perda auditiva, não especificando o grau compreende-se como surdo interagindo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras (BRASIL, 2005).

De forma mais detalhada, Valentini e Bisol (2012, p. 34) explicita no quadro abaixo as singularidades da pessoa com surdez e deficiência auditiva.

Figura 1 – Surdo ou deficiente auditivo? (continua)

Surdos	Deficientes Auditivos
Fluência, conforto e preferência pela língua de sinais; apoio de intérpretes de língua de sinais; Uso de estratégias compensatórias (leitura labial, escrita) quando o ouvinte não é fluente em língua de sinais.	Uso prioritário de leitura labial ou de outras estratégias compensatórias; não desejam ou não se beneficiam (por não serem fluentes em língua de sinais) do apoio de intérprete de língua de sinais.
Utilização da fala como recurso para comunicação somente quando muito necessário, com diferentes níveis de sucesso	Oralização
Pouco aproveitamento de prótese auditiva ou recusa em utilizar a prótese auditiva por identificarem-se com a cultura visual dos surdos.	Em geral, algum benefício com uso de prótese auditiva ou implante coclear.

Figura 1 – Surdo ou deficiente auditivo? (conclusão)

Surdos	Deficientes Auditivos
Preferência pelo convívio com outros surdos em todas as situações em que for possível. Grande número de casamentos entre surdos.	Apesar das dificuldades de comunicação, a preferência por esta em meio a pessoas não surdas.
Identificação positiva com a cultura surda (valores, arte, teatro, literatura, história).	Desconhecimento ou não identificação com a cultura surda.
Experiência escolar em escolas especiais para surdos ou em escolas inclusivas com acompanhamento de intérprete.	Geralmente, experiência escolar no ensino regular.
A surdez com diferença linguística e cultural, referenciais identitários valorizados	A surdez como uma deficiência, uma limitação, um defeito.

Fonte: (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 34)

Diante das informações verificadas no quadro acima existem algumas particularidades entre a pessoa com deficiência auditiva e a com surdez começando com a língua que ambos utilizam. Enquanto o surdo se enxerga como um indivíduo que pertence a uma comunidade culturalmente diferente e por meio da língua de sinais se constrói como sujeito com uma identidade, bem como estabelece suas relações interpessoais. Diferentemente do sujeito que tem uma perda auditiva, o qual faz uso de leitura labial e em muitos casos são oralizados e para poder interagir melhor com a comunidade ouvinte faz uso de aparelhos de amplificação sonora como é o caso de próteses, e implante coclear, dentre outros mecanismos que se apropriam para estabelecer suas relações com terceiros.

Outro ponto que merece destaque, partindo para uma visão mais histórica é que anteriormente não havia uma diferenciação entre a pessoa surda e deficiente auditivo. Tais indivíduos eram classificados a partir das perdas como, leve, moderada, severo e profunda como relatado anteriormente. Sobre a perspectiva clínico-patológico a pessoa com algum comprometimento auditivo era vista como sujeito com uma deficiência que precisava ser curada, caso contrário não teriam capacidade de ser incluídos na sociedade. Nesta mesma perspectiva, Slomski (2012, p. 31) declara que a surdez do ponto de vista clínico:

Como uma deficiência que deveria ser “curada” por profissionais, ou pelo menos ter suas consequências diminuídas. Por ser vista como um fenômeno negativo. As pessoas tentam removê-la de várias formas e os procedimentos e tratamentos médicos são

apenas uma parte delas. Os médicos e/ou outros profissionais veem o surdo como alguém indesejado, anormal que precisava ser mudado, “curado”.

A partir dessa visão clínica patológica diversas técnicas foram criadas na tentativa de tornar as pessoas com surdez o mais parecido com as pessoas ouvintes. O grande problema não estava nos métodos utilizados na tentativa de fazer o sujeito ouvir com os aparelhos de amplificação sonora, implantes cocleares entre outros. Mas, por não se aceitar a língua de sinais como um meio capaz de se expressar e se desenvolver cognitivamente.

No entanto, para desconstruir essa visão da surdez como uma pessoa que tem uma patologia, o Decreto 5.626, de 24 de abril de 2002 no Art. 2º que a pessoa surda “é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Do ponto de vista prático, o Decreto surge para ratificar o que os estudos como os de Quadros (2004), Skliar (1999), dentre outros linguistas, trataram sobre a surdez a partir de uma perspectiva sociocultural. Sobre o prisma sociocultural, Slomski (2012, p. 39) declara que:

Nesta visão a surdez é vista como uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como uma parte natural positiva do eu da pessoa, ou seja, o *déficit* é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e identidades. Sob esta perspectiva são enfatizados os aspectos positivos da surdez experimentados pelos próprios surdos como língua, cultura e comunidade.

Partindo dessa compreensão da pessoa surda como um sujeito sociocultural podemos perceber a surdez como característica que torna o indivíduo como diferente linguisticamente e que as informações serão abstraídas de forma visual através de uma língua espaço visual. Partido para a perspectiva legal mesmo sendo a pessoa com deficiência auditiva ou pessoa surda, os quais divergem nas suas particularidades identitárias, as políticas públicas surgem para garantir inclusão e permanência para esses indivíduos nos espaços institucionais de ensino superior. Mas, de forma específica no ano de 2002 foi instituída através das reivindicação da comunidade surda e de órgãos representativos da comunidade a Lei Federal 10.436 a qual foi oficializada e declara que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua oficial da comunidade surda no Brasil, sendo o meio legal de expressão e comunicação, demonstrando assim o surdo como sujeito com particularidades linguísticas e cultural.

O Decreto 5.626/05, é um marco importantíssimo no delineamento das políticas educacionais para as pessoas com surdez. Esse decreto, está estruturado em nove capítulos e subdividido em artigos, incisos e parágrafos, o qual regulamenta a Lei 10.436/02 acima

apresentada. O Decreto no capítulo II versa sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, bem como determina a disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de formação do corpo docente para o exercício do magistério desde o nível médio ao superior.

A formação do corpo docente é necessária para a compreensão das particularidades e especificidades linguísticas do sujeito surdo no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é sabido que para ocorrer uma inclusão dos alunos com surdez se faz necessário que não só o professor conheça sobre as singularidades do surdo, mas todos que estão em contato direto ou indireto com o surdo precisam compreender e interagir no ambiente educacional. Percebendo-se essa necessidade o Decreto no capítulo IV declara também a necessidade do uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais através de cursos de formação e capacitação (BRASIL, 2005).

Mas é no capítulo VI do referente decreto que versa sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, afirmando que os espaços institucionais de ensino são responsáveis para a promoção da inclusão, oferecendo-lhes a presença do profissional TILSP para auxiliar no processo de tradução e interpretação dos conteúdos, bem como na acessibilidade comunicacional em sala de aula e nos setores dentro da instituição. A esse respeito, o Art. 23 explicita que as instituições federais de ensino, desde a educação básica ao nível superior, devem propiciar aos discentes com surdez os serviços dos tradutores e intérpretes de Libras/Português em sala de aula como também em todos os espaços da instituição, e equipamentos que viabilizem o acesso à comunicação, à informação no intuito de proporcionar mais autonomia no espaço acadêmico (BRASIL, 2005).

E mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, mais comumente denominada de estatuto da pessoa com deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão-LBI, em seu Art. 1º assegura e promove em condições de igualdade as pessoas com deficiência a inclusão como direito nas instituições de ensino desde a educação básica ao nível superior. A esse respeito, o Art. 27 declara:

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

Desta forma, fica a cargo do Estado a incumbência de assegurar a todas as pessoas surdas uma educação de qualidade pautada no respeito às suas especificidades linguísticas. Ao tratar da educação dos sujeitos surdos a Lei ainda no Art. 27 declara a necessidade de oferta de

educação bilíngue em Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), em escolas e classes bilíngue como também em escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2015). Assim, essa lei reafirma a singularidade linguística do sujeito surdo, e conseqüentemente seu direito de estar em um ambiente onde duas línguas coexistem.

A afirmação ratificada na LBI sobre a forma como a educação bilíngue para surdo deve acontecer foi declarada uma década antes com a promulgação do Decreto 5.626 de 2005. Isso demonstra a necessidade de ambientes onde duas línguas estejam presentes e que a língua de sinais deve ser a língua de instrução. Isso significa que todo conhecimento que será ministrado nesses espaços deve necessariamente ser em Língua Brasileira de Sinais. Assim, essa proposta educacional busca captar o direito que o surdo tem de ter o reconhecimento da sua língua como meio suficiente para construção do saber e como meio para externar suas potencialidades como indivíduo (SLOMSKI, 2012).

3.1.2 A atuação do tradutor intérprete de língua de sinais no contexto acadêmico

A atuação do tradutor intérprete de língua de sinais é bastante antiga, entretanto, não existem documentos que comprovem uma data específica do início de suas atividades. O que se sabe de acordo com os estudos de Lacerda (2010), é que o primeiro registro da atuação deste profissional no Brasil foi no final dos anos 90. Vale ressaltar, que por muito tempo os serviços do TILSP foram baseados no assistencialismo, ou seja, pessoas que tinham algum conhecimento da língua de sinais, amigos, membros de entidades religiosas, e em muitos casos familiares do próprio surdo desempenhavam um trabalho voluntário nos mais diversos espaços sociais.

No Brasil, a presença desse profissional deu início a priori nos espaços religiosos em meados dos anos 80. Os intérpretes não eram reconhecidos como profissionais, entretanto, na medida que os surdos conquistavam seus direitos como cidadão linguisticamente diferentes através das manifestações sociais, paralelamente esses profissionais foram sendo reconhecidos inclusive legalmente como indivíduos imprescindíveis na acessibilidade comunicacional dos surdos. Neste sentido, Quadros (2004, p. 13) afirma que:

A participação dos surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À

medida em que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais.

Na busca de mais conquistas para a comunidade surda e conseqüentemente a profissionalização dos TILSP na década de 80, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. Essa instituição não governamental, filantrópica, com caráter educacional voltado para a assistência das pessoas com surdez, inicia um trabalho voltado para disseminação da língua de sinais, bem como na capacitação de pessoas que atuavam em diversos espaços com destaque o contexto religioso, ou seja, pessoas que tinham fluência da língua de sinais.

A partir da criação da FENEIS, ainda na década de 80, inicia-se alguns trabalhos no intuito da difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, bem como a realização de diversos encontros nacionais e regionais organizados, com destaque o I Encontro Nacional de Intérpretes no Rio de Janeiro em 1988, quatro anos depois em 1992 foi realizado o I Encontro Nordestino de Intérprete de Libras, em João Pessoa, dentre outros eventos realizados em diferentes capitais do Brasil as quais objetivaram propiciar o intercâmbio entre Intérprete de Língua de Sinais (ILS) de todo o Brasil. Nestes encontros eram abordados diferentes pautas como, “regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, ética do profissional intérprete para uma melhor ação e padronização da atuação da categoria.” (QUADROS, 2004, p. 14).

A institucionalização da FENEIS e os movimentos sociais da comunidade surda contribuíram significativamente para a ascensão do TILSP nas mais diversas esferas da sociedade. Entretanto, foi a partir do reconhecimento linguístico do surdo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais-Libras como língua oficial, sendo ela o meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil que a presença do TILSP passou a ser obrigatória para intermediação da comunicação do sujeito surdo.

A necessidade deste profissional principalmente no contexto educacional é crescente e para atuação é necessário formação específica. A esse respeito, em 2005 o Decreto 5.626 regulamenta a lei supracitada, bem como o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 o qual declara a necessidade de o poder público garantir formação aos profissionais intérpretes de língua de sinais. Ainda no decreto 5.626/05 no capítulo V é declarado que a formação do TILSP deve “efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa”. Mas a formação dos TILSP em nível médio, a partir da publicação do referido decreto pode ser realizada por meio de curso de educação

superior, extensão universitária ou curso de formação continuada oferecidos por IES que são credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que a partir de 2006 foi criado através do Ministério da Educação - MEC, o Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - ProLibras. Bem como o curso superior em Letras – Libras Bacharelado e Licenciatura Ensino a Distância - EaD. Através da expansão de diversos cursos os TILSP foram se qualificando para atuar nas mais variadas áreas como, jurídica, saúde, política, religiosa, e principalmente na área da educação a qual atualmente existe um maior contingente de pessoas surdas.

Em razão do crescente número de surdos nas IES nas últimas duas décadas foi sendo progressivamente necessária a presença do TILSP para a acessibilidade dos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como para auxiliar na comunicação entre o docente e discente surdo como entre surdos e demais sujeitos na instituição. Entretanto, diversas discussões são travadas sobre as reais atribuições do Intérprete Educacional – IE. A esse respeito, Quadros, (2004, p. 60) aponta que:

As competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem éticas que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba confundindo com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com intérpretes e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete.

A falta de informações sobre as reais atribuições dos TILSP acontece principalmente pela recente presença desse profissional nas instituições de ensino, sobretudo, o nível superior. Recentemente com a aprovação da Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, a qual regulamenta oficialmente o exercício da profissão do TILSP. Ainda nesta Lei no Art. 6º declara que esse profissional atuará intermediando a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, auxiliando na acessibilidade comunicacional nos espaços institucionais, bem como interpretar em Libras/Português as atividades didáticas pedagógicas e culturais desenvolvidas nos diversos espaços educacionais (BRASIL, 2005).

A atuação do TILSP na educação básica pode divergir quando comparado com a postura deste profissional acompanhando surdos em nível superior ou de pós-graduação. Na educação básica a criança surda não sabe diferenciar bem a função do TILSP, ela tende a criar um vínculo afetivo muito forte com o intérprete, pois é o profissional que a compreende e mais interage com ela (QUADROS, 2004). Diferentemente do discente surdo que está no nível superior o

qual compreende as atribuições, bem como entende que o TILSP é um profissional que está em sala para tornar acessível os conteúdos ministrados.

O termo Intérprete Educacional (IE) é comumente utilizado em diversos países como, EUA, Canadá, Austrália dentre outros. Esse termo juntamente com suas diversas atribuições é utilizado inclusive no Brasil para diferenciar dos Tradutores Intérpretes que atuam em outras áreas. Vale ressaltar que as pesquisas sobre a atuação do IE ainda são incipientes, entretanto Lacerda (2010), explicita que o intérprete educacional é um profissional que exerce diversas funções específicas em sala de aula, diferentemente dos TILSP que atuam em outras áreas como a da jurídicas, saúde, religiosas. Desta forma, o intérprete educacional de acordo com Lacerda (2008, p. 17):

[...] É um profissional que deverá versar conteúdo da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares da sua atuação. Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educacionais certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo neste espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do surdo.

De acordo com a autora o intérprete educacional tem a função de tornar não apenas acessível os conteúdos que são ministrados em sala de aula pelo corpo docente, pois suas atribuições perpassa o simples fato de interpretar de uma língua fonte (língua de sinais) para a língua alvo (o português no caso do Brasil). É necessário que este profissional se envolva com todo o processo de ensino e aprendizagem, trabalhe em parceria com o docente no sentido de oferecer informações das particularidades e especificidades linguísticas e culturais do sujeito surdo para ampliação dos conhecimentos dos docentes, bem como as diversas formas de abordar os conteúdos em sala de aula (LACERDA, 2008).

A presença do graduando surdo nos espaços acadêmicos torna o ambiente mais desafiador para o professor, visto que, são exigidas mudanças que vão desde alterações curriculares a diferentes ações adotadas pelos docentes como ações inclusivas que atendam melhor o surdo e tornem o conteúdo acessível. Nesta mesma perspectiva, Valentini e Bisol (2012, p. 25) declaram que:

Toda a dinâmica de uma sala de aula se modifica quando está presente um aluno surdo. se o professor tem a impressão que a aula é a mesma, de que “é como se fossem todos iguais”, então esse professor não está olhando com a devida atenção para a sua sala de aula. a presença de alguém “diferente”, ou seja, alguém que com sua presença impõe necessariamente uma ruptura à homogeneidade (imaginária) da sala de aula

produz reações. Essas reações são as mais diversas: positivas ou negativas, referem-se tanto ao professor quanto às relações que se estabelecem entre os próprios alunos.

Partindo desta perspectiva, compreende-se a necessidade de um olhar mais atento que o docente deve ter ao se deparar com um sujeito surdo usuário que de uma língua de modalidade gesto-visual. Os professores universitários em muitos casos não estão preparados para atender as particularidades dessa população, essa falta habilidade se dá por alguns fatores como, a inserção recente dos surdos no ambiente educacional, a disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas que só se tornou obrigatória a partir de 2005 com o Decreto 5.626, logo, muitos professores que lecionam nas IES não cursaram nenhuma disciplina que tratasse sobre a Libras, educação de surdos, e por isso desconhecem as particularidades linguísticas e culturais da pessoa surda.

A falta de conhecimento sobre as singularidades dos educandos pode induzir o professor a utilizar práticas pedagógicas que não atendam as singularidades desse público. Por esse motivo, as ações pedagógicas devem passar pelo viés do reconhecimento histórico, cultural e identitário do surdo. Nesta mesma perspectiva, Tavares (2018, p. 13) declara que “o olhar do professor para a diferença surda permite a elaboração de estratégias de ensino e metodologias que sejam específicas para os estudantes surdos”. Ainda de acordo com o autor, o reconhecimento do surdo como indivíduo diferente linguisticamente por parte do docente se torna imprescindível, bem como métodos específicos na elaboração de atividades, provas que permitam os surdos ter acesso em igualdade de condições aos conteúdos e tudo que acontece no ambiente educacional.

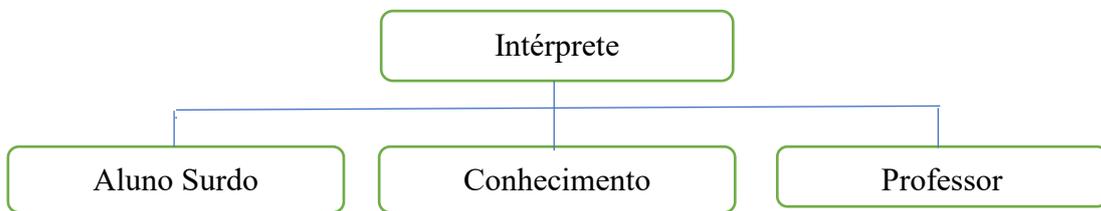
Evidentemente, que pelos motivos mencionados acima grande parte dos docentes nas IES quando se deparam com o surdo em sala de aula sente dificuldades de adaptar o conhecimento para essa parcela da população. Por esse motivo, recai sobre o profissional TILSP a responsabilidade de auxiliar o docente com informações sobre a singularidade linguística e cultural do surdo, bem como orientações que objetivem a melhor forma metodológica de incluir a pessoa surda.

Deste modo, essas especificações na atuação do intérprete educacional torna uma tarefa bastante desafiadora e complexa. Ele precisa estar envolvido em todo o processo de ensino e aprendizagem do discente surdo. Sua atuação não é apenas técnica, ou seja, no ambiente educacional seu trabalho não se resume apenas a versar de uma língua fonte (língua oral) para uma língua alvo (língua de sinais). Corroborando com esse mesmo raciocínio, Quadros (2004,

p. 27) declara que “O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo de influenciar o objeto e o produto da interpretação.”

Nesta perspectiva, Martins (2006) no seu artigo intitulado “implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior”. Dentre várias contribuições trazidas pelo autor, ele demonstra claramente a função do profissional TILSP através de um fluxograma assim como mostrado abaixo:

Figura 2



Fonte: (MARTINS, 2006 p. 162)

Baseado na afirmação de Quadros e na figura acima, pode-se compreender que o IE está inteiramente envolvido no processo de ensino e aprendizagem do surdo, podendo sempre que necessário sugerir ao docente a necessidade de alterações metodológicas. Desta forma, sua atuação envolve principalmente fluência em língua de sinais, formação na área educacional, bem como parceria com o docente no processo de construção do conhecimento dos indivíduos surdos. A esse respeito, Girke (2018, p. 26) declara “[...] é importante levar-se em consideração a formação deste, o nível de escolaridade de atuação, os aspectos linguísticos e culturais e todo o arcabouço que envolve a mediação comunicativa entre os professores e os alunos e vice-versa”.

Para a atuação do TILSP educacional se faz necessário uma série de pré-requisitos. Sabe-se que até pouco tempo para exercer a função de intérprete no âmbito educacional bastava o indivíduo ter uma formação/conhecimentos básicos em Libras. Entretanto, de acordo com Girke (2018), para atuar no contexto educacional é necessária uma formação específica exatamente porque a atuação deste profissional perpassa conhecimentos técnicos, ou seja, vai muito além do simples domínio de técnicas interpretativas. Corroborando com esse mesmo raciocínio, Quadros (2004, p. 28) afirma que:

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de atuação (por exemplo, a área da educação).

A atuação do intérprete de língua de sinais de acordo com a autora é bastante complexa, pois além da competência linguística necessária para versar de uma língua para outra, faz-se necessário uma formação adequada para o ambiente de atuação deste profissional. Entretanto, pode-se perceber nos meios legais quando se refere a formação dos TILSP divergências que no cotidiano em sala de aula no processo de interpretação podem influenciar na compreensão dos conteúdos abordados.

O Decreto 5.626/05 no capítulo V, trata especificamente da formação do tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa afirmando a necessidade do curso superior de tradução e interpretação. Além do mais, fica permitido como formação curso de educação profissional, de extensão universitária, bem como formação continuada por instituições de nível superior que seja credenciada por secretarias de educação (BRASIL, 2005). Entretanto, o Decreto não estabelece quais os conhecimentos específicos necessários para atuação dos TILSP em ambientes como o de ensino. Isso pode estar ligado ao recente reconhecimento profissional dessa categoria, “por esse motivo a falta de critérios que definam as competências deste profissional, certamente revelam uma lacuna na questão ocupacional do ILS (ARÁUJO, 2011, p. 34).

Enquanto o Decreto menciona a respeito da necessidade de formação em nível superior para atuação nos mais diversos ambientes, a Lei 12.319 de 2010 a qual regulamenta o exercício TILSP declara apenas formação em nível médio. Isso nos leva a uma reflexão sobre qual deve ser a real formação desse profissional para atuação nos espaços onde se faz necessário. No Art. 6º nos incisos I e II da referida Lei trata sobre as atribuições dessa categoria as quais são:

- I efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didáticos-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

A partir dos parágrafos acima podemos vislumbrar um pouco das atribuições dos TILSP que atuam principalmente nos ambientes institucionais de ensino desde o nível básico ao superior. Estudos anteriores à Lei como o de Quadros (2004), Perlin (2006) dentre outros abordavam a complexidade da atuação do intérprete de Libras. A autora ainda declara que

quanto mais se reflete sobre o profissional ILS mais se compreende a complexidade de suas atribuições.

Nas últimas décadas inúmeros estudos sobre as atuações deste profissional estão sendo realizadas, bem como diversas nomenclaturas surgem para denominar os intérpretes de Libras como, “intérprete de língua de sinais”, “tradutor intérprete”, “tradutores intérpretes de Libras e língua portuguesa”, “intérprete educacionais”. Dentre outras. A nomenclatura mais atual é “intérprete educacional” que de acordo com os estudos de (AMPESSAN, GUIMARÃES E LUCHI, 2013) é apenas para especificar para os leitores qual o espaço de atuação que o TISLP está inserido.

Entretanto, como relatado anteriormente, as funções do TISLP principalmente no ambiente educacional não são unânimes entre os pesquisadores da área, podemos trazer à tona o pensamento de Perlin (2006), quando ela fala que não há condições de reduzir as funções do TISLP apenas na capacidade técnica de tradução e interpretação, pois os TISLP são intérpretes da cultura, história, dos movimentos da comunidade surda, das identidades e das subjetividades do sujeito surdo.

4. PERCURSOS METODOLÓGICO

4.1 Situando a pesquisa

A ciência assume um papel imprescindível na busca da veracidade de tudo que acontece na humanidade. Existem diferentes formas de conhecimentos, no entanto, o que torna científico o conhecimento é a condição de torná-lo verificável (GIL, 2008). Nesta mesma perspectiva, Marconi e Lakatos (2003, p. 74) declara que a cientificidade do conhecimento “é transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo um conhecimento obtido de modo racional, produzido por meio de procedimentos científicos”. Desta forma, compreende-se que para a produção do conhecimento científico é necessário se apropriar de técnicas que auxiliem na produção desse conhecimento.

No intuito da construção do conhecimento se adotará nesta pesquisa a abordagem qualitativa, cujo os objetivos são de natureza exploratória e quanto à tipologia se caracteriza como uma pesquisa de campo. Sobre essa abordagem, Richardson (2012, p. 91) afirma que a pesquisa com enfoque qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.”

Neste sentido, a abordagem qualitativa é um mecanismo que contribui para o aprofundamento daquilo que se almeja e conseqüentemente aponta caminhos para o desenvolvimento de temáticas que estão ligadas ao cotidiano dos indivíduos, bem como das diversas ações que envolvem as relações interpessoais. Além do mais, o enfoque qualitativo pode ser caracterizado como uma forma de compreender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 2012). Por este motivo, a escolha da pesquisa qualitativa para este trabalho aponta nortes para compreensão dos fenômenos cotidianos e subjetividades dos indivíduos.

Em relação aos objetivos de natureza é exploratória, pois esse método além de estar relacionado com problemáticas que existem pouca familiaridade, propicia uma visão macro acerca de determinado fato. Partindo deste mesmo raciocínio, Gil (2008 p. 46) afirma que "pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]". O fato da embrionária institucionalização do paradigma da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos tem levado ao poder público a criação de políticas públicas que proporcionam a essa parcela da população o acesso e inclusão a esses espaços. No que diz respeito a presença da pessoa surda nas instituições de ensino superior, esta pesquisa traz à tona a necessidade de ações inclusivas para inclusão e atendimento dessa comunidade.

Com relação à tipologia, o estudo se apresenta como uma pesquisa de campo, pois buscamos nos aprofundar sobre determinada temática a fim de uma maior compreensão do fenômeno/problema proposto. Nesta perspectiva, Gil (2008, p. 55) menciona que "As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer". Ainda de acordo com o autor, esse tipo de procedimento tem por objetivo recolher informações dos integrantes do ambiente o qual se pretende estudar.

Para início da construção dessa pesquisa e aprofundamento da temática proposta é imprescindível o levantamento de bibliográfico de livros, artigos científicos, sites como a plataforma SciELO e periódicos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD). Sobre a necessidade do embasamento teórico, Marconi e Lakatos (2003, p. 182) declaram que a pesquisa bibliográfica tem como "finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenha sido transcrito de alguma forma, quer publicadas quer gravadas".

Assim, a revisão da literatura nos sites supracitados possibilitou um aprofundamento teórico acerca do tema proposto. Como resultado da busca foi encontrado nos periódicos citados um total de 70 trabalhos publicados, sendo 55 dissertações de mestrados, 09 teses de doutorados e 06 artigos. Vale ressaltar que para a pesquisa desses trabalhos foram utilizados descritores como, “práticas pedagógicas”, “inclusão do surdo”, “intérprete de Libras”, “trabalho colaborativo do TILSP com o professor, entre outros. Após a leitura dos resumos e das palavras chaves de todos os trabalhos identificou-se que apenas 07 dissertações e 06 artigos que versam sobre a categoria de inclusão do estudante surdo no ensino superior e as práticas inclusivas para a inserção desses indivíduos no ambiente educacional.

A leitura desses trabalhos ajudou na compreensão e aprofundamento da temática desta pesquisa. A esse respeito, Laville e Dionne (1999, p. 112.) declaram que:

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tentar encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisa e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveitar para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como os outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo.

O levantamento bibliográfico foi de fundamental importância para compreensão e embasamento na construção da mesma. Entretanto, como identificado acima, poucas publicações que abordam práticas inclusivas voltadas para os surdos na educação superior foram encontradas mesmo escolhendo como marco temporal de 11 anos. Vale ressaltar que o marco temporal foi delineado entre os anos de 2010 a 2021. Esse período se justifica pelo surgimento da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras, propiciando a este profissional uma maior visibilidade e destaque para atuação nos mais diversos ambientes, bem como na educação superior.

Deste modo, após a pesquisa, os trabalhos que foram lidos e que serviram como norte para desenvolvimento deste trabalho foram Lima (2018), que trata sobre as estratégias de ensino voltadas para graduandos surdos. Após sua pesquisa a autora percebeu a necessidade de mudanças na maneira de ensinar os conteúdos, e a forma muitas vezes equivocada dos professores, bem como falta de ações para além da sala de aula. Ribeiro (2017), nesta mesma perspectiva aborda sobre estratégias pedagógicas para permanência de estudantes surdos na graduação. A autora identificou através da percepção dos discentes surdos que os docentes em sua maioria utilizam estratégias como, recursos didáticos, pausa do docente para o surdo

compreender e acompanhar os conteúdos, ênfases de trabalhos em grupo, utilização de dicionário na aula na busca de novos vocábulos, estratégias metodológicas, dentre outros.

Varela (2017), aborda sobre práticas pedagógicas bem sucedidas partindo da perspectiva do discente com surdez no ensino superior. A autora defende na compreensão dos alunos surdos práticas pedagógicas bem sucedidas relacionadas à aproximação do docente com o surdo, bem como a utilização de estratégias didático-pedagógicas. Gomes (2015) por sua vez, aborda sobre estratégias em um viés de ações inclusivas para os surdos no ambiente acadêmico. A autora verificou que a principal estratégia de acessibilidade é a presença do intérprete de Libras que atua como mediador da comunicação e declara ainda a necessidade de conhecimento dos gestores, professores, estudantes e intérpretes das atuais políticas públicas de inclusão.

Pereira (2020), trata sobre a relação entre o docente e o TILSP no intuito de promover a inclusão da pessoa surda na educação profissional e tecnológica. A autora na sua pesquisa, dentre outros pontos percebeu que a atuação do intérprete vai muito além do conhecimento técnico, ou seja, o trabalho desse profissional exige um constante esforço junto aos docentes auxiliando nas suas dúvidas sobre as particularidades e especificidades linguísticas e culturais do surdo, bem como a necessidade de um diálogo constante/trabalho conjunto com os professores. Lacerda (2019), dialoga sobre a possibilidade e dificuldades de um trabalho colaborativo envolvendo o docente em sala de aula e o profissional tradutor intérprete de Libras. tal pesquisa aponta para os desafios que os profissionais da educação em efetivar a inclusão do aluno surdo exatamente por falta de formação específica, escassez de recursos materiais e humanos, e a falta de compreensão do papel do TILS no ambiente institucional de ensino.

E por fim, Tesser (2015) em sua pesquisa aborda sobre a atuação do intérprete de Libras como mediador da aprendizagem do discente surdo. como resultados da pesquisa de Tesser pode-se perceber o papel do intérprete de Libras como mediador linguístico do surdo no contexto institucional de ensino, bem como as estratégias linguísticas - discursivas para a construção de sentidos favorecendo a aprendizagem do surdo.

Foi possível ainda identificar as diversas categorias teóricas utilizadas pelos os autores dos trabalhos supracitados a partir dos instrumentos de coleta de dados que me fizeram compreender melhor, e a partir dessas informações puder desenvolver a pesquisa e acrescentar informações que contribuirão para os futuros trabalhos que surgirão na perspectiva da inclusão do surdo nas instituições de ensino. Lima (2018), na sua pesquisa abordou três categorias que são: aprendizagem, relação professor e acadêmico, estratégias de ensino. Já Ribeiro (2017), a análise se pautou em: histórico pessoal da surdez, desafios de acesso à educação superior,

condições materiais de permanência, implicações das estratégias pedagógicas para efetiva inclusão e permanência do surdo na educação superior.

Enquanto Varela (2017), definiu como categorias: práticas pedagógicas relacionadas à efetividade no processo de aprendizagem, práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias da educação, práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita e práticas pedagógicas que envolvem a Libras. Gomes (2015), analisou cinco categorias sendo: Conhecimento das políticas inclusivas e dos normativos vigentes, percepções sobre o processo de ingresso e permanência dos surdos nas IES, disponibilização de estratégias de acessibilidade às ações em sala de aula, relacionamento interpessoal do estudante surdo com pessoas surdas e ouvintes e perspectiva futuras para inclusão de estudantes surdos.

Lacerda (2019), estabelece as seguintes categorias: papel do IE e desafios pedagógicos na sala de aula, desafios enfrentados pelos professores da área de linguagem que trabalham com surdos, relações entre professor da área de linguagem e IE, recomendações para o trabalho com alunos surdos: relações entre professores e intérpretes educacionais, formação colaborativa. E por fim, Tesser (2015) aborda categorias teóricas voltadas para o processo tradutório do TILSP em sala de aula como: convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística, divergência do sistema linguístico, divergência da realidade extralinguística, divergência de estilo.

Além dessas dissertações foram lidos artigos como o de Gomes e Valadão (2020), o qual trata da atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula não como mero profissional responsável pela acessibilidade linguística do discente surdo, mas como, responsável por viabilizar as interações discursivas entre os surdos e os demais que compõem o espaço institucional. Já Bisol *et al.* (2010), embora tratem sobre o surdo na educação superior, bem como reflexões sobre a inclusão durante o discorrer do artigo, identificamos os autores declarando a importância do TILSP e sua atuação em conjunto com o docente para promoção da inclusão do surdo em sala.

Vargas e Gobara (2014), constatarem que muitos momentos não existem a interação necessário entre o TILSP e o professor e que o surdo mal interage com o restante da turma e em sala de aula o docente deixa a cargo do profissional TILSP a responsabilidade do ensino e aprendizagem do discente com surdez. Vale ressaltar que essa constatação de Vargas e Gobara, refletem a realidade que passa os “muros” da educação básica. Dorziat e Araújo (2012), no seu trabalho intitulado “O intérprete de Língua de sinais no contexto da educação inclusiva: O Pronunciado e o Executado” afirmam que há uma divergência na atuação e o que é executado no cotidiano em sala de aula. As autoras perceberam um certo esvaziamento de pressupostos

que dariam significância ao processo de inclusão do surdo. Ou seja, há ainda a necessidade de se pensar estratégias pedagógicas voltadas para esses indivíduos, dentre outros pontos. Lacerda e Gurgel (2011), abordam dentre outros pontos aspectos voltados para a formação do TILSP, bem como sua prática cotidiana. No quesito formação, a necessidade de uma formação para a execução dessa atividade, bem como o contato frequente com a comunidade usuária dessa língua, neste caso os surdos.

Vieira e Molina (2018), trata especificamente das abordagens educacionais as quais os surdos foram submetidos como, Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. As autoras tratam da presença dessas filosofias educacionais presentes em sala de aula que influenciam na relação professor - aluno surdo. E por fim, Ribeiro e Silva (2017) tratam sobre a trajetória escolar dos surdos e as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos processos biculturais. Já Ribeiro e Silva retratam sobre a mistura de estratégias que não atendem as especificidades dos discentes surdos em sala de aula, e por esse motivo como consequência, a crescente evasão de surdos nos espaços institucionais de ensino.

Diante do exposto, a maior parte desses trabalhos tinham em comum mesmo que de forma sucinta necessidade de ações pedagógicas e inclusivas voltadas para uma melhor inserção do surdo nos espaços institucionais de ensino. Desta forma, há necessidade de ações inclusivas que devem ser utilizadas pelos docentes e para que isso aconteça é imprescindível que se conheça as particularidades linguísticas e culturais desses indivíduos, bem como a necessidade de um trabalho conjunto do docente com o profissional TISLP.

4.2 Local da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, hoje como é comumente intitulada já foi denominada de diversas formas como, Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba, Liceu Industrial de João Pessoa, Escola Industrial, Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, dentre outros. Recebeu definitivamente através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 o nome Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (PDI, 2020, p. 26).

O IFPB, Campus João Pessoa, foi instituído em 23 de setembro de 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha. Esta instituição atualmente é composta por 21 unidades espalhadas por todo Estado da Paraíba - PB, entre Campus e Campus Avançados. O Campus localizado na cidade

de João Pessoa foi construído a mais de cem anos dispondo atualmente de diversos cursos presenciais e a distância, nas modalidades integrado ao ensino médio, subsequente, superior e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). São oferecidos pelo Instituto nos níveis mostrado acima, 39 cursos na modalidade presencial e 06 a distância, totalizando 46 cursos disponibilizados.

De acordo com a Coordenação de Ações Inclusivas, atualmente existem 115 discentes com algum tipo de deficiência ou transtornos que estão matriculados nos mais diversos cursos, dentre estes, 05 tem Deficiência Auditiva (DA), e 17 são surdos. Sobre aos surdos que estudam no nível superior, foi identificado apenas 04, sendo 01 (um) graduando em bacharel em administração, 02(dois) tecnologia em sistema para internet, e 1 (um) Licenciando em química.

No intuito de atender a todos os discentes com deficiência o Instituto Federal da Paraíba – IFPB Campus João Pessoa referência no atendimento e assistência a essa parcela da população, através da resolução nº 139 de 02 de outubro de 2015, o Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) aprova o regulamento deste núcleo para o atendimento da particularidades e especificidades dos discentes com deficiência. Atualmente, devido o aumento dos discentes atendidos por esse setor e conseqüentemente a necessidade de uma melhor estruturação desse setor, em 2016 através do Conselho Diretor aprovou a Resolução nº 246, de 18 de dezembro de 2015 que institui a Coordenação de Assistência às Pessoas com Deficiência Específicas (COAPNE) vinculada ao Departamento de Assistência Estudantil, sendo assim composta pelo núcleo de acolhimento estudantil, núcleo especializado em Libras e núcleo de atendimento educacional especializado (RESOLUÇÃO Nº 005 S/N).

O COAPNE, atendi os discentes com deficiência, síndromes e transtornos através de uma equipe multifuncional como, Psicopedagogas, professora Atendimento Educacional Especializado - AEE, transcritor Braille, revisor Braille, leitores, alfabetizadores, cuidadores e Tradutores Intérpretes de Libras/Português – TILSP. Vale ressaltar que TILSP, como parte integrante desta pesquisa totalizam 18 profissionais sendo 10 terceirizados e 08 efetivos os quais são organizados em dupla para atender os discentes com surdez em sala de aula.

4.3 Sujeitos da pesquisa

O corpus da pesquisa foi constituído por 12 (doze) atores organizados de forma objetiva da seguinte forma como mostrado abaixo:

05 - Tradutores Intérpretes de Libras/Português - TILSP atuantes diretamente no nível superior acompanhando os discentes surdos;

04 - Surdos, 01 (um) graduando em bacharel em administração, 02(dois) tecnologia em sistema para internet, e 1 (um) Licenciando em química;

03 - Professores que estavam no período da pesquisa lecionando nos respectivos cursos onde os surdos estavam presentes;

A escolha da quantidade dos participantes dos TILSP e surdos nesta pesquisa se deu devido a um contato prévio com a Coordenação de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas (COAPNE) do IFPB que nos auxiliou no mapeamento da quantidade de TILSP que acompanhavam os discentes surdos nos seus respectivos cursos. No que diz respeito à escolha dos professores para participar da pesquisa ela foi baseada na indicação dos próprios TILSP e discentes surdos.

O contato com os TILSP e os discentes surdos foi presencialmente na instituição. A necessidade desse primeiro contato se fez necessário para explicar a importância da participação de cada um, bem como expor objetivamente o intuito de aplicação dos questionários. Já com relação aos surdos compreendendo as particularidades linguísticas e a necessidade de detalhar o objetivo da entrevista, o pesquisador que também é intérprete de Libras precisou marcar um momento individual com cada um e fazer o convite. Com relação aos docentes, como eu não os conhecia precisei conversar com os TILSP que atuam em sala de aula para pedir um e-mail ou whatsapp para fazer o convite para participação da pesquisa, bem como um segundo momento permitir minha presença em sala de aula para entender como acontece o trabalho colaborativo TILSP – professor - surdo, bem como identificar as práticas inclusivas utilizadas em sala.

No que diz respeito ao contato com os docentes, esse acesso foi viabilizado pelos TILSP que tinham uma maior aproximação com o docente. Vale mencionar, que a opção de aplicar questionário com alguns docentes foi manifestada pela banca na qualificação. E em um segundo momento em discussão com minha orientadora vimos que realmente seria interessante para enriquecimento de informações para pesquisa. Além dessas sugestões foi acrescentado ainda pela orientadora a necessidade de participação de algumas aulas ministradas pelos professores para compreensão da dinamicidade da tríade professor – TILSP – surdos, assim como identificação de como tem acontecido o processo de inclusão através da utilização das ações que promovem o atendimento das particularidades dos eudcandos surdos.

Vale ressaltar que a participação desses atores ocorreu de forma voluntária, assegurado o sigilo quanto às suas identidades de acordo com o estabelecido no Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido - TCLE, assim como consta no (APÊNDECE A), informando aos atores participantes desta pesquisa sobre o objetivo, benefícios aos participantes, bem como os procedimentos que serão adotados durante todo processo e execução, atendendo assim como estabelecido e definido na Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde. Além disso, com vistas a atender as normativas da ética na pesquisa que envolvem seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, obtendo a aprovação através do parecer de nº 5.722.732.

Com relação aos procedimentos para o levantamento das informações com os atores envolvidos nesta pesquisa se seguiu os seguintes passos. Primeiro foi enviado os questionários elaborados no google *forms* para os TILSP via Whatsapp e E-mail. Uma semana após o envio do questionário aos TILSP, solicitei os contatos dos discentes surdos que eles acompanhavam em sala. Marcamos de nos encontrar no IFPB e um momento de aula vaga, neste momento de encontro foi reforçado o convite para participação da entrevista, bem como o objetivo da entrevista. Após esse primeiro momento foi marcado o dia e turno para excursão da entrevista mais viável para eles.

Os momentos das entrevistas foram estabelecidos entre os dias 19/09/2022 a 23/09/2022, três entrevistas aconteceram no período da tarde, e uma de manhã. Na semana seguinte, em conversa com os TILSP e surdos consegui os contatos de 03 docentes, e logo, entrei em contato via Whatsapp. Neste primeiro contato expliquei de forma objetiva o questionário, bem como disponibilidade para participação. Após aceitarem, perguntei se eu poderia participar de uma aula para entender melhor como acontece o trabalho colaborativo do TILSP com o professor, bem como compreender e identificar as ações inclusivas utilizadas em sala. Os docentes de imediato aceitaram, logo, mandei via Whatsapp e e-mail os questionários e o TCLE.

De modo geral, os procedimentos acima citados foram realizados entre os dias 12 de setembro a 05 de outubro. Dentre os procedimentos para coleta de dados, o momento que exigiu uma maior atenção foi após as entrevistas com os graduandos surdos, pois, todos os momentos foram realizados em Libras para que o surdo pudesse se expressar de forma natural em sua primeira língua, neste caso em Libras. Vale mencionar, que ao término das entrevistas os conteúdos gravados com o auxílio de um celular e tripé foram traduzidos integralmente pelo pesquisador para o português na modalidade escrita, a fim, de facilitar a leitura e detalhamento dos dados coletados.

4.4 Técnicas e instrumentos para coletas dos dados

As técnicas são consideradas por Marconi e Lakatos (2003, p. 222), “como um conjunto de preceitos ou processos de que serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados”. Por esse motivo, nesta etapa foi aplicado questionários semiestruturados a 05 TILSP que atuam no nível superior (APÊNDECE B), e a 03 professores que ministram suas respectivas disciplinas no curso onde os surdos estavam matriculados (APÊNDECE D).

Os questionários semiestruturados aplicados aos TILSP e docentes contêm 09 e 07 perguntas de múltipla escolha e aberta as quais foram elaborados no Google *Forms* e enviados via e-mails e Whatsapp. Sobre a aplicação de questionários, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que esse tipo de instrumento propicia ao pesquisador informações sem necessariamente a presença física. Desta forma, além da praticidade desse instrumento, ele pode ser enviado pelos meios eletrônicos, podendo alcançar um número satisfatório de pessoas.

Nesse sentido, como relatado anteriormente, os questionários semiestruturados contendo nove perguntas aplicados aos cinco TILSP do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa foram organizados no google *forms* e enviados via e-mail e Whatsapp. Neste sentido, o questionário com 09 perguntas foi elaborado para analisar 01 eixo: Trabalho colaborativo do TILSP/professor. O outro questionário com 07 perguntas aplicadas a 03 professores foi pensado para analisar dois eixos: Formação continuada e práticas inclusivas.

Outra técnica utilizada nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada com 08 perguntas abertas (APÊNDECE C) a qual aplicar-se-á a 04 graduandos surdos e foram analisadas baseadas em dois eixos sendo, Comunicação do surdo – docente - colegas e Recursos visuais. A respeito da entrevista, Gil (2008, p. 128) define:

Como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista, diferentemente do questionário, depende da aproximação do entrevistador com o entrevistado. Essa técnica permite que o entrevistador obtenha informações mais precisas sobre o assunto que se deseja pesquisar. Esse momento de entrevista se faz necessário com o público abordado, neste caso os graduandos surdos, pois como é sabido da sua singularidade linguística, a relação da pessoa surda com a língua portuguesa é de segunda língua, portanto,

há diferentes níveis de fluência e habilidades da modalidade escrita, por isso, o momento da entrevista foi gravado, no intuito de tornar mais acessível, a fim de que os atores discorressem de forma mais fluida sobre as perguntas feitas na sua própria língua. Vale ressaltar, que em um segundo momento todas as respostas foram traduzidas para língua portuguesa pelo entrevistador/pesquisador na intenção de analisar melhor.

Além dos questionários e entrevista semiestruturadas aplicadas aos TILSP, docentes e graduandos surdos, foi necessário para melhor compreensão do fenômeno estudado um diário de campo onde o pesquisador precisou estar presente em sala de aula para entender melhor como acontece a atuação do TISLP, a dinamização da tríade intérprete-docente-surdo, Bem como as práticas inclusivas que são utilizadas pelos professores. Sobre o diário de campo, Krof, Gavillon e Ramm (2020, p. 466) declaram que esse instrumento é uma ferramenta que auxilia na descrição do objeto estudado, servindo como uma narrativa textual das impressões absorvidas pelo pesquisador.

Vale ressaltar, que nos momentos que estive em campo, neste caso em sala de aula, adotou-se como técnica a observação não participante. Como o intuito era exatamente compreender como acontece a atuação TILSP no momento da interpretação em sala de aula, compreender a dinâmica e parceria do TILSP e do docente para promoção da inclusão do graduando surdo, bem como identificar as ações inclusivas utilizadas pelos professores no contexto de sala de aula não se faz necessário a interação do pesquisador com os indivíduos observados.

Através desses instrumentos supracitados para a coleta dos dados foi possível coletar informações importantes sobre ações inclusivas que precisam ser utilizadas no cotidiano da prática docente para inclusão do surdo em sala de aula. Desta forma, o pesquisador considera que as informações fornecidas pelos atores foram imprescindíveis para atingir o objetivo desta pesquisa que é identificar as práticas inclusivas que contribuem para inclusão do graduando surdo cotidianamente em sala.

Para análise dos dados utilizaremos o método de análise de conteúdos de Bardin (2011). De acordo com a autora a análise de conteúdos são divididos em três partes sendo estas, a pré-análise, exploração do material, e por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Este método foi escolhido como o mais apropriado exatamente por sua coerência com a pesquisa qualitativa. De acordo com Sousa e Santos (2020), a pesquisa é composta de procedimentos que tem como objetivo a descobertas novas em determinadas áreas os quais dependem de métodos científicos para encontrar respostas para problemas específicos.

Ainda de acordo com Bardin (2011, p. 126), “Geralmente, esta primeira fase possui três dimensões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.” Dentro da pré-análise acontece a organização e sistematização das ideias a partir de uma leitura flutuante que consiste em estabelecer o primeiro contato com os documentos que se deseja analisar. Desta forma, a pré-análise é o momento reservado para escolha e organização do material que será analisado, sendo as respostas redigidas pelos TILSP e professores através dos questionários e as entrevistas que serão aplicadas aos graduandos surdos.

A etapa de exploração do material pode ser realizada de acordo com Bardin (2011), em operações de codificação, decomposição ou enumeração. Nesta pesquisa optou-se por em números as categorias teóricas sendo estas, “inclusão” e “políticas públicas de inclusão” “intérprete de Libras”. Vale ressaltar, que essas categorias surgiram com a construção do referencial teórico. Já as categorias empíricas, “formação continuada” “trabalho colaborativo do intérprete de Libras” “ações inclusivas” e “comunicação” foram elaboradas no decorrer da pesquisa.

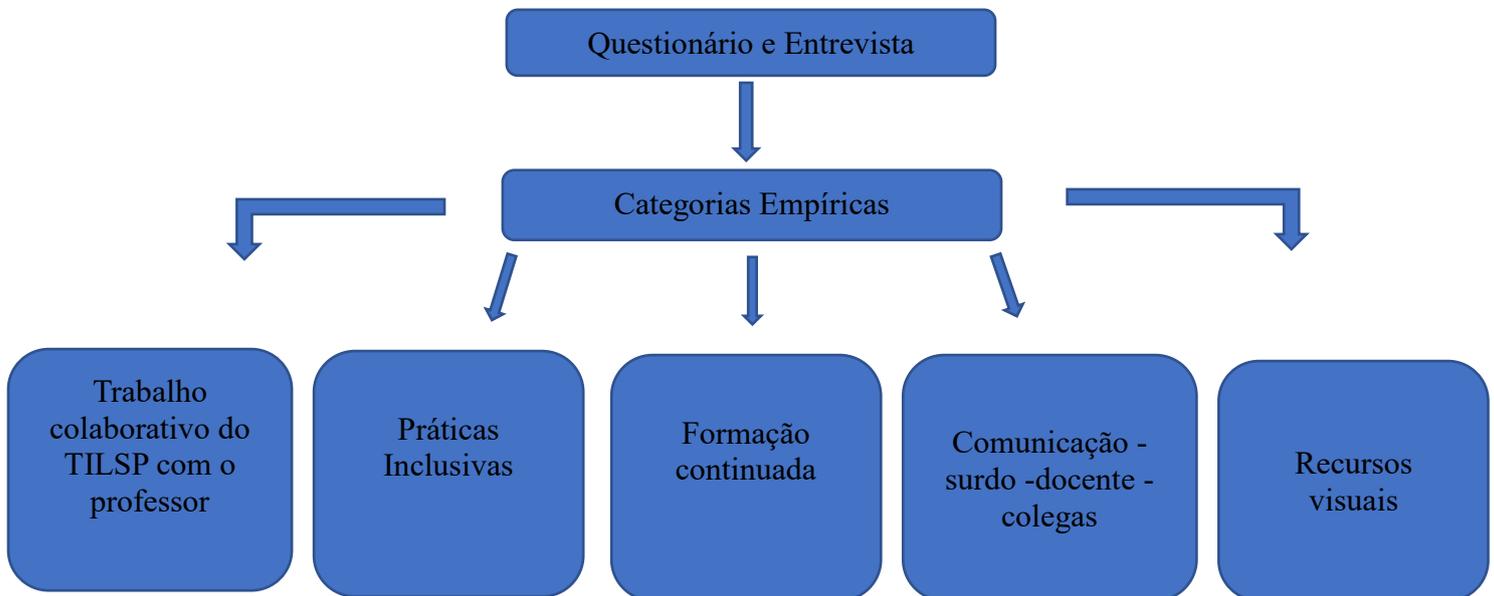
A terceira etapa denominada de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, proporcionará a relevância/significação aos dados que foram coletados. Gerando de acordo com Bardin (2011) quadros, diagramas, gráficos, figuras que explicitam informações significativas fornecidas pelos dados coletados. Ou seja, na terceira fase realiza-se às inferências com base nas informações que serão extraídas dos atores envolvidos na pesquisa, neste caso, aos TILSP, professores e graduandos surdos através dos questionários e entrevistas.

As categorias auxiliam no recorte das falas expostas nos questionários semiestruturado e na entrevista aplicadas aos participantes da pesquisa. Sobre as categorias temáticas, Bardin (2011, p. 147) afirma que “são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns dos elementos”. Neste sentido, busca-se encontrar elementos com sentido para análise.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise de cinco categorias oriundas das informações extraídas dos questionários aplicados aos Tradutores intérprete de Libras/Português – TILSP e professores e entrevistas realizadas com discentes surdos. As categorias identificadas foram definidas como categorias empíricas como mostradas no Diagrama abaixo.

Diagrama 1 – Categorias empíricas dos questionários e entrevista



Fonte: Diagrama elaborado pelo pesquisador

5.1 A atuação do TILSP no ambiente educacional como colaborador do trabalho docente

No intuito de não identificar os 05 tradutores intérpretes de Libras participantes da desta pesquisa será utilizado “TILSP 01, 02, 03, 04 e 05”. O questionário semiestruturado aplicado aos TILSP possibilitou identificar dentre outros fatores as minúcias e complexidade do trabalho colaborativo do profissional TILSP com o docente em sala de aula. Vale ressaltar, que os TILSP participantes desta pesquisa têm uma vasta experiência em sala de aula, pois atuam na área educacional entre 07 (sete) a 15 (quinze) anos.

Os profissionais TILSP que atuam no ambiente educacional se diferencia dos que atuam em outros espaços, pois além da competência técnica linguística, isto é, fluência para interpretar da língua portuguesa para língua brasileira de sinais, exercendo uma espécie “ponte” entre o discente surdo e o professor e demais colegas de turma, ainda atua auxiliando o professor no processo de ensino e aprendizagem, bem como oferecendo informações que contribuem para que a inclusão aconteça no ambiente educacional.

A presença do surdo nos espaços acadêmicos é um acontecimento recente, e muitos docentes desconhecem as particularidades linguísticas e culturais desses indivíduos. Partindo dessa perspectiva, a figura do Profissional TILSP se faz ainda mais necessária para auxiliar o professor na sua atuação em sala. Devido ao desconhecimento dos professores das singularidades da comunidade surda, em alguns momentos se faz preciso trocas de informações, e neste sentido o TILSP sendo o profissional que mais tem contato com o surdo dentro da instituição e que conhece as singularidades da comunidade surda pode contribuir significativamente.

Neste sentido, o questionário aplicado aos TILSP continha a referida questão. Quais são as informações e/ou sugestões que você como profissional oferece para melhor condução das aulas, aplicação de provas e/ou atividades, bem como explanação do conteúdo pelo professor? Os TILSP 01 e 03 marcaram no questionário que comunica ao professor sobre a flexibilização do tempo para responder prova/atividade, informações sobre as particularidades linguísticas e culturais, bem como a necessidade de ser reservado um local onde os surdos fiquem mais próximos do quadro e do professor. Já os TILSP 02, 04 e 05 marcaram como única sugestão passada aos professores, as particularidades linguísticas e culturais do surdo.

Diante das informações acima prestadas pelos TILSP podemos perceber que a atuação deste profissional vai além da competência técnica. Pois, no dia-a-dia ele exerce a função de colaborador passando informações que contribuirão para o processo e condução das aulas e conseqüentemente para construção do processo de ensino e aprendizagem do discente. Sobre a atuação colaborativa no ambiente educacional, Rosário (2018) afirma que deve haver um trabalho conjunto entre o intérprete e o professor para que assim, o docente tenha na sua atuação o conhecimento e a possibilidade de adaptação de materiais utilizados, bem como metodologias que atendam as particularidades dos discentes surdos.

Em sala de aula o profissional que mais tem contato com o discente surdo é o TILSP, logo, conhece as singularidades linguísticas e socioculturais desses indivíduos. A esse respeito, Gesser (2015) enfatiza que no ambiente educacional o trabalho deve ser compartilhado com os envolvidos, isto é, em colaboração direta do TILSP com o professor. Ainda segundo a autora,

“a que se planejar as aulas, conversar sobre métodos pedagógicos acessíveis para se ensinar ao surdo, dialogar sobre estratégias de ensino, selecionar materiais e suporte didáticos apropriados”. Neste trecho é identificado a complexidade da atuação do TILSP, neste sentido este profissional é apontado pela autora como coadjuvante do processo educacional e inclusivo do surdo.

Entretanto, as discussões a respeito das atribuições dos TILSP ainda exigem dos profissionais militantes e pesquisadores da área uma maior problematização, pois, instrumentos jurídicos como Leis e/ou normativas não trazem de forma clara as reais funções deste profissional, sobretudo no âmbito educacional. O Decreto 5.626/05, declara no Art. 19 que o TILSP é um profissional ouvinte, com competência linguística na língua portuguesa e língua brasileira de sinais – Libras. Nesta mesma perspectiva a Lei 12.319 de setembro de 2010 que regulamenta a profissão do TILSP declara que o esse profissional terá competência linguística para realizar interpretação entre duas línguas de forma simultânea e consecutiva.

Partindo desta perspectiva legal vigente as atribuições do profissional TILSP ainda são pouco confusas. Algumas perguntas sobre as reais atribuições do TILSP que atua nos espaços educacionais ficam um tanto quanto ambíguas. No entanto, estudos mais recentes como, Girke (2018), Albres; Rodrigues (2018), Gesser, (2015) entre outros atores, apontam em uma nova perspectiva de atuação deste indivíduo. Ainda no sentido de se compreender de que forma o TILSP auxilia o professor em sala foi questionado: você como profissional conhecedor das particularidades linguísticas e culturais do surdo denomina como sugestão primária para o professor que se depara com um surdo em sala de aula? Todos os 5 TILSP foram unânimes em responder que o professor precisa conhecer as particularidades linguísticas e culturais do surdo.

Essa resposta embora seja curta tem um grande significado inclusive para o surdo. Conhecer a singularidade linguística diz respeito ao conhecimento que é necessário na formação inicial e continuada do professor para atender o surdo como sujeito usuário de uma língua espaço visual. Muitos professores chegam aos espaços institucionais de ensino sem ao menos ter cursado alguma disciplina que trate sobre educação inclusiva, ou até mesmo educação de surdos. Essa realidade foi constatada quando no questionário aplicado aos professores, eles responderam que quando cursaram a graduação disciplinas que tratasse sobre inclusão não estavam contempladas entre os componentes curriculares do curso.

Outro ponto que merece destaque são as relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos discentes surdos em sala de acordo com a compreensão do TILSP. Os TILSP 01, 02 escreveram que um dos motivos que contribui para o surdo não se sentir incluído é a indiferença do docente com relação às particularidades dos próprios surdos. A presença do surdo no ambiente

educacional transforma o espaço em um contexto bilíngue, ou seja, espaço onde duas línguas coexistem, e por esse motivo, a mudança de um espaço monolíngue dá lugar a um espaço bilíngue. Por esse motivo, as práticas desenvolvidas devem ser ressignificadas para que todos indivíduos sejam atendidos. Neste sentido Valentini e Bisol (2012), alerta sobre a necessidade de se conhecer sobre a surdez, às suas singularidades linguísticas e culturais e como essas diferenças exigem mudança, pois as estratégias de ensino utilizada com os demais discentes podem não ser as mesmas para o surdo.

Ainda sobre a questão das dificuldades vivenciadas em sala que interferem na inclusão do surdo de acordo com os TILSP 03, 04, e 05 mencionam que a falta da antecipação de matérias/textos, apostilas e/ou slides sobre o assunto que será abordado durante a aula prejudica na inclusão do surdo. De acordo com os TILSP a não disponibilização de materiais que serão utilizados compromete a qualidade das informações que são interpretadas. Além do mais, as disciplinas têm um conteúdo bastante técnico que em alguns contextos não tem um sinal equivalente na língua de sinais, por esse motivo, se faz necessário o envio dos conteúdos com antecedência para um desempenho eficaz do processo interpretativo, acrescentou o TILSP 03.

A falta de sinais específicos para determinadas palavras na língua portuguesa é um dos maiores desafios do TILSP que atuam no ambiente educacional, sobretudo na educação superior. O processo interpretativo é um ato complexo, pois envolve particularidades linguísticas e culturais da língua fonte, o português, para a língua alvo, a Libras, que precisam ser levadas em consideração. Lacerda (2008, p. 4), esclarece que ato interpretativo “de uma lado evita impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida a especificidade do texto”. Por esse motivo, o TILSP precisa ter um conhecimento aprofundado de ambas as línguas para desempenhar com qualidade a interpretação das informações respeitando as nuances e especificidades culturais das línguas envolvidas no processo interpretativo.

Trazendo mais para realidade do estudo, o profissional TILSP constantemente atua nesta linha tênue da interpretação fidedigna da língua portuguesa para a língua de sinais. Mas como a língua brasileira de sinais é uma língua “nova” quando comparada com outras línguas, não há ainda sinais específicos para determinadas palavras da língua majoritária. Neste caso, em algumas situações o TILSP convencionam com o surdo alguns termos para facilitar na compreensão dos conteúdos. Esses momentos acontecem muitas vezes na sala de aula, entretanto o surdo acaba sendo prejudicado, pois enquanto se pensa em um sinal específico para

determinadas palavras a aula está sendo ministrada pelo professor e muitas informações que poderiam ter sido passadas para o discente não são.

Desta forma, para evitar que o discente surdo perca informações que são importantes para compreensão dos conteúdos, e para que se execute um bom trabalho interpretativo Madalena (2018), destaca que o profissional TILSP precisa se preparar antecipadamente na busca de sinais, classificadores, ler sobre os assuntos que serão utilizados em sala. Além deste aspecto, é necessário que os conteúdos que serão tratados pelos professores sejam socializados para o TILSP com antecedência para que o profissional possa fazer apontamentos ao professor a respeito da melhor forma de tornar o assunto mais acessível/adaptado para o discente surdo.

A comunicação entre o profissional TILSP e o professor se faz necessária para essas trocas de informações, no entanto, em muitos momentos essa parceria não acontece. O processo de ensino e aprendizagem do discente surdo no espaço educacional depende diretamente da atuação do professor e do TILSP. Neste sentido, esses dois profissionais precisam trabalhar em conjunto para que esse processo de inclusão e construção do saber sejam estabelecidos. No entanto, o que se presencia em sala de aula é um certo distanciamento desses dois atores.

Essa informação em um primeiro momento pode causar estranheza, entretanto ela é muito mais perceptível do que se imagina. Alguns docentes não enxergam o TILSP em sala como um profissional mediador do processo de ensino e aprendizagem, e por esse motivo há uma certa resistência em aceitar as sugestões sobre práticas inclusivas que precisam ser adotadas para atender as particularidades linguísticas e culturais do surdo, principalmente no nível superior.

Talvez esse distanciamento seja inerente ao desconhecimento do professor sobre as atribuições do profissional TILSP. Quadros (2004), esclarece que as atribuições desses profissionais não são tão simples de serem definidas. A autora ainda argumenta que pelo contato do TILSP com discente surdo em sala, ele é visto mais como uma espécie de professor, e delega em alguns casos serviços relacionados ao ensino dos conteúdos que são ministrados em sala.

A confusão sobre as reais atribuições do TILSP, a priori, ficam mais difíceis de serem minimizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque a falta de formação dos professores voltadas para a área de Libras faz com que eles atribuam ao tradutor intérprete funções pedagógicas, como no caso, a de se responsabilizar pelo ensino do conteúdo. Muitas vezes o argumento para transferência dessa responsabilidade está ancorado ao argumento que não tiveram capacitação da gestão/direção da instituição para atender o aluno surdo. O outro fator está relacionado a dificuldade do surdo em entender o profissional TILSP como mediador das relações linguísticas entre professor – surdo e surdo – colegas de turma, em muitos casos

como TILSP é o único sujeito que sabe se comunicar com em sala, e por este motivo, acaba criando um vínculo afetivo bastante forte.

Outro ponto que merece destaque nesta pesquisa é a falta de preparo do corpo docente para atender o surdo, de acordo com a visão do TILSP. Neste sentido, foi perguntado quais as ações inclusivas que podem ser incorporadas a prática dos professores cotidianamente para a inclusão dos surdos? Os TILSP 01 e 03 responderam que alguns docentes estão preparados para atender o surdo, já os TILSP 02, 04 e 05 declararam que os docentes não estão preparados.

Os profissionais TILSP 01 e 03 que responderam que apenas alguns professores estão preparados para atender acrescentaram algumas sugestões para o aprimoramento da prática docente. TILSP 01 escreveu que é necessário que as atividades e conteúdos tenham mais recursos visuais. A questão dos recursos visuais é discutida neste estudo como mecanismo que propicia ao surdo não só uma compreensão clara das informações que se pretende transmitir, mas como elemento que é inerente a sua cultura, e como indivíduo visual, interage através da visão com tudo que está à sua volta. Já o TILSP 03 declarou que:

É importante que o docente aprenda o básico de Libras, mesmo tendo o TILSP em sala de aula, se faz necessário saber alguns sinais para demonstrar que está aberto para inclusão e incentivar a interação dos alunos surdos com a turma; fazer discussões em aula dando a oportunidade do aluno surdo participar da aula; e ter conteúdo mais acessíveis visualmente (TILSP 03).

O TILSP 03 trouxe elementos novos para ser problematizado, como a figura do professor como responsável por proporcionar dentro da sala de aula momentos onde todos que estão presentes possam interagir com o discente, assim como oportunizar ao surdo momentos de fala. Já os TILSP 02, 04 e 05 responderam ainda responderam que é necessário a capacitação através de curso que objetivem o aprimoramento de práticas inclusivas; aprender o básico de Libras e por fim, ter uma comunicação e feedback com o TILSP. Já o TILSP 04 escreveu sobre a necessidade de conhecimento das particularidades linguísticas do discente, conhecimento básico de Libras, cursos voltados à educação especial para aprendizagem de uma melhor didática, contato sempre que possível com o TILSP. E por fim, o TILSP 05 mencionou a necessidade de contato direto com o TILSP, adaptar provas e atividades e curso na área de educação de surdos.

O que é identificado nas respostas dos TILSP 01, 02, 03, 04 e 05 é a repetição de alguns pontos como, fazer algum curso na área da língua brasileira de sinais para compreender e conseqüentemente interagir com os discentes surdos, bem como entender sobre o universo cultural e linguístico. A ressignificação de práticas inclusivas em sala é possível se houver

entendimento por parte dos envolvidos na educação do surdo das nuances culturais e o quanto elas incidem sobre o surdo no ambiente educacional (VALENTINI; BISOL, 2012).

O outro ponto que se repete, e se torna extremamente importante, é o contato diário do docente com o TILSP. Esse contato de acordo com a TILSP 01 possibilita que o aprendizado do surdo seja eficaz. Existem conhecimentos que quando incorporados na prática docente repercute positivamente no processo de inclusão do surdo no dia a dia em sala. Por esse motivo, no intuito de sondar dos TILSP quais as orientações fornecidas por eles quando o docente sente dificuldade de avaliar, seja por meio de atividades e/ou provas ou até mesmo dúvidas que surgem cotidianamente. O TILSP 01 declarou que orienta sobre as particularidades dos alunos surdos e suas leituras visuais mais aguçadas de tudo que os rodeiam. O TILSP 02 que sugere o uso de imagens em geral que auxiliam e muito no aprendizado dos surdos, fazer questões objetivas de múltiplas escolhas por questões abertas, bem como permitir que o TILSP possa escrever o que o surdo está sinalizando. Já o TILSP 03 declarou que:

Primeiramente, faço a orientação quanto a forma de abordagem que o professor pode utilizar com o aluno, para as aplicações de avaliações, em seguida oriento quanto às singularidades das questões linguísticas que o aluno tem em relação ao português. E por último peço que ele faça em escuta humanizada com o discente surdo, para saber as dificuldades que o aluno está enfrentando e as opiniões de acessibilidade que possa fornecer uma inclusão efetiva para este docente.

É importante essa abertura do TILSP com o professor para explicar sobre a melhor forma de abordagem, seja do conteúdo programáticos ou de qualquer outro procedimento que será feito em sala. Um ponto que merece destaque é tratar desses procedimentos na presença do discente surdo, e propiciar a ele momentos de fala para que ele se coloque e exponha seus anseios e dificuldades.

A resposta do TILSP 04 demonstra certa similaridade com a resposta do TILSP 03 quando ele afirma que orienta o professor sobre a questão de se trabalhar um conteúdo mais imagético, e com provas e/ou atividades que possam ser respondidas em Libras, ou seja, língua natural do surdo. E por último, o TILSP 05 respondeu que às vezes sugeri o uso de imagens como instrumento que auxilia no aprendizado dos surdos, bem como a importância de utilizar questões de múltipla escolha, e se a questão envolver texto, ou seja questões abertas, levar em consideração as particularidades linguísticas e estrutural da língua de sinais.

No dia da observação de uma das aulas ministradas por P1, antes do início da aula, P1 conversou com o TILSP sobre algumas particularidades do surdo. Dentre os questionamentos foi possível identificar o professor perguntando sobre o porquê da dificuldade de leitura do

surdo, e sobre a forma de avaliação que em algumas situações devem ser diferenciadas dos demais discentes da turma. Essas perguntas foram respondidas pelo TILSP de imediato. O ponto central dessa questão é o conhecimento que o profissional TILSP deve ter para auxiliar o docente na medida que ele precisar, inclusive sanando a mais diversas dúvidas que por ventura surjam no contexto educacional sobre o surdo.

Sobre essa questão autores Gesser (2015), Doziart (2009), Lacerda (2004) dentre outros autores apontam para a figura do TILSP no ambiente educacional com uma responsabilidade que diferencia dos TILSP que atuam em outros ambientes. Neste sentido, os TILSP cientes de suas atribuições descreveram a importância do trabalho conjunto com o professor. O TILSP 01 respondeu que o trabalho conjunto do TILSP “possibilita que o aprendizado do surdo seja cada vez mais eficiente”, o TILSP 02 afirma que “É crucial. Pois, só um trabalho conjunto pode fazer ser possível a absorção eficaz do conhecimento”. O TILSP 03 declara que “a importância é gigantesca pois o aluno é o maior beneficiado com a inclusão afetiva”. A Resposta do TILSP 04 e 05 foi neste mesmo sentido explicitando que o trabalho em conjunto do TILSP com o docente contribui para uma melhor inclusão do surdo para sala de aula.

Outro ponto que merece destaque no questionário foi a questão da atuação cotidiana do professor em sala de aula no que diz respeito ao método de abordagem dos conteúdos, atividades e provas. Ainda neste sentido foi perguntado aos TILSP como poderia ser feita adaptações para que os conteúdos e instrumentos de avaliação fossem mais visuais/acessíveis? O TILSP 01, 03, 04, e 05 as respostas sugeridas foram: “fazer atividades de múltiplas escolhas com imagens e utilizar como método de avaliação provas orais para que assim o discente surdo possa responder em sua própria língua” Já o TILSP 02 listou algumas sugestões para serem acatadas como “utilização de Slides mais visuais e dinâmicos pode ser utilizado a plataforma canva na elaboração dos slides”, “O Google formulário para criação de gráficos”, Avaliação individual com o professor o TILSP e o discente surdo”, “substituir textos escritos por atividades onde o discente possa responder em sua própria língua”.

Essas formas de abordar os conteúdos em sala de aula, bem como o modo de avaliar os discentes contribui significativamente para inclusão desses indivíduos. O surdo por ser usuário de uma língua de modalidade espaço visual compreende e interage com o mundo a sua volta por meio das experiências visuais. Por esse motivo, o fato de o docente ficar atento às particularidades linguísticas e culturais e utilizar estratégias pedagógicas como as que foram relatadas pelos os profissionais TILSP pode fazer a diferença no cotidiano em sala de aula.

Essas e outras ações que contribuem para a inclusão do surdo no espaço acadêmico pode ser incrementada em sala na medida que se estabeleça o trabalho colaborativo do TILSP com o

professor. Sobre essa questão, foi perguntado aos TILSP como acontece o trabalho colaborativo com o docente em sala? O TILSP 01 respondeu, fazendo o feedback do processo de aprendizagem do aluno e suas dificuldades no dia a dia. O TILSP 02 afirmou que o trabalho colaborativo acontece em poucos momentos. As perguntas geralmente feitas pelos professores são: o discente sabe ler e escrever”. Já o TILSP 03 declarou “há o diálogo! Sempre que o docente sente necessidade ou tem alguma dúvida nos procura para saná-las e deixa o espaço aberto para que possamos fazer observações sobre os conteúdos ministrados, escreveu o TILSP 03.

E por fim, o TILSP 04 e 05 afirmaram que no geral, os professores têm sempre procurado um feedback sobre a melhor forma de atender os discentes surdos. Desta forma, percebe-se que há uma atenção por parte dos professores, pelo menos por alguns, por esse trabalho em conjunto com o profissional TILSP. Isso nos faz compreender que diversas ações cotidianamente estão sendo incrementadas em sala de aula para atender melhor os discentes surdos, assim como identificado nos relatos dos TILSP, bem como nos momentos quando estive em sala de aula para entender a dinamicidade da tríade professor – TILSP – surdos e analisar as práticas inclusivas utilizadas pelos professores.

Infelizmente poucos professores utilizam realmente práticas inclusivas e que em sala ainda não há um trabalho conjunto dos professores com os TILSP. Desta forma, se faz necessário um trabalho mais integrado do TILSP com o professor para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, bem como seja materializado práticas inclusivas que propicie ao surdo uma real inclusão no ambiente de sala de aula.

5.2 Formação continuada para docente como estratégia de aprimoramento de sua prática em sala

A pesquisa junto aos docentes se fez necessário para compreendermos melhor aspectos relacionados a formação continuada e práticas inclusivas utilizadas por esses atores em sala de aula para o atendimento e inclusão dos discentes surdos.

Os três professores participantes da pesquisa declararam que durante a formação inicial não cursaram disciplina de Libras, educação de surdos, nem sobre a educação inclusiva. Para esse tipo de afirmação podemos apontar duas situações. A primeira situação está relacionada ao período que aconteceu a formação inicial, ou seja, os docentes cursaram a graduação antes de

2005, isso porque, antes desse ano não havia a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de nível superior.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, preconizava a necessidade de uma política de formação dos docentes para a atuação no sistema educacional de ensino no contexto da educação inclusiva. Neste caso, a lei determina que os sistemas educacionais deveriam assegurar professores capacitados para atender todos os discentes, inclusive a pessoa com deficiência, utilizando metodologias, técnicas, recursos, dentre outros, para atender também essa parcela da população (BRASIL, 1996).

No entanto, o que se presencia na prática em sala de aula são professores com pouco ou nenhum conhecimento sobre as particularidades dos discentes, sobretudo as pessoas com surdez. Sobre essa questão na aula de P2 pode-se perceber um certo desconhecimento sobre a pessoa surda. Antes de começar a aula o professor perguntou ao intérprete porque o aluno com surdez não sabia ler como os demais da turma? O TILSP naquele momento foi explicar sobre a condição linguística que alguns discentes surdos adentram as IES. De acordo com o TILSP, esse déficit está associado muitas vezes a uma educação básica que não lhes garante um atendimento educacional especializado e/ou um contato tardio da Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1.

Muitos surdos chegam na universidade na maioria das vezes com um déficit linguístico preocupante, e em alguns casos o professor por não ter tido formação específica não consegue identificar essas particularidades do alunado. De acordo com Valentini e Bisol (2012), o ambiente educacional é majoritariamente ouvinte, logo, as práticas pedagógicas são organizadas sem levar em consideração as especificidades linguísticas e culturais da pessoa com surdez. A falta de conhecimentos básicos sobre os discentes surdos e suas particularidades linguísticas podem ocasionar alguns empasses na relação docente-surdo e atraso no processo de aprendizagem. A esse respeito, Pimentel (2012) argumenta que o desconhecimento das singularidades das pessoas com deficiência por parte dos docentes ocasiona metodologias e práticas pedagógicas que não atendem a necessidade dos educandos, e repercute na sensibilidade no que diz respeito à flexibilização inclusive curricular.

A segunda premissa está relacionada a formação inicial nos cursos de bacharelado. Para esses tipos de cursos não existe jurisprudência que determine a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório. A esse respeito, o Decreto 5.626 sancionado em 22 de dezembro de 2005 declara no capítulo II:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL,2005).

O decreto deixa claro sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e nos demais como optativos. Entretanto, diversos professores chegam aos espaços educacionais sem ao menos terem tido algum preparo para atender a alunos com deficiência. O surgimento do decreto 5.626/05 traz à tona além de uma política de disseminação da língua brasileira de sinais nos espaços universitários, a necessidade de dar mais visibilidade às particularidades linguísticas do surdo.

A presença do surdo em sala de aula torna o ambiente bilíngue, neste caso, além de coexistir duas línguas é necessário a utilização de práticas inclusivas, bem como procedimentos didático pedagógicos sejam colocadas em prática para atendê-los. A esse respeito, Valentini e Bisol (2012) afirmam que o ambiente educacional onde o surdo se faz presente exige uma série de mudanças na dinâmica da sala, as autoras ainda declaram que se o professor achar que a presença da pessoa com deficiência não ocasionou nenhuma mudança na dinâmica da aula ou mesmo na sua prática docente, então esse professor não está olhando com a atenção necessária que precisa ter.

Não dá para negar a presença crescente dos surdos nas IES, por esse motivo, é necessário que os professores tenham uma formação que contemple conhecimentos básicos sobre as singularidades do seu alunado. Ainda sobre a LDB, ela declara que deve ser garantida o atendimento dos discentes com deficiência, docentes capacitados com formação para garantir a todos integração nos espaços institucionais de ensino. Aqueles que não tiveram durante sua formação inicial disciplinas que dizem respeito à educação inclusiva, como é o caso dos docentes participantes desta pesquisa, a instituição deve dar uma atenção necessária e garantir cursos de formação continuada para capacitação desses profissionais. Nesta perspectiva, Pimentel (2012) afirma que para a formação do docente para atuar na educação inclusiva não deve se restringir a formação inicial, como por exemplo na graduação.

A formação continuada se faz necessária pois cada pessoa com deficiência tem suas especificidades que divergem inclusive de outro discente que por ventura tenha a mesma

deficiência. Ainda sobre essa questão de formação dos docentes a LDB n° 9.394/96, declara no Art. 59 inciso III que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

A formação inicial é exigida aos futuros profissionais que atuarão nas instituições de ensino desde a educação básica ao nível superior. Entretanto, nos deparamos diante de um grande desafio de acordo com Pletsch (2009, p. 148), “É produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender na diversidade”. Isso nos leva a refletir sobre o modo como essa formação tem acontecido na educação inicial desses futuros profissionais que se depararão com um público cada vez mais heterogêneo e plural nas instituições de ensino superior.

Ao pensarmos nesta perspectiva pode-se eclodir questionamentos como, de que forma tem acontecido a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes acadêmicos? Qual o apoio institucional esses professores têm tido para o atendimento das especificidades do seu alunado? Os discentes com alguma deficiência, neste caso o surdo, têm se sentido incluído nos ambientes institucionais de ensino? Alguns desses questionamentos são respondidos por Pletsch (2009, p. 150) quando afirma que: “No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor de uma educação inclusiva.”

A fala da autora nos instiga a refletirmos o porque estamos tratando da educação e atendimento de pessoas com particularidades educacionais específicas que necessariamente precisam ser atendidas cotidianamente. Dorziart (2015), afirma que em tempos de inclusão, onde a presença dos surdos nas instituições de ensino é uma realidade, não podemos deixar de fazermos algumas considerações. Quanto à inclusão dos surdos a autora defende que frente às demandas atuais são necessárias um novo redimensionamento das instituições, dos docentes, bem como dos demais atores envolvidos com o processo inclusivo. Partindo dessa perspectiva, Neto *et al.* (2018) declara que a educação inclusiva traz consigo a ressignificação da educação tradicional, o que necessariamente implica desenvolver políticas e metodológicas que objetivem mudanças estruturantes da educação.

Esse novo redimensionamento significa inclusive mudanças curriculares, atitudinais e didáticas pedagógicas. Cientes da responsabilização da instituição na capacitação do corpo

decente foi questionado sobre quais as ações promovidas pelo IFPB-Campus João Pessoa para capacitação do corpo docente no atendimento dos discentes surdos? O docente 01 e 02 relataram que o IFPB oferece curso de Libras, já o docente 03 destacou que além do curso de Libras é oferecido “oficina/evento sobre os surdos. Neste sentido, a formação continuada para os docentes se faz necessária frente a pluralidade do alunado, neste caso específico os surdos que adentram os espaços acadêmicos. Bolzan *et al.* (2013, p. 53), afirma que “A formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente”. Neste caso, complementando a fala das autoras acrescentaria uma formação continuada que contemple as singularidades linguísticas e culturais dos discentes surdos.

Evidentemente, que o processo de inclusão não é uma tarefa fácil, e que nem todas as instituições de ensino tem a iniciativa de capacitar o corpo docente. A presença da pessoa com deficiência nas IES ainda é desafiadora não só para os docentes mais para todos que compõem a instituição. Somada ao desafio de atender aos discentes com surdez, alguns professores se mostram resistentes a mudanças inclusive didático pedagógicas, como relatado nos questionários que foram respondidos pelos TILSP. E por fim, embora tenha sido identificado em alguns momentos específicos o professor trazendo slides com algumas imagens, promovendo momentos para que o surdo participasse e interagisse com os demais colegas, também foi perceptível professores que não utilizaram esses artifícios visuais para proporcionar uma melhor compreensão do conteúdo exposto em sala. Em alguns momentos de aula pude perceber a preocupação do professor de apenas passar o conteúdo.

5.3 Práticas inclusivas como necessárias para a inclusão do surdo na sala de aula

A inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior é um direito legal que foi garantido na Constituição Federal de 1988 ao declarar que a educação deve ser assegurada a todas as pessoas. Esse direito foi reafirmado posteriormente com os acordos internacionais com países nos quais o Brasil era signatário. Com esse direito garantido legalmente diversos movimento de pessoas com deficiência, familiares e estudiosos da área passaram a exigir políticas públicas voltadas para a inclusão que garantisse não só o acesso, mas a condição de usufruir desses espaços em igualdade de condições.

O questionário aplicado aos docentes também procurou identificar quais práticas inclusivas são utilizadas por eles cotidianamente para atender as especificidades do discente surdo em sala de aula. Sobre esse aspecto, P1, P2 e P3 responderam que adaptam as provas e tentavam uma comunicação direta com o discente surdo, esperava o intérprete chegar para assim começar a aula, utiliza vídeos, filmes, documentários legendados, flexibilização na hora de corrigir as provas, dentre outros. Embora, esses pontos elencados pelos docentes não sejam suficientes para promover a inclusão integral do surdo no ambiente acadêmico, elas fazem a diferença no processo educacional em sala.

Sabe-se que não existe uma “fórmula pronta” para ser utilizada no processo inclusivo do surdo, isso porque cada indivíduo tem suas particularidades e devem ser atendidas. Neste sentido, quando perguntado no questionário sobre quais outras práticas promovem a inclusão em sala de aula para o discente surdo que você utiliza? P1 declarou que “utiliza metodologias ativas”. De acordo com Ferreira (2021), as metodologias ativas são ferramentas utilizadas no ambiente educacional pelos professores que objetivam tornar o discente mais crítico e ativo impulsionando o indivíduo a aprendizagem autônoma.

De acordo com essa afirmação pode-se compreender que o fundamento das metodologias ativas é conduzir os discentes a compreensão da capacidade que cada indivíduo tem para construção da aprendizagem. Nesta perspectiva, Ferreira (2021, p. 27) argumenta que “os professores mediadores os convidam e os desafiam a pensarem de forma mais crítica e autônoma, através de atividades ativas, como por exemplo: estudo de caso, tecnologias, problematização das realidades, mapas conceituais e etc.”

Na educação de surdos a utilização das metodologias ativas proporcionam uma maior autonomia e desenvolvimento acadêmico. O professor deve conhecer bem o discente, no caso dos surdos, as particularidades linguísticas e culturais, além desses aspectos, se fazem necessário uma comunicação mínima entre todos os participantes do ambiente educacional, isso inclui os professores e demais colegas de turma.

Os surdos enfrentam diversas dificuldades de ordem comunicacional, muitos professores desconhecem as particularidades linguísticas do surdo, a comunicação em muitos casos acontece por causa da presença do profissional TILSP. Vale ressaltar, que o P1 consentiu que eu estivesse presente em uma de suas aulas e pude identificar a interação do professor com o surdo. Ao chegar em sala P1 interagiu com o discente surdo falando “boa tarde”, “tudo bem”, e “pode entrar”, além dessa aparentemente simples interação P1 durante a aula trouxe slides adaptados com bastante imagens, e a todo o momento interagiu com ele perguntado sobre partes

do conteúdos que foi ministrado na aula anterior que era continuidade do assunto que estava sendo ministrado no dia.

A forma que P1 conduziu a aula foi bem dinâmica e propiciou momentos em que todos os discentes puderam participar. Entretanto, essa realidade não é presenciada com professores de outros cursos. Ainda sobre esse aspecto de práticas inclusivas utilizadas em sala P2 declarou que:

Não utilizo outras práticas inclusivas. Acredito que o IFPB deveria se planejar melhor com relação à inserção do aluno no contexto de sala de aula. por que esperar as aulas de cada semestre começarem? Se o aluno foi matriculado no primeiro período, então um representante do setor deveria se fazer presente em uma reunião de curso, ou mesmo convocar uma reunião. As ações são mais passivas do que ativas. (P2)

A fala da professora ao mesmo tempo que é um desabafo é um questionamento que precisa ser levado em consideração pelo setor responsável que detém as informações sobre as especificidades dos discentes com deficiência. Outra questão relatada pela professora é a necessidade do setor tomar a iniciativa de informar sobre as necessidades pedagógicas do discente.

O professor tem uma parcela significativa no processo de inclusão do discente com deficiência, no entanto, não se pode atribuir apenas ao professor a responsabilidade de garantir a inclusão. É necessário que a inclusão aconteça com a participação de todos que compõem a instituição, ou seja, são ações que devem ser feitas em equipe. Neto *et al.* (2018), afirma que para acontecer inclusão é necessário a qualificação de toda a equipe de profissionais que atuará com esse discente, bem como a disponibilização de recursos pedagógicos necessários.

Na fala da professora pode-se perceber ainda uma certa angústia frente às limitações no atendimento prestado ao discente surdo em sala de aula. Esse relato simboliza o sentimento de muitos professores, sobretudo na educação superior. Neste sentido, Almeida e Montinho (2021) declaram que o professor deve conhecer cada um dos discentes que atenderá em sala de aula, para que possa a partir das informações a ele passadas atendê-los no intuito de propiciar seu pleno desenvolvimento. Conhecer as necessidades educacionais do discente é o primeiro passo para fundamentar práticas inclusivas. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é a relação do professor com o estudante, no caso do discente surdo é disponibilizado para a mediação comunicativa do TILSP.

Esse profissional além de propiciar a acessibilidade linguística do surdo no ambiente educacional, é capacitado para auxiliar o docente em suas eventuais indagações sobre as particularidades dos surdos. Por esse motivo, o docente pode estar recorrendo a esse

profissional sempre que necessário, pois, a parceria pode resultar em planejamento de ações mais específicas no intuito de atender melhor os discentes surdo. Por esse motivo, o professor precisa ser apoiado e orientado cotidianamente, com suporte seja de ordem material, teórica e/ou metodológica (LIMA, 2019).

Ainda sobre as práticas inclusivas utilizadas pelos professores, P3 relatou que “procura interagir com o discente surdo de forma atenciosa tentando incluir nas atividades da disciplina”. A fala do professor revela a tentativa de incluir o surdo, entretanto existem várias outras práticas que podem ser utilizadas pelo professor. É através das práticas pedagógicas e inclusivas como afirma Pinheiro e Miguel (2020), que se compreende melhor a forma de atender as especificidades de cada indivíduo no contexto educacional.

E por fim, na tentativa de entender a percepção dos professores sobre a importância da parceria do tradutor intérprete de Libras na construção de práticas inclusivas para atender melhor o surdo em sala. P1 respondeu que o link fundamental entre o TILSP e o professor. Já P2 declarou que é de fundamental importância a parceria com o intérprete, para que seja fortalecido o vínculo do aluno com a comunidade escolar, permitindo que a inclusão ocorra de forma mais consistente e integrada. E P3 declarou que o intérprete ajuda a sanar as dificuldades de interação.

A atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português – TILSP junto ao professor se faz necessário em sala de aula, pois a educação inclusiva do discente com surdez depende também do trabalho colaborativo desses dois atores. O professor com o conhecimento técnico que será transmitido para todos os discentes, e o TILSP com a capacidade técnica de versar entre as duas línguas, neste caso o português e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, bem como conhecimento das reais dificuldades e necessidades do surdo.

O TILSP possui conhecimentos específicos sobre o sujeito surdo no que diz respeito às particularidades linguísticas e culturais, além desse aspecto, ele é o profissional que mais tem contato com o surdo dentro da sala de aula e fora dela. Logo, conhece informações que socializadas com o professor pode contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que o contexto universitário é um ambiente desafiador que exige de todos os discentes uma série de responsabilidades e obrigações. Entretanto, é necessário que o professor conheça bem o surdo, pois muitos adentram nas universidades com sérias dificuldades inclusive linguísticas. A esse respeito, Valentini e Bisol (2012) declaram que “alguns não possuem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação que lhes é

oferecida ou dos livros didáticos, e possivelmente eles ingressam no ensino superior menos preparados do que seus colegas ouvintes.”

Sobre esse ponto abordado pelas autoras, ela é mais frequente do que se imagina. Muitos docentes por não conhecer o discente surdo acredita que o fato de ter o profissional TILSP em sala de aula é o suficiente para o surdo ter acesso a todo conhecimento que é transmitido através do discurso oral. O fato de ter em sala um TILSP interpretando a fala do professor não significa que o surdo esteja compreendendo tudo que está sendo passado para ele, isso acontece principalmente pelo deficit linguístico que muitos desses discentes chegam nas IES. Evidentemente que tem outras questões que precisam ser levadas em consideração como é o caso do nível de leitura do português, formas de tornar o conhecimento/ conteúdo acessível, dentre outros aspectos que serão identificados se houver um trabalho conjunto com o TILSP.

Isso só reafirma a importância e necessidade do trabalho colaborativo do TILSP. De acordo com as respostas de P1, P2 e P3 identifica-se uma certa falta de conhecimento sobre o quanto esse profissional pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente para o fortalecimento de uma real inclusão do surdo em sala de aula.

Diante do exposto, para que a inclusão do discente surdo seja realmente vivida cotidianamente se faz necessário que práticas inclusivas sejam estabelecidas em sala de aula por todos os atores que fazem parte do ambiente educacional e que estão envolvidos diretamente com do discente surdo.

5.4 A comunicação como base para a inclusão do surdo

O surdo no ambiente educacional inclusivo enfrenta diversas dificuldades, inclusive as relacionadas aos aspectos comunicacionais como relatado anteriormente. Esse fato acontece pelo desconhecimento tanto do professor como dos discentes ditos ouvintes da língua usada pela pessoa surda, a Libras. Por esse motivo, toda comunicação existente só se faz possível com o auxílio TILSP. No entanto, ao pensarmos na educação inclusiva do surdo é necessário que seja levado em consideração um ambiente que para a comunicação dos participantes do ambiente não dependa exclusivamente do profissional TILSP. Assim, é imprescindível que a comunicação seja fluida e acessível a todos.

Baseado na entrevista com os sujeitos surdos foi possível compreender como acontecem as relações comunicativas do surdo com os professores e colegas em sala, com ou sem a

presença do profissional TILSP, bem como as ações que podem ser realizadas para melhoria da comunicação. Foi possível identificar ainda as dificuldades que os discentes surdos enfrentam diariamente em sala de aula no aspecto comunicativo. Neste sentido, foi perguntado aos discentes qual era o nível de interação com o docente e demais colegas? Sobre esse aspecto de interação S1, S2, S3 e S4 responderam que:

Eu consigo me comunicar com os colegas, mas a comunicação é muito básica. Além disso, poucos colegas sabem Libras, em muitos momentos nos comunicamos usando gestos. Já com relação aos docentes eles não sabem Libras e assim, tentamos nos comunicar usando gestos. (S1)

Tem três docentes que eu consigo interagir um pouco de sinais bem básicos e gestos. Já os demais colegas eu me comunico com alguns. (S2)

Os colegas e docentes não sabem Libras. em alguns momentos tentamos nos comunicar com gestos e escrevendo/mensagem. (S3)

Consigo interagir com alguns colegas de turma, bem como alguns docentes. A comunicação é básica como “oi” “Boa tarde” “tudo bem”. (S4)

Os depoimentos relatados pelos surdos evidenciam dificuldade comunicativa enfrentada em sala. As questões que envolvem comunicação é uma problemática que perpassa todos os níveis de ensino e se acentua na educação superior. Neste sentido, Lacerda (2004) afirma que é na tentativa de solucionar as lacunas comunicativas no processo educacional do surdo que se defende a necessidade de um apoio específico, neste caso, o TILSP para auxiliar no processo comunicativo.

Embora, as políticas públicas de inclusão assegurem nos espaços educacionais onde estiver o surdo a presença do profissional TILSP, percebe-se a necessidade que aqueles que estejam envolvidos diretamente no processo educacional, neste caso o docente e demais colegas, tenham um certo conhecimento da Libras para interagir com o surdo, bem como compreendê-lo.

Vale destacar que os discentes S1, S2 e S3 conseguiam, mesmo que de forma limitada, em algumas situações utilizando gestos interagir com alguns docentes. Essa afirmação foi verificada nas aulas que precisei estar presente para compreender a dinamicidade do professor – intérprete – surdo. Nas aulas dos discentes S1 e S2 no momento que eles chegaram o docente foi próximo, apertou na mão, deu boa tarde e posteriormente interagiu um pouco com o surdo com a ajuda do TILSP.

Já na aula do discente S3, o docente apertou a mão, falou “oi”, “boa tarde” e “tudo bem” e conversou um pouco com o discente. Entretanto, a realidade de S4 era bem diferente, ela declarou que os docentes e colegas não sabem Libras, e por isso não havia comunicação. Ainda de acordo com S4 a comunicação era bem pontual, e quando acontecia era através de gestos ou

mensagem no grupo de Whatsapp, mas pela dificuldade de compreender a estrutura do português mandava as mensagens para o TILSP que acompanha na disciplina e ele traduz para mim, relatou a discente. De acordo com Valentini e Bisol (2012), Grupos minoritários geralmente enfrentam dificuldades em determinados ambientes, isso acontece devido a preconceitos ou receio de se aproximar.

Outro ponto a ser mencionado é que nos momentos que estive em sala de aula pude perceber um certo distanciamento dos colegas com os surdos, em nenhum momento identifiquei comunicação/interação entre os discentes surdos S1, S2, S4. Entretanto, na turma do discente S3 a realidade foi um pouco diferente, durante a aula duas discentes falaram “oi” “sorriu” e tentou se comunicar usando datilologia (palavra realizada através do alfabeto manual em Libras). Sobre o aspecto de um ambiente onde aconteça interação comunicacionais Valentini e Bisol (2012 p. 28), declaram que “O espaço de sala de aula deve ser percebido como um contexto onde pode ocorrer interações que, quando positivas, favorecem o processo de ensino e aprendizagem e contribuem para a aceitação de todos os estudantes com suas diferenças e suas singularidades.”

Neste sentido, embora esse tipo de situação devesse ser regra, ou seja, essa interação deveria ser fluida nos ambientes onde estivesse um surdo presente, podemos perceber que estamos diante de um caso bem específico relatado e vivenciado pelo discente S3, realidade que não é possível perceber nos demais cursos com os discentes surdos. Alguns docentes na tentativa de fazer com que os surdos se sintam “incluídos” acenam, sorriem, fazem gestos, cumprimentam apertando na mão. Mesmo sendo ações que não estabelecem uma comunicação básica, mas de acordo com os discentes como relatados nas entrevistas, esses docentes são muito legais, diferentemente da grande maioria dos professores que de acordo com os entrevistados “eles não se aproximam muito.”

Pode-se perceber que a comunicação entre os docentes e surdos só é possível com a presença do TILSP. Neste caso foi questionado aos discentes surdos quando por algum motivo o TILSP não está em sala como acontece a interação? S1, S2, reafirmaram que conseguem interagir até certo ponto através de gestos e da escrita. S3 por sua vez relatou:

Com os colegas eu consigo me comunicar alguns sabem o básico de Libras e utilizam em alguns momentos a datilologia. Com uns três docentes consigo me comunicar de forma básica em sinais. Já a maioria dos docentes a comunicação é por gestos mesmo e escritas no quadro e em alguns momentos quando o TILSP não está ou chega atrasado, o docente vai explicando os slides e apontando o que está sendo falado. (S3)

A resposta do discente S3 me chamou atenção, pois de acordo com o relatado havia uma comunicação básica entre os colegas de turma e alguns docentes. A comunicação entre os colegas era possível porque como o curso era uma licenciatura todos tinham por obrigação cursar a disciplina de Libras, relatou S3. A obrigatoriedade desta disciplina nos cursos de licenciaturas é preconizada através do Decreto 5.625/05 que no capítulo II determina que deve ser inserida como componente curricular em todos os cursos, seja de nível médio ou superior considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação a inclusão da disciplina de Libras (BRASIL, 2005). Vale ressaltar, que nos demais cursos de nível superior a disciplina de Libras é de caráter optativa, assim como declara o decreto acima. Isso nos faz compreender as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos surdos em sala de aula no que diz respeito à comunicação com os demais colegas, pois dos quatro surdos entrevistados apenas S3 cursa licenciatura.

O fato de a disciplina de Libras ser optativa nos demais cursos esbarrar em outra questão que merece destaque que é a formação desses futuros profissionais que poderão atuar em sala de aula em um futuro próximo e se deparar com discentes surdos. A falta de conhecimento sobre as particularidades da pessoa com deficiência, neste caso os surdos, pode influenciar em metodologias que não atendem as especificidades linguísticas e cultural da comunidade surda, indo de encontro a proposta da educação inclusiva. Nesta perspectiva, Baú (2014) declara que o sistema educacional inclusivo implica num ensino adaptado que atenda a heterogeneidade e pluralidade das necessidades de cada indivíduo.

O surdo é um sujeito diferente linguisticamente dos demais discentes, pois utilizam como canal de abstração do conhecimento a visão. Essa peculiaridade exige que o ambiente de sala de aula, bem como a forma como se abordará os conteúdos seja adaptado, isso porque, o surdo compreende e apreende as informações visualmente. Diferentemente dos discentes que não são surdos, pois abstraem as informações através do canal auditivo. Essa particularidade, embora óbvia, requer do corpo docente atenção no momento da preparação e ministração de suas aulas. Entretanto, o que se pode perceber é que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores são insuficientes para atender aos surdos assim como afirma aos discentes entrevistados.

Neste sentido, quando perguntado aos discentes S1, S2, S3 e S4 sobre as questões de adaptação dos conteúdos, provas e atividades utilizadas pelos professores, pode-se perceber que:

Alguns docentes conseguem adaptar, mas as adaptações são simples. Eles passam questões com enunciados curtos, e apenas algumas questões de múltipla escolha. (S1)
Apenas uns 02 docentes conseguem adaptar, o restante não. (S2)

Alguns docentes conseguem adaptar, outros não. Os que conseguem trazem nos slides bastante imagens e nas provas tem imagens e questões de múltiplas escolhas. (S3)

Os docentes não conseguem adaptar. Os conteúdos apresentados em sala nos slides são muitos textos, e as imagens são bem poucas. (S4)

Os relatos dos discentes surdos demonstram o desconhecimento de alguns professores a respeito das particularidades linguísticas, bem como da necessidade de tornar os conteúdos e provas acessíveis. A questão da adaptação de todo material que será ministrado precisa ser acessível, visto que, é através desse conhecimento adaptado que o discente surdo terá condição de uma boa formação e pleno desenvolvimento acadêmico.

Sobre a presença do surdo em sala de aula é necessário que se fomente ações inclusivas que leve em consideração a diferença surda. A esse respeito, Zwick (2010, p. 13) declara que “[...] devem promover ações que contemplem a diferença dos grupos surdos, que não passa pela simples tolerância do diferente, mas pelo reconhecimento da diferença, no movimento de aproximação e entendimento da mesma”. Reconhecer a diferença surda em sala de aula é levar em consideração o surdo como sujeito linguístico, social e cultural.

Diante da necessidade de utilização de práticas inclusivas que atendam aos surdos e suas particularidades linguísticas e culturais, bem como a melhor forma de avaliar o surdo respeitando sua singularidade, o decreto 5.626/05, um dos poucos documentos que tratam sobre essa temática no Art. 14 é mencionado:

VI – Adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;

VII – Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos

O Decreto incipientemente menciona esses pontos ao tratar da forma como podem ser realizadas as avaliações com os discentes surdos respeitando os aspectos linguísticos. Entretanto, um questionamento que pode ser feito é, quais outras ações inclusivas que o docente pode utilizar em sala de aula para a inclusão do surdo? como é sabido do déficit de informações neste sentido na legislação vigente e normativas, bem como na literatura isso porque as pesquisas que envolvem práticas inclusivas direcionadas a comunidade surda ainda é bastante escassa. Desta forma, foi questionado aos discentes S1, S2, S3 e S4 sobre as ações inclusivas

que precisam ser incorporadas à prática docente cotidianamente foi mencionado que para uma real inclusão do surdo é necessário que haja dentre outros aspectos:

Capacitação do corpo docente para compreender as particularidades dos surdos, cursos de Libras oferecidos pela instituição para os docentes para que haja comunicação com o surdo, não falar nos momentos que está escrevendo na lousa pois quando isso acontece nós surdos não conseguimos compreender o assunto completo. Outro ponto que precisa ser mais utilizado pelos docentes é a aplicação de provas que nos dê a possibilidade de responder na nossa língua. E nas provas com questões abertas levar em consideração o sentido semântico. (S1)

É necessário a utilização de imagens nos conteúdos ministrados em sala, conhecimento básico da Libras, bem como nas avaliações/provas, tempo adicional no momento de realização de provas, momentos no contra turno com os docentes, ter uma plataforma que os materiais/ textos para em momentos vagos o TILSP possa me explicar partes dos conteúdos que eu tenha dúvidas. (S2)

Contato direto com o docente, uma espécie de núcleo, no momento da apresentação do conteúdo o docente explica os termos técnicos e as palavras que são mencionadas em inglês, isso acontece frequentemente porque no curso tem disciplinas de programação, lógica, dentre outras que a linguagem é muito técnica. Outro ponto é em alguns momentos responder a prova em Libras. (S3)

Acredito que seja importante que o docente saiba o básico de Libras para se comunicar comigo, e compreenda um pouco das nossas particularidades como surdos, e outro ponto é uma determinação legal para que nos cursos de bacharelado a disciplina de Libras seja obrigatória assim como é nos cursos de licenciatura. (S4)

Essas informações relatadas pelos discentes surdos nos mostra uma série de ações que não são vistas no cotidiano em sala de aula e que postas em prática contribuem significativamente para a inclusão que os surdos tanto almejam. Ações simples foram colocadas em destaque no momento das entrevistas pelos discentes surdos que serão posteriormente utilizadas para a preparação do produto em forma de cartilha que auxiliará na prática docente no dia a dia em sala de aula.

Um ponto que merece destaque nas falas dos discentes surdos foi a necessidade de os professores aprenderem o básico de Libras. Durante os momentos que estive em aula observando pontos como ações inclusivas utilizadas pelos professores, a atuação do TILSP, a dinamicidade da tríade docente – TILSP – Surdo pude perceber o sorriso expressivo do surdo ao chegar em sala e o docente cumprimentar com “oi” “boa tarde” “bem-vindo” e apertar na mão. Os docentes que tentavam se comunicar mesmo que de forma básica, foi denominado pelos próprios discentes surdos como “docentes legais”.

Evidentemente, que não existe uma política de fortalecimento da língua brasileira de sinais em todos os espaços institucionais de ensino. Embora, contemos com o Decreto 5.626/05 que institucionaliza a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Entretanto, enquanto não se torna realidade em todos os espaços educacionais, bem como em todos os

cursos de nível superior, muitos surdos ficaram isolado, e por vezes, excluídos de interações que só a língua pode proporcionar nos espaços universitários (ALVES *et al.*, 2015).

E por fim, entende-se que promover um espaço inclusivo exige-se uma série de mudanças desde aquelas mais simples às mais radicais. Essas mudanças podem ser de ordem curricular, metodológica, estruturais e/ou mesmo, atitudinais. Neste sentido, Valentini e Bisol (2012) afirmam que a educação inclusiva exige do espaço educativo uma reorganização, bem como um novo fazer docente. As autoras ainda argumentam que simples rotinas, como a correção de uma prova, apresentação de conteúdos em slides, bem como copiar qualquer assunto pode ter que ser modificada para que os discentes com qualquer que seja a especificidade possa ter acesso e consiga participar de forma integral do ambiente no qual se encontra.

5.5 Recursos visuais como ferramenta para inclusão do surdo

O uso dos recursos visuais no processo educacional do discente é uma estratégia bastante usada nos anos iniciais da escolarização. Sua utilização pode ajudar significativamente na compreensão das informações transmitidas pelo educador. Na educação dos surdos, esses recursos se tornam imprescindíveis exatamente pela as especificidades culturais e linguística desses indivíduos. O povo surdo como grupo linguístico minoritário, além de uma língua espaço visual com características divergentes das línguas orais auditivas, se distingue pela particularidade cultural eminentemente visual (PEREIRA *et al.*, 2011).

Essa singularidade visual do surdo que diverge dos demais indivíduos ouvintes, propicia as interações com tudo que está a sua volta através da visão. Sobre esse aspecto Leão, Sofiato e Oliveira (2017), acrescenta que quando o professor no ambiente educacional utiliza o recurso de imagem maximiza e condiciona o indivíduo interagir com sua realidade, além disso amplia a possibilidades de comunicação que perpassa as oferecidas pela sua própria língua, bem como proporciona a capacidade de desenvolvimento.

Os autores descrevem bem a importância dos recursos imagéticos na educação dos surdos e os efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Além deste ponto, é destacado que o uso adequado das imagens pode transmitir minúcias que na língua de sinais talvez não se consiga demonstrar. Quando nos referimos ao conjunto de recursos imagéticos que podem ser utilizados em sala na educação do surdo pode-se pontuar mecanismos como,

gravuras, imagens apresentadas em PowerPoint, desenhos, mapas mentais, diagramas, fluxogramas dentre outros. A utilização desses recursos em sala subentende-se a tentativa do professor em passar informações que estão contidas no texto escrito, ou que não estão tão claras ao ler o texto, ou seja, intuito das estratégias é de facilitar na compreensão do que está sendo ministrado no texto escrito.

Sobre a questão da utilização de recursos visuais utilizados pelos professores, foi perguntado aos discentes surdos se em sala de aula esses recursos eram utilizados. S1 respondeu que:

Poucos professores usam imagens nos conteúdos que são ministrados em PowerPoint/slides. Alguns ainda ministram os conteúdos onde o português é bem denso. Quando não se adapta, não consigo compreender muito. (S1)

Podemos perceber na fala de S1 que poucos professores utilizam recursos visuais nas apresentações em PowerPoint, e que o fato de não utilizar atrapalha na compreensão do conteúdo. A esse respeito, Leão; Sofiato e Oliveira (2017, p. 13) menciona que “A pessoa surda se serve da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie acesso ao conhecimento”. Neste sentido, o contato do surdo com o imagético lhe proporciona experiências e acesso a outros diversos conhecimentos.

Ainda sobre a utilização dos recursos visuais, o discente S2 relatou que durante a pandemia do Covid 19, que durou 2 anos, as atividades presenciais foram suspensas e as aulas passaram a serem remotas e transmitidas pelo o Google meet. Este período foi bem proveitoso e mesmo sendo prejudicial para tantas pessoas no quesito aprendizagem, S2 relatou que aprendeu bastante. De acordo com S2 “os professores adaptavam as aulas, tinham bastante imagens nos slides”. Mas, na volta às atividades/aulas presenciais a preocupação com slides com gravuras, imagens foram substituídos por apostilas, textos extensos.

Alguns docentes utilizam como método para leitura para os discentes como, apostilas, capítulos de livros para que os discentes leiam e possam debater na aula posterior, ou até mesmo textos que servem de base para responder uma prova e/ou atividade. Entretanto, alguns professores desconhecem o nível de conhecimento que o surdo tem do português e acabam cobrando leituras que em alguns casos se tornam inviáveis para o discente.

Ainda sobre o aspecto dos recursos visuais, o discente S3 mencionou que os professores na ministração das aulas trazem bastantes imagens, os vídeos e documentários são legendados. É possível identificar que os recursos visuais são uma prática cotidiana do professor em sala de

aula, essa afirmação pode ser identificada durante a aula que esteve em sala. No início da aula, professor perguntou ao discente surdo se ele lembrava como era a representação gráfica de um termo específico que foi copiado na lousa. Neste momento, o surdo teve dificuldade em responder. No entanto, o professor percebendo a dificuldade do surdo em responder, usou a seguinte estratégia. Desenhou no quadro outra imagem e perguntou o nome, neste momento, o discente surdo prontamente fez a datilografia que foi traduzido pelo profissional TILSP para o professor e demais colegas de turma.

A dificuldade do surdo em responder o questionamento do professor pode ser devido a forma como foi feita. Neste sentido, Nery e Batista (2004) afirma que a representação verbal possibilita a generalização, ou pode ser traduzida em alguns momentos como algo sem significado. No entanto, de acordo com as autoras, para o surdo a representação imagética favorece o pensamento, bem como auxilia para estabelecer relações de comparações.

Ainda sobre os recursos visuais a discente S4 declarou que os docentes trazem poucas imagens nos slides e muitos textos. Como vimos anteriormente esse tipo de metodologia não atende às particularidades linguísticas e culturais do discente. Como complemento ao relato de S4, pude identificar que na aula a professora apresentava os slides e haviam pouquíssimas imagens. Na verdade, tinham até algumas imagens, mas em alguns momentos eram imagens que não contribuíam para uma compreensão do trecho/texto que estava sendo apresentado nos slides.

Muitos professores acreditam que o fato de ter qualquer imagem é o suficiente para que o surdo compreenda melhor o conteúdo. Sobre a imagem como recurso visual de acordo com Melo e Almeida (2020, p. 108) “é rica em possibilidades didáticas. Sendo assim, a imagem não deve ser usada apenas como ilustração, mas como algo muito mais abrangente, como recurso didático promotor da aprendizagem que se dá por meio dos signos”. A utilização dos recursos imagéticos na educação dos surdos promove além da aprendizagem dos conteúdos a inclusão, pois está sendo respeitado umas das características que fazem a diferença cotidianamente na vida dos surdos que é a exploração dos recursos visuais.

Durante as entrevistas com os surdos o aspecto dos recursos visuais foi diversas vezes enfatizado, bem como a importância da sua utilização durante os momentos de aula. De acordo com Melo e Almeida (2020), o professor deve transformar a imagem em artefato mediador do processo de aprendizagem, isso porque, a imagem tem a capacidade de alargar o conhecimento dos estudantes. Neste sentido, as tecnologias podem ser uma aliada no processo não só de ensino e aprendizagem dos surdos, mas na fomentação da inclusão. Sobre esta questão os discentes S1, S2, S3 e S4 relataram que a tecnologia pode ser utilizada como um mecanismo

para tornar os conteúdos mais dinâmicos e visuais. Vale destacar a resposta dada pelo discente 03 a esse respeito, “A tecnologia possibilita tornar os conteúdos ministrados em sala de aula mais visuais, inclusive trazendo imagens em 3D.”

E por fim, é sabido que o uso dos meios tecnológicos contribui para dinamizar os conteúdos que serão abordados no espaço educacional. A utilização dos recursos tecnológicos se faz cada vez necessários e precisa ser incorporado à prática docente. Assim, a compreensão da importância dos recursos imagéticos atrelados às novas tecnologias são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente para a inclusão do surdo no ambiente acadêmico.

A seguir o estudo apresenta ações inclusivas sugeridas pelos profissionais TILSP e surdos que norteará o professor no processo de inclusão dos surdos em sala de aula.

5.6 Práticas inclusivas para inclusão dos surdos no contexto educacional

Neste tópico foram sistematizadas práticas inclusivas que precisam ser utilizadas em sala de aula pelos professores para a inclusão e atendimento das particularidades e especificidades culturais e linguísticas dos surdos.

Enfatizamos que as práticas inclusivas elencadas pelos TILPS e surdos que participaram deste estudo servirão para nortear o professor cotidianamente, assim como, possibilitará novas reflexões sobre outras práticas que precisam ser utilizadas em sala para proporcionar uma real inclusão do surdo no contexto acadêmico. Segue a cartilha, um produto pedagógico elaborado a partir das sugestões dos TILSP e surdos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**ORIENTAÇÕES PARA ATENDIMENTO AO DISCENTE SURDO EM SALA DE
AULA**



ORGANIZAÇÃO GERAL

Cristiano Lima de Brito, mestrando do Programa
de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão
e Avaliação da Educação Superior-
PPGAES

ORIENTADORA

Dr^o Edineide Jezine Mesquita Araújo

Fevereiro
2023

INTRODUÇÃO

A cartilha contendo práticas inclusivas voltadas para a inclusão do surdo em sala de aula é fruto da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES), do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Campus João Pessoa, e contou com a participação de cinco Tradutores Intérpretes de Libras/Português (TILPS) e quatro graduandos surdos. Através da utilização de instrumentos como questionários e entrevistas pode-se elencar algumas práticas inclusivas que nortearão o docente em sala para atender as particularidades e especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

De modo geral, o surdo é um sujeito que se comunica através de uma língua espaço visual, e por esse motivo, se faz necessário que sejam utilizadas estratégias para promover a inclusão desses indivíduos nos espaços educacionais.

Desta forma, devido as singularidades do surdo, espera-se que a construção dessa cartilha auxilie o docente no atendimento e inclusão desse público em sala no contexto acadêmico.

**AS ORIENTAÇÕES NA
CARTILHA
ENGLOBAM**





ESCLARECIMENTO GERAL SOBRE O SURDO

O surdo é uma pessoa usuária de uma língua de modalidade espaço visual, que compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura através da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A Libras é uma língua que é transmitida através das mãos e é enxergada no outro, por esse motivo, todas as informações são abstraídas pela visão. O surdo é bastante visual, e esse aspecto precisa ser levado em consideração no contexto educacional desses indivíduos.

Estudos demonstram que 95% das pessoas que nascem surdas são filhos de pais que não são surdos e muitas dessas famílias desconhecem a Libras. Por isso, muitos surdos têm contato tardio com a Libras e isso muitas vezes dificulta na aprendizagem da língua portuguesa.

Alguns surdos chegam nos espaços educacionais de ensino superior sem o conhecimento aprofundado do português e por isso, o nível de leitura e interpretação textual pode diferenciar dos demais discentes.



Fonte: depositphotos.com/vector-imagens/surdo-mudo



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DO TILSP COM O DOCENTE EM SALA DE AULA

O tradutor Intérprete de Libras/Português – TILSP é um profissional que além da competência linguística para traduzir entre duas línguas, a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, promove a acessibilidade comunicacional entre o docente e discente surdo, bem como o surdo e demais colegas.

O TILSP atua em conjunto com o docente orientando-o sobre as particularidades linguísticas e especificidades culturais do educando, visto que, o TILSP é o profissional que mais tem contato com o surdo dentro de sala de aula, logo, identifica dificuldades do discente que muitas vezes não são percebidas pelo docente.

O contato do docente com o profissional TILSP se faz necessário para que trocas de informações aconteçam diariamente, seja referente adaptações dos conteúdos, provas, atividades que são necessárias para atender o surdo, ou sobre esclarecimentos de alguns conteúdos acadêmicos que são ministrados, visto que, nem sempre o TILSP tem conhecimento aprofundado do assunto ministrado pelo docente.



Fonte:
<http://comunicardicionariolibras.blogspot.com>



COMO ADAPTAR OS CONTEÚDOS, PROVAS E ATIVIDADES PARA O DISCENTE SURDO

1

Recursos visuais

3

Questões com enunciados curtos

2

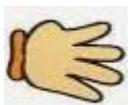
Questões de múltipla escolha

4

Questões de provas/atividades que o surdo possa responder na sua L1 (primeira língua)

5

Em avaliações que as questões sejam discursivas levar em consideração no momento de correção o conteúdo semântico



PRÁTICAS INCLUSIVAS NECESSÁRIAS PARA ATENDER O SURDO EM SALA DE AULA

- 01.** Nos slides que serão ministrados em sala de aula se faz necessário o uso de recursos imagéticos que fazem referência ao assunto propostos como, imagens, gráficos mapas mentais, diagramas;
- 02.** Conceder um tempo adicional nos momentos de ampliação de provas/atividades, pois o TILSP precisa compreender a questão para poder traduzir para o surdo;
- 03.** Simultaneamente a explicação do conteúdo que está sendo projetado apontar para o trecho/parte, pois ajuda na compreensão e acompanhamento do conteúdo;
- 04.** Evitar copiar na lousa e explicar o assunto simultaneamente, porque se torna inviável para o surdo copiar o assunto e olhar para o TILSP ao mesmo tempo;
- 05.** Explicar os termos técnicos, palavras em inglês, bem como jargões específicos existentes na disciplina, pois existem termos que não possui um sinal correspondente na língua de sinais e/ou são desconhecidos pelo surdo;
- 06.** Marcar momentos no contra turno onde o docente e/ou monitor possam explicar os principais tópicos do assunto que foram trabalhados durante a aula.



DADOS LEGAIS ACERCA DA PESSOA SURDA

Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000, estabelece normas gerais sobre a acessibilidade para às pessoas com deficiência. Para as pessoas surdas, essa lei estabelece a responsabilidade do poder público de eliminar as barreiras relacionadas a comunicação no intuito de garanti-lhes o direito à informação, à comunicação, à cultura, bem como a educação, dentre outros.

Lei nº 10.436/2002, declara a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, e constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos.

Decreto nº 5.626/2005, determina a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério nas instituições de ensino públicas, privadas e do sistema federal de ensino em todo o Brasil. O Decreto declara ainda que as instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação, à educação em todos os níveis de ensino

Lei nº 12.319/2010, regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português – TILSP, bem como a formação deste profissional para atuar nos mais diversos ambientes, inclusive na educação para auxiliar na acessibilidade linguística do surdo.

Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/2015, destina e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos de todas as pessoas com deficiência. Sobre a pessoa surda, a LBI garante a acessibilidade à informação e à comunicação, bem como capacitação do TILSP para atender o surdo nos mais diversos espaços inclusive nos meios midiáticos.

Lei nº 14.191 /2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs abordar práticas inclusivas que precisam ser incorporadas no cotidiano da atuação dos professores para a inclusão dos graduandos surdos no contexto de sala de aula. Neste sentido, para um maior aprofundamento da pesquisa foi necessário o envolvimento de outros atores para construção dessa pesquisa como, TILSP, graduandos surdos e professores. Além disso, se fez necessário a presença do pesquisador em sala de aula para uma maior compreensão das práticas inclusivas utilizadas pelos docentes e o trabalho colaborativo TILSP.

Foi possível identificar através dos questionários aplicados aos TILSP que atuam no nível superior que sua atuação não se restringe apenas a versar de uma língua para outra, ou seja, da língua portuguesa para a língua de sinais. A atuação deste profissional no ambiente educacional perpassa a tecnicidade linguística e converge para um viés de apoio didático pedagógico dos professores no ambiente universitário. O TILSP participa diretamente do processo de construção do conhecimento do discente surdo, bem como se torna coadjuvante do processo de inclusão em sala de aula orientado o professor e fornecendo informações sobre as peculiaridades linguísticas do surdo.

Sobre os questionários aplicados a esses atores foi possível identificar como acontece o trabalho colaborativo dos TILSP com os professores. Segundo os TILSP, alguns professores sentem dificuldade de atender o surdo em sala de aula, bem como desconhecem ações que contribuem para a inclusão do surdo. Devido a inserção crescente dos surdos nos espaços acadêmicos se faz necessário um trabalho colaborativo do TILSP com o professor, e isso só será possível se todos estiverem cientes das reais atribuições deste profissional.

Sobre o aspecto de analisar as diversas práticas inclusivas sugeridas pelos profissionais TILSP para inclusão do surdo pode-se perceber ações como: avaliações com perguntas objetivas; a inserção de imagens nas avaliações e nos conteúdos ministrados em sala; questões com enunciados curtos; avaliações que seja necessário a resposta em texto escrito, que o docente leve em consideração os aspectos semânticos em detrimento da língua portuguesa, dentre outros.

Essas práticas inclusivas são o reflexo da complexidade do surdo como indivíduo que possui uma língua de modalidade espacial visual e que se diferencia dos demais como sujeito que possuidor de uma cultura própria. Ciente desta complexidade, esta pesquisa procurou ouvir essa comunidade e entender como esses sujeitos se sentem no ambiente educacional, bem como

identificar quais ações inclusivas poderiam ser utilizadas pelos professores para que a sala de aula seja um espaço mais inclusivo.

No que diz respeito às entrevistas realizadas com os graduandos surdos identificou-se que a inclusão não acontece como desejado por essa comunidade. Muitas práticas pedagógicas não contemplam as particularidades e especificidades linguísticas e culturais dos surdos, embora tenha sido possível identificar a tentativa de muitos professores em atender os surdos. Outro aspecto que merece destaque nas entrevistas foi as contribuições relatadas pelos surdos sobre as diversas ações inclusivas que podem ser utilizadas em sala de aula, pois algumas das sugestões servem para atender qualquer surdo em sala, pois dizem respeito às especificidades inerentes ao surdo como sujeito linguístico e culturalmente diferente.

Já os questionários aplicados aos professores demonstram que esses profissionais que não cursaram disciplinas de Libras, educação de surdos, nem muito menos educação inclusiva. a falta de formação que propicie informações básicas sobre o discente com deficiência, no caso deste estudo, o surdo ocasiona uma certa insegurança nos professores ao se depararem com esses discentes em sala de aula. Vale mencionar, que a disciplina de Libras na formação inicial nos cursos de licenciatura e optativa nos demais cursos é preconizada em Lei. O Decreto 5.626 de 22 dezembro de 2005 determina que nos cursos de licenciatura a disciplina de Libras seja um componente curricular obrigatório. No entanto, para os cursos de bacharéis esta disciplina ainda é optativa.

O fato é que muitos desses profissionais que estão se formando atuarão nas instituições de ensino superior e chegam sem nenhuma preparação para atender os discentes com deficiência, no caso deste estudo, o surdo. Os espaços universitários têm se tornado um ambiente cada vez mais plural, onde diversas minorias têm adentrado. Neste sentido, o docente não ter cursado nenhuma disciplina sobre a Libras, educação de surdo ou até mesmo educação inclusiva exigirá dele um esforço maior para se aprofundar e compreender um pouco sobre o surdo e suas particularidades linguísticas. Sobre o aspecto da formação continuada dos professores a instituição tem o dever de proporcionar cursos de capacitação para capacitá-lo para atender não só a pessoa surda mais toda a comunidade acadêmica.

Essa formação oferecida aos professores deve ser uma ação contínua, isso porque, cada indivíduo é único e possui suas particularidades linguística, cultural e identitária. Um ponto curioso identificado durante uma das aulas que participei foi ouvir o professor perguntando ao intérprete o porquê que alguns surdos não conseguem ler como os demais colegas. Algumas informações não chegam aos professores sobre as singularidades do discente com surdez, assim como relatado por uns dos professores. No entanto, o TILSP como profissional que mais tem

contato com o discente surdo, e por esse motivo, consegue identificar algumas dificuldades enfrentadas pelo discente, bem como singularidades que muitas vezes não são percebidas pelo professor.

Foi possível identificar ainda nas respostas dos professores que a instituição tem oferecido cursos de Libras, oficinas. Isso contribui bastante para que os professores compreendam os aspectos linguísticos e culturais do surdo que conseqüentemente influenciam no modo de atender essa parcela da população em sala. As ações, mesmo que pontuais, contribuem para a inclusão do surdo como, a tentativa de comunicação básica em Libras, slides com imagens, instigar o discente surdo a participar da aula, dentre outros. Evidentemente, que muitos professores sentem dificuldades de utilizar essas e outras ações que promovem a inclusão do surdo, no entanto, pode-se perceber nos questionários aplicados aos professores o anseio de ter mais informações sobre surdo e suas particularidades linguísticas e culturais, bem como orientações sobre ações que podem ser utilizada em sala de aula para que o surdo possa ser incluído de fato e se desenvolva academicamente.

Esse estudo também demonstrou a importância do trabalho colaborativo do TILSP com o professor, entretanto, alguns professores desconhecem as atribuições do TILSP. Esse profissional além do conhecimento técnico das línguas envolvidas no processo educacional do surdo, no caso do Brasil, a língua portuguesa e a Libras, ele atua em contato direto com o professor orientando sobre a melhor forma de adaptar os conteúdos, provas e atividades, bem como esclarecendo sobre as indagações que por ventura o professor tenha a respeito do sujeito surdo.

O trabalho conjunto do TILSP com o professor se faz necessário por dois motivos. O primeiro, diz respeito a algumas ações que devem ser utilizadas pelos professores, bem como estratégias pedagógicas para o atendimento e inclusão do surdo. O segundo motivo, é para trocas de informações a respeito dos conteúdos do componente curricular, isso porque, em muitas situações o TILSP não tem um conhecimento aprofundado do assunto que está sendo ministrado. Isso nos faz entender que o desconhecimento de termos técnicos ou mesmo do assunto por parte do TILSP pode prejudicar o discente surdo na compreensão das informações.

E por fim, para atendimento do último objeto específico proposto por essa pesquisa, foi elaborado uma cartilha (APÊNDICE E) com ações que objetivam a inclusão dos surdos no ambiente acadêmico. Vale ressaltar, que as práticas inclusivas contidas nesta cartilha servirão para nortear os professores que tem discente surdo em sala de aula desde a educação básica a ao nível educação superior.

Diante do exposto, o desenvolvimento desta pesquisa propiciou uma visão geral da importância do trabalho colaborativo do TILSP com o professor e sua relevância para a inclusão do discente surdo em sala de aula. Assim, frente às dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão e atendimento do surdo no espaço acadêmico o desejo de propor uma cartilha com sugestões de práticas inclusivas que nortearão os professores que se deparam com um surdo em sala foi o que me motivou oferecer esse produto que objetiva a inclusão, bem como o atendimento do surdo no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. G.; MONTINHO, M. A. **Dificuldade encontradas pelas professoras no processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência.** Palmas – TO, v.5, n.1, 2021. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/314/299> Acesso em: 31 dez. 2022.

AMPESSAN, J. P.; GUIMARÃES, J. S. P.; LUCHI, M. **Intérpretes educacionais de Libras orientações para a prática profissional.** Florianópolis: DIOESC, p. 96, 2013.

ARAÚJO, E. J. M.; CORRÊA, E. M. **PROUNI: políticas de inclusão ou exclusão no contexto das aprendizagens ao longo da vida.** V.1, n.1 p. 32-47, 2011. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1406/pdf_63. Acesso em: 21 fev. 2022

ARAÚJO, J. R. **O papel do intérprete de libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática.** Dissertação (do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2011.

BARBOSA, H. H.; CERNY, R. Z. **O curso de Letras Libras na modalidade a distância: avaliação de um percurso.** Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 156-166, jan./jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/limac/Downloads/8661-Texto%20do%20artigo-77346-1-10-20110627.pdf> . Acesso em: 21 de ago. de 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo, Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> . Acesso em: 11 de jun. de 2022

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: A construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior.** Rev. Diálogo Educ. Curitiba, v. 13, n. 38. 49-38. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v13n38/v13n38a03.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRANDÃO, R. A. A.; ALMEIDA, W. G. **Surdez, língua e cultura: a libras protagonizando a(s) identidade(s) cultural(ais) do surdo.** 2019. Disponível em:

<http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111704.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Diário Oficial. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf13>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.** Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril. De 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394,** 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2021.

BUENO, É. R.; UECKER, T.; FIORIN, B. P. A.; ALVES, R. M. **Um olhar sobre a educação inclusiva e permanência de pessoas com deficiência na educação superior**. In: *aprendizagem e acessibilidade: travessia do aprender na universidade*/ Sílvia Maria de Oliveira Pavão. [et. al.] organizadoras. - 1. ed.- Santa Maria: UFSM, Pró-reitoria de extensão, pE.com, 497: il.; 20 cm. 2015.

CANTORINI, J. R. H.; PILATTI, L. A.; HELMANN, C. L.; SILVA, S. C. R. **A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. 2020**. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782020000100214&script=sci_artext. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAPOVILLA, C. F. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao Bilinguismo**. Revista Brasileira de educação especial, v. 6, n.1, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.

CRUZ, O.; PRADO, R. **História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita**. Inter-ação, Goiana, v.43, n. 3, p. 801-818, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811/32849>. Acesso em: 28 dez. 2021.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2016. 92f. Dissertação (do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, SP 2011.

DORZIAT, A. **Educação de surdos em tempos de inclusão**. vol.28, p. 351 – 363. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14361/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DORZIAT, A. **Educação e Surdez: o papel do ensino na visão de professores**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 87-104. Editora UFPR, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NfdB3zzFPdPFQjwLZL7wxMf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

DORZIAT, A. **O OURO DA EDUCAÇÃO: Pensando a Surdez com Base no Temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, M.; OLIVEIRA, P. F.; OLIVEIRA, E. F.; RODRIGUES, A. P.; ROBERTO, T. M. L. **A importância da formação docente para a inclusão do aluno surdo na rede pública de ensino**. São Paulo, v. 7.n. 9. 2021.

FERREIRA, T. M. **As metodologias Ativas na comunicação com aluno surdo: avaliação de uma Experiência de Investigação-Ação**. Vol. 17, nº 1. Pág. 24-51, 2021. Disponível em: <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v17n1/2226-4000-riics-17-01-24.pdf> . Acesso em: 31 dez. 2022.

FREIRE, M. B. M. **A educação de surdos no processo de ensino aprendizagem no campo das artes visuais**. v. 2 n. 2 junho, 2017.

GIL, A. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. – 7. Reimpr – São Paulo: Atlas S.A, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 01 jul. 2022.

GIRKE, C. A. **Atuação e papéis do intérprete educacional de língua de sinais**. Florianópolis/SC. 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/182121024-Atuacao-e-papeis-do-interprete-educacional-de-lingua-de-sinais.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M. N. **Tradução e interpretação educacional de Libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação**. *In: Trabalhos em linguística aplicada*. V. Campinas, n (59.1): 601-622, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655944>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GOULARTE, R. B. **O acesso de alunos surdos no ensino superior: A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como uma instituição acessível/inclusiva**. *In: PAVÃO, S. M. O. Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior*. 1. Ed. Santa Maria: [UFSM], Ed. pE. Com, 210 p. 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/anima/images/Aes%20de%20Ateno%20%20Aprendizagem%20no%20En sino%20Superior.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

IBGE. **Censo Demográfico 2019**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 23 jan. 2022.

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (PDI)**. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentosinstitucionais/documentos/pdi_ifpb202024.pdf. Acesso em: 13 maio. 2022.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, Censo da Educação Superior, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

JOCA, T. T. *et al.* **Nuances da inclusão no ensino superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

JUNIOR, F. V. B.; BEDAQUE, S. A. P. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado**. – Mossoró: EdUFERSA, 56 p. 2015.

KEZIO, G. F. L. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da Leitura e da escrita de surdos**. 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53115/1/2016_art_gflkesio2.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Vol.20 no.2 Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20n2/v20n2a05.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 2008. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/20009.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2021.

LIMA, F. B. **A formação de professores para atuarem com o surdo**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 02, pp. 05-19, junho de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/professores-para-atuarem>. Acesso em 01 jan. 2023.

LOPES, D. D. **O conceito de deficiência**. In: LOPES, J. B. C.; et al. Educação Inclusiva. – Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595020351/pageid/1>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LOSS, J. R. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 152 p. 2015.

MADALENA, M. E. P. M. **Desafios do intérprete de Libras no Ensino Médio**. 2018 p 68. TCC -Universidade Federal de Santa Catarina curso de graduação em Letras Libras-Bacharelado. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193231>. Acesso em: 01 jan. 2023.

MAGALHÃES, B. S.; FARIAS, L. S.; CRUZES, M. S. S. **Estado, políticas e o papel da iniciativa privadas no cumprimento do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil: uma questão econômica**, Ilhéus (BA). N.2. p 17-36. /set. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de Metodologia Científica**. 5. Edição. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARTINS, M. C.; JÚNIOR, L. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 443p. 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976 Acesso em 30 dez. 2021.

MARTINS, V. R. O. **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.** Campinas, v. 07. No 02, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922006000000017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2022.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão.** v.11 n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf. Acesso em 22 fev. 2022.

MORI, N. N. R.; SANDER, R.E. **História da educação dos surdos no Brasil.** 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf > Acesso em: 23 de Dez de 2021.

NETO, A. O. S. *et al.* **Educação inclusiva: uma escola para todos.** In: Revista educação especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

NETO, A. S. C.; SILVEIRA, F. C. S.; JOCA, T. T. **A inclusão e a diversidade no ensino superior.** In: Nuances da inclusão no ensino superior. JOCA, et al. Jundaí: Paco Editorial, 208 p. 2018.

OLIVEIRA, M. S.; MELO, S. C. de; SILVA, M. C. L. da. **O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente.** In: Política de educação superior. V. 16 n. 41, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/402>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova York, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

PAVÃO, S. M. O.; BORTOLAZZO, J. **Aprendizagem e Acessibilidade na educação superior.** In: PAVÃO, S. M. O. Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior. 1. Ed. Santa Maria: [UFSM], Ed. pE. Com, 210 p. 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/anima/images/Aes%20de%20Ateno%20%20Aprendizagem%20no%20Ensino%20Superior.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, M. C da C.; CHOI, D.; VIEIRA, M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **Libras conhecimento além dos sinais.** 1º ed. São Paulo: Prentice Hall, 2011.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos de educação de surdos**. Florianópolis, 2006. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

PIMENTEL, S. C.; **Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percurso formativos**. In: O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. GUIMARÃES, M.; FILHOS, T. A. G. Salvador: EDUFBA, 491 p. 2012.

PINHEIRO, D. **Atravessamentos culturais na ruralidade: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos**. 2011. 86 f. (Dissertação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Santa Maria, 2011.

PINHEIRO, R. M.; MIGUEL, J. R. **A importância da Interação nas Práticas pedagógicas inclusivas**. V. 14 n, 52 p. 95-104, 2020.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes política e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p 143-156. Ed. UFPR, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233/10099>. Acesso em: 29 dez. 2022.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. 2022. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2_texto2.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RICHARDSON, R. J.; colaboração, PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa Social: Métodos e Técnica**. 3°. Ed. Ver atual. e ampliada. São Paulo: Atlas S.A, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034822/mod_resource/content/1/Texto%20%20Pesquisa%20social.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROCHA, B. S.; LIMA, P. P. C. **Inclusão: desmistificando o sentido**. In: JOCA, Terezinha Teixeira; *et al.* Nuances da inclusão no ensino superior. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

ROSARIO, C. **A atuação do tradutor interprete de Libras (TILS) no espaço educacional e as contribuições da formação pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5491/Carin%20Rosario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 nov. 2022.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Disponível em:

file:///C:/Users/limac/Downloads/6e1513a270c24664a1eeffdcc356a49d%20(1).pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTANA, A. S. **A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil**. Volume 16. Number 85-88. 2016. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, L. C.; BATISTA, G. A. **A educação dos surdos no Brasil: aspectos históricos e a evolução da filosofia educacional especial**. Cadernos da FUNCAMP, v.18, n.33, p.62-69, 2019.

SANTOS, M. S.; AURELIANO, F. E. B. S. **Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental**. *In*: Avaliação das políticas de currículo: da educação básica ao ensino superior. V.4, n.2, pp.295-309, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12344> Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, S. C. M. de; SOUSA, J. R. dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SEIFFERT, O. M. L.B.; HAJE, S. M. **Políticas de ações afirmativas para educação superior no Brasil: da intenção à realidade**. *In*: Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB. BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. Brasília, v. 2. 348 p. 2008.

SILVA, M. C. **Educação inclusiva**. – Porto Alegre: SAGAH, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595020351/pageid/1>. Acesso em 23 jan. 2022.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para os surdos**. *In*: Atualidade da educação bilíngue para surdos. v.2. Porto Alegre, 1999.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos concepções e implicações práticas**. Curitiba/Juruá, 1ª ed. (2010), 2ª reimpr. 2012.

TAVARES, F. R.; SILVA, F. R. da. **Cultura surda na educação de surdos: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras no curso de pedagogia**. *In*: políticas públicas na educação brasileira caminhos para inclusão. Organização Antena Editora. – Ponta Grossa (PR), v.5 p.273, 2018.

VALENTUNI, C. B. BISOL, C. A. **Inclusão no ensino superior: especificidade da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul, RS: Educas, 2012.

VITORINO, A. F.; SOUZA, R. C. S. **Educação bilíngue: O desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos**. Aracaju: Criação, 139 p. 2020. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/02/livro-bilingue.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

WELICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. S. A. **Inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior**. Revista online de Políticas e Gestão Educacional, v.21, n.1, p 146 -166.2017.

YIN, R. Estudo de Caso: **planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 201. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

ZWICK, L. B. A. **Para (re)pensar a diferença: adaptações necessárias para a inclusão de alunos surdos**. 2010. 24p Universidade Federal de Santa Maria – Capão da Canoa. RS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2265/Zwick_Lidiane_Barreto_Alves.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 jan. 2023.

APÊNDECE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) PARTICIPANTE DA PESQUISA,

O pesquisador _____ convida você a participar da pesquisa intitulada“ _____

_____”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivo da Pesquisa: Analisar as práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras/Português que contribuem para inclusão da pessoa surda em cursos de graduação.

Metodologia: A referente pesquisa é descrita como sendo de abordagem qualitativa apresentando um caráter exploratório cuja tipologia se apresenta como uma pesquisa de campo. Buscamos nos aprofundar sobre o objeto de estudo, a fim de uma maior compreensão do fenômeno proposto. No que diz respeito a coleta dos dados será dividido em 04 etapas. A primeira diz respeito a questionário semiestruturado elaborado no google forms que serão enviados via e-mail a 05 Tradutores Intérprete de Libras/Português-TILSP que acompanham os graduandos surdos no Instituto Federal da Paraíba – Campus Joao Pessoa/PB. O segundo momento será entrevistado com 04 surdos que estudam na instituição. O terceiro procedimentos será aplicar questionário a 03 docentes. E por fim, o quarto procedimento será o diário de campo, o qual será necessário para compreendermos melhor como acontece a atuação do TILSP em sala de aula junto ao docente. Os referidos instrumentos utilizados têm como objetivo levantar informações das categorias de análise desta investigação como, Ações de Inclusão, práticas inclusivas, trabalho colaborativo intérprete/docente, formação, dentre outros.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa:

Algum profissional TILSP ou docente não puder responder ao questionário ou mesmo algum graduando surdo no dia previsto para entrevista não puder comparecer.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa:

A presente pesquisa possibilitará a identificação de diversas ações inclusivas que contribuirão para o aprimoramento da atuação do docente em sala de aula para a inclusão do surdo.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa:

Nome: Cristiano Liam de Brito	
Instituição: Universidade Federal da Paraíba	
E-mail: cristiano.brito@ifpb.edu.br	Telefone (83) 99821-3246

Endereço e Informações de Contato da(o)

Endereço: Francisco José de Souza	CEP: 58.056.564
Telefone: (83) 9 98213246	

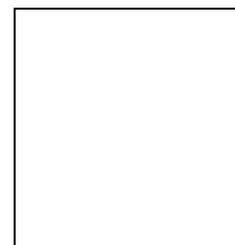
Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa/PB _____ de _____ 20____



Assinatura, por extenso, do(a) Participante da pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – Questionário dos TILSP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – TILSP		
Nome:		
Idade:	Função:	Gênero () M F ()
Efetivo ()	Terceirizado ()	
Formação Acadêmica:		
Instituição de Atuação:		
Turno que trabalha:		
Curso de atuação:		

SUPERIOR – PPGAES

1 - QUESTIONÁRIO

PESQUISA: INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras

QUESTIONÁRIO

- 1- Em alguns momentos se faz necessário trocas de informações e/ou sugestões do TILSP para o docente sobre a melhor forma de se conduzir as aulas, trabalhar os conteúdos, atividades, provas, entre outros. Das informações abaixo quais você já sugeriu ao docente quando há surdo em sala?
 - () Flexibilização do tempo para responder atividade/prova em sala
 - () Orientações sobre as particularidades linguísticas e culturais do surdo
 - () Disponibilizar os conteúdos que serão ministrados em sala com antecedência ao TILSP
 - () Reservar um local mais próximo do quadro/lousa para melhor acompanhamento do conteúdo
- 2- Você como profissional TILSP conhecedor das particularidades culturais e linguísticas do surdo. De acordo com as informações abaixo, quais as primeiras ações inclusivas são necessárias para o docente que se depara com o surdo em sala de aula?
 - () Conhecer o discente e suas particularidades como sujeito linguisticamente diferente usuário de uma língua espaço visual.
 - () Aprender um pouco da Língua Brasileira de Sinais-Libras para interagir melhor com o surdo em sala
 - () Utilizar como forma de avaliar o surdo a prova individual, docente-surdo-TILSP.
 - () Falar pausadamente para que o surdo consiga compreender/acompanhar todo conteúdo ministrado em sala
- 3- Quais as dificuldades enfrentadas pelo surdo em sala que na sua visão como TILSP interfere no processo de inclusão? Descreva.
- 4- De acordo com a resposta da questão anterior, você como profissional TILSP que tem contato com o discente surdo em sala de aula e todo espaço institucional de ensino. Enumere em ordem crescente os fatores que dificultam a inclusão do surdo em sala de aula e na instituição.
 - () Falta de conhecimento por parte do docente sobre as singularidades linguísticas do surdo.
 - () A falta de curso de capacitação para preparar o docente para atender o surdo
 - () Não está aberto a sugestões do profissional TILSP sobre os métodos que precisam ser adotados quando há um surdo em sala.

- () A falta de recursos visuais/imagens para uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em sala.
- 5- Na sua visão os docentes estão preparados para atender as particularidades linguísticas e culturais do surdo em sala de aula?
- () Sim () Não () Alguns
- Se a resposta for “Não” ou “Alguns” enumere, quais as práticas inclusivas que o docente pode utilizar em sala para que o surdo seja incluído no processo de ensino e aprendizagem?
- 6- O docente quando sente dificuldade em avaliar, seja por meio de atividade e/ou prova ou sente curiosidade sobre as particularidades linguísticas e culturais do surdo lhe procura para sanar suas dúvidas? Justifique.
- 7- Qual a importância do trabalho conjunto do TILSP com o docente para trocas de informações sobre as práticas inclusivas? Justifique.
- 8- Os docentes adaptam as aulas, conteúdos, atividades, provas e utilizam recursos visuais para que os surdos tenham êxito assim como os demais discentes?
- () sim () não. () às vezes.
- Se a resposta for "não" ou "às vezes", como poderia ser feita essas adaptações para que os conteúdos e instrumentos de avaliação fossem mais visuais/acessíveis?
- 9- No dia a dia em sala de aula o trabalho colaborativo do intérprete e o docente e vice-versa acontece de que forma? Justifique.

APÊNDICE C – Entrevistas dos Surdos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – PPGAES

2 – ENTREVISTA

PESQUISA: INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SURDO	
Nome:	
Idade:	Gênero M () F ()
Instituição:	
Curso:	Período:

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Quais as práticas inclusivas utilizadas pelo docente que contribuem para sua inclusão em sala de aula? justifique.
- 2- Qual seu nível de interação com o docente e os demais colegas de turma?
 Bom () Mais ou menos () Ruim ()
 Se sua resposta for “Mais ou Menos” e/ou “Ruim”, qual a melhor solução para mudar essa situação? Justifique.

- 3- O professor e demais colegas na sala de aula conseguem se comunicar com você sem a presença do TILSP?
- 4- O docente consegue adaptar os conteúdos, atividades e provas?
- 5- O professor na ministração das aulas traz estratégias/ recursos visuais (imagens) para uma melhor compreensão dos conteúdos?
- 6- Porque as estratégias visuais/legendas são importantes para você?
- 7- Descreva quais seriam as ações inclusivas que lhe faria se sentir incluído em sala de aula?
- 8- De que forma os recursos tecnológicos podem ser utilizados como ferramenta para uma melhor inclusão do surdo em sala de aula?

Cristiano Lima de Brito

Pesquisador

Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine M. Araújo

Orientadora

APÊNDICE D – Questionário dos Docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – PPGAES

3 - QUESTIONÁRIO

PESQUISA: INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: práticas inclusivas na perspectiva do Tradutor Intérprete de Libras

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE	
Nome:	
Idade:	Gênero M () F ()
Formação Acadêmica:	
Componente Curricular:	
Curso:	

QUESTIONÁRIO

- 1 – Durante a formação acadêmica você cursou alguma disciplina sobre
- () Educação de surdos
 - () Libras
 - () Disciplina sobre surdo
 - () Educação inclusiva?

Nenhum?

2 – Você ministrou alguma disciplina em outra instituição de ensino que tinha discente surdo em sala de aula?

Sim Não

3 – Marque abaixo as ações promovidas pelo IFPB - Campus João Pessoa para capacitação/orientação dos docentes para o aprimoramento de sua atuação dentro de sala de aula para inclusão do discente surdo.

Curso de Libras

Oficina/evento sobre os surdos

Material impresso ou digital com orientações sobre métodos para avaliar, atender o surdo em sala de aula?

Outro?

4 - Se sua resposta for "outro". Descreva qual capacitação/orientação o IFPB oferece para o aprimoramento da prática docente no intuito de incluir o surdo em sala de aula?

5 – Quais as práticas inclusivas que você utiliza atualmente para que o discente surdo se sinta incluído em sala de aula?

A) Adapto as provas/ atividades em sala de aula.

sim não

B) Espero o intérprete chegar para assim começar minha aula.

sim não

C) Tento me comunicar com o discente surdo mesmo com a presença do tradutor intérprete de Libras/Português.

sim não

D) Planejo minhas aulas com recursos imagéticos (imagens) para que o surdo consiga compreender melhor os conteúdos ministrados em sala.

sim não

E) Procuro sempre promover atividades/seminários para que a turma interaja com os discentes surdos.

sim não

F) Sempre que utilizo vídeos/filmes e/ou documentários em sala procuro passar com legenda.

sim não

G) Sempre flexibilizo a correção de provas com questões abertas/discursivas, levando em consideração principalmente o conteúdo/sentido semântico da questão.

() sim () não

5 - Quais outras práticas que promovem a inclusão em sala de aula do discente surdo que você utiliza?

6 – O trabalho em parceria com o tradutor intérprete de Libras em sala de aula é importante para a fomentação de práticas inclusivas voltadas para o discente surdo? Justifique.

Cristiano Lima de Brito

Pesquisador

Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine M. Araújo

Orientadora

APÊNDICE E – Produto pedagógico

https://drive.google.com/file/d/1nX3TcYuQRaMyLYi_nBQ1B-ViQ6sV6-l3/view?usp=sharing