



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC/MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ACESSIBILIDADE A ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ANÁLISE DE PROFESSORES SOBRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO**

NATÁLIA GAVALDÃO

MARÍLIA/SP, 2017

NATÁLIA GAVALDÃO

**ACESSIBILIDADE A ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ANÁLISE DE PROFESSORES SOBRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção de título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, área de concentração Ensino da Educação Brasileira e linha de pesquisa Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

MARÍLIA/SP, 2017

Gavaldão, Natália.

G279e Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior:
análise de professores sobre o contexto pedagógico / Natália
Gavaldão. – Marília, 2017.
213 f. ; 30 cm.

Orientador: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
2017.

Bibliografia: f. 177-186

1. Ensino superior. 2. Deficientes. 3. Educação e Estado. 4.
Língua brasileira de sinais. 5. Inclusão em educação. Título.

CDD 378.00981

NATÁLIA GAVALDÃO

ACESSIBILIDADE A ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE PROFESSORES SOBRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Universidade Estadual Paulista – UNESP, FFC/ Marília, SP.

Examinador: _____

Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Balieiro Lodi

Universidade de São Paulo (USPRP) - Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC)

Examinador: _____

Prof.^a Dr.^a Mary Jane Paris Spink

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Pró-Reitoria de Pós-Graduação da PUC/SP

Marília, 20 de fevereiro de 2017.

Dedicatória

*Dedico àqueles que
de forma digna e responsável
lutam pelos sentidos de
reconhecimento e respeito.*

*Aos que ousam SER, num mundo onde as
pessoas inventam versões sobre eles.*

Aos surdos!

*A você Márcia, minha irmã e minha amiga, tão
distante fisicamente, mas eterna no meu
coração.*

PALAVRAS DE GRATIDÃO

Na vida, nada ocorre de forma solitária, por isso, carrego comigo um pouco de cada um que encontrei e me alterou.

Agradeço à minha professora Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, orientadora e parceira nesse caminhar. Gratidão pelo apoio, presença e compreensão quando não pude corresponder como precisava.

Gratidão à banca. As observações foram fundamentais para dar o ar de acabamento a esse trabalho.

Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Balieiro Lodi fico imensamente grata e honrada por suas contribuições e apoio em nosso trabalho, e por vir de tão longe para abrilhantar esse momento especial. Agradeço por sua obra admirável que a princípio, confesso, me desconstruiu, mas que de modo instigante e cativante tem me modificado. Gratidão.

Prof.^a Dr.^a Mary Jane Spink, me sinto agraciada em dividir este texto com uma das minhas grandes referências. Obrigada por seu aceite, em ler e discutir nossa produção com tanto carinho.

Gratidão aos professores do curso de Arquivologia, participantes desta pesquisa, que pacientemente me receberam, ouviram-me e se dispuseram a contar suas histórias e a compartilhar suas experiências. Sem vocês nada seria possível.

Gratidão aos parceiros do LALIS. A vocês meu carinho e admiração em vê-los tão competentes e crescendo a cada dia.

Ao Obeduc e Capes pelo incentivo financeiro.

Gratidão à Lara Padilha pela revisão ortográfica, atenção, cuidado e excelentes observações.

Aos surdos de Jaú, Bauru que tornaram este estudo possível, sujeitos aos quais devo muito do que aprendi.

Às minhas “irmãs” da dança que sempre me apoiaram, incentivaram e tornaram esse caminhar mais leve, Gratidão Grupo Suhaila.

Ana Cianteli, Kátucia, Juliana Louzada, Andreia Ruiz, Juliana Pereira, Luciana Cunha, Josiane, Mirela, gratidão minhas amigas tão essenciais nesse processo, é muito bom dividir momentos com vocês.

Gratidão minha amiga Kele pelo incentivo, otimismo e companheirismo incansáveis. Você é muito querida.

Gratidão Adelson pelo companheirismo, alegria, generosidade e apoio nos momentos bons e nos desafios da vida. Você é o grande parceiro das viagens, do trabalho e da vida.

Gratidão Cidinha, pelo apoio, presença e incentivos diários. Você tem meu carinho, admiração e parceria sempre.

Gratidão Rúbia, minha amiga e parceira de estudos. Além de ser uma pessoa brilhante, tem um coração enorme. Você sempre esteve presente em cada etapa e agora espero retribuir em sua caminhada.

Suammy Priscila, pernambucana arretada de Portugal, minha parceira constante que mesmo estando tão longe, foi a voz do incentivo, sem a qual eu não teria conseguido. Gratidão por sua sensibilidade em ver onde eu errava e me ajudar a enxergar outras faces. Agradeço principalmente por ser um testemunho vivo e por ter compartilhado mais que um apoio na organização e escrita, gratidão por compartilhar quem você é.

Gratidão aos meus pais, Fátima e Eduardo, pelo exemplo de integridade, fé, amor e determinação. Agradeço por serem presentes e compreensivos, agradeço por todo carinho, apoio e torcida. Todo meu amor por vocês.

Ao meu marido, Rodolfo. Meu amor, gratidão por ser tão companheiro, me manter firme e não deixar me abalar. Você sempre me traz de volta a realidade ou me lembra que para produzir preciso viver. Gratidão por ser o abraço do final de cada dia.

Gratidão à Marcinha. A dor de perder as pessoas que amamos é grande e difícil de aceitar, porém tenho o consolo de saber que Deus a levou consigo por ser uma alma preciosa. Meu anjinho surdo, de cabelos cacheados, olhos grandes e sorriso constante.

A Deus e a Santíssima Maria, minhas principais ancoragens. Nada seria possível sem esse amor e cuidado. Gratidão por colocarem em minha vida tantas pessoas especiais a quem agradecer.

Agência Financiadora:



GAVALDÃO, N. **ACESSIBILIDADE A ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE PROFESSORES SOBRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

RESUMO

A educação inclusiva visa valorizar as diferenças por meio de ações que acolham os estudantes em suas especificidades, promovendo modificações nas práticas e nos ambientes escolares a fim de eliminar barreiras que dificultem ou impeçam o acesso ao conhecimento. Para consolidá-la, é preciso garantir um currículo que considere as particularidades dos estudantes. O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta metas de expansão do acesso e de melhoria da qualidade no Ensino do Brasil, abrangendo as instituições de Ensino Superior (IES). Entre as estratégias promovidas estão a continuidade de programas como: o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), designados para o financiamento da graduação a estudantes matriculados em IES privadas, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), destinado à ampliação de vagas nas IES federais. Por causa dessas iniciativas, estudantes surdos têm chegado ao Ensino Superior, o que nos estimulou a investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade do contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma Instituição de Ensino Superior. A pesquisa foi financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes) e seus objetivos específicos se desdobram em: a) examinar as normativas internas da IES investigada que orientam a permanência de universitários surdos, frente aos dispositivos do Decreto nº. 5.626/2005; b) investigar as condições de permanência e apropriação dos conhecimentos curriculares e c) analisar as práticas pedagógicas dirigidas às demandas educacionais e linguísticas da estudante, nessa universidade. Para atender tais propósitos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa considerando dois estudos: Estudo I - documental e Estudo II - de natureza descritiva, por meio de um Estudo de Caso sobre a instituição em relação à estudante, com aplicação de entrevista semiestruturada junto aos professores. As contribuições teóricas de Bakhtin fundamentaram a compreensão da situação dialógica estabelecida na pesquisa. Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia da produção de sentidos e práticas discursivas proposta por Spink, cuja abordagem permitiu captar, na essência da fala dos professores entrevistados, como tem ocorrido o processo de formação do graduando surdo. Transcrevemos os enunciados, sem desconsiderar o contexto de produção, a fim de identificar suas influências e apontar as contradições e os sentidos apresentados na enunciação. Foi possível desvelar as alterações provocadas pela presença da estudante surda na instituição e discutir as providências inerentes às suas demandas educacionais, linguísticas e culturais específicas. Os resultados revelaram que, apesar do ingresso, inúmeros entraves acarretam o prejuízo formativo e a permanência da estudante surda na IES. Os docentes necessitam de orientações sobre as diferenças políticas, pedagógicas, linguísticas e culturais para compreender e trabalhar com essa nova premissa e demonstram abertura para receber tais direcionamentos. Revelando a necessidade de debruçar mais sobre essas questões e tomar medidas práticas e posturas responsáveis, denotamos omissão da própria instituição, já que as melhorias realizadas partiram da iniciativa de docentes, de alunos e do grupo de pesquisa empenhados em favorecer o processo de permanência da graduanda surda. Nesse sentido, espera-se que tais apontamentos contribuam para alargar a compreensão sobre o processo formativo de universitários surdos no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Superior. Surdos. Permanência. Políticas Educacionais. Libras.

ABSTRACT

Inclusive education aims to value differences by means of actions that accommodate students in their specificities, promoting changes in school practices and environments in order to eliminate barriers that hinder or impede access to knowledge. In order to consolidate it, it is necessary to guarantee a curriculum that considers the particularities of the students. The current National Education Plan (2014-2024) presents goals for expanding access to and improving quality in Brazil's education, covering institutions of Higher Education. Among the strategies promoted are the continuity of programs such as: the University for All Program (Programa Universidade para Todos – Prouni) and the Student Funding Fund for Higher Education (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies), designated for the funding of undergraduate students enrolled in private institutions, and the Program of Support to Restructuring and Expansion Plans of the Federal Universities (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais– Reuni), destined to the expansion of vacancies in the federal institutions of Higher Education. Because of these initiatives, deaf students are arriving at Higher Education, which has stimulated us to investigate the discursive practices of teachers about the accessibility conditions of the pedagogical context directed to a deaf student of a Higher Education institution. The research was funded by the Observatory Education Program (Programa Observatório da Educação– Obeduc / Capes), and its specific objectives are: a) to examine the internal regulations of the institution investigated that guide the permanence of deaf students, related to the provisions of Decree no. 5,626 / 2005; b) to investigate the conditions of permanence and appropriation of the curricular knowledge and c) to analyze the pedagogical practices directed to the educational and linguistic demands of the student, in that university. We carried out a qualitative research considering two studies: Study I – documentary, and Study II, - with a descriptive nature, through a case study about the institution in relation to the student, with application of semi-structured interview with the teachers. Bakhtin's theoretical contributions grounded the understanding of the dialogical situation established in the research. For the analysis of the data, we used the methodology of the production of senses and discursive practices proposed by Spink, whose approach allowed to capture, in the essence of the speech of the teachers interviewed, how it has happened the process of formation of the deaf graduate. We transcribed the statements without disregarding the context of production in order to identify their influences and point out the contradictions and meanings presented in the enunciation. It was possible to unveil the changes caused by the presence of the deaf student in the institution and discuss the inherent arrangements to her specific educational, linguistic and cultural demands. The results revealed that, despite the admission, numerous obstacles lead to the formative impairment and the permanence of the deaf student in the institution. Teachers need guidance on political, pedagogical, linguistic and cultural differences to understand and work with this new premise, and they show openness to receive such directions. It revealed the need to look more closely at these issues and taking practical measures and responsible positions, denouncing the institution itself, since the improvements made were based on the initiative of teachers, students and one research group committed to favoring the process of permanence of the deaf graduate. In this sense, it is expected that such notes contribute to broadening the understanding about the formative process of deaf university students in Brazil.

Keywords: Higher Education. Deaf people. Permanence. Educational Policies. Libras.

“Passou-se muito tempo. Aprendi muitas coisas, entre as quais o suposto sentido do mundo. Não duvido de que o mundo tenha sentido. Deve ter mesmo muitos, inúmeros, pois em redor de mim as pessoas mais ilustres e sabedoras fazem cada coisa que bem se vê haver um sentido do mundo peculiar a cada um.”

Cecília Meireles

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado final de busca no banco de teses da Capes	49
Tabela 2 – Dados gerais do índice de matrículas de surdos na educação básica no ano de 2012 frente ao número total de pessoas matriculadas (2012).....	86
Tabela 3- Dados gerais do índice de matrícula de surdos na educação superior de estudantes em comparação com as matrículas do público em geral (2007 – 2014).....	89
Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados	105
Tabela 5 – Blocos temáticos e questões das entrevistas.....	109
Tabela 6– Organização das entrevistas – temas.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IC	Implante Coclear
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Libras	Língua brasileira de sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Obeduc	Observatório da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAEE	Pessoa Público Alvo da Educação Especial
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das IFES
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TDD	Telecommunication Device for the Deaf
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Vunesp	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	29
2.1	A Universidade e o atendimento às necessidades educacionais e linguísticas do estudante surdo	32
2.2	O que dizem os estudos sobre a presença do surdo na Educação Superior	48
3	O SURDO E SEU PERCURSO FORMATIVO	63
3.1	O surdo: alteridade e cultura	67
3.2	Educação para surdos no Brasil: estratégias de constituição do sujeito por intermédio da audição e da língua 72	
3.3	Impactos da formação na Educação Básica sobre o Ensino Superior	85
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	95
4.1	Estudo I: análise documental	95
4.1.1	<i>Local: Curso de Arquivologia da FFC/Unesp Marília</i>	96
4.1.2	<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	98
4.1.3	<i>Procedimentos de análise dos dados</i>	98
4.2	Estudo II: entrevistas com professores	99
4.2.1	<i>Contexto do Ensino Superior</i>	103
4.2.2	<i>Os participantes da pesquisa</i>	105
4.2.3	<i>Explicitação dos procedimentos éticos da coleta de dados</i>	105
4.2.4	<i>A entrevista como instrumento de pesquisa</i>	106
4.2.5	<i>Procedimento de análise das entrevistas</i>	110
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	113
5.1	Resultados do Estudo I: pesquisa documental	113
5.1.1	<i>Resultados da análise do projeto pedagógico do curso</i>	114
5.1.2	<i>Resultados da análise do conteúdo programático das disciplinas</i>	116
5.1.3	<i>Resultados da análise do Regimento Interno da Unesp e PDI</i>	118
5.2	Resultados do Estudo II: análise do contexto pedagógico na visão dos professores	121
5.2.1	<i>A fronteira entre o acesso e a permanência no Ensino Superior: considerações docentes quanto chegada da discente surda</i>	122
5.2.2	<i>A ação pedagógica afetada pela presença inusitada da discente surda</i>	126
5.2.3	<i>Ser surdo no Ensino Superior: o ângulo de visão catedrático</i>	136
5.2.4	<i>Ponderações acerca do letramento da discente surda no contexto acadêmico</i>	141
5.2.5	<i>A interferências das lacunas de formação dos surdos reveladas no processo de ensino e aprendizagem</i>	146
5.2.6	<i>A interferência da participação da discente surda no sistema de avaliação</i>	151
5.2.7	<i>Atuação da bolsista voluntária TILSP em sala de aula</i>	156

5.2.8	<i>Proposições relativas as políticas que orientam o processo de permanência do surdo.....</i>	<i>161</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICE A	187
	APÊNDICE B.....	189
	APÊNDICE C	191
	APÊNDICE D	193
	APÊNDICE E.....	203

1 INTRODUÇÃO

A universidade é um espaço de constante produção do conhecimento e problematização dos saberes historicamente acumulados, com efeito regenerador, sustentados pela pesquisa, ensino e extensão num processo que, de acordo com Morin (2000), contribui com a sociedade.

Entretanto, Anastasiou e Pimenta (2014), Saviani (1980) e Cunha (2007) explicam que o acesso a esse espaço foi historicamente afunilado e disputado de modo a atender aos interesses elitistas, privilegiando a formação da classe burguesa. Com o processo de industrialização, a demanda por qualificação foi aumentando e, nos últimos 20 anos, a sociedade da informação e do conhecimento requereu a entrada de mais pessoas no Ensino Superior, fomentando sua expansão, de modo que mudanças podem ser observadas no arranjo desse contexto, tendo presentes também pessoas público alvo da educação especial¹ e membros dos grupos minoritários² que se encontram em posição vulnerável na sociedade.

As diferenças biológicas desses públicos levaram ao estabelecimento de estigmas que lhes predicaram a exclusão em vários segmentos sociais, tornando a entrada na universidade algo distante. No século XX, caminhando para romper esse processo de exclusão, movimentos de resistência desses grupos, em prol da equidade de direitos, levou-os a concluir seus estudos e chegar ao Ensino Superior, exigindo um redirecionamento no olhar, pois, a cada ano, a composição homogênea que ocupava a universidade se dissipa, dando espaço para outras culturas e alteridades que devem ser acolhidas.

Contudo, neste momento, a exclusão não se trata apenas de estar fora do espaço, mas da ausência ou presença de alternativas viáveis para que as pessoas que desejam cursar a universidade tenham condições de concluir seus estudos.

¹ De acordo com NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE Art. 1º § 1º - Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. § 2º - No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2014a).

² Assumir o termo minoritário, para Deleuze e Guattari (1977), tem uma dimensão que carrega em si uma comunidade ou, um povo que fratura o poder dominante e assume sua marginalidade em relação aos papéis sociais, representativos e ideológicos. O sentido de menor tem um efeito político de uma comunidade que renuncia “ao exercício individual para se fundir na enunciação coletiva da imensurável multidão dos heróis de [seu] povo” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 27). Segundo os autores, os termos “menor” e “maior” serve para fugir da relação de “dominante” e “dominado”, uma vez que “menor” e “maior” estão emparelhados, ou seja, uma língua menor ou um grupo minoritário pode-se tornar maior, quando dissolve de forma política e revolucionária, a forma majoritária de se comunicar e resiste a performance da verdade estabelecida (DELEUZE e GUATTARI, 1977).

Nessa via, documentos oficiais foram sendo elaborados e vários programas, especialmente na esfera federal, têm ganhado proporção e estimulado o ingresso de estudantes nesse nível de ensino, tais como: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que garante a reserva de vagas a estudantes egressos de escolas públicas, com destaque para negros e indígenas; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas a alunos de baixa renda em universidades privadas; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visa ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior.

Especificamente para os graduandos surdos, temos a Lei 10. 436/2002 (“Lei da LIBRAS” – Língua Brasileira de Sinais) (BRASIL, 2002) e o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) que defendem a presença do TILSP³ - Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa - nos espaços educacionais, bem como a presença da língua de sinais para orientar os processos de aprendizagem, de modo que tais medidas refletiram no aumento de estudantes surdos no Ensino Superior.

Todavia, o número ainda é irrisório se comparado a população de surdos matriculados nas demais etapas do ensino ou em comparação com o contingente geral, matriculado no Ensino Superior. Tais constatações, denotam fragilidades para que esses indivíduos obtenham diploma universitário. (INEP, 2014).

Os estudos como os de Cechinel (2005), Patrício (2006) e Daroque (2011) problematizam essa questão demonstrando que em muitas universidades brasileiras, os surdos acessam a graduação, mas encontram dificuldades para permanecerem e concluírem, pois não tem suas especificidades linguísticas, culturais e educacionais, respeitadas tornando-se necessário investigar e pontuar ações afirmativas para que o indivíduo possa concluir o curso elegido.

As reflexões que acompanham esta pesquisa estão atreladas à minha⁴ própria história pessoal e profissional. Pessoal, devido à presença especial da minha irmã Márcia, que era surda. Ao seu lado, vivenciei uma exclusão velada que a acompanhava em várias esferas sociais, inclusive na educacional. Antes de ela nos deixar, aos 23 anos, disse-me que o mais difícil de ser surda não era o fato de não ouvir, mas o jeito como o outro a via.

A interrupção do sonho da minha irmã em cursar a faculdade despertou em mim o interesse em problematizar se, mesmo com possibilidades ampliadas de acesso, que visam à

³ Ao longo do trabalho, utilizaremos a sigla TILSP conforme o Decreto nº 5.626/2005.

⁴ A história pessoal da autora será escrita em primeira pessoa.

participação de estudantes surdos nessa etapa de educação, é possível manterem-se incluídos até a conclusão de seus cursos.

Também a convivência com colegas das comunidades de surdos de Bauru e Jaú/SP permitiu uma reflexão sobre os sentidos atribuídos ao processo educacional que desconsidera a língua de sinais (Libras). De modo geral, os colegas surdos referem-se a receios para vislumbrar a continuidade dos estudos em razão das situações em que não são dadas as garantias para o uso da língua de sinais nos momentos de aprendizagem, como observam alguns que ingressaram na Educação Superior. Todavia, esses sujeitos desejam continuar seus estudos e sonham com determinadas profissões que necessitam da passagem pela universidade, almejando estarem bem formados para exercê-las.

Além disso, sou professora das séries iniciais na rede pública do Ensino Fundamental há 11 anos e, nas escolas em que trabalhei, presenciei a matrícula de crianças surdas em outras turmas e o conflito enviesado ao adentrar num espaço incompatível com sua diferença linguística.

Especialmente no município em que leciono, destaco a prevalência da concepção clínico-terapêutica da surdez disseminada pelas práticas do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC-USP), que é referência na reabilitação da audição e da fala. Tais práticas terapêuticas adentram aos espaços educacionais deliberando procedimentos auriorais na educação, não oportunizando o reconhecimento da Libras e o contato com os usuários da língua de sinais.

Nessa trajetória profissional, percebi que existe um mito de dicotomia ou cisão entre a oralidade e a língua de sinais, sendo que não existem substratos científicos que comprovem que a presença da língua visual impeça o desenvolvimento das terapias exercidas nas clínicas. Na realidade, o que se confirma na literatura é a possibilidade do desenvolvimento de duas línguas, tendo a Libras o papel de primeira língua e orientadora dos processos de interação e aprendizagem, trazendo benefícios para a criança surda, inclusive as que receberam aparatos tecnológicos (SVARTHOLM, 2014).

Infelizmente a língua de sinais não é uma opção na formação da criança surda, mas uma segunda alternativa quando a oralidade não está tendo sucesso, o que, em geral, acontece quando já está no quinto ano escolar – entre nove e 10 anos de idade - fase em que fica mais complexo desenvolver as funções mentais superiores, estando esta afirmativa em consonância

com os pressupostos da psicologia histórico cultural (Vygotsky⁵, 2001). Tal demora acarreta em atrasos gravíssimos na aquisição da linguagem e o indivíduo termina seus estudos sem ter domínio da língua portuguesa nem da língua de sinais e sem conhecimentos de conceitos essenciais para dar continuidade à sua vida estudantil e profissional.

A constatação da perda auditiva é realizada pelos profissionais da saúde e a opção de reabilitação fica em pé de desigualdade com a educação, numa lógica em que o aperfeiçoamento da oralidade e da percepção auditiva são priorizados em detrimento do desenvolvimento de língua e linguagem, privando o sujeito do direito humano de aprender e se desenvolver, por focar nas funções elementares como a condição biológica e a deficiência, provocando a exclusão dos surdos.

Souza e colaboradores (2016) confirmam que, apesar de todo o desenvolvimento dos aparatos tecnológicos para as próteses auditivas, a surdez continuará existindo, do ponto de vista clínico, e, por isso, insistir em práticas educacionais assentadas na via oral-auditiva é incompatível com a possibilidade de apropriação linguística dos surdos, que ocorre necessariamente pelo canal visuogestual.

É necessário reconhecer que os surdos transitam entre duas línguas e que, por isso, devem aprender em contextos educacionais bilíngues para se desenvolver. Para tanto, conforme o Decreto nº 5626/2005, as escolas devem "ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também a Língua Portuguesa, como segunda língua", de modo que os surdos possam vivenciar um processo formativo que lhes dê condições de realizar suas escolhas profissionais e acadêmicas em situação de igualdade com os ouvintes (BRASIL, 2005c).

Os incômodos descritos estão atrelados diretamente com a visão que perdura ainda nos dias atuais, do surdo enquanto sujeito incapaz e localizados nos discursos da deficiência, pois, no século XX, encontravam-se em institutos com educação voltada ao desenvolvimento oral, com a predominância de médicos e fonoaudiólogos (MAZZOTA, 2014). Desse modo, sua língua foi oprimida por um precioso tempo, que refletiu nos arranjos sociais desse grupo.

Somente a partir dos anos 90, concomitante ao movimento de educação para todos, os discursos em favor da educação bilíngue e da língua de sinais foram reconhecidos e legitimados após a década de 2000, no Brasil. O movimento surdo e suas lutas emblemáticas buscaram o reconhecimento, chancelados pelas investigações científicas, conquistando o amparo legal à garantia da presença da Libras em todos os níveis de ensino, ratificado pelas

⁵ Utilizaremos nesta pesquisa a grafia Vygotsky.

políticas linguísticas, como a Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c), fortalecendo a emancipação e a possibilidade de continuidade escolar aos surdos que desejam cursar o Ensino Superior.

Entretanto, destacamos a existência de outros documentos que mencionam a organização da educação para surdos de forma incompatível ao Decreto 5.626/2005, provocando compreensões diferentes a respeito dessa organização influenciando a educação de surdos e podendo resultar num atraso no desenvolvimento da linguagem desses indivíduos.

No estado de São Paulo, por exemplo, a Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016 (SÃO PAULO, 2016), assegura aos alunos surdos o direito à matrícula em classes e turmas do Ensino Fundamental e Médio com o apoio do TILSP, que atua como interlocutor⁶, não direcionando o papel desse profissional e ignorando o fato das crianças surdas presentes nos anos iniciais estarem se apropriando de uma língua.

Nesse documento paulista, também é proposto que no período oposto, os surdos frequentem atendimento pedagógico especializado (APE) em sala de recursos com atuação de professor especialista em educação de surdos, de modo que o processo de ensino e aprendizagem, nos momentos das aulas, não ocorre na língua de sinais, estando o aluno apenas para conviver junto com demais, organização da qual discordamos, pois aproxima-se do sistema de integração.

Essa organização corresponde aos princípios dispostos nos Art. 58, 59 e 60 da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial em sua perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), onde a relevância está na inclusão de todos na rede regular de ensino. Todavia, no caso dos surdos pré-linguísticos, decidir pela matrícula em classes regulares, em que o ensino é ministrado em português com a mediação de TILSP e o atendimento especializado que ocorre no contraturno, onde a Libras tem valor instrumental e é oferecida em caráter complementar e de apoio à aprendizagem da língua portuguesa, denota a incapacidade e a condição biológica, o que provoca a exclusão, dentro de uma conjuntura escolar e social inalteradas e muito distantes do princípio, de fato, inclusivo (LODI, 2013b).

Dessa maneira, a maioria dos surdos que chega ao Ensino Superior no estado de São Paulo vivencia essa realidade, que aloca a Libras numa condição secundária, tornando-se pertinente investigarmos como está sendo o processo de permanência desses estudantes por meio da visão dos docentes de uma universidade pública desse estado, compreendendo o

⁶ Interlocutor é a terminologia utilizada pela Resolução 38 e a Resolução 61 para denominar o intérprete de Libras/Língua Portuguesa no estado de São Paulo.

olhar que têm para esses indivíduos, para o processo educacional universitário, as condições existentes no contexto, estratégias empregadas e a influência das políticas nacionais que tratam e interferem no processo de permanência dos surdos na universidade.

Os docentes, neste trabalho, são considerados profissionais essenciais na construção da conquista acadêmica, profissional e humana e devem contribuir com seus saberes, valores e suas experiências na complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino visando a emancipação social dos que nela se inserem.

Esta pesquisa integra o projeto em rede Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão, financiado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc) (Edital nº. 49/12 Obeduc/Capes).

Diante do exposto, a presente pesquisa tem por finalidade investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade no contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma Instituição de Ensino Superior. Esse objetivo se desdobra em outros específicos: a) examinar as normativas internas da IES investigada que orientam a permanência de universitários surdos, frente aos dispositivos do Decreto nº. 5.626/2005; b) investigar as condições de permanência e apropriação dos conhecimentos curriculares e c) analisar as práticas pedagógicas dirigidas às demandas educacionais e linguísticas da estudante.

Por meio de um estudo de caso de cunho qualitativo, realizamos um levantamento documental e entrevistas num contexto, junto a um grupo de docentes que experienciavam ministrar aulas para uma sala de estudantes ouvintes e uma graduanda surda.

Os dados apresentados foram coletados a partir de entrevistas aplicadas aos professores, buscando, nos sentidos produzidos, os indícios sobre o processo de permanência do surdo no Ensino Superior.

Na segunda seção deste estudo, apresentamos a organização do Ensino Superior e sua relação com os arranjos sociais de cada época. Discutimos suas finalidades e os projetos hoje em operação, fazendo um balanço crítico das políticas que contribuem para a democratização desse espaço para o surdo e uma reflexão sobre alguns dos atores que compõem esse processo: estudante, professor e TILSP. Finalizando essa seção, elencamos os resultados de pesquisas que objetivaram estudar o processo de permanência do surdo nessa modalidade de ensino.

Na terceira seção, à luz da filosofia da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1920], 2010 [1920]), destacamos a importância da língua enquanto constitutiva do sujeito e essencial no seu processo de humanização, aprendizagem, formação da consciência e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências acadêmicas. Desse modo, descrevemos o percurso educacional dos sujeitos surdos e o envolvimento com as lutas políticas de resistência à língua verbal majoritária, denotando sua diferença cultural e a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras), demarcando essa diferença.

Advogamos por uma educação pensada nos surdos recorrendo aos estudiosos que tratam essa questão (QUADROS, 1997, 2015; SÁ, 2006; LODI, 2013a, 2013b; LACERDA 2013a; KELMAN, 2015; FERNANDES, 2003, 2014; SANTOS, 2015 e SKLIAR, 1999, 2013), assumindo a Libras enquanto primeira língua nos espaços escolares e a língua portuguesa enquanto segunda língua, na modalidade escrita, destacando a educação bilíngüe para surdos.

Na quarta seção, expomos a metodologia de pesquisa, caracterizando o estudo I, referente aos documentos que norteiam o funcionamento do curso de graduação em Arquivologia, oferecido pela Unesp. Apresentamos o caminho metodológico do Estudo II, um estudo de caso sobre a Instituição onde os professores participantes foram entrevistados, revelando o contexto de pesquisa num diálogo analisado por meio da abordagem das práticas discursivas e produção de sentidos.

Na quinta seção, apresentamos os dados referentes às narrativas e às reflexões sobre eles, à luz das teorias estudadas, e, na conclusão, evidenciamos os sentidos produzidos nos discursos dos professores universitários em atendimento às práticas pedagógicas ofertadas aos estudantes surdos.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

“Enquanto pequenos grupos têm suas aspirações realizadas, a grande maioria as tem frustradas”.

Dermeval Saviani

Iniciamos esta seção com as palavras de Saviani a fim de refletir sobre o acesso à Educação Superior no Brasil, que foi historicamente privilégio da classe burguesa, o que refletiu em aspectos sociais ainda visíveis nos dias atuais. Compreendendo os sentidos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, é possível traçar um paralelo com a atual configuração educacional, problematizando as mudanças atreladas aos movimentos da política de cada época, conectada aos interesses do poder da classe dominante do país, de modo que a demanda por formação e o modelo a ser seguido têm dependido do tipo de qualificação que ela almeja para os cidadãos brasileiros.

O modelo estrutural do Ensino Superior que conhecemos nasce no século XIX e dedica-se à formação profissional, sendo o diploma considerado como instrumento para a ascensão social, no sentido de possibilitar boas colocações no mercado de trabalho, nas profissões que são mais valorizadas socialmente.

Apesar desse afunilamento, em outros momentos, a universidade parece assumir, em seu papel social, uma formação humanizada que semeia a mudança social, balizada pelos princípios da coletividade entrelaçada ao todo social em contraposição à cisão que dividia as classes sociais.

Assim, os primeiros cursos de nível superior foram implantados junto ao processo de colonização, 1553, organizados nos moldes escolares jesuítas, porém, sem a criação de uma universidade propriamente dita. Ao final do século XVII, em Salvador, funcionavam duas instituições de Ensino Superior, uma no colégio dos jesuítas, para a formação de sacerdotes e bacharéis em Artes e em Fortificação e Artilharia, para a formação de engenheiros militares (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Com a transferência do poder da metrópole para o Brasil, por meio da chegada da corte portuguesa em 1808, criam-se os primeiros cursos universitários no Brasil; na Bahia, o curso de medicina e no Rio de Janeiro as primeiras academias, destinados a formar os burocratas da área militar e os membros das classes mais abastadas, com um modelo de formação voltado mais ao profissional do que ao acadêmico (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014). Nessa época, os docentes detinham o papel de transmissor dos conhecimentos e

trabalhavam os conteúdos enquanto verdades rígidas, frente às emergências de um Estado que pretendia se manter firme no poder.

Após a independência e a proclamação da república, a ligação do Ensino Superior com os interesses políticos do Estado nacional conservou a formação voltada à profissionalização atendendo à mesma população da época colonial e, somente após a Era Vargas, houve uma expansão em razão da forte modernização no país, que exigiu a abertura de novos cursos e, conseqüentemente, a expansão de matrículas nas universidades para atender à demanda por mão de obra especializada. Nessa época, os cursos mais valorizados pela elite eram os de Medicina, Engenharia e Direito, justificando os interesses políticos e tornando-se historicamente as profissões mais prestigiadas até a atualidade (CUNHA, 2007).

Saviani (2007/1980) reflete que no processo de implantação do Ensino Superior no Brasil, houve uma cisão, praticada pelo poder político e a classe dominante, entre a cultura erudita e a cultura popular, em que a primeira é letrada, escolarizada e intelectualizada, integrada à elite, enquanto a segunda se caracteriza pela massa, mão de obra bruta, que, para garantir sua sobrevivência, se dedica exclusivamente à produção material.

Cursar o Ensino Superior nessa época estava atrelado às condições econômicas de quem estudava em colégios que preparavam para o exame classificatório do vestibular. Para a classe menos favorecida, as barreiras eram intransponíveis, pois a Educação Básica a que tinha acesso não oferecia um ensino que lhe desse igualdade de condições para enfrentar esse processo (CUNHA, 2007). Deduzimos, então, que àqueles considerados público-alvo da Educação Especial e os surdos, a situação poderia ser ainda mais grave, pois, nessa época, encontravam-se confinadas em asilos educacionais sem ao menos ter acesso à Educação Básica.

Apesar dessa supremacia, é possível observar, na década de 1960, um movimento social na universidade brasileira por meio da criação dos Centros Populares de Cultura, onde eram desenvolvidas campanhas de alfabetização de adultos, numa formação que se voltava à transformação social. Nesse momento, a universidade começa a compreender seu caráter transformador, transmutando benefícios à população que tanto necessitava.

Entretanto, no período que compreendeu a ditadura militar (1964-1985), marcado pela coibição política e social, foi instituída a Lei nº. 5540/1968, que discutiu a reforma universitária, separando o ensino da pesquisa. Por seu intermédio, o caráter profissionalizante na graduação foi reforçado e a pesquisa perdeu força e ficou restrita à pós-graduação. Tal decisão abafou os avanços sociais que a universidade estava produzindo. De acordo com

Anastasiou e Pimenta (2014), os docentes tiveram que mudar o foco da formação humana para se dedicar ao avanço de pesquisas científicas e positivistas, sem oportunidades de reflexão sobre seu trabalho. O papel do professor voltou a ser de transmissor do saber, numa relação com o conhecimento enquanto verdade única e sem problematização sobre a realidade.

Em uma análise feita por Chauí (1999), a universidade perde seu caráter de entidade social, voltada para ações de formação, criação, reflexão e crítica com autonomia política e religiosa, para, nos anos de 1970, passar a ser universidade funcional, estimada pelos sentidos de prestígio e ascensão social, conseguidos por meio da graduação e por proporcionar mão de obra qualificada. A autora explica que, nesse período, o currículo universitário passou por modificações, visando à inserção profissional e ao tecnicismo. Em progressão a essa visão, na década de 1980, surge a universidade operacional, pautada nos resultados, incorporando ampliação das instituições particulares e a parceria com empresas. Nessa década, o Brasil contava com 65 universidades (CHAUÍ, 1999).

Já na década de 1990, a universidade operacional se caracterizou por uma postura administrativa, colocando a produtividade e organização estrutural em primeiro plano, caracterizando-se entre o setor de prestação de serviços. Foi-lhe conferida autonomia para reduzir despesas, com um contrato de gestão em que o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, aproximando-a de uma configuração empresarial, tendo inclusive autonomia para captar recursos e realizar parcerias com empresas. Desse modo, os conhecimentos são oferecidos aligeiramente, pautados em função dos indicadores que irão medir sua eficiência (CHAUÍ, 1999).

As determinações da Lei de Reforma Universitária (BRASIL, 1968) referentes ao Ensino Superior são suprimidas, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em que a competência docente é mensurada pelos resultados dos alunos nas avaliações externas e as instituições são classificadas pelo percentual de professores titulados com mestrado e doutorado. Nessa estruturação, o trabalho do professor continuava a se refletir na gênese jesuíta de transmissão de saberes junto aos princípios difundidos ao longo de toda história, em que os objetivos acadêmicos se voltaram para atender aos interesses políticos junto às demandas de mercado (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Chauí (2003) alerta que a universidade vai se adaptando às exigências mercadológicas, modificando seus currículos, programas e atividades para que seus estudantes estivessem aptos em suas profissões e conseguissem boas colocações de trabalho.

Por outro lado, a universidade também provocou modificações sociais amparadas por suas pesquisas e debates em favor de uma sociedade justa. Lutando pelo reconhecimento das diferenças de oportunidades e por igualdade, os desfavorecidos socialmente, que antes não acessavam o Ensino Superior, têm suas questões reverberadas na universidade, recebendo respostas afirmativas de participação nesse contexto ou negativas em relação ao ideário humanizador e socializador (CHAUÍ, 2003).

Essas discussões geraram, a partir dos anos 2000, mudanças, a fim de acomodar suas reivindicações e “restituir” as marcas históricas ocasionadas pela exclusão social em ações afirmativas por meio de políticas públicas pelas quais o Estado implementou várias medidas legais e programas do Ministério da Educação, reafirmadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), (BRASIL, 2014b), para incluí-los e promover a expansão do acesso ao Ensino Superior.

Tais ações afirmativas não se tratam de um favor aos excluídos, mas de uma proposta inclusiva a fim de combater as mazelas produzidas historicamente, que interpelaram o desenvolvimento do país, num impulso para sanar as dívidas educacionais, que ampliou oportunidades inclusive aos surdos, público que ainda encontra barreiras para a aprendizagem, acesso e permanência no Ensino Superior. Porém, o problema não se resolve facilmente, necessitando de revisões, estudos e análise, pois o país encontra-se distante de um patamar ideal.

Após essa digressão, e repletos dos sentidos históricos que constituíram nossa nação, conceituaremos nesta seção sobre a) as políticas e as ações afirmativas para a permanência do surdo no Ensino Superior existentes no país e no Estado de São Paulo, elencando o trabalho do TILSP em parceria com o docente e c) o cotejamento dos resultados de pesquisas que investigaram o processo de permanência do surdo no Ensino Superior.

2.1 A universidade e o atendimento às necessidades educacionais e linguísticas do estudante surdo

Como vimos, a história do Ensino Superior no Brasil se caracterizou pelo caráter excludente aos grupos desprivilegiados socialmente – mulheres, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, minorias linguísticas e pobres – e pela falta de investimentos educacionais, fator esse que reflete a desigualdade social de um país onde os sistemas

educativos estiveram pautados na meritocracia e competitividade. Esses valores ainda se fazem presentes, excluindo de alguma maneira aqueles que não se adéquam às exigências escolares, especialmente no Ensino Superior. Nessa esfera, a situação se agrava, já que historicamente esse foi um espaço ocupado por poucos que conseguiam transpor o acesso pelo vestibular.

Revestidos por esses sentidos ainda presentes, seus métodos tradicionalmente estabelecidos podem levar muitos estudantes à desistência, especialmente quando se trata de um público, como os surdos, com uma diferença tão marcada, mediante sua singularidade linguística, que inclui o uso da língua de sinais, a necessidade da presença de um TILSP, a definição de critérios flexíveis na correção das provas escritas (já que a língua portuguesa é considerada a sua segunda língua), apoio pedagógico e acesso a materiais pedagógicos adequados, compondo, assim, um campo repleto de tensões a depender das orientações legais para subsidiar essas ações.

Nessa via, apenas a presença física dos estudantes surdos no espaço universitário não garante a apropriação dos conhecimentos de fato, demandando modificações frente às suas diferenças linguística e cultural. Castanho e Freitas (2005) destacam que esse nível de ensino também tem o dever de oportunizar a formação desses jovens em seus espaços, e os professores universitários necessitam repensar suas práticas pedagógicas, estratégias e recursos para receber a diferença do estudante, trabalhando suas potencialidades.

Destarte, no decorrer das últimas décadas, as instituições de Ensino Superior, o poder público brasileiro e os estudiosos da área têm se debruçado para debater as estruturas legais referentes à temática e, por mérito dessas discussões, reformas legislativas foram organizadas. Porém, para além destas, o que se espera é uma transformação cultural em toda sociedade no sentido de acolhimento das diferenças e boa formação em todas as etapas educacionais para o indivíduo realizar suas escolhas profissionais.

Reforçando essas mudanças e ampliando o diálogo a respeito das diferenças, a Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988), culminou como importante conquista, trazendo apontamentos em favor dos grupos minoritários ao mencionar a igualdade de condições e aguçando a elaboração de políticas nacionais no favorecimento às ações afirmativas.

Em continuidade, o Brasil foi signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), que se tornou parâmetro para a elaboração de outros documentos, como a Declaração da Salamanca (UNESCO, 1994) e seus

princípios, políticas e práticas que defendem o direito à educação dos grupos minoritários e das pessoas com deficiência, que estavam excluídos dos sistemas regular de ensino.

No que diz respeito ao surdo, esse documento, em seu item nº 19, endossa que as políticas educacionais devem respeitar as diferenças e situações individuais, esclarecendo que a língua de sinais deve estar presente na educação dos surdos, e que a orientação dos conteúdos esteja pautada nessa língua:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994).

É importante frisar que, por mais de um século e há até poucas décadas, os surdos brasileiros vivenciavam a coibição da língua de sinais, o estigma de fracasso, de anormalidade e de insuficiência cognitiva, devido à sua constituição biológica, descrita pela falha na audição. Entretanto, na década de 1980, momento em que a ditadura no Brasil vinha esmorecendo, os surdos politizados foram conscientizando aqueles que não haviam sido escolarizados a clamarem por seus direitos.

De acordo com Brito (2013), nessa época, os argumentos em favor da constituição linguística das línguas de sinais estavam se fortalecendo no país, devido as descobertas em torno de sua legitimidade enquanto língua e o desenvolvimento de pesquisas produzidas no campo dos estudos surdos. Segundo o autor, essas questões foram primeiramente levadas junto às reivindicações dos ativistas do movimento das pessoas com deficiência, que buscavam garantias de condições de igualdade na sociedade, entretanto, a reivindicação em prol da língua de sinais não era considerada uma pauta comum junto a esses movimentos, de modo que a liderança surda decide dar prosseguimento às suas lutas de forma independente.

Tal participação foi um importante processo de amadurecimento, junto a essas frentes, e os surdos ativistas foram descobrindo a força da mobilização e compreendendo que, enquanto minoria linguística, poderiam se organizar para lutar por seus direitos, sobretudo aproveitando as estruturas de oportunidades presentes naquele momento, para constituírem um posicionamento.

Assim, a década de 1990 foi o marco do fortalecimento do movimento surdo, num cenário de lutas, passeatas, reivindicações junto à Justiça, participação em organizações

nacionais e internacionais, debates, manifestações, produções culturais, entrevistas e fortalecimento acadêmico, por meio da participação dos intelectuais, que se pautavam nos estudos surdos, esclarecendo a legitimidade da língua de sinais.

Nessa época, a comunidade se vê representada no movimento multiculturalista, que ocorria paralelamente, se refugiando da hegemonia cultural e ganhando notoriedade nos congressos e manifestações. Nesse contexto, a singularidade dos surdos foi se afirmando, colocando-se em pauta a necessidade de uma educação socioantropológica que abordasse a diferença desses sujeitos e o seu direito de aprendizagem como direito humano.

Fernandes e Moreira (2014) relatam que, nessa época, os estudos contendo referências sobre o bilinguismo, cultura e identidade surda entraram em evidência, criando as condições para a realização do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999, organizado pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), que resultou no documento intitulado *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999).

Com efeito, chancelaram a língua de sinais e afirmaram a surdez enquanto particularidade linguística no campo político, por meio da Lei nº. 10.436, em abril de 2002 (BRASIL, 2002), e preconizaram o bilinguismo como abordagem correta aos surdos, nos termos do Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005c), que regulamenta a lei supracitada.

Em relação ao Ensino Superior, esse Decreto garante o acesso à comunicação, à informação, preconizando a adoção de mecanismos avaliativos que respeitem as singularidades dos surdos, conforme descrito no capítulo IV, sobre o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso à educação. (BRASIL, 2005c)

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.[...]

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com 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 a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; [...]

§ 3º—As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005c).

Mais adiante, no capítulo VI, discorre sobre a garantia do direito à educação, determinando em seu Art. 23 a presença de TILSP:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

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

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

O Decreto Federal nº 5.626/2005 estabelece o acesso à comunicação e ao conhecimento em todos os níveis de ensino, incluindo a etapa superior, garantido aos surdos o direito de se apropriarem dos conhecimentos em língua de sinais. Dessa maneira, torna obrigatória nas instituições federais a presença do TILSP, para mediar a aprendizagem e os processos de interação entre o professor, aluno e grupo (BRASIL, 2005c).

Além disso, orienta a adoção de mecanismos avaliativos que levem em consideração o fato de o sujeito surdo ser bilíngue, de modo que se deva, nos momentos de correção das provas, compreender essas diferenças que emergem, reconhecendo a forma linguística manifestada, atentando aos sentidos e à compreensão, para além dos padrões formais da língua portuguesa. O documento também prevê o uso de meios alternativos, que possam registrar a aprendizagem dos conteúdos pela língua de sinais. (BRASIL, 2005c)

É importante destacar que o Decreto traz premissas para que os estados federados, municípios e Distrito Federal busquem a implementação das medidas descritas, deixando a cargo desses Entes a organização das ações (BRASIL, 2005c), mas sem impor sanções quando não há cumprimento, à primeira vista.

Então, pensando na Universidade Estadual Paulista (Unesp), lócus de aplicação desta pesquisa, localizada no Estado de São Paulo, buscamos por documentos oficiais específicos, coerentes com os anseios dos movimentos surdos, pautados no Decreto nº. 5.626/2005

(BRASIL, 2005c) e que delineassem ações visando à presença do surdo no Ensino Superior nesse Estado.

Para tal ação, visitamos a página da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e nos deparamos com o descumprimento desse ponto de observação. O Estado de São Paulo, de forma parcial, não atende as premissas do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) e em sua Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016 (SÃO PAULO, 2016), que revoga a Resolução SE 38 de junho de 2009 (SÃO PAULO, 2009), dispõe exclusivamente sobre a admissão de docentes com qualificação em Libras, não fazendo nenhuma menção ao Ensino Superior e deixando esse Estado Federado sem prerrogativas para suas universidades se organizarem nesse sentido.

As comunidades surdas lutaram pelo reconhecimento da sua diferença linguística e cultural recebendo o amparo de suas reivindicações por meio do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c), que descreveu o surdo nessa lógica. No entanto, o Estado de São Paulo congrega na Resolução SE 8 (SÃO PAULO, 2016) um delineamento incoerente com as premissas do Decreto e das comunidades surdas, o que prejudicam o processo educacional dos surdos.

De forma semelhante às tensões existentes entre o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) e a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) (LODI 2013b), apontamos que na Resolução mencionada (2016), a Libras se distancia do seu caráter linguístico adquirindo uma composição instrumental no processo educativo. Segundo Lodi (2013b), as discussões e movimentos da década de 1990, promovidos pela comunidade surda e pesquisadores da área, indicam que a diferença entre surdos e ouvintes é linguística e sociocultural e, no caso da educação dos surdos, a garantia de equidade está em respeitar essa diferença, visão da qual compartilhamos.

Com efeito, quando a Libras é tratada apenas como acessório ou ferramenta para a aprendizagem e acesso à Língua Portuguesa, nos processos educacionais, não pode cumprir sua função no desenvolvimento humano, visto que a língua tem o papel de orientadora nos processos de apropriação do conhecimento e nas relações entre os sujeitos. Nessa ótica, apontamos que os documentos que concebem os surdos, se alinhando aos princípios da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008; 2015), carregam em seu bojo os sentidos que a organizaram, resumindo a multiplicidade desses indivíduos num enquadramento de corpos.

Então, diante da omissão do Estado de São Paulo que desconsidera os movimentos em defesa da valorização de uma política Linguística da Língua de Sinais e Educação Bilíngue

para os surdos (BRASIL, 2002; 2005; 2014c), recorremos à produção legislativa que orienta a inclusão do público alvo da educação especial (PAEE), nesta etapa de educação. Posto isso, reconhecemos que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2015) ainda que distante de atender aos anseios da comunidade surda e pesquisadores desta área oferecem algumas garantias para atenuar barreiras comunicativas, especificamente na Educação Superior, viabilizando o acesso e a permanência dos surdos.

A exemplo disso temos a Portaria Ministerial nº. 3.284/2003 (BRASIL, 2003), que, com base na Lei nº 9.394/1996, reitera a Portaria nº. 1.679/1999 se referindo à minoração de barreiras – físicas, visuais e comunicativas, com base na Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003).

Esse documento considera a necessidade de assegurar às pessoas PAEE, condições básicas de acesso ao Ensino Superior, relacionadas à mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições, focando-se na eliminação de barreiras, tais como: atitudinais (atitudes preconceituosas a respeito de pessoas com deficiência), metodológicas (mudanças nos métodos e técnicas de trabalho), instrumental (utensílios e ferramentas de estudo ou trabalho) e programáticas (embutidas nas normas e regulamentos da própria instituição) (SASSAKI, 2005).

Em relação aos surdos matriculados na universidade, o Art. 2º dessa portaria, em seu inciso III, estabelece o compromisso formal, caso solicitado, da presença do TILSP, especialmente durante a realização das provas, e a adoção de correção flexível das avaliações escritas, valorizando o campo semântico.

Essa portaria atendeu às reivindicações dos movimentos das pessoas com deficiência que começavam a adentrar o Ensino Superior, considerando os surdos enquanto parte e, ao mesmo tempo, incorporando algumas considerações da Lei 10.436/2002, como consta na indicação dos processos avaliativos.

Dando continuidade a esse processo, o Decreto nº. 5.296/2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº. 10.048/2000 e nº. 10.098/2000, estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e eliminação de barreiras, por meio do apoio de equipamentos adaptados, destacando a importância do desenho universal, ou seja, a concepção de espaços e elementos que atendam concomitantemente a todas as pessoas, com

diferentes características, com autonomia, segurança e conforto, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

Em relação aos surdos, seu Art.6º, inciso III, garante o serviço de atendimento prestado por TILSP, levando em consideração a minoração das barreiras de comunicação em todos os tipos de ambientes, pressupondo-se que a universidade esteja considerada (BRASIL, 2004).

Mais adiante, o Governo Federal instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da Lei nº. 11.096/2005 (BRASIL, 2005a), visando conceder bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes matriculados na graduação e em cursos sequenciais de formação específica. De acordo com o Art. 2º, entre os estudantes atendidos nesse programa estão as Pessoas Público Alvo da Educação Especial, entre as quais estão os surdos. Os candidatos à bolsa são pré-selecionados de acordo com o perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou outros critérios fixados pelo Ministério da Educação (MEC), e, na etapa final, selecionados pela instituição de Ensino Superior, de acordo com seus parâmetros.

Enquanto política afirmativa, o Prouni visa a inclusão social e educativa de uma população considerada vulnerável, alvo de discriminações e excluída durante muito tempo do acesso ao Ensino Superior, enfrentando os desafios de contribuir com a minoração das situações de pobreza, acentuadas por essa exclusão.

Apesar de ser um programa destinado às universidades privadas, é importante destacá-lo como prerrogativa de expansão de matrículas, pois, por meio dele, pessoas público alvo da educação especial e também os surdos, tiveram acesso à universidade, gerando visibilidade, ainda que de forma tímida, acentuando as demandas por melhorias.

O Prouni se integrou a ações governamentais para expandir as vagas no Ensino Superior em parceria com outros programas, como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁷, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Investimento Estudantil (Fies)⁸ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

⁷ O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação, por meio do qual, instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. (BRASIL, 2016a).

⁸ Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação em instituições privadas, por meio da Lei. 10.260/2001, desde que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. (BRASIL, 2016b).

Como continuidade a essa expansão, programas como o Incluir foram instituídos com o objetivo de materializar os requisitos legais de acessibilidade e educação de qualidade presentes nos dispostos dos Decretos nº. 5.296/2004 (BRASIL, 2004) e nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005b), tendo como foco o Ensino Superior.

Tal programa se refere à consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior (Ifes) e propõe ações para a garantia do acesso pelas pessoas com deficiência ao Ensino Superior, numa parceria entre o MEC, a Secretaria de Educação Superior (Sesu)⁹ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)¹⁰.

Nessa via, os Núcleos de Acessibilidade são espaços físicos com a presença de um profissional que organiza ações e articulações entre diferentes instâncias da universidade para que as políticas de acessibilidade sejam implementadas, de modo que as pessoas com deficiência possam ter acesso a todos os locais, materiais e atividades no câmpus; além de oferecer formação ao corpo docente e discente da instituição.

Também abrangendo as pessoas com deficiência, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto nº. 6.096/2007 (BRASIL, 2007), oferece condições para o acesso e permanência na Educação Superior, tendo em sua tessitura a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e estrutural.

Tanto o Reuni quanto os Núcleos de Acessibilidade melhoram o acesso e reduzem as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação para cumprir os requisitos legais de acessibilidade. Todavia, tais iniciativas restringem suas especificidades às Universidades Federais.

Mais adiante, pretendendo suprimir a exclusão ainda existente, o Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Especial, elabora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com fundamentos presentes nos movimentos mundiais em prol da Educação para Todos (UNESCO, 1990/1994).

9 A Sese é uma unidade do MEC que planeja, orienta, coordena e supervisiona o processo de implementação da Política Nacional de Educação Superior e é responsável pela manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições federais de Ensino Superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de Educação Superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2016c).

10 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2016).

Em seu ideário, a política assinala a inclusão total das pessoas público alvo da Educação Especial nos sistemas de ensino, no intuito de combater o preconceito e a exclusão, visando a transposição de barreiras, participação e aprendizagem sem a “distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar” (BRASIL, 2008).

Com relação ao Ensino Superior, o documento, em seu Inciso VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que:

[...] a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.11).

No entanto, os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior estão voltados aos que se encontram aptos a atingir determinados parâmetros de aprendizagem. Na análise de Rosseto (2008), as dificuldades existentes para prosseguir os estudos universitários ocorrem mediante a inexistência de um acompanhamento que permita identificar as necessidades educativas dos estudantes e pela falta de formação aos docentes para atendê-los, pois ações voltadas para tal acompanhamento ficam restritas à esfera da Educação Básica, havendo poucas orientações para o Ensino Superior. Em relação ao estudante surdos matriculados nessa esfera do ensino, não encontramos nenhuma especificação.

Direcionando essas apreensões, o Decreto Presidencial nº. 6.949/2009 (BRASIL, 2009a), que adquiriu status de Emenda Constitucional, orienta ações para a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. De modo geral, esse documento prevê a tomada de medidas, por parte do Estado, para assegurar o acesso em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, incluindo a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade. Em relação aos surdos, as alíneas b e c de seu Art. nº 24 preveem:

[...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009a).

Nessa disposição, propõe a presença do TILSP para facilitar o acesso à comunicação e a participação social, mas numa linguagem distante do que preconizam as políticas

linguísticas, já que conglomeram as necessidades dos surdos junto às dos cegos. Seu Art. 9º estabelece na alínea e) o oferecimento de “formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público”(BRASIL, 2009a).

Assim como o sistema Braille, a Libras é designada como facilitadora na mediação, porém eles não podem ser comparados. A Libras não é uma tradução ou representação da Língua Portuguesa, ela é uma língua de modalidade visual-espacial, que utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais. Já o Braille é um sistema de leitura e escrita em pontos e relevos para representar letras, algarismos e pontuações, utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão para realizarem a leitura e escrita da língua do país em se inserem.

Portanto, existe a necessidade de providências mais concretas em relação a essa forma de conceber a Libras nos documentos oficiais, não a reduzindo um eixo de codificação.

Mais adiante, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei ordinária nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b) traz uma série de diretrizes delineadas em metas e estratégias que buscam o desenvolvimento do ensino no país, por meio da efetivação de ações em todos os níveis e modalidades de ensino.

Sobre o Ensino Superior, sua meta 12 tem o objetivo de “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade de oferta” e a meta 13 visa “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (BRASIL, 2014b).

Suas prerrogativas reforçam a continuidade de programas como o Fies, o Prouni e o Reuni, objetivando reduzir as desigualdades sociais e estimulando o aumento da taxa de estudantes egressos e seu Art. 8º determina que os entes federados elaborem seus correspondentes planos de educação ou adéquem os planos já aprovados em lei de forma consoante ao PNE (BRASIL, 2014b).

Em relação às minorias culturais e pessoas público alvo da educação especial, esse artigo orienta que:

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo **em todos os níveis, etapas e modalidades;**

IV – promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014b, grifos nossos).

Tal passagem, explicitando o nível escolar, faz referência a diversos grupos, mas sem mencionar os surdos como grupo social e sua diferença linguística, muito embora vários trechos desse plano tragam o Decreto 5.626/2005 como referência.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b), organizou, em 2016, o Plano Estadual de Educação (PEE) (SÃO PAULO, 2016), que traz, em sua meta 12, as seguintes referências ao Ensino Superior:

12.7. [...] ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

12.10. Ampliar, na forma da lei, a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior pública, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, estabelecendo uma política de cotas sociais e raciais, até o 3º (terceiro) ano de vigência deste PEE, nas Instituições de Ensino Superior – IES públicas, estaduais e municipais.

12.11. Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação (SÃO PAULO, 2016).

Os itens dessa meta têm a intenção de proporcionar condições e mecanismos para disponibilizar recursos aos estudantes, porém, de modo generalizado, sem expor quais garantias e como o processo deve ocorrer. Em relação aos estudantes surdos, novamente não há especificações diretas, inviabilizando a igualdade de oportunidades educacionais no Ensino Superior.

Na esteira do aumento da compreensão das diferenças e da modificação das políticas, a recente Lei nº. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, para sua inclusão social. O Art. 3º dessa lei conceitua a acessibilidade da seguinte maneira:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...] (BRASIL, 2015).

Mazzota (2011) explica que a acessibilidade pode ser entendida em relação às especificidades de cada indivíduo e suas diferenças e em relação à forma de organização dos espaços para dar condições de participação a todos. Já as barreiras de acessibilidade vão além dos impedimentos físicos, sendo descritas nessa lei enquanto:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...] (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) em relação ao acesso e permanência do público alvo da educação especial no Ensino Superior, em seu artigo Art. 27, reconhece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo 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 (BRASIL, 2015).

Em continuidade, seu Art. 28 propõe estratégias para o desenvolvimento das capacidades, incentivo e acompanhamento da aprendizagem, bem como orientações a respeito do processo em todas as modalidades de ensino. Desse modo, fica determinado que um sistema inclusivo deve oferecer garantias à permanência e participação da aprendizagem por meio de serviços e recursos que eliminem barreiras:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;[...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;[...]VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Uma das ações asseguradas é o atendimento educacional especializado (AEE), com a presença, no próprio projeto político pedagógico (PPP) da instituição, de pessoas de apoio, junto aos demais serviços de adaptações, visando atender às características dos estudantes PAEE, na garantia de um currículo que promova a equidade e a autonomia, maximizando o desenvolvimento acadêmico. Nessa linha, propõe a adoção de estudo de caso; ajuste dos recursos da tecnologia assistiva que atendam ao estudante e a formação continuada dos professores.

Especificamente sobre os surdos, encontramos no Art. 28 os seguintes incisos:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Novamente, o surdo enquanto minoria linguística, é deixado de fora e coabitado no espectro da deficiência, na contramão da enunciação surda e dos movimentos dessa comunidade. Na sociedade, a norma é a estratégia de classificação e, ao agrupar o surdo na tentativa de igualá-lo e incluí-lo, excluem-se as suas singularidades e reduzem-se as suas diferenças, descrevendo a Libras na instrumentalidade das tecnologias assistivas junto ao Braille e outros recursos, num discurso sutil que mantém a centralidade da Língua Portuguesa (LODI, 2013b).

Todavia, o referido inciso avança no sentido de assegurar a presença de TILSP no ambiente de ensino. No § 2º, determina que “II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras”(BRASIL, 2015), conquista recente para os profissionais que atuam na área, que entra em vigor a partir de 48 meses da publicação da lei para haver tempo de buscarem essa formação.

Com a implantação dessa medida, será necessária a revisão do veto do Artigo 3º da Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010) que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, possuía inicialmente, como requisito, em seu Art. 3º, a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com ênfase em Libras – Língua Portuguesa, porém, tendo, logo após a publicação, sofrido um veto nesse sentido.

Nessa lógica, Lacerda e Gurgel (2011) lembram que, para atender às demandas judiciais na contratação desse profissional, foi necessário considerar aqueles cuja formação nem sempre é o que se almeja para a jornada do surdo no Ensino Superior.

A presença do surdo no Ensino Superior vem ocorrendo gradativamente e, ao longo desses anos, as suas demandas educacionais, vem sendo apresentadas nos documentos oficiais. No presente momento, as especificações sobre a formação do TILSP encontram-se nos dispostos do Decreto nº 5.626/2005, cujo Art. 17 determina que “deve efetivar-se por meio do curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005c), mas, em seu Art. 19, orienta que, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o trabalho nas instituições de ensino, devem incluir em seus quadros:

I- profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação para a atuação em instituições de Ensino Médio e de Educação Superior; II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005c).

Por isso, em se tratando da realidade do Ensino Superior, Lacerda e Gurgel (2011) constataram que existem muitos problemas durante a contratação do profissional pelas instituições, pois em muitos casos, a contratação ocorre sem avaliação pormenorizada de sua formação para a proficiência em Libras e seus conhecimentos prévios para compreender os conteúdos complexos e específicos dessa etapa de educação.

Exemplificando essa questão, a pesquisa realizada pelas autoras, junto aos TILSP do Ensino Superior, apurou que têm dificuldade de atuarem em diferentes áreas do conhecimento, sentindo necessidade de se atualizarem para compreender a complexidade dos conteúdos desse nível de ensino, além de se queixarem em relação ao fato de os conteúdos não serem previamente disponibilizados, havendo, assim, prejuízos no processo de interpretação e, conseqüentemente, se tornando barreiras para o estudante surdo concluir o curso.

Segundo Lacerda e Gurgel (2011) o estudante surdo chega a universidade, por vezes, sem o domínio da Libras e menor ainda da área de conhecimento específico na qual está estudando, pois existem lacunas nas experiências formativas ao longo do processo educacional. Por isso, nem tudo que o TILSP traduz é acessível a ele, gerando problemas no contexto superior.

Dessa maneira para pensar nas atribuições desses profissionais e seus desafios, elencamos os estudos de Lacerda (2015/2012), onde a autora preconiza que os TILSP além de estarem devidamente contratados e ter boas condições de trabalho, precisam colaborar com o trabalho do professor. Durante a interpretação, é preciso compreender o enunciado para buscar representações mentais dos sentidos, produzindo um novo enunciado sem se prender às formas linguísticas, levando em conta a polissemia do momento e os saberes do estudante.

Isso significa que a tradução não se reduz à transmissão de conteúdos de forma literal e neutra. No momento da interpretação, os enunciados do professor passam pelo TILSP e se tornam palavras dele, junto às vozes que permeiam seu entendimento e são proferidas aos surdos, para que conceituem. Nesse contexto, o TILSP é coparticipante e mediador de um processo de ensino-aprendizagem, portanto, necessita ter acesso ao conteúdo que irá trabalhar para o estudante compreender, num elo comunicativo, “gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p.300).

Nessa ótica, o docente necessita conhecer o estudante surdo e suas especificidades, com o apoio do TILSP, para que os atores envolvidos possam trabalhar juntos, elaborando os conteúdos e estratégias pedagógicas, num ambiente em que o estudante surdo se aproprie dos conhecimentos. Destarte, no Ensino Superior, essa participação merece destaque, pois se trata de um ambiente envolto por signos complexos que necessitam da presença de um intérprete bem formado para fazer essa transmutação de forma ativa e responsiva.

Todavia, Lacerda e Gurgel (2011) revelam que, em muitas universidades, há pouco preparo para a diferença linguística dos surdos e para a presença do TILSP, numa realidade

em que nem o projeto político pedagógico contempla a presença dos surdos, para além da presença do TILSP.

Portanto, a contratação dos TILSP, em muitas universidades no país, depende da criação de cargos em seus regimentos, dificultando a presença desse profissional em sala de aula. Parafraseando Lacerda e Gurgel (2011), quando esses profissionais são admitidos nesses espaços, isso ocorre por meio de vagas de contrato temporário e, ao final do período, não podem renová-lo por questões legais, gerando descontinuidade de atuação e de aproveitamento das capacidades adquiridas nas vivências junto à instituição.

Diante desse quadro, cabe indagar qual é o papel da universidade na formação desses jovens surdos, já que, apesar do avanço legislativo e seus desdobramentos em prol da ampliação ao acesso à universidade, vemos que ainda existem divergências entre a realidade e as legalidades, gerando um choque de desigualdade traduzido na isenção de responsabilidade e desvalorização do outro.

Bisol e colaboradores (2010) descrevem que a presença dos surdos na universidade é um fato recente, que, muito provavelmente, se deve aos avanços da educação bilíngue e das legislações que amparam a existência da língua de sinais e ao aumento das políticas afirmativas, que compreendem a chegada dessa comunidade ao Ensino Superior.

Então, ao discorrer sobre os princípios que orientam a presença desses estudantes no Ensino Superior, percebemos que as medidas não estão engessadas e vão se modificando de tempos em tempos, e uma política entra em cena coabitando o espaço de outras presentes, gerando negociações e confrontos que modificam a forma de conceber a pessoa surda em sociedade. Nesta ótica, os valores e sentidos serão sempre negociados e descritos nas políticas afirmativas citadas nesta seção. Em contrapartida, esses valores geram novas tensões que serão (re) estruturadas na tentativa de hegemonizar os sentidos, para atender às solicitações gerais em forma legalidades a fim de evidenciarem as vozes dos que lutam por melhorias e formas mais justas de usufruir dos bens culturais produzidos pela humanidade.

2.2 O que dizem os estudos sobre a presença do surdo na Educação Superior

Para uma aproximação e compreensão desse processo de permanência do surdo no Ensino Superior na realidade brasileira, apresentamos, neste tópico, algumas pesquisas para fundamentar as reflexões. Procedemos a um levantamento bibliográfico mediante acesso ao conceituado Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes)¹¹, demarcando a busca em níveis de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, deixando as datas de publicações em aberto a fim de abarcar todos os trabalhos existentes.

Utilizamos no processo de busca os descritores: surdez e universidade; surdos e universidade; surdos acadêmicos; deficiência auditiva e universidade; surdos e formação; surdez e acessibilidade; deficiência auditiva e acadêmico; surdos e acessibilidade; surdez e educação; surdez e Ensino Superior; surdos e educação; surdez e formação; surdez e inclusão.

Para a análise das pesquisas encontradas, iniciamos com a leitura dos títulos para identificar o objeto de estudo e selecionar produções que estivessem em consonância com a temática do surdo no Ensino Superior. Ao identificar o tema, líamos seus respectivos objetivos e resumos para, em seguida, transcrever os dados em uma tabela com o nome do autor, o título do trabalho, a modalidade de ensino, a instituição, o ano de publicação, as palavras-chave utilizadas pelo autor, os objetivos do estudo, o resumo e o link de acesso a essas informações por meio do banco de teses da Capes.

Encontramos nessas pesquisas indícios sobre como tem sido o processo de permanência dos surdos no Ensino Superior, conhecendo as barreiras que esses sujeitos enfrentam ao longo dessa trajetória.

Tabela 1 – Resultado final de busca no banco de teses da Capes

Autor	Título	Modalidade	Instituição - Ano
Cechinel, Lenita Ceccone	Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico	Mestrado	Univali- 2005
Patrício, Leandro	As políticas públicas de inclusão de surdos no Ensino Superior: especificidades do processo	Mestrado	UTP - 2006
Coneglian, André Luís Onório	Análise do Comportamento Informacional de pós-graduandos surdos: subsídios teórico-práticos para a organização e a representação do conhecimento	Mestrado	Unesp- 2008
Silva, Rosane Aparecida Favoreto da	Educação a distância e estudos surdos: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias	Mestrado	UFPR - 2011
Magaldi, José Carlos Miraglia	Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos	Mestrado	Universidade Estácio de Sá - 2011
Daroque, Samantha Camargo	Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária	Mestrado	Unimep- 2011

¹¹ Cf. CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Brasília, DF: Capes, 2016. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

Lima, Priscila Escanfella Alves de	O acesso e a permanência de indivíduos surdos no Ensino Superior	Mestrado	PUCSP-2011
Costa, Simone de Fátima SalganhaCarneiro	As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EAD sobre surdos	Mestrado	UNB - 2011
Nembri, Armando Guimaraes	O cotidiano escolar do curso bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional Educação de Surdos Inês: um olhar avaliativo	Mestrado	Cesgranrio-2011
Andrade, Alline Nunes	Ecos do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética	Doutorado	Ufes-2012
Nantes, Janete de Melo	A constituição do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: cuidado de si e do outro	Mestrado	UFGD- 2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas buscas realizadas, encontramos uma tese de doutorado, dez dissertações de mestrado na modalidade acadêmica e nenhum trabalho desenvolvido no mestrado profissional. Tais dados demonstram a escassez de pesquisas sobre a temática, considerando, como possíveis causas, o reduzido número de surdos que adentram o Ensino Superior e o fato de essa ser uma situação recente no país.

No entanto, notamos que as produções foram crescendo ao longo dos anos, especialmente entre 2011 e 2012, após um período de aumento de estudantes surdos na universidade, mudança de nomenclatura após a publicação do Decreto 5.626/2005 –, pois, anteriormente, havia apenas a opção de se autodeclarar deficiente auditivo – e, além dessas justificativas, houve uma expansão política no país que deliberou ações para garantir a presença desses indivíduos nessa esfera do ensino. É preciso considerar que o banco de teses não abarcou pesquisas do ano de 2013 em diante, delineando a necessidade de dar continuidade a esse estudo futuramente.

Partindo de uma ordem cronológica da publicação de cada trabalho, encontramos a primeira dissertação na data do ano de 2005, no estudo intitulado Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso da língua brasileira de sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. Cechinel (2005) procurou investigar se o processo de tradução da língua portuguesa para a Libras favorece ou não o acesso do aluno surdo aos conteúdos científicos do curso de nível superior ao qual pertence, focando o papel do TILSP.

O estudo foi realizado em dois diferentes cursos universitários, durante um semestre letivo em três diferentes disciplinas, por meio da observação, filmagem e transcrição das aulas. Após uma análise contextual, a autora observou a necessidade de o aluno e o TILSP

terem domínio da língua de sinais para o diálogo e a compreensão fluir. Todavia, salientou a necessidade de fidedignidade da interpretação da fala do professor respeitando a equivalência dos termos (CECHINEL, 2005).

Em seu estudo, a pesquisadora destacou a importância dos sentidos conceituais para esclarecer o estudante sobre o conteúdo ministrado, mas reitera a questão da equivalência, considerando que o TILSP deve traduzir fielmente os conteúdos, sem entrar no papel de mediador durante o trabalho. Em sua observação, percebemos que alguns conceitos são apenas traduzidos, não sendo interpretados, explicados ou retomados ao surdo, comprometendo o acesso aos conhecimentos. A autora argumenta que o TILSP no Ensino Superior deve ter uma boa formação para atender aos conteúdos complexos e ter acesso prévio às aulas para não ter que realizar o trabalho simultâneo (CECHINEL, 2005).

Cechinel (2005) destaca que não há transmissão dos comentários e reflexões dos colegas durante as aulas e nem parceria de trabalho entre professor e TILSP, e, para a pesquisadora, o surdo apenas está presente de forma passiva no Ensino Superior, sem estar de fato incluído no processo, pois não participa das situações de aprendizagem.

Por ter sido empreendida em 2005, mesmo ano de publicação do Decreto 5.626/2005, a pesquisa leva-nos a considerar que havia mais incertezas sobre o papel do TILSP do que no momento atual, entretanto, mesmo após mais de dez anos dessa publicação, sua formação ainda apresenta incongruências legais, formativas e práticas. Dessa forma, sua atuação necessita de mais consistência, com vistas aos debates levantados por Lacerda (2015, 2012) para atender às necessidades linguísticas de surdos que chegam a esse nível de ensino e que necessitam da presença de um profissional bem formado e com uma atuação bem delineada, sabendo que seu papel irá influir diretamente na aprendizagem e no aproveitamento do estudante.

Do mesmo modo, Patrício (2006), em sua dissertação de mestrado Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao TILSP, teve como foco discutir os sentidos relacionados ao intérprete. A dissertação traz uma série de tensões de suma importância relacionadas à presença desse profissional, que se interpõe em meio às diferenças linguísticas dos surdos e do desconhecimento delas, no espaço universitário.

A pesquisa investigou especificamente as políticas públicas relacionadas às propostas inclusivas em uma universidade privada da cidade de Curitiba-PR. Os resultados nos indicaram o discurso de padronização e de normalização do sujeito surdo nesse espaço (PATRÍCIO, 2006).

De fato, tais estudantes sentem o preconceito nas atitudes dos professores, que não dispõem de informações acerca das peculiaridades dos surdos. Além disso, nessa leitura, percebemos que os docentes evitam a comunicação com os alunos, deixando essa interação a cargo do TILSP. O pesquisador conclui que os professores acreditam que esse profissional, além de interpretar e mediar a aprendizagem, tem como responsabilidade a explicação e a modificação curricular dos conteúdos acadêmicos, distanciando-se de um processo de parceria (PATRÍCIO, 2006).

Pensando nos conteúdos acadêmicos, Coneglian (2008), em sua dissertação de mestrado sob o título *Análise do Comportamento Informacional de pós-graduandos surdos: subsídios teórico-práticos para a organização a representação do conhecimento*, buscou caracterizar e analisar o comportamento informacional de pós-graduandos surdos que utilizam a Libras, matriculados nos programas de pós-graduação em Educação e Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e que são usuários da biblioteca.

Nessa averiguação, foram realizadas uma revisão bibliográfica, a aplicação de questionário, entrevistas e a observação por meio de um grupo focal. Os resultados indicaram a necessidade de uma produção e tratamento informacional em língua de sinais em diferentes suportes, aplicando um tratamento informacional adequado. Dessa forma, surdos e TILSP poderiam ter acesso a informações via elementos tecnológicos, comunicativos e organizacionais, com base no *Guidelines for Libraries Services for Deaf People* (IFLA, 2000), que prevê a configuração de bibliotecas acessíveis (CONEGLIAN, 2008).

Tal guia prevê suportes informatizados, produzidos em língua de sinais, respeitando a singularidade linguística dos surdos, entendendo que muitos não frequentam a biblioteca em função da barreira comunicacional. Portanto, na organização de suas ações, instrui que a equipe de bibliotecários receba formação sobre as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e que se ofereça o serviço de tradução e interpretação em língua de sinais nesse espaço (CONEGLIAN, 2008).

Em termos de recursos, orienta para que na biblioteca haja Telefone para Surdos (TDD – *Telecommunication Device for the Deaf*), recursos visuais que desempenham a mesma função de recursos sonoros para os demais usuários na página na internet e instalação de dispositivos luminosos de alerta para situações de emergência. Em relação ao acervo, sugere que disponibilize livros sobre surdos: história, cultura e língua de sinais; obras de personalidades e/ou autores surdos e possuir materiais como CD-ROM de livros em língua de sinais e/ou suportes visuais legendados (CONEGLIAN, 2008).

Compartilhamos dessa proposição, já que a produção de conhecimentos científicos em língua de sinais na universidade tem grande importância, pois considera as especificidades dos surdos sinalizadores, que necessitam de informações delineadas, colaborando na compreensão de conteúdos mais densos e para a valorização da sua diferença cultural.

Pautando-se nos movimentos tecnológicos associados, Silva (2011), em sua dissertação de mestrado sob o título Educação a distância e estudos surdos: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias, evidencia os dizeres dos acadêmicos surdos sobre a realização de um curso a distância na formação de professores, preferencialmente surdos, para o ensino de Libras: Licenciatura em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina. A investigação se pautou no uso das tecnologias utilizadas durante o curso, cujos estudantes participaram de uma entrevista individual.

Ao final da pesquisa, constatou que os problemas que interferem na aprendizagem dos conteúdos não estão relacionados a questões linguísticas, mas à organização e ao funcionamento do curso. Tal graduação estava pautada em uma estrutura tradicional de ensino, não havendo uma interação com os professores, especialmente nos períodos de intervalo, para sanar dúvidas a respeito das atividades e dos conteúdos. Os alunos evidenciaram que, apesar de ser uma graduação a distância, sua configuração se afasta dos parâmetros atuais desse tipo de curso, pois não há ferramentas de *chat* para a conversação. O momento para solucionar dúvidas se restringe ao fórum, que não foi considerado funcional, pois a resposta demorava muito a chegar. Portanto, a maior queixa era a distância entre tutor, professor e estudante, assim como a escassez de ferramentas para aproximá-los. Mesmo em cursos de Educação a distância, para a inserção dos surdos no Ensino Superior, são necessárias ações que atendam aos alunos de modo a oferecer qualidade na aprendizagem (SILVA, 2011).

A pesquisa de mestrado de Daroque (2011), sob o título Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária, nos ajuda a refletir sobre a situação de permanência desse sujeito em tal modalidade de ensino. Seu objetivo foi analisar, por meio de entrevistas individuais, os dizeres de alunos surdos e seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que esses estudantes encontram no seu cotidiano de estudo. Os achados da pesquisadora nos mostram que, além das barreiras de comunicação e metodológicas, os surdos enfrentam dificuldades na leitura e escrita em razão do histórico escolar, tornando-se um impeditivo para dar continuidade à expansão dos conhecimentos, especialmente os acadêmicos. Ao entrevistar os professores, a pesquisadora percebeu que

existe um desconhecimento em relação às particularidades linguísticas dos surdos, e, diante desses entraves, a autora sugere o oferecimento de uma disciplina regular de língua portuguesa para surdos no espaço universitário, enquanto medida urgente e paliativa.

Concordamos que a dificuldade de acesso aos saberes escritos tem sido um fator impeditivo para os surdos darem continuidade aos estudos, especialmente no Ensino Superior, pois a leitura e a escrita são essenciais para o bom aproveitamento nas disciplinas. Apesar de a educação bilíngue para surdos estar garantida no Decreto nº 5.626/2005, esse processo ainda se encontra inacabado frente a muitas tensões políticas com outras vertentes que defendem a educação do surdo no sistema de ensino comum, afastando-o do desenvolvimento cognitivo e do acesso à língua escrita para prosseguir em sua escolarização.

Outro apontamento dessa pesquisa diz respeito às dificuldades na relação entre professores e estudantes surdos. Apesar de se mostrarem abertos a realizar adaptações, os docentes se restringem ao plano mental e ideias de como proceder e acreditam que apenas a presença do TILSP é suficiente para solucionar eventuais entraves. Portanto, na leitura dessa pesquisa, percebemos que, além das barreiras comunicativas e metodológicas, as barreiras de atitudes estão presentes na relação entre professor e aluno (DAROQUE, 2011).

Já a dissertação de mestrado de Lima (2011), *Acesso e permanência de indivíduos surdos no Ensino Superior*, buscou identificar e analisar as formas como as instituições realizam a seleção e os procedimentos utilizados para ampliar as possibilidades de permanência desses estudantes. O trabalho elencou as dificuldades desses graduandos sob a ótica dos coordenadores dos cursos e seus professores, além de verificar a produção desses estudantes realizada no processo do exame vestibular.

A pesquisadora salienta que o vestibular para o surdo deveria ser realizado em língua portuguesa escrita, defendendo que no Ensino Superior o surdo deverá ter domínio sobre ela para permanecer e alega que o vestibular em Libras se trata, na verdade, de um acesso facilitado e não uma garantia para o indivíduo tratar os conteúdos em sua primeira língua, em situação de igualdade com os ouvintes. Nessa verificação, a pesquisadora postula que não há especificações claras sobre a participação do TILSP, afirmando que estes podem “apresentar elementos para as respostas” (LIMA, 2011, p. 99).

Em suas conclusões, a pesquisadora destaca a importância da língua portuguesa, de modo que os surdos necessitam receber uma formação pautada especificamente nela. Sob essa ótica, empreendendo uma investigação em apenas uma universidade e elencando a surdez enquanto uma deficiência e não uma diferença, a autora defende que os indivíduos oralizados

possuem maior domínio da língua portuguesa ao comparar seus escritos com os de surdos usuários da Libras (LIMA, 2011).

Os docentes e coordenadores entrevistados nesse estudo revelaram que consideram a Libras uma ferramenta de tradução que não pode substituir a língua portuguesa e a autora concorda, sem destacar o caráter legítimo que a língua de sinais possui. Nos dados coletados, também chama a atenção a fala de professores que relatam que os surdos deveriam procurar por cursos que não exigissem tanto a leitura, pois a universidade é um espaço diferenciado e nem todos poderiam cursá-la. Esses professores elencam que, se houvesse cursos profissionalizantes bem qualificados, a universidade não teria que trabalhar com estudantes que apresentam tantas dificuldades. A fala dos docentes ainda revelou que, se fossem avaliar os surdos da mesma forma que os demais estudantes, estes não chegariam nem ao terceiro ano do curso (LIMA, 2011).

Percebemos que os entrevistados visualizam a constituição biológica do indivíduo surdo, aspirando por sua normalização e aproximação homogênea com os demais alunos para legitimar sua presença na universidade, com o discurso de oralização para o domínio da língua portuguesa, sem necessitar da Libras. Os professores descrevem os surdos enquanto analfabetos funcionais em função de uma escrita confusa e desconexa e ressaltam que, vivendo em um país em que a maioria das pessoas usa a língua portuguesa, estes deveriam se adequar, tendo a mesma exigência de um ouvinte (LIMA, 2011).

Sem levar em consideração a não implementação da educação bilíngue para surdos e suas reais condições educacionais, Lima (2011) atribui que toda “dificuldade”, isto é, o modo de os surdos se expressarem linguisticamente, distanciados da gramática clássica, decorre do uso da língua de sinais, do que nós divergimos. Para a autora, os textos apresentados pelos surdos são ilegíveis e demonstram precariedade.

Não concordamos com posicionamentos radicais e separatistas entre surdos e ouvintes, sob a égide da dominação dos ouvintes sobre os surdos, mas acordamos que, historicamente, existe uma relação de desequilíbrio de poder nas práticas educacionais. Porém, os anos iniciais do século XXI consideram o status da Libras enquanto língua e concedem garantias aos surdos. Entretanto, o movimento de supressão que tenta coibir a língua e os que se defende, por vezes, vai de uma extremidade a outra, consoante a Teoria da Curvatura da Vara (SAVIANI, 2005), pois, quando a vara tende para um lado e se quer endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la para o lado oposto antes de se chegar ao ponto de equilíbrio.

Assim, ao lermos as reflexões presentes nesse trabalho, destacamos que o radicalismo não se encontra em todos os grupos que lutam por reconhecimento, mas surgem em alguns pontos de opressão, de modo que a produção de conhecimento sobre os surdos e sua língua pode gradativamente ser relativa ao equilíbrio da curvatura na relação surdo-ouvinte, denotando essas tensões que surgem, desqualifica o sujeito e os colocam em posição de resistência.

A dissertação de Costa (2011) pesquisou, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a relação pedagógica entre uma professora do curso de Pedagogia, uma TILSP e um discente surdo, preocupando-se com o processo inclusivo em relação ao ensino e à aprendizagem, buscando compreender como é a mobilização dos saberes.

De acordo com a autora, os sujeitos narraram como suas experiências de vida refletem sobre suas trajetórias, buscando outros caminhos a percorrer no processo contínuo de (auto) formação. Ao narrar ou relatar suas múltiplas vivências no campo educacional, os sujeitos refletiram suas histórias e vislumbraram outras possibilidades e saídas para superar suas angústias, seus medos e fracassos constituídos nos anos de formação escolar e vivências sociais, ou reafirmaram o êxito de sua prática de ensino (COSTA, 2011).

Os resultados indicaram que as representações sociais que os professores tutores e/ou TILSP atuantes na graduação de Letras - Libras têm sobre os surdos contribuem para que esses estudantes do curso elaborem e reelaborem representações sociais sobre si mesmos e sobre sua educação. Assim, tais alunos se motivam a continuar estudando e sentem-se mais valorizados e capazes, comprovando que as relações interpessoais em sala de aula são essenciais no processo de aprendizagem (COSTA, 2011).

Já a dissertação de Magaldi (2011), sob o título Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos, foi desenvolvida no curso bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)¹², com o objetivo de investigar as representações sociais dos universitários surdos sobre a inserção profissional deste no mercado de trabalho. A pesquisadora entrevistou 17 surdos estudantes de Pedagogia e Letras-Libras.

Nessa investigação, os entrevistados revelaram noções sobre o futuro ambiente de trabalho, considerados enquanto deficientes pelos colegas ouvintes, destacando as tensões ainda presentes apesar das lutas dos surdos, que buscam reconhecimento e o direito de

¹² Instituto Nacional de Estudos Surdos (Ines): uma escola centenária que inaugurou a educação de surdos no Brasil.

escolher suas profissões em igualdade de condições. A presença na universidade traz à tona a possibilidade de ocupar espaços no qual eram considerados restritos aos ouvintes como uma via de acesso a essas conquistas (MAGALDI, 2011).

Magaldi (2011) explica que, no curso, a Libras está descrita enquanto a língua que norteia a aprendizagem dos conteúdos de modo que a Língua Portuguesa se aplica numa das disciplinas obrigatórias. Entretanto, as entrevistas revelaram que existem conflitos, pois os surdos se preocupam com a sobreposição da língua majoritária nas futuras relações profissionais, de maneira que alguns alunos querem o aprofundamento no aprendizado dela, e outros se posicionam pela prevalência da Libras no cotidiano do curso.

A autora expõe que alguns professores ouvintes desconhecem que a primeira língua para o surdo é a de sinais e que a língua portuguesa se enquadra como segunda língua. Tal fato destoia da ideologia impressa no curso, pois os estudantes surdos percebem o olhar de piedade e a busca por enquadrá-los em um padrão de normalidade, em que a Libras é vista apenas como ferramenta, justificando as tensões presentes nos discursos dos estudantes entrevistados, que indicaram que o curso de Pedagogia Bilíngue não está completamente voltado aos surdos e também lutam para a visão clínica não se propagar (MAGALDI, 2011).

Dessa maneira, percebemos que os sentidos presentes nos resultados desse estudo estão revestidos pelas lutas e movimentos sociais dos surdos, juntamente com a preocupação ao atendimento às especificidades desses indivíduos desde a Educação Infantil.

Na mesma linha, a dissertação de mestrado desenvolvida por Nembri (2011), O cotidiano escolar do curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines): um olhar avaliativo, empreendeu o uso de questionários distribuídos aos professores e aos estudantes, buscando conhecer os aspectos do funcionamento do curso. Após serem realizadas observações durante um semestre, o autor encontrou fragilidades em função do pioneirismo e do ineditismo do curso de Pedagogia Bilíngue, visto que tal abordagem não foi completamente efetivada, pois a língua de sinais não era usada em todas as interações existentes no cotidiano do curso, necessitando de reformulações para dar continuidade à proposta.

O curso conta com a presença de 14 TILSP contratados, com fluência em Libras, alguns com nível superior em Pedagogia, Letras-Libras e outros com a aquisição do conhecimento ao longo das experiências familiares ou em instituições religiosas (NEMBRI, 2011).

Entretanto, a pesquisa apontou uma realidade que, à primeira vista, parece um ambiente propício para o desenvolvimento dos estudantes surdos, pelo fato de ser um curso de Pedagogia Bilíngue com ênfase na língua de sinais. Porém, o pesquisador constatou complicações para efetivar essa proposta, pois a língua portuguesa é hegemônica no espaço, salvo os casos em que os professores são fluentes em Libras (NEMBRI, 2011).

O curso conta com 19 professores, sendo todos ouvintes, que, durante a aula, falam em língua portuguesa e o TILSP faz a tradução. Apenas dois têm fluência em Libras e apenas um professor faz questão de lecionar em língua de sinais, fazendo com que o TILSP atue no caminho inverso (desejável), traduzindo para a língua portuguesa. Já os demais professores ainda não conhecem a Libras ou têm pouquíssima fluência (NEMBRI, 2011).

Como consequência, o número de estudantes surdos no espaço não é expressivo, levando-se em consideração que se trata de um curso específico, bilíngue, tendo basicamente a mesma quantidade de ouvintes.

Dessa maneira, ressalta-se a importância em se dar preferência à contratação de professores surdos, enquanto modelos linguísticos, para que os estudantes possam vislumbrar experiências e possibilidades profissionais, além de serem perfeitos interlocutores. Já a contratação de professores ouvintes deveria ter como pré-requisito a fluência para a aplicação da Libras em sala de aula e imersão na comunidade surda como condição essencial, o que, por enquanto, não foi observado.

Fernandes (2003) observa que, nos contextos educacionais com estudantes surdos,

Os professores ouvintes continuam “falando” em suas aulas (e inserindo sinais na enunciação); estão fartos de cursos de Libras e discussões teóricas, mas não percebem que sua aprendizagem linguística depende da interação efetiva com surdos adultos, fluentes em língua de sinais. A língua de sinais passa a ser encarada como a panaceia para todos os problemas educacionais dos surdos, mas figura como um novo “recurso” para o acesso à língua socialmente “mais importante”: a Língua Portuguesa. As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo (FERNANDES, 2003, p. 7).

Andrade (2012), em sua tese de doutoramento intitulada *Ecos do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética*, pesquisou 16 surdos pré-linguísticos entre 21 e 40 anos, que haviam se matriculado no Ensino Superior. Como objetivo, a pesquisa investigou as perspectivas moral e ética de pessoas surdas inscritas nessa modalidade de educação por meio da análise da

possível relação entre as características da vida, as projeções de si mesmo no futuro e a experiência pessoal de humilhação no passado.

Primeiramente, o estudo nos revelou que sete participantes sofreram, entre 17 e 19 anos, atraso na aquisição da língua de sinais. O benefício com o aprendizado da língua ocorreu principalmente em contato com amigos surdos e com pessoas da comunidade surda, contribuindo para a constituição da identidade de transição. O pesquisador explica que a maior parte dos entrevistados atua como instrutores de Libras ou professores de surdos, devido à conexão estabelecida com a comunidade surda (ANDRADE, 2012).

Quanto aos cursos escolhidos, prevaleciam Letras-Libras e Pedagogia, baseando-se em argumentos conectados com a comunidade surda e com o valor positivo de si mesmos enquanto surdos. Nesse sentido, os projetos de vida dos participantes se atrelam à atividade profissional, seguidos pelo relacionamento afetivo e pela aquisição de bens materiais (ANDRADE, 2012).

Nos relatos colhidos pelo pesquisador, os participantes falam sobre a experiência universitária, trazendo à tona a trajetória escolar e as experiências humilhantes, almejando investir na formação para modificar o olhar de incapacidade que a sociedade denota aos surdos, além de acreditarem que poderão contribuir para a valorização da língua de sinais ocupando uma posição de status na sociedade, colocando-a em circulação em um espaço de promoção do saber (ANDRADE, 2012).

Além disso, Andrade (2012) revela que, para os graduandos surdos, a universidade é uma oportunidade de crescimento e um espaço que irá ajudar a suprir a carência na formação, mas que dar continuidade nesse processo é algo complexo devido às barreiras comunicativas e atitudinais presentes nesse espaço. Porém, quando comparam essa vivência com a trajetória escolar anterior, se sentem mais acolhidos. Ao final da pesquisa, sete participantes concluíram a graduação, sete estavam cursando e dois participantes a abandonaram.

A pesquisa de Nantes (2012), intitulada A constituição do TILSP no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: cuidado de si e do Outro, discutiu aspectos sobre a ausência de formação adequada do TILSP e a carência na elaboração de um código de aplicação do seu trabalho, considerando o olhar do surdo nesse encadeamento de ideias. Desse modo, pautando-se nos estudos surdos, a autora abordou as polêmicas e as tensões em torno das relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no Ensino Superior.

Participaram da pesquisa seis surdos que cursavam diferentes áreas do Ensino Superior nos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram práticas pedagógicas inadequadas e comunicação ineficiente para o surdo compreender os conteúdos veiculados. Além disso, enfatizou-se falta de interação entre o professor, o estudante e o TILSP, constatando que este último apresentava sérias lacunas de formação (NANTES, 2012).

Trazendo à tona a real situação do surdo matriculado no Ensino Superior, o levantamento bibliográfico realizado nos ajuda a fundamentar o processo de análise, juntamente com o referencial estudado, dialogando com os objetivos propostos. Das questões mais recorrentes, destacamos as discussões acerca dos conteúdos complexos com que os surdos se deparam no Ensino Superior, gerando uma série de questionamentos sobre a qualidade de sua formação anterior, pois, na maioria dos casos, denuncia-se a insuficiência da formação escolar, o que acarreta problemas ao aprender a língua de sinais de forma eficaz, desencadeando entraves na aprendizagem da segunda língua, a língua portuguesa.

Esses fatores convergem na atuação do TILSP e seu papel – que ainda enceta discussões, conforme tratado no tópico anterior – e nas relações de tensões para os arranjos escolares na educação bilíngue para surdos, subsidiando uma educação que atenda às particularidades surdas, o que será discutido na próxima seção.

Em relação ao professor universitário frente ao aluno surdo, as pesquisas demonstraram divergências de posições, pois existem aqueles que estão dispostos a entender os encaminhamentos necessários aos surdos para conseguirem concluir o curso e a participar da melhor forma desse processo, mas há aqueles que responsabilizam a falta de audição como fator impeditivo para o surdo estar presente no Ensino Superior, tendendo a “normalizá-lo” e a exigir uma fluência de ouvinte na língua portuguesa como requisitos para que cursem uma faculdade, sem cogitar hipóteses de mudanças que tornem o espaço acessível a esses sujeitos como eles são.

Diante dessas indicações, pontuamos que o trabalho com as especificidades linguísticas e visuais do surdo, tem sido precário desde a Educação Infantil, devido à existência de barreiras, representações sociais que aplicam um olhar que subjuga as diferenças e à conseqüente ausência de ações que as acolham e as valorizem, pois a sociedade está configurada para uma média de pessoas e tenta padronizar e “normalizar” os demais.

Dessa maneira, chegar ao Ensino Superior tem sido para os surdos um desafio repleto de conflitos, pois mesmo com a ampliação de vagas e a existência de políticas afirmativas que

amparam esse caminho, os sentidos que permearam a constituição de um Ensino Superior para poucos ainda resistem à presença dos estudantes surdos que passam a compor esse espaço.

Para Chauí (1999), apesar da democratização e do lema “para todos”, as atitudes na Educação ainda são discriminatórias, pois as exigências acadêmicas não oportunizam caminhos diferenciados que possibilitem aprendizagem dos estudantes que carregam consigo o estigma da não normalidade e da não eficiência e que necessitam de outros caminhos para a apropriação do conhecimento. Essa rigidez acadêmica pode impedir a conclusão do curso.

A reflexão de Chauí foi escrita há mais de dezessete anos e muitos problemas endossados pela autora ainda perduram na atualidade, apesar de toda intensão e lutas em prol da igualdade de direitos para que todos tenham acesso a universidade e condições de concluí-la, concretizando esse ideal, se assim desejarem. Dessa maneira, temos um processo em andamento para que os ideais almejados sejam concretizados.

3 O SURDO E SEU PERCURSO FORMATIVO

A língua surda não fala, grita contra estertores das relações de poder a alijar as diferenças e as singularidades dos sujeitos surdos. Mas também sussurra no entremeio de suas esperanças a certeza de que a sua língua, sobretudo na modalidade visuo-gestual concernente à língua de sinais, tece no mundo o lugar de habitação surda. Tire a Libras deles e quem são: deficientes. Dê a Libras a eles e quem são: surdos.

Alexandre Filordi

No Ensino Superior, espera-se que o estudante surdo matriculado tenha recebido uma formação ao longo de sua escolaridade que lhe permita apreender os novos conhecimentos sem grandes dificuldades. Karnopp (2015), Silva (2015) e Lacerda (2013), entretanto, apontam que as representações que marcam e constituem o processo educacional entre a Educação Básica e o nível universitário nem sempre promovem esse desenvolvimento ao surdo, especialmente por não reconhecerem suas peculiaridades linguísticas e educacionais.

Nesse sentido, a literatura mencionada discute que o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida da criança surda é primordial para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Uma criança surda filha de pais surdos, por exemplo, que cresce em situações interativas e significativas permeadas por essa língua, tem assegurado seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e afetivo.

Os autores apontam que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, que crescem em ambientes onde a língua visual e gestual não faz parte das interações, necessitando, então, que esta seja partilhada enquanto primeira língua na escola, desde os primeiros anos da Educação Infantil até o final do Ciclo I do Ensino Fundamental, orientando os processos de interação e apropriação dos conhecimentos, oportunizado aos surdos as mesmas possibilidades das crianças ouvintes.

Nessa via, após o segundo ciclo, a exemplo das premissas presentes no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c), as referências acima justificam a presença do TILSP para dar seguimento à formação, por meio do trabalho de tradução e interpretação na Libras, mediando os processos de aprendizagem, pressupondo que os alunos já tenham adquirido domínio da língua de sinais, em condições de dar continuidade aos estudos.

Todavia, essa não é a organização educacional para surdos, na grande maioria das escolas brasileiras, e quando essa população não tem suas diferenças culturais e linguística respeitadas e reconhecidas, gravíssimos problemas de aprendizagem se fazem presentes,

tornando complicada a continuidade na formação. Nesse sentido, Silva e Lodi (2016) esclarecem que o grande obstáculo para a educação bilíngue de surdos acontecer é a falta de clareza expressa nos documentos oficiais que tratam dessa questão, distanciando-se das linhas do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c).

Tais documentos, ao abordarem as premissas para a organização da educação bilíngue para surdos, não orientam qual o papel de cada língua no desenvolvimento da criança, tornando a aquisição da Libras e da língua portuguesa fragmentadas e, conseqüentemente, tornando a formação escolar do surdo insuficiente para dar continuidade aos estudos.

Para compreender a importância da língua no processo de formação, Bakhtin/Volochinov (2014/1929) nos ajuda a pensar no desenvolvimento da linguagem enquanto um fenômeno que ocorre em meio às relações dialógicas entre o “Eu e o Outro”¹³, incorporando os sentidos presentes no contexto social, num movimento de interdependência entre o pensamento e a palavra.

Para o autor, a dialogia é o princípio que rege a relação entre Eu e o Outro, sendo algo imprescindível para a existência de ambos. O Outro traz novos sentidos para o Eu, alargando sua consciência e se tornando parte de sua própria existência, porque ele o constitui e o altera.

Nessa relação, o Eu é penetrado pelo conflito de valores, visões de mundo e justaposições de ideias; o contexto e a organização social exercem forças sobre a forma de enunciar dos indivíduos, que é permeada de preceitos morais, religiosos, literários, artísticos e científicos. Tais preceitos vão sendo incorporados à consciência, pois os signos carregam consigo a cultura, o conhecimento historicamente acumulado e a maneira de compreender o mundo, indicando as modificações que sofrem em cada contexto.

Para além de aspectos sintáticos, Bakhtin/Volochinov (2014/1929) explica que a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação, operando enquanto constitutiva da consciência. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014/1929, p.36).

Nesse encontro, Bakhtin (2010/1920) orienta que é possível trazer elementos de forma representativa por meio dos signos relacionando-os a outros contextos e tempos históricos,

¹³ Eu e o Outro serão usados com iniciais em letras maiúsculas para indicar a constituição dos sujeitos nas relações dialógicas.

modificando eventos e objetos, atribuindo-lhes novos sentidos que se entrelaçam, por conflitos ou acordos, conforme o ponto de vista de cada sujeito.

Além disso, vozes de Outros, que permearam a vida do Eu, povoam e participam do diálogo, dando a contrapalavra, certezas ou contradições, revelando que os enunciados são vivos e ligados a outros num movimento de constante criação.

Desse modo, a palavra se apresenta como base para o desenvolvimento interior e se torna expressão da atividade psíquica, adquirindo valor semiótico presente nas interações dialógicas e no processo educativo. A linguagem, enquanto participante do processo de constituição das subjetividades, regula a atividade psíquica, marcando o desenvolvimento individual do sujeito, constituindo sua consciência e o tornando social.

Para Bakhtin/Volochinov (2014/1929), a palavra (não mumificada) é um veículo que carrega histórias, ideologias, anseios, necessidades, alegrias e tudo o que o ser humano pode vivenciar através dela enquanto signo, que vai evoluindo por meio de uma língua partilhada. A língua é o canal de compreensão mútua para a formação da consciência. “A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo aprendido de outros signos já conhecidos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014/1929, p.34).

Mediante esse processo, a consciência não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada ou, nas palavras de Geraldi (2015), o ponto de ancoragem que movimenta e altera o Eu a cada novo encontro com o Outro, mediante a relação espaço-tempo, envolvida na produção do diálogo, mobilizando a linguagem e entrando em contato com novos sentidos e valorações.

Todavia, ao pensar nos processos de desenvolvimento dos surdos, temos a dimensão de que, para ser bem-sucedido, deverá haver a presença de uma língua suficientemente estruturada que comporte a diferença visual dos surdos na forma de compreender o mundo e carregue em seu interior sua cultura e lutas.

Sobre esses aspectos, Lacerda (2013b) problematiza que uma criança surda aprende pelo canal semiótico visual e a língua de sinais atende a essa prerrogativa, em relações que colocam o surdo em contato com o mundo, reforçando que privá-lo desse acesso acarreta-lhe atrasos no seu desenvolvimento. Portanto, a Libras, como primeira língua para o surdo, o constitui em total equipolência social.

Em vista disso, tendo como pano de fundo a educação bilíngue – não apenas em seus repertórios pedagógicos, mas também sob os aspectos políticos, materializados nas lutas em torno do ideal de sua implementação, – explanaremos de forma breve as mudanças ocorridas

no cenário legislativo e educativo para o surdo no Brasil e apresentaremos as diferentes correntes educacionais que abarcaram a educação dos surdos e ainda evocam seus sentidos na realidade atual, aprofundando-nos na efetivação do modelo bilíngue para surdos no país à luz de autores como Quadros (1997, 2015), Skliar (1999, 2006, 2013), Moura (2000), Fernandes (2003, 2014), Sá (2006), Gomes (2012), Lodi (2012, 2013a, 2013b), Lacerda (2013), Kelman (2015) e Santos (2015).

Problematizaremos a presença do aluno surdo na escola regular, algo polêmico, pois, no papel, tudo parece claro e resolvido, mas, na prática, é uma situação distante do que preconiza a educação bilíngue para surdos, alocando-o num espaço “inclusivo” que o exclui.

A esse respeito, Skliar (2006, p.33) diz que é necessário realizar reformulações, pois, nesse modelo, o aluno apenas “está” na escola, “hospedado”, se transmutando em hostilidade. O surdo, nesse processo de escolarização, se depara com a barreira da comunicação pela falta da língua de sinais para mediar os processos e com o desconhecimento a respeito de sua diferença cultural, o que acarreta em prejuízos educacionais, sociais e afetivos numa linha tênue entre inclusão e exclusão, exigindo-se que “mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências” (SKLIAR, 2006, p.33).

Desse modo, estar numa escola em que a língua de convivência, interação e mediação não é aquela que dá acesso, é estar excluído do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, de humanização.

É preciso ver além das aparências os documentos que organizam a educação desses sujeitos, partindo para um enfrentamento no campo das representações para não permanecermos impotentes e imobilizados diante dessas questões.

As palavras presentes nos documentos oficiais se inserem na polissemia, apreendendo diferentes sentidos que não falam por si só, necessitando-se examiná-las com cuidado. Assim, palavras como surdos e Libras adquirem sentidos diferentes em documentos diversos, numa linha tênue entre o surdo enquanto sujeito cultural ou anormal; Libras enquanto língua ou ferramenta de apoio.

Assim, vale a pena sair do lugar de fácil festejo das políticas e práticas “inclusivas” no processo de formação do surdo, para de fato promover mudanças sociais, em busca da educação bilíngue de acordo com as orientações presentes no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c).

Portanto, nesta seção, refletimos sobre a) O surdo: língua e cultura – quem é o sujeito surdo, suas peculiaridades e a necessidade de lutar pelo reconhecimento e valorização da sua

diferença; b) Bilinguismo – afirmando a necessidade de uma educação que congregue o desenvolvimento da linguagem, a serviço de uma prática educativa e social que valorize a cultura dos sujeitos surdos e lhes dê subsídios para continuarem seus estudos, e c) Impactos da formação na Educação Básica sobre o Ensino Superior – explicitando as consequências de uma educação dita inclusiva, mas que não beneficia o surdo, se distanciando de suas necessidades, tentando apagar a surdez e impedindo o surdo de continuar seus estudos ou tornando essa busca desafiadora para aqueles que adentraram a universidade.

3.1 O surdo: alteridade e cultura

Numa sociedade, existem vários grupos culturais. A cultura é compartilhada socialmente e se define enquanto conjunto de práticas que simboliza um povo – língua, arte, religião, ideias, vestimenta – gerando a forma de organização de um determinado grupo.

No entanto, de acordo com Simplicio (2010), a corrente multiculturalista entende a cultura enquanto um lugar de direitos coletivos para a existência de grupos, auxiliando na organização da subjetividade e no reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, os grupos minoritários se agrupam em torno de suas diferenças, não estimadas frente aos padrões estabelecidos, e se reconhecem e unem-se para fraturar o poder dominante, que com suas ideias de igualdade, tentam se manter no encastelamento da assimetria que torna a sociedade desigual.

Assim, apesar da individualidade de cada sujeito, esse agrupamento social serve para transformar a dor em combustível para combater os paradigmas vigentes, necessitando de reconhecimento social e político dessa alteridade, no que é mais marcante a esses indivíduos evidenciando uma cultura que se define para participarem como cidadãos de direitos.

Assim a própria Organização das Nações Unidas (ONU), congrega que as *minorias* possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes do restante da população e, entre seus membros, se reconhecem enquanto grupo, havendo, assim, uma busca pela preservação de sua língua, tradição ou religião.

Kelman (2015) explica que, no início do século XX, o movimento de eugenia – suposto aperfeiçoamento da espécie humana por meio de práticas de controle e seleção – ajudou a fomentar o sentido de desumanização das pessoas que não se enquadravam nos padrões sociais, disseminando ideias negativas sobre os grupos minoritários, levando-os a uma situação de exclusão ou segregação social e até propondo seu extermínio.

Então, as correntes multiculturais reagiram, em movimentos e lutas sociais, contra a ideia dominante de considerar que todos são iguais, impelindo à unificação linguística e a um monoculturalismo. As minorias batalharam pelo estabelecimento do respeito e da equidade de oportunidades, contra a exclusão e discriminação em função de suas diferenças, expressando o sentimento de valorização e afirmação cultural de cada grupo.

Para Deleuze e Guattari (1977) a criação de uma língua menor é uma manifestação que afeta os padrões sociais, pelo fato de não ser uma ramificação da língua maior. Nesse sentido, toda forma de dizer que se difere da forma majoritária sofre a tentativa de desvalorização e colonização pelo poder, já que a língua tem um papel transformador e constitutivo, capaz de fluir os sentidos e direcionar a forma de pensar de um povo.

Nessa lógica, os surdos foram reunidos nos discursos da anormalidade, ao final do século XIX e início do século XX, descritos pela concepção clínico-terapêutica enquanto deficientes, tendo sua língua de sinais rejeitada em função da expectativa de transformá-los em ouvintes, num processo de dominação que invadiu a cultura surda, de modo que “não tinham história e retratando que necessitavam ser civilizados” (FREIRE, 2004, p. 28).

Tais tentativas de unificação levaram os surdos a se agruparem contra a configuração de menosprezo, atrelada a um ouvido defeituoso, lutando politicamente para modificar essa visão, estabelecendo o discurso socioantropológico da surdez, apoiados no conceito de multiculturalismo, convocando o corpo a contradizer as normas e disciplinas sociais.

Nessa nova perspectiva, PaddyLadd, em 1993, utiliza pela primeira vez o termo em inglês *deafhood*, para dar conta de designar o surdo. Tal nomenclatura foi adotada pela Federação Mundial de Surdos e associações filiadas. No Brasil, esse termo pode se traduzir por surdez, destacando algumas variações realizadas pelos representantes das comunidades surdas.¹⁴

Teóricos como Sá (2006), Moura (2000), Gomes (2012) e Kelman (2015) reafirmam a existência de uma cultura surda que reúne: a surdez, os valores, as atitudes, os modos de aprender, a participação em organizações sociais específicas, a existência de políticas que orientam a diferença linguística do grupo, a expressão literária e artística, o autorreconhecimento, a aprendizagem visual, as histórias de luta enquanto grupo minoritário,

¹⁴ Moura (2000), ao discorrer sobre essas nomenclaturas, sugere que surdo, com letra minúscula, diz respeito ao indivíduo que não ouve, e Surdo, com letra maiúscula, se refere ao sujeito que pertence a um grupo minoritário com direito à cultura própria, devendo ser respeitado em sua diferença e não menosprezado pela deficiência. Embora haja essa diferença, que tem sido acentuada nos estudos na área da surdez, o trabalho pretende adotar a terminologia Surdo na posição teórica de Moura, porém sem demarcar essa diferença ortográfica da palavra no texto.

as experiências pessoais semelhantes, os interesses comuns que conduzem a ações coletivas e principalmente a partilha de uma língua em comum.

Gomes (2012) considera que os conceitos de cidadania e de cultura sempre estiveram atrelados à questão do espaço físico territorial para se ter acesso a um conjunto de direitos sociais e políticos, mas essa representação, enquanto surdos, compreende formas de organização no interior de uma nação.

No Brasil, a Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) trouxe regulamentações que garantem a circulação da Libras em todo território brasileiro, colocando o surdo na condição de sujeito sociopolítico, garantindo a não demarcação territorial como condição para o reconhecimento de sua cultura. Por isso, a cultura surda não se relaciona a um lugar particular, mas sim a um grupo linguístico.

Nessa lógica, as marcas históricas e culturais de uma sociedade se relacionam e praticam ações através da língua. Para Antunes (2009), existe uma interdependência entre a língua e a cultura que marcam as formas de organização de um povo e sua constituição, numa abstração social que faz circular valores culturais, concepções, história, interesses e anseios.

Para a autora, a constituição do indivíduo passa pela língua tecida em meio a trocas entre Eu e o Outro que valoram e atribuem sentidos às coisas e ao próprio Eu, que é constituído pelo olhar do Outro. Então, os grupos sociais se reconhecem pelo sentimento de pertença, sendo impossível separar a língua de um povo (ANTUNES, 2009).

Apoiando-nos em Bakhtin (2014/1929), a língua é uma forma cultural e singular que se dá nas interações, carregada de ideologia e em constante transformação. No seio dessa convivência, o Eu, através das reflexões ideológicas, se constitui individualmente e coletivamente, como membro do grupo.

Contudo, o autor salienta que “não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014/1929 p. 25).

De tal modo, um surdo que encontra outros surdos é alterado profundamente pela cultura desse grupo, pois se reconhecem. Bakhtin/Volochinov (2014/1929) esclarece que as pessoas falam de acordo com o grupo social a que pertencem, de modo que linguagem, língua e cultura são indissociáveis. “Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014/1929, p. 110).

O sujeito se constitui pela linguagem, o que só pode ocorrer em sociedade, em meio a um grupo social. Cada elemento da consciência tem uma representatividade, sendo o suporte da formação simbólica. A linguagem é ideológica em sua essência e tudo que enunciamos está carregado de conteúdo histórico, numa corrente ininterrupta de comunicação. As palavras não são transparentes, porque os sentidos são sombreados e cheios de lutas ideológicas. As palavras são translúcidas e alimentam expressões permeadas pela alteridade na relação do Eu e do Outro.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. A compreensão se manifesta através de um material semiótico (o discurso interior) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014/1929, p. 24).

No entanto, Sá (2006) e Gomes (2012) alertam que a hegemonia do reconhecimento da legitimidade à existência de uma cultura surda é algo distante na sociedade, pois ela ainda é por vezes considerada enquanto um anexo da cultura majoritária, com vozes que posicionam o surdo na condição da deficiência.

Nesta via, Skliar (2013) esclarece que existem outras explicações para fundamentar o significado de cultura surda e o olhar para o surdo enquanto sujeito cultural, incorporados pela tendência das múltiplas identidades, que defendem a constituição individual em diferentes contextos e experiências, num olhar sobre os sujeitos enquanto diferentes entre si.

Concordamos que cada indivíduo seja único e experimente situações em tempos e espaços diferentes que o alteram e o constituem. Todavia, reiteramos que essa alteração também ocorre no interior do próprio grupo social, a exemplo da comunidade surda.

Os sujeitos, que não são petrificados, vão sendo alterados no processo interativo, sem deixar seu Eu esmorecer, trazendo o seu nascimento social para as relações.

Portanto, é necessário um segundo nascimento, um nascimento social, o qual se dá através de cada fenômeno da cultura que é concreto e sistemático, ocupa uma posição substancial qualquer em relação à realidade preexistente de outras atitudes culturais e por isso mesmo participa da unidade cultural prescrita. (BAKHTIN, 2010, p. 31).

À vista disso, a língua e a cultura compartilhadas compõem o processo de constituição do sujeito e da linguagem à subjetividade, marcando profundamente seus aspectos individuais e sociais. No caso dos surdos, essa cultura permanece, pois existe uma língua que não quer ser

apagada; a legitimidade dessa língua anula a deficiência, partilha a diferença e anuncia quem é esse sujeito.

Para Moura (2000), a afirmação da cultura surda não deve ser vista apenas como uma diversidade manifestada num contexto amplo, mas deve ser entendida como a forma de ser surdo, ver, perceber, estabelecer relações e valores, a ser integrada na educação dos surdos.

Nas entrelinhas da depreciação da cultura das minorias enquanto diversidade, existe uma superficialidade que prega um discurso de supremacia que desqualifica as diferenças, enquanto mazela social. Por consequência, fomenta os movimentos de resistência. “Não estaria a mostrar que é pequeno demais o uniforme que se quis vestir o mundo? Mesmo sob peles aparentemente bem-comportadas de um mundo desejado e uniforme, dos conflitos parecem emergir diferenças insubmissas” (GERALDI, 2015, p. 105).

Por conseguinte, os surdos lutaram e ainda lutam para reivindicar com força os direitos que não são respeitados e contra o preconceito; ou não seriam necessárias a continuidade da verificação da situação dessa comunidade em sociedade e as buscas para justificar as diferenças dos surdos e sustentar suas especificidades. Mesmo nos documentos oficiais que orientam as questões relacionadas aos surdos, existem oposições que se confluem, manifestando as vozes do movimento surdo e do discurso hegemônico que os “abriga”, por se encontrarem distantes da norma.

Talvez este seja um tempo de purgar a desqualificação: apostamos tanto em nossos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade – e tínhamos fé no caminho do progresso como forma de sua concretização – que esquecemos de compreender qualquer outra fé, qualquer outra ideia, qualquer outra pessoa. Empacotamos nossos modos de ser e os espalhamos por toda parte como “informação e modernidade” no mercado da cultura de massa construída pelos processos midiáticos, e no mercado da especulação transformamos a todos em devedores, e quando a dívida não foi suficiente para imobilizar, de exércitos lançamos mão para impor aos outros serem espelhos de nós mesmos (GERALDI, 2015, p.104).

A resistência que marca os movimentos surdos, conforme mencionado, se relaciona à tentativa de captura da língua e da diferença, sob a égide tirânica da normalização. Então, excedendo a constituição individual de cada surdo, os indivíduos partilharam a diferença e os aspectos que os aproximam e buscam por amparo político e reconhecimento, lutando pelo direito de existir.

Para Kelman (2015/2012), a representação do sujeito surdo enquanto sujeito cultural possibilita um sentimento de pertencimento a um grupo, e essa consciência fortalece-o para livrá-lo do encapsulamento em busca de uma educação que melhor responda às suas

expectativas, enquanto falante de uma língua não hegemônica que lhe dê acesso aos bens culturais sem o assujeitamento de um único registro linguístico.

Ao escolher um posicionamento, o sujeito surdo enfrentará um dilema político sobre qual será sua comunicação, o tipo de educação e quais direitos irá acessar produzindo uma identidade enquanto surdo ou deficiente auditivo, “a partir da diferença que subverte a estabilidade das categorias biológicas” (WOODWARD, 2014).

3.2 Educação para surdos no Brasil: estratégias de constituição do sujeito por intermédio da audição e da língua

A educação de estudantes surdos dispõe de diferentes representações abalizadas em abordagens distintas que tencionam o processo de constituição desses sujeitos.

O modelo oralista surgiu com grande força, ao final do século XIX¹⁵, amparado pelas descobertas da Medicina, pautando-se na tentativa de transformar o surdo em ouvinte, num clima de vigilância e proibição do uso da língua de sinais. Segundo Quadros (1997), as técnicas empregadas com o objetivo de integrar os surdos aos ouvintes não foram capazes de levá-los ao desenvolvimento cognitivo. Tais procedimentos ainda servem de referência para conduzir e organizar a educação escolar, cujo espaço deveria ser destinado à aprendizagem e não ao treinamento terapêutico da fala.

O oralismo não conseguiu apagar a língua de sinais e, em paralelo a esse modelo e suas limitações, em 1968 surgiu outra filosofia educativa, conhecida como comunicação total ou bimodalismo, com o intuito de promover uma comunicação acessível à criança e aos que a rodeiam. No espaço escolar era permitido o uso de todos os aparatos linguísticos possíveis: auditivos, manuais e orais como forma de tradução do sinal para a língua do país, ficando conhecida no Brasil como “português sinalizado”.

No entanto, Quadros (1997) considera que muitos estudiosos criticam essa abordagem, que impossibilita a preservação da estrutura das duas línguas ao mesmo tempo, e sublinha que era dada mais ênfase à língua majoritária, ou seja, os sinais eram utilizados apenas como um meio para a aquisição da língua majoritária oral do país, de modo que os sentidos de normalização não foram suprimidos.

Assim, amparada por estudos linguísticos que comprovaram a fidedignidade das línguas de sinais, juntamente com uma mudança na forma de conceber o surdo, a filosofia

¹⁵ A concepção oralista para a educação de surdos tem como propulsor o Congresso de Milão em 1880. O não reconhecimento do estatuto de língua aos idiomas gestuais levou os congressistas a bani-los das escolas, encaminhando-se ao oralismo total. Os professores surdos foram afastados e depois efetivamente proibidos de trabalhar com crianças surdas (LADD, 2013).

educacional bilíngue ganhou evidência. Os movimentos culturais começaram a lutar por políticas que resguardassem os direitos das minorias. Os surdos foram influenciados por esses sentidos e se assumiram como um grupo cultural minoritário usuário de uma língua legítima.

Nesse panorama, o bilinguismo organiza-se numa rota educacional que leva o surdo a caminhar pelas veredas do desenvolvimento intelectual, reconhecendo a importância da língua de sinais enquanto formadora da pessoa surda.

Desde muito cedo, a criança aprende um grande número de palavras numa troca comunicativa com os adultos, que a vão ajudando a significar, num processo de compreensão, em que ela assimila os significados concretos das palavras já estabelecidos historicamente e os abstrai em seu pensamento, mediante o uso no cotidiano. Entretanto, a maioria dos surdos tende a aprender uma língua de forma fragmentada sem a possibilidade de seu uso nas interações sociais, ocasionando em sérias implicações no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, prejudicando a escolarização.

Lacerda (2013b) afirma que o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas por meio da Libras permite o mesmo desenvolvimento que ocorre com as crianças ouvintes em contato com a linguagem oral, com a modificação interna através da incorporação dos signos presentes na língua partilhada, permitindo ao surdo o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas. Nessa via, os gestos realizados são transformados em linguagem, pois, assim como a fala oral, a fala gestual ocorre nas práticas discursivas em meio às interações e o sinal desempenha o mesmo papel da palavra, se caracterizando enquanto signo.

A autora aponta que, mesmo no caso das crianças surdas que, ainda pequenas, recebem intervenções de próteses auditivas ou implantes cocleares¹⁶, o desenvolvimento continua prejudicado, pois o contato com as palavras também é fragmentado, chegando à idade escolar sem possuir competência linguística suficiente. A autora esclarece que é muito

¹⁶ O implante coclear é realizado por meio da colocação de uma bobina de indução, denominada de receptor interno, implantada debaixo da pele, um pouco atrás e acima da orelha, e de um fio de platina (eletrodo ativo) introduzido na cóclea. Esse fio contém minúsculos eletrodos que são implantados na rampa do tímpano e estimulam eletricamente as fibras nervosas em diversas posições ao longo da espiral da cóclea. É formado também de um receptor externo, que capta os sons, os decompõe em frequências e direciona os sinais elétricos representando esses constituintes por fios separados. Esses sinais se propagam para pequenas antenas que transmitem os sinais transdermicamente para as antenas receptoras implantadas logo atrás do pavilhão da orelha. Diminutos fios então transportam os sinais para os eletrodos apropriados no arranjo intracoclear, cuja ativação deflagra potências de ação em axônios próximos. O implante coclear se aproveita da localização tonotópica de frequência do estímulo ao longo da espiral da cóclea. Como os axônios que inervam cada segmento da cóclea estão relacionados com uma estreita e específica gama de frequências, cada eletrodo em uma prótese pode exercitar um aglomerado de fibras nervosas com similares sensibilidades de frequências. Os neurônios enviam então sinais elétricos através do VIII par craniano para o sistema nervoso central, onde são interpretados como som da frequência representada naquela posição da membrana basilar (Adaptado de PINTO et al. e LACERDA, 2013b, p. 180).

difícil uma criança surda, ainda que protetizada, reconhecer uma palavra por leitura labial limitando-se ao canal oral, ou treinando a audição pelos resíduos auditivos, fora de um contexto dialógico. Desse modo, a língua de sinais como língua visual promove o acesso dos surdos aos saberes.

A criança surda, por meio da língua gestual, vai desenvolvendo a consciência e o intelecto e necessita da palavra no uso diário e da atividade mediada para a solução de situações. Para Lacerda (2013b), a língua de sinais deve estar presente o mais cedo possível no universo infantil da criança surda, da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes, para que ela possa adquiri-la de forma completa, dominá-la e se constituir como ser da linguagem.

Com efeito, é possível afirmar que as dificuldades que os surdos enfrentam no processo de escolarização não ocorrem pela falta de audição, mas sim por não terem acesso a uma língua completa na modalidade visuogestual. Sem as situações dialógicas, o surdo fica desprovido de ferramentas para desenvolver a conceituação em níveis mais complexos, “pois a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada por outro sistema de signos” (VYGOTSKY, 2001, p. 868).

Diante disso, Lacerda (2013a) postula a necessidade da implementação de propostas educacionais, desde a Educação Infantil, que privilegiem a Libras enquanto primeira língua nos momentos de aprendizagem, atendendo às necessidades dos surdos e levando-os ao desenvolvimento efetivo de suas capacidades, adquirindo competência para aprender a língua portuguesa, que permeia o currículo escolar e os materiais escritos.

Lodi (2012) pontua que a língua de sinais deve ser desenvolvida como primeira língua (L1), acentuando a necessidade da presença de adultos fluentes, preferencialmente surdos, “interlocutores privilegiados para imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem” (p. 17).

Nessa configuração, a língua portuguesa exerce a posição de segunda língua (L2), sendo a língua de sinais base para sua aprendizagem e apropriação dos conteúdos escolares, tomando como fundamento os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas para estrangeiros. O objetivo do bilinguismo é tornar acessíveis duas línguas no contexto escolar e, nessa proposta, a ausência da audição é evidenciada como diferença e não mais como deficiência.

O sentido de primeira língua, denotado pela autora, não ocorre pela ordem de contato no tempo, mas pelo papel que desempenha no desenvolvimento. A língua de sinais para os surdos orienta seus pensamentos e é aprendida em situações interativas, preenchendo as funções essenciais, incidindo na constituição do indivíduo e no desenvolvimento da linguagem, sendo a força motriz para o desenvolvimento da segunda língua, a língua majoritária do país em que vive.

Conforme Quadros (1997), o bilinguismo encontra-se em processo de implementação, pois as fases anteriores ainda não esmoreceram. Isso significa que a educação bilíngue para surdos vem percorrendo uma árdua trajetória ao longo dos anos, repleta de significados, configurações e compreensões que necessitam ser definidas para que o surdo possa de fato estar incluído na sociedade.

No Brasil, essa filosofia aparece a partir da década de 1980, causando grande movimentação entre os surdos politizados que se unem a ouvintes militantes para discutir o fracasso presente nas abordagens educativas vigentes, incorporando os discursos acadêmicos e culturais, clamando pelo reconhecimento da língua de sinais e por uma educação que valorizasse suas diferenças culturais e linguísticas. Nessa época, os surdos brasileiros eram atendidos em instituições de educação especial ou lares educativos, que se pautavam no modelo oralista ou bimodal (MAZZOTTA, 2011).

Mais adiante, a década de 1990 foi palco de inúmeras manifestações de grupos multiculturalistas, tornou-se propícia para os militantes surdos ganharem forças e visibilidade no Brasil, buscando, pelas vias políticas, a defesa da língua de sinais, resultando na organização das políticas linguísticas, que, no início dos anos 2000, tornaram-se a maior conquista das comunidades surdas.

A Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) reconheceu a Libras enquanto meio de comunicação e expressão, dispondo sobre seu uso no país e, mais tarde, em 2005, o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) a regulamentou, dispondo sobre a educação bilíngue e deliberando, em seu Art. 22, que esta ocorra em “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” (BRASIL, 2005c). Nessa configuração, o documento delineia a educação bilíngue como sendo aquela “em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo” (Idem).

Na tessitura desse documento, descreve-se a presença do TILSP a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou profissionalizante, acompanhando o trabalho dos professores de área.

Mesmo assim, apesar de as políticas linguísticas atenderem a muitas das reivindicações das comunidades surdas, a implementação do bilinguismo continua a ser um desafio para a militância, pois os sentidos disseminados pelas filosofias anteriores continuam repercutindo nas entrelinhas dos espaços educativos. Segundo Fernandes (2003), para essa configuração ocorrer de fato, é preciso retirar alguns entraves legislativos que tratam da educação dos surdos no Brasil, ora fomentando o bilinguismo e a diferença surda, ora sistematizando o discurso da anormalidade.

Por exemplo, o Art.1º da Lei. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) descreve a Libras como “meio legal de comunicação e expressão”, adquirindo um caráter instrumental, enquanto precisa ser oficializada como língua (FERNANDES, 2003). Tal arbitrariedade isenta o poder público da obrigatoriedade de formar pedagogos bilíngues e descompromete a oficialização das demais línguas existentes no país, que continuam marginalizadas e sem o encaminhamento de ações para garantir sua aprendizagem.

O próprio Art. 16 do Decreto nº. 5.626/2005 propõe que:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005c).

Chama a atenção o fato de uma política linguística que busca o reconhecimento da diferença também discutir a questão auditiva na educação, além do fato de o Decreto depositar sobre a família a responsabilidade pela decisão sobre as vias educativas que os surdos irão trilhar. Lodi (2012) alerta para o fato de que a maior parte dos surdos nasce em lares ouvintes, sem conhecimentos precisos sobre suas prerrogativas linguísticas e educacionais. A primeira atitude, ao constatar a perda auditiva, é levar o filho ao médico, que, via de regra, indicará terapia para otimizar a audição, pautando-se no olhar da cura de uma deficiência, e não da educação. Os responsáveis ficam, assim, coagidos e constrangidos pelos discursos médicos, alheios a toda questão cultural e dos direitos dos surdos sobre os quais vimos discorrendo.

Segundo Skliar (1999), a educação bilíngue não deveria ser pautada em termos de escolhas, mas em termos de direitos humanos, havendo uma urgência em equilibrar as

escolhas dos pais com o dever do poder público no esclarecimento e orientação acerca das diferentes formas de educação e a importância de cada língua no desenvolvimento da criança surda.

Outro ponto é a presença da língua no processo escolar, pois se apresentam a língua de sinais e a língua portuguesa como fonte de instrução, sem discorrer sobre o papel de cada uma na formação da criança. Fernandes (2003) salienta que há mais preocupação com a língua portuguesa do que com a língua de sinais, transformando um espaço destinado ao bilinguismo em espaço monolíngue.

Nesse ponto, é preciso destacar que os conteúdos desenvolvidos na escola devem ser trabalhados na língua de sinais e a língua portuguesa deve ser ensinada em momentos específicos, deixando claro o lugar que cada língua deve ocupar. Nessa ótica, Quadros (1997) indica que a constituição linguística não se dará por meio da presença de duas línguas no mesmo espaço e salienta que o intuito do bilinguismo é primeiramente a aprendizagem da língua de sinais.

Preconizar a língua de sinais na educação dos surdos é algo recente e envolve desafios nos momentos de confluência com a língua portuguesa, pois, historicamente, ela dominou o cenário da educação desses sujeitos. O bilinguismo propõe uma educação de caráter político da surdez compreendida em sua incomensurabilidade e riqueza, e não como deficiência. Desse modo, todo sentido de fracasso que a sociedade atribuiu ao surdo cairia por terra através desse modelo educativo.

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014c), reelaborado pela Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que atualmente concentra as políticas para a educação de surdos, frisa o prestígio da Libras como formadora integral da criança surda, confirmando o caráter de segunda língua para a língua portuguesa.

Desse modo, tal documento norteia a educação bilíngue, expondo algumas considerações que merecem ser pontuadas:

[...] A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras, e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014c, p. 6).

Assim, além de fundamentar a educação bilíngue de surdos, elenca-se a necessidade de acesso à língua portuguesa, considerando que esta se faz presente nos meios de comunicação, literatura, documentos legais e conteúdos historicamente elaborados pela sociedade (BRASIL, 2014c).

Além desses apontamentos em relação às políticas linguísticas, faz-se necessária uma explanação sobre os sentidos desencadeados pelas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva em que a educação do surdo se insere atualmente. Esclarecendo essa disposição, Lodi (2013a) apontou três modelos diferentes presentes na realidade que ocorrem de acordo com o documento escolhido para ser interpretado pelas Secretarias de Educação no país, que podem vir a atender o modelo bilíngue proposto no Decreto (BRASIL, 2005c) e o Relatório da Secadi (BRASIL, 2014c) ou conter as vozes das políticas direcionadas à educação especial inclusiva.

Nesta verificação, Lodi (2013a) relata a presença do modelo bilíngue conforme o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c), que pode ocorrer em escolas ou classes bilíngues nas quais a Libras é a língua de instrução nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse modelo, o professor pedagogo surdo ou ouvinte bilíngue ministra as aulas de modo a oferecer um desenvolvimento de qualidade aos surdos para, após o sexto ano do Ensino Fundamental, serem incluídos em salas regulares junto aos ouvintes e acompanhados por TILSP.

No segundo modelo, a autora aponta que os surdos estão incluídos nas salas regulares com ouvintes na presença do TILSP em todos os níveis de ensino, numa configuração em que língua portuguesa e Libras são concomitantes. Tal modelo desconsidera a importância da aprendizagem em Libras e o surdo não se desenvolve suficientemente para acompanhar a mediação do TILSP.

Já no terceiro modelo descrito pela autora, os alunos surdos encontram-se presentes nas salas regulares junto aos ouvintes sem acompanhamento de professor bilíngue e TILSP. No contra turno, em alguns dias da semana, o aluno recebe atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais. Esse tipo de configuração se refere à forma mais comum, já que se trata do modelo preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), atendendo o público alvo da educação especial no qual os surdos estão inseridos.

Apesar de a Política da Educação Especial indicar o Decreto 5.626/2005, elencando a educação bilíngue no sistema escolar, a disciplina de Libras na formação de professores e fonoaudiólogos, presença de TILSP e a língua portuguesa enquanto segunda língua, Lodi

(2013b) apontou diferenças entre os documentos, tornando a situação descrita nos segundo e terceiro modelos, distante de ser satisfatória em termos de garantia de direitos de educação das pessoas surdas a partir de uma perspectiva bilíngue.

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) compreende a educação bilíngue para surdos como uma questão primordial que envolve a Libras e a língua portuguesa, norteando a formação de profissionais para atuarem junto aos estudantes surdos. Nesse aspecto, determina a presença de professores bilíngues desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma que a Libras assuma o papel central nas interações e situações de aprendizagem e a língua portuguesa se estruture enquanto segunda língua.

Já a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) limita a educação bilíngue à presença das duas línguas no interior da escola, sem organizar o papel de cada uma no processo de aprendizagem. Lodi (2013b) nota que tal documento desconsidera a impossibilidade do uso concomitante e também pondera que, em suas linhas, o TILSP está previsto para todos os níveis de ensino, desconsiderando que os alunos surdos dos anos iniciais estão em processo de apropriação da primeira língua. Nesse caso, até mesmo a designação do TILSP é confusa em relação ao professor da turma, havendo a compreensão de que ele se torna o responsável pela presença da Libras no espaço.

Lodi (2013b) também nota que a Libras, nesse documento, adquire o caráter instrumental, distante da sua significação enquanto língua, restando aos alunos surdos se adaptarem a um espaço organizado para ouvintes e, para agravar ainda mais a situação, os alunos surdos, nesse modelo, são deslocados para o espaço do AEE, reforçando a ideia de o surdo estar apenas convivendo com os demais alunos na escola, que se comunicam e aprendem em outra língua, que não é visual e gestual.

Tal polaridade revela que há diferentes significações para os mesmos conceitos, a saber, bilinguismo, surdos, TILSP e Libras. As palavras significam aquilo que seus usos a levam a significar, seguindo regras implícitas presentes no contexto. Nesse caso, temos, de um lado, as vozes das reivindicações dos surdos no Decreto 5.626/2005 e as vozes que reclamaram a presença de todos na escola, comovendo a nação a um compromisso social que abarcou os sujeitos surdos enquanto deficientes da audição.

Lodi (2013b) explica que, apesar de a Política de Educação Especial se apoiar na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao mencionar os surdos, rompe com seus princípios, pois, no caso desses estudantes, existe o reconhecimento de que política defendida (BRASIL, 2008) não absorve suas necessidades linguísticas e organiza sua formação em

escolas ou classes especiais, orientada pela língua de sinais, devido às suas necessidades particulares de comunicação (UNESCO, 1994).

Entretanto, o movimento de inclusão ganhou maior visibilidade no Brasil com a elaboração da Política em 2008, assegurou a convivência de todos no espaço escolar, independente de suas características e condições de permanência.

Então, dada a natureza da polissemia, os surdos foram descritos e o contexto naturalizou o desejo social de tê-los presentes nas escolas regulares junto aos ouvintes, proliferando a falsa sensação de segurança de que nesse espaço haveria condições de se formarem e estarem aptos para serem inseridos na sociedade e no mercado de trabalho em condições de igualdade, mesmo que tal projeção nem se efetive; numa dimensão menos onerosa ao poder público, pois “A população excedente é mais uma variedade do refugio humano” (BAUMAN, 2005, p. 53).

Mais adiante, a reelaboração do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), com vigência de dez anos, a partir de 26 de junho de 2014, incorporou as tensões delineadas por Lodi (2013b) entre o Decreto e a Política.

Primeiramente, no ano de 2010, ocorreu uma grande mobilização do movimento surdo brasileiro durante a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE 2010), cujos resultados serviram de base para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

As autoras relatam que a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), transferida pela Secadi/MEC, rejeitou as propostas entregues pelos delegados surdos presentes, apontando que as escolas bilíngues para surdos são segregadoras, ferindo a organização da proposta inclusiva.

Frente aos argumentos em favor da educação inclusiva, a diretora de Políticas Educacionais Especiais do MEC e os plenários presentes rebateram os delegados surdos e decretaram o fechamento das escolas bilíngues no Brasil, inclusive o Instituto Nacional de Estudos Surdos (Ines), determinando que os surdos seriam remanejados para as escolas regulares.

Tal medida provocou uma tensão na comunidade surda e os ativistas promoveram campanhas e passeatas em Brasília e organizaram o “Setembro Azul” (em referência ao Dia Nacional do Surdo, 26 de setembro), em vários locais, realizando seminários, palestras e encontros, expondo pesquisas recentes sobre a eficácia do bilinguismo e reivindicando, além

do não fechamento das escolas bilíngues, a presença dessa proposta educacional para surdos no PNE.

A comunidade surda mostrou força e resistência, porém, apenas conseguiram evitar o fechamento das poucas escolas bilíngues existentes no país e manter a situação da maneira como já estava, seguindo a lógica das tensões mencionadas entre a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto 5.626/2005.

Apesar de incorporar em algumas de suas metas diretrizes previstas no Decreto 5.626/2005, Silva e Lodi (2016) avaliam que o PNE estabelece uma conexão com a Política de Educação Especial, já que não há um olhar para os surdos enquanto grupo social com uma diferença linguística.

As autoras encontraram contradições nas estratégias 4.7 e 4.13 da meta 4, sobre a Educação de Surdos tais como: o corpo do texto nomeia a educação de surdos enquanto bilíngue - Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Todavia, a organização é a mesma do modelo educacional da Política de Educação Especial, podendo ser “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014b).

Ao descrever a educação de surdos em escolas inclusivas, seu jogo de palavras amplia a compreensão, dando abertura para que o sistema escolar realize a opção pela educação de surdos na escola regular, enquanto espaço inclusivo, contrariando os movimentos surdos que lutam pela escola bilíngue em espaços específicos.

Silva e Lodi (2016) observam que, na estratégia 4.7, o termo “educação bilíngue inclusiva” aparece pela primeira vez, demonstrando claramente as tensões existentes, ou seja, a educação bilíngue compreendida como uma modalidade de ensino que considera as prerrogativas linguísticas dos surdos em oposição ao movimento de educação inclusiva, que trata a educação bilíngue como o uso de duas línguas no interior da sala de aula.

Já na estratégia 4.13, que se destina à ampliação de profissionais da educação, em relação aos surdos, as autoras observaram uma maior aproximação com os termos do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), pois menciona a presença de TILSP, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Porém, não existe um detalhamento das funções de cada um, expondo novamente a fragilidade da educação bilíngue para surdos no país, que necessita de uma configuração específica.

Análogo a visão mencionada, a Lei. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), ao se referir à educação de surdos, objetiva assegurar “a oferta de educação bilíngue, em Libras como

primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, art.28), aproximando-se novamente das tensões mencionadas.

Tal documento, ao incorporar a marca da deficiência atribuída ao surdo, acolhe, também, as premissas presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual a língua de sinais é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1977), conotada como um acessório.

Por exemplo, em seu art. 3º, é proposto o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias, considerando a Libras como meio de comunicação para se ter acesso à informação:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015).

Essa problemática leva os surdos que estão matriculados na educação regular a receberem apenas o AEE, sob a alegação de deficiência de fala e audição, ao invés de diferença linguística, com um atendimento semanal que não condiz com suas necessidades.

Dessa forma, existem lacunas e ambiguidades em relação à educação bilíngue para surdos, que interfere no seu desenvolvimento. Quadros (2015) afirma que definir bilinguismo depende de várias questões de ordem social, cultural e política, de forma que as legislações tendem a subtrair as políticas linguísticas, submetendo os surdos a um mesmo tipo de atendimento oferecido aos demais alunos, sem suprir suas reais necessidades.

Nesse movimento, a língua de sinais é oferecida tardiamente, causando sérios prejuízos de desenvolvimento aos surdos. Quadros (2015) explica que, no espaço escolar, não ocorre o encontro do adulto surdo com o aluno surdo, que possibilitaria a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento consistente do seu processo escolar, já que a língua é formativa e necessita habitar os processos que constituem o sujeito e sua aprendizagem desde a Educação Infantil.

Segundo a autora, a educação bilíngue vem se constituindo em algumas partes do Brasil, diretamente relacionada aos movimentos de lutas dos próprios surdos que, para além

das questões puramente linguísticas, buscam pelo acesso e permanência na escola, confrontando as ideologias de normalização que se lhes impingem e deixam o bilinguismo descaracterizado e incipiente.

Implementar mudanças políticas envolve decisões, tensões, disputas e imposição sobre uma ilusória identidade nacional em que o surdo é narrado pelo outro na contramão da sua identidade cultural. Dessa maneira, os estudos surdos e as lutas empreendidas pelos movimentos evoluíram ao longo do tempo e ganharam representatividades, pois divulgaram os conhecimentos construídos e as pesquisas delineadas a respeito da importância da educação bilíngue.

A esse respeito, Lodi (2005) explica que o grande desafio para o reconhecimento cultural dos surdos e implementação da educação bilíngue está no movimento de descaracterização forjada pelos sentidos sociais de unificação de uma língua nacional e hegemonização cultural, ocorrendo o que Bakhtin¹⁷ chama de “forças centrípetas” (ALVES, 2010, p. 15). Já a resistência dos surdos diante da tentativa de holocausto da língua de sinais e a luta por uma educação voltada para ela, mantém viva, opondo-se à hegemonia ouvinte, utilizando as “forças centrífugas” para resistir.

Essa luta pela língua exprime a necessidade de dizer e a liberdade de ser em meio ao preconceito e à censura que sofrem, dando continuidade a um movimento de dissolução dos estigmas pelas vias educativas, ou, nas palavras de Freire (1999), pela “educação como prática de liberdade”.

A negligência em refletir sobre o verdadeiro sentido de incluir e a opção por limitar o processo de atendimento educacional ao AEE, de forma generalizada, junto às pessoas com deficiência, distanciam-se do que preconiza o bilinguismo, levando muitos surdos a vivenciarem defasagens educacionais que os impedem de continuar seus estudos; negando seu desenvolvimento, pois sua língua está sendo negada.

Existem muitas críticas à oferta da educação bilíngue para surdos por quem defende sua formação junto aos ouvintes na escola regular, conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), sob o argumento de ser uma educação segregadora, por se organizar num espaço entre alunos surdos, sem a presença de ouvintes. Esses

¹⁷ “[...] duas forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza, promove recorrência, a qual será chamada aqui de ‘força centrípeta’; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza, ‘plasticiza’, surpreende, aqui nomeada como ‘força centrífuga’. Esta nomenclatura provém de Bakhtin (1988) e foi aplicada às forças da língua: em acordo com seu raciocínio, as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua” (ALVES, 2010, p. 15).

questionamentos merecem respostas, pois negar condições de aprendizagem aos surdos é prejudicial e a educação bilíngue, ao contrário de segregar, garante adaptações aos objetivos curriculares e desenvolvimento cognitivo através do uso da língua de sinais nas mediações, numa “formação sociocultural do cidadão surdo e garante que a Língua Portuguesa torne-se uma aprendizagem conceitual e não o (único e principal) sistema linguístico de interação e interlocução em sala de aula”. (SANTOS, 2015, p. 83).

Isso significa que o surdo estará incluído se a educação escolar lhe subsidiar formação para que ele possa acompanhar, mais adiante, seus colegas ouvintes, com a presença do TILSP.

Estudos como o de Mazzotta (2011) evidenciam a necessidade de integração dos surdos através da inclusão escolar com todos os outros alunos, sob o argumento do direito a frequentar os mesmos espaços e lugares; no entanto, os surdos, sem o desenvolvimento pleno, se tornam excluídos de todo processo ao serem educados pelas vias do mundo sonoro.

Os processos de exclusão e inclusão acabam sendo muito parecidos entre si, sendo então a inclusão um mecanismo de controle [...]. É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se uma ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade. É uma relação de colonialidade, pois continua exercendo o poder de uma lógica bipolar dentro da qual o outro, todos os outros, são forçados a existir e substituir (SKLIAR, 2006, p.28).

Isso significa que apenas colocar o surdo na escola regular junto aos ouvintes com a presença de um TILSP, sem a adoção da língua de sinais como primeira língua e como língua de instrução, não irá proporcionar a aprendizagem, e acreditar no contrário é um grande engano. As tentativas de normalização dos surdos para transformá-los em ouvintes e apagar sua diferença ficam acima da prioridade de desenvolver sua linguagem e valorizar sua cultura.

Santos (2015) realiza uma reflexão sobre a situação escolar do surdo, nessa inclusão idealizada, elencando que o sujeito é submetido a situações tais como:

Redução dos conteúdos curriculares face às expectativas de baixo desenvolvimento das possibilidades dos surdos; simplificação do processo de aprendizagem, motivada pela dificuldade dos profissionais em propor desenvolvimento e aprendizagem para crianças surdas; reafirmação do estigma da deficiência e da impossibilidade; fracasso escolar justificado pela condição do sujeito surdo; supervalorização do fator orgânico para a superação do fracasso escolar. Esforço concentrado em igualar as condições de desenvolvimento e aprendizagem do surdo em relação ao ouvinte no que diz respeito à sua proficiência em Língua Portuguesa; descaracterização da peculiaridade e da singularidade do indivíduo surdo, principalmente em relação à sua condição linguística. A língua de sinais é considerada sem status de linguagem significativa para o desenvolvimento da criança surda; desvalorização da possibilidade de desenvolvimento da língua de sinais [...] (SANTOS, 2015, p. 75).

As tentativas de instituir a consolidação das políticas vigentes (BRASIL, 2018, 2015) nos modos de agir e pensar, em conformidade com o modelo biológico da deficiência – apenas cumprem o objetivo na atualidade de matricular todas as pessoas na escola regular, mas impedindo-os de aprenderem de fato os conteúdos escolares e, se assim desejarem, de participar do contexto universitário em condições de interagir, aprender e se desenvolver.

3.3 Impactos da formação na Educação Básica sobre o Ensino Superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, determina que a educação forme o cidadão para a participação na sociedade em situação de igualdade de condições. Em seu Art. 3º, define que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

(BRASIL, 1996).

Tal deliberação estabelece os princípios fundamentais da educação, elencando as obrigações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no que tange à regulamentação do sistema educacional brasileiro de qualidade, desde a Educação Básica até a universidade.

Em seu Art. 4º, determina que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A lei dá ênfase à formação de qualidade e determina que o poder público deva ofertar uma educação capaz de promover a aprendizagem e congregar competências na preparação dos futuros profissionais. Nessa lógica, os surdos presentes nas escolas brasileiras também têm o direito a uma educação de qualidade, que lhe possibilite dar continuidade aos estudos e escolher sua profissão.

Infelizmente não é o que ocorre na prática conforme debatido no tópico anterior, numa lógica que dificulta o processo de aprendizagem. A pesquisa de Moura (2016) sobre as expectativas dos surdos no Ensino Médio, em relação ao ingresso no Ensino Superior, reforça essa questão, explicando que, nessa etapa de ensino, esses sujeitos desejam cursar uma universidade, mas a educação ofertada ao longo da formação básica não subsidia condições para darem continuidade aos estudos. O pesquisador pontuou que parte desse problema está na tentativa de colocar a língua de sinais numa posição subalterna perante as práticas de oralização.

Então, apesar das disposições legais em favor da desobstrução das barreiras linguísticas no processo de escolarização dos estudantes surdos desde a Educação Infantil, o contexto formativo ainda se distancia da garantia de uma educação bilíngue, devido à crença presente nos espaços escolares nos dias atuais, de que a Libras inviabilizaria o processo de oralização, ou à concepção da Libras enquanto acessório ou ferramenta para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Assim, para efeitos de compreensão da presença dos estudantes surdos no contexto educacional brasileiro, até a chegada ao Ensino Superior, computamos o levantamento do relatório de Microdados, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2012), verificando o contingente de surdos em cada etapa de ensino.

Tabela 2 - Dados gerais do índice de matrículas de surdos na educação básica no ano de 2012 frente ao número total de pessoas matriculadas (2012)

Etapa	Total de matrículas	Público Alvo da Educação Especial	Surdos	Deficientes Auditivos
Educação Infantil	7.298.052	49.438	4.485	5.158
Educação Fundamental	29.702.498	451.918	31.965	32.299

Ensino Médio	8.376.852	31.253	4.638	4.085
EJA	3.906.877	91.195	5.279	4.234

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Relatório de microdados do Ideb 2012.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Os dados são coletados em todas as escolas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line Educacenso e disponibilizados no resumo técnico do Censo da Educação Básica.

Para efeitos de verificação, selecionamos os dados publicados em 2012, por conta da indicação da apresentação do quantitativo de matrículas de surdos em cada etapa do ensino. Salientamos a presença da terminologia deficiência auditiva na tabela tendo em vista que nos dados disponibilizados pelo INEP, existe essa diferenciação.

Desde 2003, a coleta de dados dos questionários agrupava em uma mesma categoria todos os estudantes surdos e a partir de 2004 passou a dividir em duas categorias Deficiência Auditiva e Surdez. Com efeito, a coleta de dados do Ensino Superior seguiu a mesma lógica e a partir de 2007 passou a fazer essa diferenciação, conforme segue as orientações presentes nos Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior:

“Surdez” para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa (BRASIL, 2013, p.22).

Nessa averiguação apontamos que há uma diferença de contingente populacional entre surdos e ouvintes no país em função da incidência de nascimentos, de modo que temos um número bem menor de surdos frente ao restante da população.

Apuramos que na etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio há semelhanças relacionadas ao valor absoluto que interferem no aumento e queda de todos os alunos matriculados.

Primeiramente na Educação Infantil temos um número de matrículas bem reduzido entre toda a população, o que de acordo com Tokarnia (2016) ocorre em função da falta de salas de aulas para incluir todas as crianças ou famílias que decidem não enviar seus filhos

para a escola, por considerarem muito pequenos, além da ausência de programas dirigidos aos familiares que destaquem a importância da educação escolar nesta etapa de formação. Assim, muitos pais matriculam seus filhos diretamente na etapa do Ensino Fundamental.

Apesar do Art. 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e o PNE (BRASIL, 2014b), delimitar que é dever do Estado a oferta obrigatória da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, apenas no Ensino Fundamental temos um aumento substancial em toda população, conforme a tabela 2.

Já no que se refere aos dados que retratam o índice de matrículas no Ensino Médio, temos uma queda na população de modo geral e uma grande diminuição entre os surdos. Tokarnia (2016) nos alerta para a necessidade de considerar outros aspectos, tais como: defasagem na formação escolar; presença de gravidez na adolescência; necessidade da procura por trabalho, entre outros.

Em relação aos surdos e a queda de matrículas no Ensino Médio (IDEB, 2012), Moura (2016) acrescenta que o abandono escolar e/ou baixo índice de matrícula – se comparado a amostra geral de matrículas efetivadas no ano relatado, pode estar relacionado a ausência de mecanismos para atender diferenças educativas, linguísticas e culturais desses estudantes, fato que parece justificar o índice de matrícula destes para a EJA, pois num caminho oposto ao da população geral, o índice de matrículas é maior que do Ensino Médio, a exemplo do que ocorre com o Público Alvo da Educação Especial.

Tal situação pode ser reforçada pelo interesse dos mesmos na busca por qualificação para o mercado de trabalho e/ou até mesmo, para aquisição da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) (MOURA, 2016).

Assim sendo, com base nos trabalhos de Tokarnia (2016) e de Moura (2016) podemos se afirmar que o índice de matrícula de estudantes surdos na EJA, denota considerar a existência de obstáculos no processo formativo da Educação Básica que os leva a evasão retornando diretamente ao EJA em função da idade. Sobre este aspecto, ponderamos que as barreiras no atendimento às demandas políticas, linguísticas, pedagógicas e culturais dos surdos, ao serem incorporados enquanto Público Alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008; 2015), contribuem para desestabilizar a educação bilíngue proposta pela militância surda em consonância com o Decreto nº. 5626/2005 (BRASIL, 2005c).

A esse respeito, concordamos com Lodi (2013b) quando aponta que a educação bilíngue tem sido diluída a espaços de convivência nas escolas comuns entre ouvintes se distanciando das práticas educativas, inclusivas e emancipatórias a essa comunidade.

O próprio PNE (BRASIL, 2014b) delibera que em sua meta 4.7 a educação de surdos em escolas e classes bilíngues, mas também em escolas inclusivas, deixando margem para essa diluição e indo na contramão das reivindicações das comunidades surdas em favor da Educação bilíngue em escolas ou classes para surdos, conforme discutido nesse trabalho.

Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (LODI, 2013b, p. 55).

Os apontamentos revelados sobre o índice de matrícula dos estudantes surdos na educação básica (Infantil, Fundamental, Médio e EJA), parecem auxiliar a compreender os dados do fluxo de matrículas desses indivíduos na Educação Superior, conforme veremos na tabela a seguir:

Tabela 3- Dados gerais do índice de matrícula de surdos na educação superior de estudantes em comparação com as matrículas do público em geral (2007 – 2014)

Ano	Total de Matrículas do público geral	Público Alvo da Educação Especial	Deficientes Auditivos	Surdos
2007	4.880.381	5.072	1.446	442
2008	5.080.056	8.930	2.524	600
2009	5.924.021	15.129	4.353	1.524
2010	6.379.299	15.861	2.531	1.889
2011	6.739.689	17.590	4.078	1.582
2012	7.037.688	19.485	6.008	1650
2013	7.305.977	22.212	6.037	1.488
2014	7.828.013	27.194	5.321	1.629

Fonte: Relatório de microdados do Inep referente à matrícula do público da educação especial (PAEE) na educação superior nos anos de 2007 a 2014.

O Relatório de Microdados do Inep referente ao número de matrículas no Brasil revelaram que o índice de estudantes deficientes auditivos no Ensino Superior parece oscilar de modo mais significativo a partir de 2011, dando um salto de 1446 para 6.037 estudantes surdos em 2013. Esse número também oscila aos declarados surdos a partir de 2009, perfazendo um total de 1.524 estudantes, porém sempre em menor índice se comparados aos declarados deficientes auditivos e aos demais matriculados.

O aumento de matrículas do público alvo da educação especial no Ensino Superior, no caso aqui, revelado pelos estudantes deficientes auditivos/surdos, certamente podem ser

analisadas como decorrentes das metas de expansão desta etapa de educação, em função da formulação de políticas que suplantam garantias de acesso e permanência deste público nesta etapa de ensino. Entretanto, ao olhar com atenção, os índices revelam que a quantidade de vagas ainda não é significativa se comparado ao índice de matriculados nas esferas anteriores e o número de candidatos que se arriscam no vestibular.

A primeira vista, os índices aparentam um jogo flexível, onde o aumento de vagas parece produzir liberdade de escolhas a todos que desejam cursar o Ensino Superior em pé de igualdade e oportunidades, mas se olharmos com atenção às esferas anteriores, o número de vagas ainda é baixo e, para aqueles que estão considerados fora da norma, PAEE, surdos e deficientes auditivos o acesso às vagas é ainda mais desigual frente ao restante da população.

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de Ensino Superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação dos surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos em relação aos surdos. Nesses três tipos de justificações mencionadas, evita-se toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (SKLIAR, 2006, p. 18).

Portanto, além dessa problemática, o surdo ainda enfrenta, em algumas universidades, a barreira do vestibular, num exame que averigua as aptidões dos candidatos barrando a muitos que não conseguem passar nas provas, pelo fato de não haver vagas para todos e pelo fato de as condições existentes nas escolas de Educação Básica serem consideradas pouco eficientes, fazendo com a universidade ainda seja para poucos e distantes para uma grande parcela da população, denotando que ainda temos um longo caminho para evoluir.

Nesse sentido, além da luta pela melhoria na educação do país desde os primeiros anos, a presença de políticas afirmativas é necessária, mas ainda não é suficiente para garantir o atendimento aos direitos linguísticos dos estudantes surdos, levando-os a encontrar barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência no Ensino Superior, o que não permite ignorar a necessidade de providências para incrementar sua presença (FERNANDES; MOREIRA; 2014).

Tradicionalmente, ao longo do século XX, o vestibular foi a forma usual para se ingressar no Ensino Superior, com um processo de seleção para o preenchimento das poucas

vagas existentes, num caráter classificatório e eliminatório. Entretanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), há uma modificação de ingresso para o processo seletivo de acordo com o critério das instituições.

Com o passar dos anos, as políticas de inclusão favoreceram a abertura de vagas no Ensino Superior, porém ainda há um longo percurso para expandir e abrigar a todos que desejam cursá-lo. Segundo Silva e Martins (2016), apesar de todo esse desenvolvimento em favor da democratização do ensino, os sistemas educacionais não conseguiram remover todas as marcas históricas da exclusão aos grupos sociais desprivilegiados.

O ingresso na universidade historicamente marcado pelo processo seletivo onde ingressam apenas aqueles que apresentam um bom desempenho no vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) prevalece ainda nos dias atuais. Conforme as autoras, o número de candidatos a seleção é extremamente elevado e não equivalente ao número de vagas oferecidas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é a instituição responsável pela programação, execução e supervisão do Enem e, por isso, em atender as necessidades dos candidatos que declaram alguma deficiência ou surdez, concorrendo as vagas disponíveis nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Em relação às pessoas surdas, Martins e Lacerda (2015) esclarecem que o Enem, considera a presença do TILSP durante a realização da prova e adota mecanismo de flexibilidade nos critérios de correção, dando prioridade ao campo semântico, levando em consideração que o surdo é usuário de outra língua.

Apesar dessas garantias, as autoras observaram que o desempenho dos estudantes surdos em relação à média nacional está muito abaixo, e poucos são aqueles que conseguem, com a nota final no exame, acessar a universidade. Assim os dados por elas levantados, mostram a discrepância entre os estudantes do público geral, estudantes com deficiência e os surdos, tendo os surdos a porcentagem mais baixa em relação aos ingressos.

Tal situação sugere contestações sobre o processo formativo dos surdos ao longo dos anos anteriores e sobre a insuficiência das medidas no comprometimento do desempenho. Martins e Lacerda (2015) indagam sobre a preparação dos surdos no Ensino Médio e em relação à apresentação do exame completo no edital por meio em Libras e ausência de especificações sobre as bancas especiais e atuação de aplicadores de forma especializada, reforçando o que as informações retratadas pelo Censo do Ideb (2012) e Inep (2007 a 2014), conforme demonstrando anteriormente.

Para as autoras, com a adoção de medidas referentes ao edital, o número de candidatos surdos interessados e aprovados nos exames irão aumentar, contudo ainda indagam a qualidade da educação ofertada a esses estudantes e a falta de sensibilidade frente a essas lacunas.

Análogo a situação deflagrada o estudo de Silva e Martins (2016) buscam problematizar aspectos semelhantes, porém dirigidas as formas de ingresso destes na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Unesp, lócus da nossa pesquisa.

A esse respeito referem (2016) que para o ingresso em seus cursos de graduação, a Unesp utiliza o vestibular, cuja seleção dos candidatos ocorre mediante processo classificatório conforme o aproveitamento nas provas para o acesso às vagas fixadas para cada curso, organizadas pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp). Tal instituição, atua no planejamento, organização, execução e supervisão do vestibular da Unesp, sendo responsável por dirigir as informações coletadas ao Conselho Universitário da instituição, sobre o processo seletivo e, inclusive indicar os candidatos que solicitarem alguma providência especial na realização desse concurso.

Neste trabalho as autoras relatam sobre a ausência de informações nos manuais da Vunesp (2012, 2013, 2014 e 2015) que atendam as recomendações previstas no Aviso Circular nº. 277, de 08 de maio de 1996 e a Nota Técnica 08/2011 - Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Dentre outros fatores, tal exame deixa de considerar aspectos importantes para a identificação dos candidatos e de ajustes técnicos para atender às suas demandas educativas especiais¹⁸ para realização do exame.

No que confere a organização dos critérios de identificação dos candidatos no edital Vunesp para ingresso em 2014, observamos o emprego da expressão Portador de Direitos Especiais para referir a todo público mencionado. No ano seguinte, a designação foi alterada para “Deficiência” de modo que o candidato deveria assinalar as tipologias indicadas – auditiva, física, intelectual, visual.

Para as autoras Silva e Martins (2016), tal medida parece reiterar os dispositivos prescritos nas Políticas da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008), que aprisiona os corpos surdos na visão anotomofisiológica da deficiência auditiva, contrariando a perspectiva defendida pelos candidatos surdos, usuário da Língua de sinais, que não se

¹⁸ NEE (necessidades educacionais especiais), segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. A política define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 14 e 18).

reconhecem nessa condição. Esclarecem que, sobre os apoios e ajustes técnicos especiais disponíveis aos candidatos surdos, era permitido solicitar: fiscal intérprete, guia intérprete e de uso Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI).

Apesar destas prerrogativas especiais, tais medidas não constavam no cartão de convocação do candidato, reforçando a tensão dos mesmos, que teriam conhecimento do deferimento do pedido, apenas no dia de realização do concurso.

De modo geral, as autoras concluem que as medidas disseminadas pela Vunesp desatendem as normativas que legislam sobre o assunto, como também transferem a responsabilidade ao candidato que não pode informar de modo adequado, que condições necessitam para a realizar o exame, e na ausência dessas, deveriam apenas aceitar fazê-lo, em condições idênticas aos demais candidatos.

Ao comparar os documentos elaborados pela Vunesp e Inep, Silva e Martins (2016) apontam dissonância quanto as prerrogativas de atendimento especial aos surdos no exame, porém revelam que o Inep cumpre de maneira mais adequada as orientações do Aviso Circular nº 277/1996 e da Nota Técnica 08/2011 que disponibilizam campos específicos para indicarem os seguintes recursos e/ou serviços: b) presença de profissional TILSP para auxiliar na tradução dos enunciados da prova e nas instruções gerais de cumprimento e realização do exame, c) do uso da Técnica de Leitura Orofacial aplicada ao leitor de prova em português para os usuários desta língua, entre outros.

Por tudo que foi verificado no estudo de Silva e Martins (2016), as medidas adotadas pela Vunesp dificultam a participação do candidato surdo, pois conservam motivos para culpabilizá-los pelo fracasso por não conseguir acessar a universidade. Continuam a afirmar a esse respeito que as práticas seletivas adotadas pelas IES brasileiras são incoerentes com os esforços no sentido de incluir a todos, pois as provas e instrumentos utilizados apenas reforçam medidas de aptidões para selecionar os candidatos julgados capazes de ingressar nesta etapa de educação.

Apesar desta constatação o Inep (2014) revela que o Ensino Superior tem demonstrado a participação daqueles que tiveram formação escolar insuficiente e, que chegam a esse nível de ensino com defasagens curriculares em nível de igualdade aos demais candidatos. Pesquisas comprovaram que os estudantes surdos dificilmente contam com o apoio disposto na legislação e, por vezes, desistem de dar continuidade aos estudos. (PATRÍCIO, 2006, DAROQUE, 2011, NANTES, 2012).

Nessa via, Silva (2005) afirma que existe um enorme abismo entre o que é proposto em lei, o desenvolvimento do saber e o mundo acadêmico. Ao referir-se aos problemas de organização da educação para alunos surdos, a autora cita a simplificação do currículo universitário aos surdos, em função das dificuldades de comunicação existentes mediante uma formação escolar que não priorizou a língua de sinais; a organização de um ensino tecnicista e mínima ou nenhuma participação dos surdos na elaboração das leis que regem o rumo da educação dos surdos no país.

Desse modo, traçar um panorama sobre a educação de surdos é necessário para compreender a problemática que tem permeado as políticas vigentes (BRASIL, 2018, 2015) que não contemplam de fato as necessidades desses indivíduos, pois o sucesso do surdo no Ensino Superior depende de um processo formativo que promova o desenvolvimento da sua língua e valorize sua cultura, lutando contra essa tirania de uniformização que limita e oprime, traduzindo-se em níveis de escolarização insuficientes.

Por enquanto, a maioria dos surdos que estão adentrando o Ensino Superior é fruto dessa realidade, que os estigmatiza pelas lentes da incapacidade, e é nessa via que esta pesquisa aborda a perspectiva dos docentes frente à presença de estudantes surdos, para compreender como é o processo educativo na universidade; o quanto as políticas afirmativas e educação inclusiva estão presentes nessa realidade a fim de amparar o trabalho docente e acompanhar o estudante de modo a gerar condições de concluir seus estudos.

Posto isso, consideramos relevante discutir e problematizar temas relacionados à presença de estudantes surdos no Ensino Superior em uma universidade pública brasileira, identificando nos discursos dos professores as condições e apoios pedagógicos existentes para que possa concluir com êxito, o processo formativo, nesta etapa de educação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Quantos véus, que escondem a face do ser mais próximo, não precisamos, do mesmo modo, levantar, véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo”.

M. Bakhtin

Na pesquisa, tivemos como foco os objetivos descritos na introdução deste trabalho, quais sejam: investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade do contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma instituição de ensino superior, desdobrado nos objetivos específicos: a) examinar as normativas internas da IES investigada que orientam a permanência de universitários surdos, frente aos dispositivos do Decreto nº. 5.626/2005; b) investigar as condições de permanência e apropriação dos conhecimentos curriculares e c) analisar as práticas pedagógicas dirigidas às demandas educacionais e linguísticas da estudante.

Primeiramente, apresentamos os procedimentos da investigação documental, denominado de Estudo I. Nesta pesquisa, acessamos o portal da Unesp¹⁹ em busca das normativas presentes na universidade, orientando o processo educacional de estudantes surdos e, também, a página do curso de Arquivologia, para analisarmos o projeto pedagógico de 2012, o mais recente. Na página do curso, encontramos o link “matriz curricular”, por meio do qual acessamos a conteúdo programático com a descrição de cada disciplina. Optamos por analisar aquelas cujos professores foram participantes da pesquisa e ministraram aulas para a estudante surda, a fim de conhecer o contexto e o currículo, como forma de compreender as proposições priorizadas.

Na sequência, expomos o Estudo II, que buscou investigar o que dizem os professores sobre as condições de permanência de uma estudante surda matriculada nesse contexto pedagógico.

4.1 Estudo I: análise documental

A análise documental em pesquisas qualitativas é um importante método para a complementação das informações obtidas por outras técnicas, extraíndo novos dados por meio de documentos que adensarão o tema e problemas em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

¹⁹ Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em 02 fev. 2016.

O uso de documentos em pesquisa favorece a compreensão do processo social, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas entre outros. (HOLSTI apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que explica sua utilização nesta pesquisa, em que buscamos o apoio dos documentos relativos ao curso de Arquivologia da universidade, estabelecendo uma ligação entre os sentidos existentes nos registros que orientam o contexto e os enunciados dos professores a respeito do processo em estudo.

As enunciações presentes no ato de fala impresso nos revelam importantes informações, pois são produzidos mediante interação social, tensões ideológicas, intervenções e produção de ideias a serem compreendidas e discutidas “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN E VOLOCHINOV, 2014/1929, p. 126,).

As práticas discursivas, enquanto linguagem em ação, se apresentam nas palavras proferidas por alguém, nas imagens e também nos escritos. Segundo Spink (2013), os documentos refletem sentidos sociais no que está impresso em suas páginas enquanto produtos do tempo e do cotidiano. Esses documentos se encontram à disposição por meio de caminhos subjetivos para a interpretação dos possíveis sentidos, tomando como discurso sua representação histórica e o que se deseja aprofundar. “Tudo tem algo a contar, o problema maior é aprender a ouvir” (SPINK, 2013, p. 112).

Em razão dos objetivos propostos, organizamos um procedimento de busca dos documentos acessíveis para conhecer a organização da universidade e os conteúdos ensinados no curso de Arquivologia, levando em consideração a presença da estudante surda nesse contexto.

4.1.1 Local: Curso de Arquivologia da FFC/Unesp Marília

Constituiu como local de coleta e levantamento documental o portal oficial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), onde é possível acessar informações relativas as atividades e normativas que regem seu funcionamento e organização, bem como sobre cada curso oferecido em toda sua extensão.

Para tal ação, utilizamos a ferramenta de busca presente no portal e pesquisamos por documentos oficiais que delineassem sua organização e estrutura. Encontramos o Plano de Desenvolvimento Institucional do ano de 2009 e 2015 (PDI) e o Regimento Geral da Unesp, aprovado pelo Decreto nº. 10.161/1977.

O PDI aponta alternativas para eventuais desafios que a universidade possa enfrentar, sua missão, os princípios e a visão de futuro da Unesp, indicando objetivos e ações nos cursos existentes, nas finanças, infraestrutura, gestão, planejamento e avaliação acadêmica administrativa. Sua aprovação é realizada mediante submissão aos órgãos colegiados centrais, às congregações das unidades universitárias, aos câmpus experimentais, e ao Diretório Central dos Estudantes, ou seja, toda comunidade acadêmica.

Já o regimento geral da Unesp incorpora os princípios da Educação Superior adotados pela universidade, informações sobre a estrutura da universidade, seus cursos, patrimônio, contratações, departamentos, organização do vestibular, orientações sobre as funções e conselho escolar.

Em continuidade, acessamos a página do curso de Arquivologia, único do estado de São Paulo²⁰, oferecido na modalidade bacharelado, com 30 vagas no período diurno com quatro anos de duração (2850 horas/190 créditos).

Cada ano é dividido por termos que se organizam no tempo em semestres, havendo, portanto, oito termos para que se conclua o curso. Ao final, o estudante necessita apresentar o trabalho de conclusão de curso.

A grade curricular do curso é composta por um total de 48 disciplinas, das quais delimitamos a leitura do conteúdo programático das ministradas pelos professores participantes da pesquisa: Expressão e Escrita em Língua Portuguesa, História da Cultura, Normalização Documental e Metadados de Objetos Digitais (pertence ao curso de Biblioteconomia, mas está sendo desenvolvida no curso de Arquivologia).

Já o projeto pedagógico considera aspectos relacionados à história do curso, organização, estrutura e formação e pretende oferecer aos seus estudantes o currículo, as linhas de pesquisa existentes e a organização do trabalho docente. Sua última configuração foi realizada no ano de 2012 enquanto “projeto”, pode ser alterado constantemente de acordo com as necessidades contextuais.

Numa dimensão política, compromete-se com o tipo de formação oferecida aos futuros profissionais que atuarão em sociedade e, sendo pedagógico, possibilita a organização do ambiente educativo para a efetivação das ações delineadas.

Valorizamos a leitura dos documentos mencionados, pois se configuram enquanto construção coletiva, cujas ações descritas tornaram-se compromisso de todos os atores

²⁰ Vigente desde 2003, por meio da Portaria CEE/GP nº 09, de 14/01/2014, publicada no D.O.E. de 17/01/2014.

envolvidos. Seus encaminhamentos refletem as escolhas e prioridades para a formação dos futuros profissionais e oferecem uma análise para entender a razão da existência ou da exclusão de uma determinada situação ou ação.

4.1.2 *Procedimentos de coleta de dados*

Focamos nas normativas presentes na IES, lócus do nossos estudos, adentrando ao portal da Unesp e verificando cada documento interno presente para ao final, escolhermos aqueles de maior abrangência, optando pela leitura do Regimento Interno da Unesp (SÃO PAULO, 1977/2016), o PDI Plano de Desenvolvimento Institucional (UNESP, 2009 e 2015), o Projeto Pedagógico do curso de Arquivologia (PROJETO..., 2012) e o conteúdo programático das disciplinas do curso (ESTRUTURA..., 2012).

Dessa maneira, primeiramente, realizamos a leitura de cada documento a fim de compreender o funcionamento e organização da universidade, a ideologia presente no contexto, suas prioridades e a organização do trabalho dos docentes.

Na leitura dos documentos oficiais, buscamos selecionar aspectos e/ou trechos que representassem ou referissem aos conteúdos descritos no Decreto 5.626/2005, em especial no que se refere às orientações para a contratação de TILSP e no que tange à elaboração aplicação e correção das avaliações internas tendo como fonte os documentos mencionados.

Após o acesso ao site da instituição, verificamos as opções de informações disponíveis na página do curso de Arquivologia, a fim de nos certificarmos se havia outros dados relevantes para responder aos questionamentos da pesquisa e alicerçar os elementos a serem coletados no Estudo II.

Focamos na leitura do projeto político pedagógico, buscando os pontos que denotam a história de implementação do curso, o perfil do profissional que se pretende formar, o papel dos docentes e a presença ou não de referências a estudantes surdos ou educação inclusiva é tratada a fim de estabelecer conexões com as proposições dos educadores participantes da pesquisa.

Já na leitura do conteúdo programático das disciplinas, realizamos uma organização sistematizada no *Excel*, anotando: o nome da disciplina, ementa, objetivos, metodologia e avaliação. Fizemos uma leitura sobre cada disciplina e refletimos sobre as estratégias de ensino empregadas nas aulas, os recursos utilizados, o foco da disciplina e como os alunos são avaliados.

4.1.3 *Procedimentos de análise dos dados*

Para o empreendimento da análise dos dados, pautamo-nos no processo de produção de sentidos e práticas discursivas que visam “demonstrar e analisar interações sociais historicamente situadas ou os caminhos que levaram ao estabelecimento de algum ato ou entidade presente” (SPINK, 2010, p. 12). Nessa via, realizamos uma compreensão gradativa da consolidação e reformulações dos saberes e fazeres presentes dos documentos elencados.

Após a seleção e armazenamento dos enunciados identificados do PDI e no regimento interno, realizamos uma análise sobre os sentidos presentes nos textos, com a finalidade de fazer inferências sobre o contexto de análise e, especialmente, buscando se há ou não compatibilidade com o Decreto nº. 5.626/2005.

Também analisamos o projeto político pedagógico e o conteúdo programático das disciplinas enquanto documentos inseridos num contexto histórico-cultural, para compreender a concepção ideológica do curso, como este é organizado e que formação pretende-se oferecer aos estudantes; e para nos aproximarmos do trabalho dos docentes entrevistados.

Para isso, os dois documentos foram lidos algumas vezes, localizando-se os pontos relacionados e destacados para compor o mapa de ideias proposto por Spink (2013). Após esta sistematização, três temas foram organizados com os sentidos produzidos, permitindo observar possíveis conflitos e diálogos que refletem a processualidade das práticas pedagógicas.

4.2 Estudo II: entrevistas com professores

A segunda parte desta investigação trata-se de um estudo de caso qualitativo, cujo lócus é uma instituição de Ensino Superior que se adéqua ao objeto desta pesquisa, ou seja, possui uma estudante surda em um curso de graduação: a FFC/Unesp Marília – SP.

A escolha pelo estudo de caso se justifica por ser realizado em uma instituição de Ensino Superior. Nessa pesquisa nos propomos a refletir sobre as condições para a apropriação dos conhecimentos de uma graduanda surda através da ótica dos professores, levando em consideração as características do local, os documentos que regem a universidade e orientam o curso de Arquivologia (Estudo 1), a trajetória formativa e profissional dos docentes e a estudante referida durante os encontros.

Ludke e André (1986) mencionam sete características do estudo de caso numa instituição de ensino: 1) aponta descobertas e novos elementos que podem ocorrer ao longo do processo para além dos pressupostos teóricos; 2) destaca a necessidade de interpretar o contexto considerando as características da instituição, seus recursos e o meio social em que

se insere; 3) retrata a realidade detalhadamente; 4) utiliza mais de uma fonte de informação para complementar os dados; 5) permite generalizações sobre um ambiente; 6) retrata diferentes perspectivas acerca de uma realidade social e 7) possui linguagem acessível para a explicação dos fatos.

De forma delimitada, o estudo incidiu sobre uma questão singular presente em um sistema de forma ampla, com inúmeras fontes de dados, com atenção aos elementos emergidos ao longo do processo, compreendendo o contexto para entender a manifestação de um problema, as ações lá existentes, os pontos de vistas, os comportamentos e interações entre as pessoas. Ludke e André (1986) postulam que, nesse tipo de estudo, deve-se dar destaque às singularidades da realidade, compreendendo as razões dos aspectos elencados, para entender as particularidades da situação, mesmo que futuramente percebam-se semelhanças com outros casos e outras realidades.

Para capturar os pontos de vistas dos participantes em intersecção com o contexto, aplicamos as entrevistas ao estudo de caso, importando examinar os sentidos produzidos no encontro, apoiando-nos no pensamento filosófico linguístico de Bakhtin (2014/1929, 2011/1920), que concebe o indivíduo constituído pela ideologia presente em seu contexto de classe, sendo um sujeito histórico e cultural que se forma nas relações sociais.

Para Bakhtin (2011/1920), a linguagem é ação do homem sobre o mundo e sobre ela mesma e por ela se exprimem os sentidos em constante transformação, refletindo a transitoriedade da vida e a essência histórica do ser humano. Portanto, através da linguagem, é possível captar sentidos impregnados de historicidade, subjetividade e a singularidade da situação, para explicar o contexto verbal em que ocorre o diálogo.

Nesse processo, os sentidos são transmutados em enunciados que exprimem os valores e ideologias que compõem a consciência de cada sujeito no contexto verbal, mediante o encontro com o outro, que delinea e causa alteração nas suas expressões.

Tal alteração é matéria prima para a pesquisa, pois, no momento único do encontro, o olhar do sujeito, repleto de valorações se comunica com o interior do pesquisador. Para Bakhtin (2011/1920) precisamos da visão do outro para nos ver e nos completar, ou seja, nossa palavra precisa da palavra do outro para produzir sentidos.

Podemos compreender que o ângulo de visão de cada sujeito pode mediar com sua fala e olhar, em contato com o outro, o modo de ver o mundo, a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais.

Nessa ótica, o homem se constitui na dialogicidade e no olhar do outro numa relação de alteridade, pois a linguagem se converge na prática social com o uso de uma língua carregada de valores culturais, sentimentos, opiniões e, portanto, viva. “Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta pela consciência do outro” (BAKHTIN, 2011/1920, p.374).

No ato de fala, a entoação assume o sentido independente do conteúdo exposto no dizer, lançando emotividade, expressividade e avaliações geradas sobre o processo discutido, num enunciado que vai além da compreensão semântica e que denota a compreensão que se busca acerca da realidade.

Bakhtin (2011/1920) destaca que, nesse momento de interação, a entoação axiológica, os dizeres estão repletos de valoração e afetividade, pois o discurso verbal encontra-se ligado à vida, à história, à cultura e à socialização, não podendo se distanciar dos critérios políticos, cognitivos, afetivos, dos desejos, dos interesses presentes e que são únicos, embora ligados a um processo de comunicação ininterrupto, em que os enunciados se conectam a outros enunciados, pressupondo outros acontecimentos históricos. Essa compreensão de realidade é chamada por Bakhtin de repertórios interpretativos, delineando as transformações ocorridas num determinado contexto.

A esse respeito, Bakhtin (2013/1929) explica que as interfaces históricas se manifestam no diálogo, renovando os sentidos mediante o contexto de interpretação, gerando os repertórios interpretativos. Spink e Medrado (2016) postulam a necessidade de trabalhar essas interfaces históricas nas práticas discursivas, organizando-as em *tempo longo*— os conhecimentos produzidos pela humanidade através da religião, ciência, cultura, leis, que produzem um diálogo inacabável, em que os sentidos se mantêm; o *tempo médio* — o da socialização e formação no curso de vida pessoal dos sujeitos, e o *tempo curto* ou presente — o momento da fala em uso com a presença de um passado que lhe é constitutivo e um futuro que irá se manifestar e é vislumbrado. No momento do diálogo, esses tempos se unem e materializam-se na enunciação do sujeito.

Bakhtin (2013/1929) — que é o criador da teoria enunciativa que embasou este trabalho, especialmente no Estudo II, à luz do cotejamento realizado ao longo da construção teórica — explica que esses repertórios interpretativos são permeados por vozes (polifonia), pois entram em contato com os dizeres de “outros” que o constituem nas interações, remetendo sua fala a alguém que não está presente no momento da conversa.

Em sua obra, o autor problematizou o modo determinista de pesquisar com o qual as ciências humanas concebem o homem de modo desumanizado, coisificado, se pautando em dados baseados em testes biológicos com encadeamentos fechados e replicáveis, simplificando a complexidade que as relações humanas congregam.

Com a insatisfação quanto ao modelo positivista no pensamento ocidental, que não podia mais responder aos questionamentos presentes em meados da década de 1970, os fenômenos humanos começaram a ser compreendidos em sua totalidade. Spink (2013) relata que, recentemente, as pesquisas nessa área têm buscado levar em conta o ser humano e seu contexto, valorizando aspectos relacionados à sua experiência de vida. Nesses estudos, aquele que participa do processo investigativo é visto como sujeito histórico-cultural em constante transformação e não como um objeto estático de análise.

A autora (SPINK, 2013) explica que o modo como as pessoas descrevem o mundo e suas concepções vão se modificando e se transformando, tal como em relação à homossexualidade e à concepção sobre mulher, que, ao longo do tempo e com as descobertas científicas, ganharam novos sentidos sociais e novas compreensões.

Esta pesquisa se insere no campo da educação e é essencialmente organizada na interação entre pesquisador e participante, em que o diálogo irá, de modo aberto e flexível, focalizar a realidade e contextualizá-la. Assim, as questões elaboradas neste trabalho não foram organizadas a partir da sistematização de variáveis, mas sim para conduzir os fenômenos em seu caráter histórico e social em uma interação com os sujeitos, para a reflexão de pontos existentes no contexto, compreendendo que, mediante o encontro com o outro, ocorrem modificações de percepções.

Além do recorte necessário da teoria de Bakhtin e das contribuições de Spink (2013), utilizamos a abordagem teórico-metodológica da produção de sentidos e práticas discursivas que vem sendo desenvolvida no Núcleo de Pesquisa em Psicologia Social e Saúde, da PUC de São Paulo, pela professora Mary Jane Spink, aplicando um tratamento descritivo, em que os pontos de vista do participante foram capturados revelando as múltiplas relações estabelecidas entre ele e o ambiente.

Nessa abordagem, a produção de sentido, compreendida como um fenômeno sociolinguístico, busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano, como os repertórios interpretativos utilizados nas produções discursivas. Esses repertórios, que circulam na sociedade e que utilizamos para dar sentido às nossas experiências, derivam de contextos marcados por diferentes temporalidades: *tempo longo* (que marca as produções culturais da humanidade); *tempo vivido* (que enfoca as linguagens sociais presentes nos processos de socialização); e *tempo curto* (da interação face a face). Esses repertórios, que circulam na sociedade e que utilizamos para dar sentido às nossas experiências (MIRIM apud SPINK, 2013, p. 127)

Seguindo esse percurso, procuramos compreender os sentidos produzidos nos enunciados dos professores universitários em momentos de diálogo sobre o tema “surdo no Ensino Superior”, refletindo sobre a configuração do contexto da instituição, por meio da fala dos participantes e dos processos históricos partilhados socialmente.

4.2.1 *Contexto do Ensino Superior*

Este estudo deriva de uma pesquisa mais ampla vinculada ao projeto em rede intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc)²¹, do qual fizeram parte: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de São Carlos (Ufscar), configurando-se como um subprojeto.

Justificamos a escolha do local da pesquisa pelo fato de a Universidade Estadual Paulista se integrar ao projeto mencionado, permitindo o acesso à base de dados para encontrarmos surdos matriculados.

Sendo assim, inicialmente, as três universidades seriam lócus de pesquisa. No entanto, a UFSC nos informou que, além dos alunos do curso de Letras-Libras, havia apenas um estudante surdo cursando o terceiro ano de Relações Internacionais, que, entretanto, desistiu do curso de graduação. Já na UFSCar, não encontramos nenhum estudante surdo matriculado, o que a inviabilizou como espaço de coleta.

Por fim, encontramos uma estudante surda matriculada no primeiro ano do curso de Arquivologia da Unesp, atendendo a todos os critérios de pesquisa do projeto, tais como: surdo usuário de Libras, matriculado em um curso de Ciências Humanas, em um período

²¹ Edital nº 49/12 – Obeduc/Capes.

posterior ao 1º semestre do primeiro ano, para que houvesse algum tempo de convivência da estudante no curso e junto aos professores.

A estudante presente na instituição analisada tem 27 anos, é natural de Marília – SP, nasceu surda e se comunica em língua de sinais. Seu primeiro contato com a Libras foi aos cinco anos de idade, numa associação de surdos, de forma esporádica, pois nas escolas da rede pública estadual de São Paulo - SP que frequentou até o sexto ano, não havia professores surdos nem bilíngues ou TILSP que realizassem as interações na língua de sinais, apesar da obrigatoriedade já existente nos anos em que esteve nessa escola. Desse modo, no sexto ano, sem nenhuma expectativa de ver atendidas suas necessidades, abandonou seus estudos, retornando sete anos depois para a Educação de Jovens e Adultos, numa escola também da rede estadual de São Paulo.

Durante o processo em que esteve na EJA, a estudante concluiu o Ensino Fundamental e Médio, novamente sem mediações e traduções dos conteúdos para a Libras, tendo sido difícil, mas necessário para adquirir os certificados e buscar uma colocação no mercado de trabalho ou continuidade nos estudos.

Após essa fase, a estudante foi indicada por colegas surdos para participar do curso pré-vestibular Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM), ofertado pelo grupo de estudos e pesquisas Laboratório de Linguagem e Surdez (Lalis - Unesp), destinado a estudantes surdos. Como resultado de meses de trabalho com bolsistas fluentes em Libras, direcionados para atuar na função de TILSP, ingressou no curso de Arquivologia da FFC/Unesp Marília.

A Unesp está entrelaçada ao processo de democratização do Ensino Superior no Estado de São Paulo e foi criada em 1976, em um modelo em que dispõe de inúmeros câmpus²² espalhados pelo estado de São Paulo. Ela apresenta como objetivo a criação e transmissão do saber, da arte e da cultura e concilia atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, incorporando as ideias de autonomia e liberdade acadêmica, buscando caminhar junto às transformações sociais que influenciam o conhecimento. (UNESP, 2009).

Atualmente, a Unesp está distribuída em 23 municípios do estado de São Paulo, incluindo a capital, e é composta por 32 unidades universitárias criadas em diferentes momentos históricos de cada município.

²² A grafia ora adotada segue o postulado pela Prof.^a Dr.^a Maria Helena de Moura Neves. Cf.: **Em torno das grafias campus, campus e câmpus**. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/sobre_campus_campi.php>. Acesso em: 20 jul. 2016.

4.2.2 Os participantes da pesquisa

Os critérios para a inclusão dos professores como sujeitos da pesquisa foram: a) serem professores de cursos de Ciências Humanas; b) terem em suas turmas alunos surdos falantes da língua brasileira de sinais (Libras), cursando um período posterior ao segundo semestre e c) não serem professores do curso de Letras-Libras, que já atende ou deveria atender às peculiaridades dos estudantes surdos, pelo fato de a língua de sinais ter o destaque nesse curso.

Convidamos dez dos professores que ministraram disciplinas à estudante surda, mas apenas cinco aceitaram participar deste estudo, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 36 a 56 anos. As formações variam entre os docentes, sendo que duas são formadas em Biblioteconomia, um, em Letras e outra, em História. Todos os professores fizeram doutorado, uma participante possuía pós-doutorado e outro, livre-docência. O tempo de docência variava, sendo o mínimo cinco anos de trabalho e o máximo 21 anos (Tabela **Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

Participante	Idade	Formação	Disciplina que ministra na presença do surdo	Tempo de docência (anos)
P1	52	História, com especialização em Arquivos; mestrado e doutorado em Multimeios; pós-doutorado em Ciência da Informação na Universidade de Porto	Memória e Patrimônio	26
P2	57	Designer; especialização em Produto; mestrado e doutorado em Linguagem	História da Cultura	30
P3	40	Biblioteconomia; mestrado em Sistema de Informação e doutorado em Ciências da Informação	Normalização Documental	15
P4	52	Letras, mestrado e doutorado em Estudos Literários e livre-docência em Linguística e Documentação.	Expressão e Escrita em Língua Portuguesa	26
P5	36	Biblioteconomia; mestrado e doutorado em Ciências da Informação	Metadados de Objetos Digitais	4
Pesquisadora	22	Pedagogia; especialização em Psicopedagogia e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; mestranda no PPG em Educação; professora na Rede Municipal	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3 Explicitação dos procedimentos éticos da coleta de dados

Pesquisamos, na base de dados de cada câmpus, informações sobre a matrícula de alunos surdos, encontrando um estudante no curso de Arquivologia. Após certificar-nos do

ano que ela cursava, buscamos no site da universidade a grade do curso com as disciplinas e informações sobre os docentes responsáveis, a fim de entrar em contato via e-mail.

Mediante carta convite (APÊNDICE A) enviada a dez professores, cinco concordaram em participar da entrevista e autorizaram a pesquisa.

Este estudo foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e a coleta de dados consentida mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), estando em consonância com os preceitos previstos na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos apresentando adequadamente as normas metodológicas.

De posse do roteiro finalizado, o diálogo com os professores antecedente às entrevistas foi realizado via telefone, para uma aproximação e esclarecimentos de eventuais dúvidas acerca da pesquisa. A entrevista foi realizada em dia e horário previamente combinados. Os professores preferiram realizar as entrevistas no local de trabalho, durante o dia, e todos cumpriram com a data e hora combinada.

As entrevistas foram filmadas, cada uma em apenas um encontro, com duração média de uma hora, não sendo necessária uma nova coleta de dados. Assistimos às imagens e posteriormente transcrevemos as falas no *Word*. Assistimos a cada vídeo novamente, e nesse momento as demarcações de todos os tipos de enunciados presentes, por meio de um sistema de notação que captou olhares, silêncios e gestos, tais como: reticências entre colchetes para representar os silêncios [...], gestos (descrição entre parênteses) e fala (letra normal).

Os nomes dos participantes não serão revelados, e optamos por nomeá-los com a sigla formada pela letra P seguida de um número de referência pela ordem das entrevistas.

4.2.4 *A entrevista como instrumento de pesquisa*

Nesta pesquisa, a entrevista foi a principal técnica para obter informações e compreender o contexto pedagógico de uma universidade que tem uma estudante surda matriculada.

Conhecemos e nos aproximamos do contexto por meio do diálogo com os professores da estudante, entendendo a situação de trabalho, as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano em sua presença, bem como as dificuldades percebidas pelos docentes no desempenho de suas atividades.

Nesse encontro, pesquisador e participante favoreceram a produção de um diálogo que colocou em jogo significações, posicionamentos e repertórios interpretativos acerca do

assunto tratado. Pinheiro (2013) explica que a entrevista pressupõe uma situação provavelmente definida com a presença do entrevistador e entrevistado, dando voz a cada sujeito, mas absorvendo a presença de outras vozes trazidas e ouvidas no momento dialógico desse encontro.

Dessa forma, ouvir e dialogar com os participantes demanda responsabilidade, pois todos saem alterados e provocados a repensar, refletir e ressignificar, havendo uma nova sobreposição sobre os temas, através do seu poder de penetração do diálogo.

“A dialogia não se esgota nem se encerra no diálogo”. (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 37). A expressividade do entrevistado no momento da conversa demonstra como ele foi afetado pelo tema. Por isso a importância de demarcarmos e descrevermos a linguagem não verbal - expressões faciais, gestos, posturas, silêncios etc. – na dinâmica das práticas discursivas, pois tudo o que se enuncia está carregado de significação e conteúdo histórico, ajudando a compreender os sentidos.

Adotamos a flexibilidade para utilizar as questões, modificá-las ou realizar outras, à medida em que o diálogo fluía. As perguntas foram abertas e semiestruturadas, de modo que os temas reapareciam ao longo da conversa e os participantes podiam falar das mesmas questões sob óticas diferentes, apresentando novos dados ou ressignificando o que foi dito.

Para subsidiar o roteiro de perguntas, referenciamos-nos sem indicadores que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, presentes no Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2011). As questões presentes nesse guia são alicerces para a construção de um ambiente inclusivo, com posturas inclusivas, apresentadas em meio a indicadores subdivididos por assuntos e situações que ocorrem em espaços educativos. Aqui, realizamos uma leitura minuciosa; selecionamos indicadores voltados às práticas docentes e realizamos uma releitura para a construção do roteiro, voltando-nos ao surdo no curso superior e seu professor.

Apoiando-nos em tal guia, vinte e cinco questões subsidiadas pelo roteiro (APÊNDICE C) norteador, divididas em cinco eixos: políticas educacionais, concepções sobre o sujeito surdo, interação na sala de aula, metodologia e avaliação.

Após a construção do roteiro, aplicamos um estudo preliminar com um participante com características semelhantes aos professores que seriam entrevistados futuramente, pensando em possíveis ajustes e aperfeiçoamentos antes da coleta definitiva. Descartamos a necessidade de modificar as questões, que já eram abertas, mas optamos por acrescentar duas questões para ampliar o diálogo e obter maior compreensão do contexto.

No roteiro de entrevista, inicialmente, buscamos contemplar informações pessoais como nome, idade, naturalidade, formação acadêmica, tempo de exercício na função e disciplinas que ministrava na universidade. Na segunda parte, as perguntas trataram de questões voltadas ao contexto pedagógico, focando no trabalho dos professores e suas concepções acerca das políticas que orientam o processo de permanência dos surdos, do olhar para o surdo e da organização do trabalho pedagógico. Tais questões foram organizadas em blocos temáticos (SPINK, 2013), conforme o Tabela 5.

Tabela 5 – Blocos temáticos e questões das entrevistas

BLOCOS TEMÁTICOS	PERGUNTAS
Identificação	a) Nome, idade, naturalidade b) Formação acadêmica e profissional c) Tempo de experiência docente no Ensino superior d) Disciplina que ministra para o aluno surdo e) Relação com a educação na perspectiva da Educação Inclusiva
Bloco 1 Políticas educacionais	1. O que é educação inclusiva e quem se beneficia dela? 2. Como a educação inclusiva se materializa no Ensino Superior? 3. De que modo a universidade procura cumprir as políticas educacionais inclusivas? 4. Estudantes com deficiência têm acessado o Ensino Superior? Como? 5. Na sua universidade tem estudantes com deficiência? Que características tem este público? 6. O que você entende por necessidades educacionais especiais? 7. Como as políticas/legislações favorecem as condições de permanência do estudante surdo na universidade? 8. Que medidas institucionais existem na universidade de apoio à permanência dos surdos? Como elas são contempladas no Plano de Desenvolvimento Institucional? 9. Existe algum serviço de apoio pedagógico especializado na universidade? Como ele é direcionado aos estudantes surdos? 10. De que modo o projeto político pedagógico do seu curso contempla as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos? 11. Com quem você dialoga sobre o processo educacional desse estudante na universidade? E quais os assuntos mais recorrentes de preocupação nesse processo? 12. Se não há troca com os colegas, como busca conduzir tais assuntos? 13. Como o estudante surdo tem vivenciado o processo educacional na universidade? 14. Que tipos de desafios a comunidade acadêmica tem enfrentado em relação à presença desse público na universidade?
Bloco 2 Concepção sobre surdez	15. O que você sabe sobre a surdez?
Bloco 3 Interação na sala de aula	16. De que modo o estudante surdo se relaciona com você e com os colegas de sala de aula? 17. Como os surdos são encorajados a expressar suas opiniões em sala de aula? 18. O que você faz para o estudante surdo participar das suas aulas?
Bloco 4 Metodologia	19. De que maneira o estudante tem acesso aos conteúdos de sua aula? 20. Em relação ao currículo, há algum tipo de modificação para o surdo? 21. Como os recursos tecnológicos e/ou materiais são explorados para este perfil de alunado? Adota alguma estratégia diferenciada?
Bloco 5 Instrumento de avaliação	22. De que modo o surdo tem demonstrado seu desempenho acadêmico nas atividades que envolvem escrita e leitura em língua portuguesa? 23. Há diferenças de desempenho acadêmico na avaliação em que a escrita não é instrumento de verificação? 24. Como você avalia o desempenho dos seus alunos na sua disciplina? Existe alguma diferenciação nesta avaliação?

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar do apoio do roteiro, a conversa fluiu com naturalidade e revezamento dos turnos de diálogo, permitindo que o participante deixasse vir à tona seus sentimentos, anseios, valores e expectativas, num clima de respeito e sensibilidade, possibilitando compreensão do processo vivenciado.

Mediante a entrevista, um texto foi produzido no *Word*, com o emprego da identificação das questões para visualizar o tempo de enunciação, preservando a sequência.

Essa transcrição dos dados se tornou o objeto material de investigação. As vozes presentes - a minha voz e a voz do outro – foram compreendidas e, assim, surgiu um novo texto com os sentidos emergidos (BAKHTIN, 2011/1920). Dito de outro modo, o texto constituído na entrevista é ressignificado e recriado junto à reflexão realizada pelo pesquisador, que sai da posição de participante, se distancia do processo para compreender os sentidos expressados na transcrição dos dados.

4.2.5 *Procedimento de análise das entrevistas*

Para organizar esse processo de compreensão dos sentidos emanados nas práticas discursivas, conforme as orientações propostas por Pinheiro (2013), o passo inicial consistiu num mergulho junto à visualização do conteúdo audiovisual coletado na filmagem de cada entrevista, para apreender os sentidos presentes no diálogo. Em seguida, transcrevemos o material sequencialmente, anotando as modulações da voz, os olhares, silêncios e gestos.

Nessa etapa, lemos e relemos inúmeras vezes e identificamos as informações enquanto temas, considerando os objetivos, o contexto verbal, os fenômenos educativos, fatores políticos que interferem na dinâmica educativa e as próprias concepções dos docentes frente à presença da estudante surda na universidade.

Os temas foram definidos por meio de uma Tabela (APÊNDICE D). Na primeira coluna dessa tabela, colocamos a entrevista de modo sequencial e, na segunda, identificamos o tema a que pertencia a questão para explicar os assuntos que surgiam e ressurgiam durante os diálogos.

A partir dessa trajetória, com base nos temas delineados, elaboramos os mapas de associação de ideias (APÊNDICE E), em que o conteúdo das entrevistas foi disposto, preservando a sequência das falas no diálogo.

Os mapas contribuem com o processo de compreensão e análise, pois facilitam a visualização do contexto da entrevista, consistindo num recurso na medida em que legitimam e dão forma aos “aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido”. (PINHEIRO, 2013, p. 84).

Para cada tema emergido, organizamos um mapa, o qual constituiu em uma tabela em que alocamos nas colunas o diálogo intacto entre participantes e pesquisadora, respeitando a

sequência das falas. Já nas linhas, colocamos os questionamentos provenientes do encadeamento dos sentidos produzidos pelos enunciados dos docentes.

Cada mapa elaborado caracteriza um tema que remete aos objetivos da pesquisa, todavia, muitos temas que não estavam incluídos no roteiro emergiram com base no que os participantes consideraram relevante e passível de reflexão.

Os sentidos que vieram à tona mediante o diálogo e tratamento dos dados foram organizados e apresentados na tabela a seguir.

Tabela 6 – Organização das entrevistas – temas

TEMA	DESCRIÇÃO
1 - A fronteira entre o acesso e a permanência no Ensino Superior: considerações docentes quanto chegada da discente surda.	A visão do professor sobre o acesso e chegada do surdo ao Ensino Superior.
2- A ação pedagógica afetada pela presença inusitada da discente surda	Formação e experiência profissional e a compreensão dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem na esfera superior para refletir sobre os repertórios linguísticos influenciam nas ações pedagógicas; orientações provindas da Unesp.
3- Ser surdo no Ensino Superior: o ângulo de visão catedrático	Concepção dos docentes sobre o sujeito surdo.
4- Ponderações acerca do letramento da discente surda no contexto acadêmico	Visão docente sobre a escrita em língua portuguesa da estudante surda e os impactos na permanência e conclusão da graduação.
5-A interferências das lacunas de formação dos surdos reveladas no processo de ensino e aprendizagem	A complexidade dos conteúdos e os vocabulários presentes na graduação em Arquivologia e como o processo formativo influencia na compreensão ou não desses conceitos.
6- A interferência da participação da discente surda no sistema de avaliação	A abertura da universidade para todos e o processo avaliativo mediante a presença de uma estudante surda.
7- Atuação do TILSP em sala de aula	O papel do TILSP em sala de aula e o suporte político para a consolidação do reconhecimento desta função na universidade.
8- Proposições relativas as políticas que orientam o processo de permanência do surdo	A presença das políticas na universidade e as condições que possibilitam a permanência da estudante surda no contexto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizamos a análise desses trechos de fala sob a ótica da compreensão, não nos limitando ao que o sujeito disse, mas por que falou, isto é, percebendo os sentidos presentes em seus enunciados, valorizando seus repertórios linguísticos, os enunciados que são carregados de história e encontros com Outros, conforme as relações estabelecidas com determinado tema, e o contexto em que se manifestou. Pinheiro (2013) classifica os repertórios linguísticos como termos, conceitos, lugares, figuras de linguagem e tempos históricos (contextos de interpretação), que demarcam o rol da produção de sentidos. Eles circulam de várias formas e são aprendidos nas vivências sociais.

Vivemos num mundo de sentidos conflitantes e contraditórios. Lidamos não com o sentido dado pelo significado de uma palavra ou conceito que espelham o mundo real, mas com sentidos múltiplos, o que nos leva à escolha de versões entre as múltiplas existentes. Lidamos com uma realidade polissêmica e discursiva, inseparável da pessoa que a conhece (PINHEIRO, 2013,p. 166).

Consideramos que, numa análise pautada nos pressupostos metodológicos supracitados, as pessoas enunciam e revelam seus sentimentos de acordo com a relação contextual e suas bases histórico-culturais, não havendo um determinismo ou verdade absoluta, mas sim mudanças que vão ocorrendo a cada encontro e sobreposições, não havendo limites para o contexto dialógico, cabendo, assim, novas reformulações, reflexões para garantir continuidade. “Cada sentido terá sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2011/1920, p.410).

Desse modo, as práticas discursivas de cada professor foram a substância a ser compreendida com base no momento do encontro entre consciências. A análise compreendeu os processos vividos e as modificações que ocorrem a cada momento do diálogo, explicando os fenômenos, suas contradições e tempos presentificados para apontar as demandas por ações que se fazem necessárias mediante a presença do estudante surdo no Ensino Superior. Buscamos a “compreensão como visão de sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2011/1920, p.396).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me no em seu lugar e, depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo fora dele. Devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que acabe, mediante o excedente de minha visão, se seu saber, de meu desejo e de meu sentimento.”

M. Bakhtin

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussões, por meio do Estudo I, que se refere à pesquisa do regimento interno da Unesp, (SÃO PAULO, 1977/2016) PDI (UNESP, 2009 e 2015), projeto político pedagógico (PROJETO ..., 2012) e do conteúdo programático das disciplinas do curso (ESTRUTURA ..., 2012); e do Estudo II, que se refere ao material coletado mediante a entrevista com os professores.

Os documentos foram organizados enquanto fonte de compreensão da estruturação do curso e do trabalho dos docentes. Já a análise das entrevistas busca compreender os enunciados dos docentes no contexto de trabalho para, ao final da discussão, entrelaçar esses sentidos e mensurar as condições do surdo matriculado no Ensino Superior à luz do cotejamento dos autores que embasam esse estudo, dos documentos políticos que garantem a presença do surdo na universidade e do contexto histórico e político.

Os resultados coletados foram organizados e analisados segundo a abordagem das práticas discursivas e produção de sentido (SPINK, 2013), apoiados na perspectiva bakhtiniana.

Os dados do Estudo I foram divididos em dois eixos temáticos e os dados do Estudo II se organizaram em nove, por meio dos sentidos que floresceram mediante entrevistas, que configuram as perspectivas dos docentes em relação à presença do surdo no Ensino Superior, juntamente com as ideias que sistematizam o trabalho desses profissionais.

5.1 Resultados do Estudo I: pesquisa documental

É importante ressaltar que a análise documental se constituiu em três etapas distintas. O universo pesquisado foi diferente, nas etapas, em função da possibilidade de acesso aos documentos. Primeiramente, analisamos os sentidos presentes nos documentos oficiais que regem a estrutura e organização da Unesp: PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional do ano de 2009 e 2015) (UNESP, 2009 e 2015) e o Regimento Geral da Unesp, aprovado pelo Decreto nº. 10.161/1977 atualizado em 2016 (SÃO PAULO, 1977/2016), visando o

levantamento da existência ou não de postura inclusiva e encaminhamentos referentes às especificidades linguísticas dos surdos dando-lhe garantias para concluir a graduação por meio de ações, como por exemplo, a contratação de TILSP e adoção de mecanismos coerentes com a condição bilíngue do sujeito.

Após essa análise, realizamos a leitura do projeto pedagógico do curso de Arquivologia (PROJETO ..., 2012), para compreender sua organização funcional, suas intenções formativas, o papel do professor e as proposições existentes ou não de encaminhamentos inclusivos. Posteriormente, analisamos o conteúdo programático das disciplinas, atentando-nos aos pontos propostos nas ementas, aos objetivos e à forma de organização e avaliação (ESTRUTURA ..., 2012).

5.1.1 Resultados da análise do projeto pedagógico do curso

No documento analisado (PROJETO ..., 2012), norteado pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, objetiva-se a formação de profissionais arquivistas para trabalhar em todas as regiões do país, em órgãos públicos ou privados, através da capacidade acadêmica e científica que lhe dará saberes para o desempenho da função, a qual se relaciona com gestão da informação de arquivos por meio do exercício da preservação dos documentos, presentes num contexto histórico (PROJETO ..., 2012).

Contextualizando os saberes que permeiam a formação do futuro profissional, no curso se aprende sobre o uso de tecnologias para facilitar a organização do trabalho e a conservação de documentos, assim como otimizar o espaço, quando é possível digitalizá-los com os devidos cuidados. Seus pressupostos filosóficos fundamentam-se sobre a preocupação com a formação de um profissional ético com responsabilidade social e conhecimentos bem delineados para o exercício das atividades voltadas ao processo de produção e difusão dos conhecimentos, numa capacitação que permita o entendimento histórico e cultural a respeito dos documentos e num trabalho consciente e crítico, e não apenas num processo de manipulação mecânica (PROJETO ..., 2012).

Os sentidos presentes no documento demonstram que o curso pretende oferecer aos estudantes uma formação humanizadora, voltada para que o futuro profissional tenha consciência de como irá atuar para contribuir com o desenvolvimento coletivo, não se limitando apenas à sua formação técnica, mas abrangendo os benefícios que ele pode realizar, delineando uma postura mais próxima entre docentes e discentes (PROJETO ..., 2012).

Os docentes do curso são integrantes do Departamento de Ciência da Informação, e as aulas se integram às turmas de Biblioteconomia em disciplinas que lhes são comuns enquanto áreas de interface. A formação dos professores é heterogênea e, para o projeto, essa diversidade contribui para a interdisciplinaridade. Nessa via, o documento descreve a presença de professores formados em Administração, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Comunicação, Direito, Educação, História, Design e Letras (PROJETO ..., 2012).

Destaca-se no documento a excelente qualificação dos docentes, que passam por um rígido procedimento para ingressar na universidade e que realizam uma extensa produção científica (PROJETO ..., 2012).

A jornada de trabalho dos professores é integral, e lhes são atribuídas funções voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, que devem ser integradas aos fins propostos no projeto pedagógico, sendo que a formação continuada ocorreria apenas por meio dos eventos acadêmicos dos quais participam. No documento, expõe-se uma conduta flexível em relação à organização curricular, dando aos docentes autonomia para os encaminhamentos de suas aulas (PROJETO ..., 2012)

Entretanto, apesar de valorizar essa heterogeneidade e a construção democrática, no documento (PROJETO ..., 2012) não existe nenhuma indicação a respeito da presença de surdos, sugerindo que é uma situação nova e as diferenças e possíveis mudanças ainda não foram discutidas nesse documento, mesmo o projeto sendo recente.

Santos (2015/2012) postula a necessidade do reconhecimento da diferença linguística do surdo no projeto pedagógico e a descrição do trabalho do TILSP para aproximar os professores do sujeito. A instituição onde um aluno surdo está matriculado precisa assumi-lo, reconhecendo suas condições de aprendizagem no projeto pedagógico, que ajudará a nortear o planejamento dos docentes e a convivência deles com as particularidades do estudante, à medida que se programam para recebê-lo, portanto havendo a necessidade de novas reformulações.

De acordo com Quadros (2015/2012), para os surdos, que apresentam uma diferença tão visível, numa cultura com características bem específicas, as formas visuais de organizar o pensamento transcendem as formas ouvintes de compreender o mundo, demandando modificações para que possam participar do processo social, já que são cidadãos.

Em virtude da natureza flexível do documento, em função das transformações contextuais, acreditamos que existe a possibilidade de revisão para acrescentar as novas características presentes.

5.1.2 *Resultados da análise do conteúdo programático das disciplinas*

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2014), o currículo universitário no Brasil sempre apresentou um caráter rígido, que começa a ser desconstruído no século XXI, com a mudança de público presente nas instituições de Ensino Superior. Políticas afirmativas, que fomentam o acesso, começaram a ser implantadas, visando a atender as demandas por qualificação profissional da população, caracterizando uma transformação social. Entre essas pessoas, encontram-se os surdos, que necessitam de alguns ajustes para terem condições de acessarem, permanecerem e concluírem os estudos.

Nessa esteira, verificamos que no conteúdo programático das disciplinas ministradas pelos professores participantes da entrevista, não existem ainda especificações em função da presença da estudante surda, pelo fato de ter sido elaborado em 2012, ano em que a estudante não estava matriculada. Analisamos as ementas das disciplinas Memória e Patrimônio, História da Cultura, Normalização, Expressão Escrita em Língua Portuguesa e Metadados de Objetos Digitais, por serem as ministradas pelos professores participantes (ESTRUTURA ..., 2012).

Na disciplina Memória e Patrimônio, são trabalhadas a memória e a história, a importância de conhecer o passado e preservar a memória como vias de compreensão do cenário social, o documento histórico e a construção nas unidades de informação. Também são estudadas questões referentes ao patrimônio, instituições, disposições legais nacionais e internacionais. Para os estudantes compreenderem o conteúdo, o documento descreve a organização de “aulas expositivas” e os instrumentos avaliativos são as “provas escritas e o seminário”. (ESTRUTURA ..., 2012).

Em História da Cultura, estudam-se a diversidade cultural; conflitos culturais; memória e herança cultural; meios de informação e de comunicação da cultura e aspectos das transformações temporais do pensamento filosófico, científico e artístico no Ocidente e intersecções multiculturais; cultura brasileira e políticas culturais do Brasil. Para que os alunos se apropriem desses conteúdos, no documento está descrito que “assistem às aulas teóricas, realizam leitura de textos e recebem o auxílio audiovisual nas aulas”. Além disso, está descrito na programação que há debates sobre polêmicas relacionadas à cultura digital e palestras presenciais com especialistas. Como fonte de avaliação, realizam-se prova escrita, seminários, relatório de leitura e trabalhos individuais (ESTRUTURA ..., 2012).

Na disciplina de Normalização, os alunos aprendem sobre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a organização dos documentos e especificação dos tipos de documentos que existem atualmente, traçando um paralelo com a evolução

histórica, que altera suas configurações. Para isso, descreve a condução e proposição de “aulas expositivas dialogadas com recurso de data show, [...] debates, [...] exercícios e trabalhos práticos” e, para a verificação da aprendizagem, avalia-se “participação em seminários; Relatório de leitura; Trabalhos individuais; Provas” (ESTRUTURA ..., 2012).

Na disciplina Expressão Escrita em Língua Portuguesa, os alunos recebem orientações ortográficas e gramaticais, aprendem sobre expressão verbal e expressão não verbal; expressão oral e escrita; níveis de linguagem; definição de texto; estrutura textual; coesão; coerência, visando capacitar o estudante a redigir com clareza, articulando suas ideias de modo a torná-las evidentes em seu texto documental ou acadêmico. Para materializar o ensino desses conteúdos, a metodologia descrita é “aulas expositivas, exercícios, análise de textos e composição de textos” e, para verificar o aprendizado, aplicam-se provas escritas e avaliação textual (ESTRUTURA ..., 2012).

Em Metadados de Objetos Digitais, o aluno deve aprender sobre os princípios da catalogação para descrever e organizar recursos digitalizados e nascidos digitais, pontos sobre a função dos metadados no processo de descrição de recursos e de acesso para atender às demandas informacionais da comunidade. A dinâmica pedagógica consiste em “aulas expositivas e aulas teórico/práticas; exercícios individuais e em grupos de aplicação; Atividades extraclases”. Para avaliar os estudantes, as exigências estabelecidas são pontualidade, participação em seminários e realização de provas escritas (ESTRUTURA ..., 2012).

Ao ler as ementas, percebemos que as disciplinas oferecem um rico conhecimento para a formação, existindo uma ligação entre as disciplinas que torna o curso coerente em sua composição.

Existem disciplinas bem técnicas, que também são essenciais ao trabalho do futuro arquivista, e nesse sentido o trabalho do professor necessita de muita reflexão e discussão entre professores e professores; professores e alunos, para que as escolhas didáticas possam estar em consonância com a realidade sociocultural de modo que se faz necessário se debruçar sobre o planejamento e a avaliação.

Para Libâneo (2004), esse processo é composto por elementos como os objetivos, conteúdos e métodos que irão refletir na formação dos estudantes, necessitando de revisões periódicas e flexibilidade frente a situações, de modo que o planejamento do ensino e a prática estejam articulados num constante repensar das ações.

A estrutura curricular que organiza os planos de ensino das disciplinas do curso de Arquivologia é referente ao ano de 2012, e muitas mudanças ocorreram desde então, tais

como a matrícula da estudante surda, a vinda de alunos provenientes da escola pública e até mesmo, cortes orçamentários, aumento do número de alunos por turma sem a contratação de novos professores e também a presença de PAEE. É preciso pensar que as turmas nunca são as mesmas e a realidade está em constante mudança, trazendo revisões do fazer pedagógico, assegurando um ensino que conduza os alunos à aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Na descrição do processo pedagógico, a estratégia da aula expositiva é a mais comum entre as disciplinas e a presença de recursos tecnológicos e visuais é mencionada em apenas duas delas. Os conteúdos são aplicados em sua consistência teórica em quatro das cinco disciplinas e apenas uma possibilita a aplicação prática dos conhecimentos.

De modo geral, o conteúdo programático do curso vai sendo ofertado aos estudantes que leem e escutam, pois é a primeira vez que recebem uma estudante surda e se deparam com sua língua e cultura. É possível que essa presença vá sendo incorporada à medida que os professores têm contato com a estudante surda e com a aluna ouvinte²³ que se propôs a acompanhá-la para realizar o trabalho de TILSP de forma voluntária, dando indícios aos docentes de como encaminhar alguns conteúdos e aulas.

As avaliações se apresentam como classificatórias, com o poder de aprovar ou reprovar ao final da disciplina, prevalecendo o uso de seminários em grupo, provas escritas e orais e um peso conceitual relacionado ao uso da língua portuguesa, suscitando dúvidas sobre como a estudante surda participa desse processo.

O planejamento das aulas é primordial para o docente elaborar e reelaborar os conteúdos e estratégias de acordo com os objetivos que se propõe a alcançar, flexibilizando para diferentes turmas, caso necessite de alterações.

Com efeito, o planejamento de ensino e a avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que co-determinam a sua efetivação. O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2004, p. 221).

5.1.3 Resultados da análise do Regimento Interno da Unesp e PDI

²³ Estudante do último ano de pedagogia, fluente em Libras há 14 anos, bolsista de Iniciação Científica do projeto: "Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), membro do Lalis.

Quando partimos dos pressupostos presentes no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) para pensar na situação presente no contexto pesquisado, temos uma estudante surda, ao final do primeiro ano de graduação em Arquivologia, sem receber as garantias previstas para essa esfera do ensino, qual seja, a garantia do acesso à comunicação, à informação, à educação, mediante a presença do TILSP e de mecanismos avaliativos que respeitem a singularidade linguística dos surdos.

Sabemos que as lutas das comunidades surdas projetaram o aumento de sujeitos no Ensino Superior, mas o número ainda é baixo e, para algumas instituições, a presença desse estudante é algo inédito.

Então, pensando na Universidade Estadual Paulista (Unesp), lócus de aplicação desta pesquisa, localizada no Estado de São Paulo, buscamos por documentos oficiais específicos, coerentes com os anseios dos movimentos surdos, pautados no Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) e que delineassem ações visando à presença do surdo no Ensino Superior.

Reforçando tal situação, a Unesp não possui em seu Regimento Geral, aprovado pelo Decreto nº 10.161, de 18 de agosto de 1977, atualizado em 28 de setembro de 2016 (SÃO PAULO, 1977), especificações relacionadas à presença de estudantes surdos e à contratação ou exercício do trabalho do TILSP, surtindo efeito como uma barreira legislativa.

Destacamos que o regimento foi reestruturado um ano após a matrícula da estudante e onze anos após a instituição do Decreto nº. 5.626/2005. Todavia, os surdos não estão mencionados nas linhas que regem a organização da instituição, existindo uma lacuna entre o direito do indivíduo de estudar e as normas que regulam tal ocorrência, já que a universidade acompanha a organização do Estado em que se localiza, de São Paulo, com a ausência de encaminhamentos aos surdos que acessam suas universidades.

Dessa maneira, ainda há grandes metas a serem atingidas e processos a serem construídos para que os sujeitos que ingressarem concluam a graduação, a começar pela responsabilidade da própria universidade em amparar as necessidades linguísticas e educacionais do sujeito surdo.

Para além das questões inexistentes, ou seja, a ausência de encaminhamentos às pessoas surdas no contexto da Unesp, em geral, identificamos no regimento a possibilidade de reestruturação por parte da reitoria, não se tratando então de algo rígido e que pode ser alterado conforme a necessidades nesse sentido e em consonância com as legislações acima do documento. Consta em seu Art. 14 que cabe à reitoria deliberar sobre os recursos que lhe

forem submetidos, baixar portarias, quando for o caso e aprovar normas de acesso para cargos e funções (São Paulo, 1977/2016).

No contexto dessa universidade, foi desenvolvido o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que sofre alterações anualmente em função das demandas e tem como objetivo organizar o orçamento da IES e, sua meta 7, objetiva assegurar condições para inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e aos recursos materiais e didáticos. A única referência à língua de sinais é sobre a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, com a contratação de TILSP. Mas para o caso de estudantes surdos matriculados, não há especificações, desqualificando o direito social presente no Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005c).

Assim, seguindo a linguagem legislativa do Estado de São Paulo que não acata as orientações referentes a esse nível de ensino presentes no Decreto Federal 5.626/2005, repercute-se na instituição paulista a falta de ações que não oferece condições para o surdo dar continuidade aos seus estudos. Apesar do PEE do Estado de São Paulo congregar condições de acessibilidade no Ensino Superior, novamente reiteramos que não há delineamentos das ações para concretizar melhorias e orientações específicas aos sujeitos surdos e suas particularidades linguísticas, políticas e educacionais.

Dessa maneira, o contexto universitário se torna hostil aos grupos sociais desprivilegiados que se encontram em vulnerabilidade educacional, não rompendo o sectarismo histórico de culpabilizar os sujeitos, forçados a se adaptarem à instituição, pois não tem havido suportes legislativos e vontade política nesse Estado de mover as barreiras para os estudantes tenham igualdade de condições.

No caso em questão, com a presença de uma estudante surda, insistimos pela latente necessidade da contratação do TILSP para o curso de Arquivologia e orientações aos docentes para compreender as especificidades educativas, linguísticas e visuais, bem como informações sobre a organização e correção de avaliações.

Os indícios presentes nos documentos mostram que, para a estudante surda acessar seus direitos, deverá acionar a Justiça, com base em dispositivos como o Decreto 5626/2005, e – apesar das tensões ideológicas, pelas contradições com as expectativas das comunidades surdas– nas Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Recapitulando, como mecanismos de apoio jurídico à inclusão e permanência do surdo no Ensino Superior, temos: a Portaria Ministerial nº. 3.284/2003 (BRASIL, 2003), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o

Decreto Presidencial nº. 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) e a recente Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Mediante ao rol de proposições, que se articulam entre si, vemos que o surdo que adentra a esse espaço, enfrentará uma grande luta para concluir seus estudos, não por fracasso dele, mas devido à ausência de legislação do Estado de São Paulo e sua autonomia para legislar e que projeta as ações e organizações internas das universidades atreladas a ele, sem oferecer condições compatíveis com suas prerrogativas desse sujeito, obstaculizando seu direito à aprendizagem.

5.2 Resultados do Estudo II: análise do contexto pedagógico na visão dos professores

A intenção neste item é apresentar os sentidos produzidos através das enunciações e da subjetividade presente em cada encontro de que participamos junto aos professores, protagonistas desta pesquisa, num processo dialógico em que nossos pontos de vista se alternaram com os deles. No momento de narrar o processo, vamos unindo o texto construído durante a entrevista e a compreensão do momento da fala em uso, saindo do papel de participante para narrar e criar um novo texto. Bakhtin (2011/1920) diz que, ao assimilar as palavras do outro, essas se tornam minhas alheias.

A minha palavra e a do outro. A interpretação como transformação do alheio no “meu alheio”. O princípio da distância. As complexas relações entre sujeitos interpretados e o sujeito interpretador, entre o cronótopo criado e o interpretador criativamente renovador. (BAKHTIN, 2011/1920, p.379).

Nessa ótica, o dialogismo é o pressuposto fundamental para a compreensão responsiva, olhando cada enunciado unido a outros que são penetrados pelos fenômenos extralinguísticos expressos no momento e que se mostram na subjetividade dos sentidos emanados. As palavras de Bakhtin (2011/1920) ajudam a compreender essa lógica compreensiva dos sentidos:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver nem o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2011/1920, p. 382).

Esse olhar para os sentidos congrega a observação do cenário em sua organização global - documental, ideológica, material – unindo a fala dos participantes e a constituição do pesquisador, já que serão transmitidos pelo nosso olhar e lidos por outros, que irão atribuir novos sentidos. Bakhtin chama este estilo de organização de pictórico, o qual tem por objetivo não separar ou descontextualizar os discursos produzidos.

Como indicamos, as informações, os comentários, as opiniões dos participantes foram identificadas, agrupadas e classificadas enquanto temas, considerando os objetivos, o contexto verbal, os fenômenos educativos, fatores políticos que interferem na dinâmica educativa e as próprias concepções dos docentes frente a à presença do estudante surdo na universidade. Apresentamos alguns fragmentos dos enunciados no início dos temas em itálico, entre “aspas” e remetendo-os ao número do mapa de associação de ideias (APENDICE E) a que pertence, dando rigor e visibilidade ao tema tratado (SPINK, 2013).

5.2.1 *A fronteira entre o acesso e a permanência no Ensino Superior: considerações docentes quanto a chegada da discente surda.*

Pesquisadora: “Como os surdos acessam ao Ensino Superior?”

P1: “Tendo a possibilidade e alçando ao Ensino Superior, a gente vai ter que trabalhar com isso. Ela caiu de paraquedas num ambiente com todos os desafios possíveis”. (APÊNDICE E, P1, Questão 4).

Pesquisadora: “Estudantes com deficiência têm acessado o Ensino Superior?”

P2: “Não tem acesso, tem que criar, o que eu sei é que tem alunos em iniciativas como a do CAUM²⁴, se eu não me engano, lá tem são onze surdos, um número que eu acho razoável pra gente pensar, mas eu vejo assim [...] teve uma menina que quebrou o pé lá (risos) e momentaneamente teve uma deficiência, uma insuficiência pelo menos e foi uma batalha pra gente conseguir uma sala no térreo. Eu acho que a universidade não esta preparada para o para o deficiente de nenhum tipo [...] nem a sala de aula. Estou te falando que para o canhoto a gente tem que ir buscar cadeira.”

Pesquisadora: - “O que levaria a existência dessas iniciativas?”

P2: “Esse recorte que foi meio transversal, a estudante tem muita dificuldade, um nível primário, entendeu?”

Pesquisadora: “Sim.”

P2:” porque se ela tivesse na infância tido boa formação teria mais oportunidades.”

Pesquisadora: E como esse público tem acessado ao Ensino Superior?

P2: “No caso da estudante que é o caso que eu conheço, por esforço lá do grupo que está promovendo essa inserção ali no CAUM né? E a partir desse projeto [...] Não sei como as pessoas se organizaram pra chegar nesse projeto, se os professores responsáveis por isso foram até a associação de surdos, imagino que sim, porque é um grupo razoável de surdos e não acho que seja uma organização natural e que todos eles tenham vindo pro CAUM, eu

²⁴ Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM), um projeto em que um grupo de estudantes da própria universidade e professores da rede pública ligado ao Laboratório de Linguagem e Surdez / Lalis– Unesp.

acho que houve uma busca dessas pessoas e acho muito interessante isso porque é uma ação e ela está ativa.”. (APÊNDICE E, P2, Questão 4).

P3: “Ela é o primeiro caso no nosso curso.” (APÊNDICE E, P3, Questão 4).

Pesquisadora: “E como será que os surdos estão chegando ao Ensino Superior?”

P4: “Ah...então... eu fiquei bastante contente de saber que haviam mais nove candidatas também com deficiência auditiva, que passaram pelo projeto do cursinho” CAUM”.(APÊNDICE E, P4, Questão 4).

Pesquisadora: “O que você entende por necessidades educacionais especiais?”

P5: “Seria importante nós professores estarmos recebendo maiores informações, pois as demandas são inúmeras, não sobrando oportunidades de nos formar melhor para isso”. (APÊNDICE E, P5, Questão 7).

O primeiro tema tratado nas entrevistas relaciona-se com os sentidos políticos e ideológicos que propiciaram o acesso da estudante surda à universidade e os primeiros impactos nesse sentido. Durante o diálogo, fizemos uma reflexão sobre os mecanismos de acesso e avaliamos os problemas que afetam a estudante, frente às atitudes do contexto que deve acolher aqueles grupos historicamente excluídos da universidade.

Entretanto, os docentes salientam que a possibilidade de acesso não ocorre no processo formativo, especialmente no Ensino Médio, e concluem que a chegada de surdos na universidade se dá pelos mecanismos existentes nos vestibulares, a exemplo das políticas afirmativas ou de iniciativas de ONGs e grupos de pesquisa de universidades para o preparo dos estudantes surdos para a prova de vestibular.

Um exemplo disso, elencado durante as conversas, é o Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM), onde se ministram aulas referentes aos conteúdos cobrados no vestibular aos surdos que passaram por um processo escolar que não favoreceu sua aprendizagem e também os auxiliam a compreenderem os dizeres do edital dos processos seletivos.

Além disso, no momento da realização da prova de vestibular, o grupo busca o cumprimento legal, no que se refere aos direitos dos candidatos surdos, especialmente com base no Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c), que legisla sobre a obrigatoriedade de o processo seletivo ser disponível em Libras, com a presença de intérpretes, além de definir critérios de flexibilidade na correção das provas, pautados na diferença linguística, já que o surdo é usuário da língua portuguesa como segunda língua.

Com o apoio dessa iniciativa, a estudante acessou a universidade, engrossando o pequeno índice de surdos que conseguem passar por essa etapa, indo na contramão do processo escolar, que, na realidade, tem obstruído essa conquista para esses indivíduos.

Trazendo a literatura para nos auxiliar a compreender esses diálogos, Martins e Lacerda (2015) alertam que os estudantes das escolas públicas têm em geral um rendimento abaixo da média nas avaliações externas, pela má qualidade formativa dos anos escolares, pois a preocupação com a socialização impera sobre os objetivos de aprendizagens. Para as autoras, tal situação se agrava quando se trata do surdo, cuja escolarização ocorre mediante um processo que não contempla suas necessidades linguísticas, exigindo uma reavaliação do modelo inclusivo vigente. P2 faz referências a essa situação, denotando que o baixo índice de estudantes surdos na universidade ocorre pela falta de habilidades para o exercício do exame vestibular, provocada por uma defasagem que vem se alastrando ao longo dos anos de escolarização.

Ao dialogar sobre essa iniciativa, P1 pondera que essa experiência possibilitou o ingresso da estudante graças a um trabalho pensado no surdo, então, a universidade também precisa mover ações e se responsabilizar pela presença da graduanda, pensando em propostas, ações e políticas institucionais que valorizem suas características.

Ela se remete ao tempo vivido numa experiência enquanto docente em uma universidade privada, narrando o caso de uma estudante surda no curso de Arquitetura, que, desde o primeiro ano, contou com a presença de intérpretes e pôde concluir a formação. A professora avalia que a Unesp não se programa para receber os estudantes surdos, não comunica os professores sobre a chegada deles e nem busca recursos e profissionais para remover as barreiras.

Em relação à falta de informações sobre a vinda da estudante, refletimos com os docentes sobre suas angústias no momento em que souberam, de forma casual, mediante percepção ou contato com colegas do curso. Nesse diálogo, eles sentiram a necessidade de partilhar os sentidos conosco na linguagem em uso e questionaram a existência dos programas para incentivar os surdos a se inscreverem, mas reconhecem que o problema não se resolve facilmente se outros fatores influenciarem a desistência na graduação.

Em consenso, os professores acreditam ser uma oportunidade positiva para a universidade modificar sua estrutura e redistribuir os privilégios das vagas que antes eram restritas a um determinado público. O contexto começa a se tornar heterogêneo, todavia a mudança esperada não seria no sentido de facilitar, mas de dar condições para a participação.

P1, por exemplo, vislumbra sua futura atribuição na coordenação do curso; atenta para o fato de que a última reestruturação realizada no projeto pedagógico do curso foi feita em 2012 e complementa que irá providenciar uma reestruturação, pensando na presença da estudante, buscando um sentido como um ato de compreensão distante da lógica estabelecida no contexto.

Nessa reflexão, ela traz as vozes de outras pessoas que falaram com ela a respeito da estudante e pensa que seria importante o contato com disciplinas práticas para ampliar a compreensão sobre os termos teóricos, mas, ao mesmo tempo, traz a voz de uma colega de trabalho que atua na prática e pondera que essa ação beneficiaria também aos demais estudantes recém-chegados ao curso que, da mesma maneira, sentem a complexidade dos conteúdos. P1 lamenta não ter muitas informações, ações e recursos ao alcance para melhorar o processo de permanência da estudante surda.

Os participantes descrevem o acolhimento dos professores e dos colegas de turma que foram profundamente alterados pela presença da estudante, causando mobilizações, como a busca por curso de Libras e informações sobre a constituição da aluna e recursos tecnológicos para tornar o ambiente coerente, mas, com o tempo, foram percebendo a demanda maior por responsabilidade da instituição.

Tal percepção nos mostra que o primeiro impacto levou os atores do contexto a fazerem algo para tornar a passagem da estudante pelo curso positiva, mas apesar dessas boas intenções, tomaram consciência dos limites que não poderiam ultrapassar nessa via de mão dupla, pois ao ajudar, tudo parece resolvido para universidade que não toma medidas cabíveis, mas que tem condições de resolver. Por outro lado, sentimos na fala dos professores a sensação de negligência em esperar pela vontade política e a pressa por uma atitude por parte da estudante surda e sua família para resolver essas questões.

Em evidência a afirmativa anterior, P3 e P4 contaram que, inicialmente, a estudante iria desistir do curso, mas os professores, mediante a presença da TILSP voluntária nesse processo, se apresentaram a ela perspectivas para o futura profissional a fim de convencê-la a continuar frequentando a graduação, mas sempre havendo a iminência de abandonar por falta de contratação efetiva de um intérprete e conseqüentemente pelo distanciamento dos conceitos do curso que tornam cada vez maior.

P3 sente um aborrecimento imaginando o cotidiano da estudante no contexto com barreiras até mesmo para frequentar outros ambientes como biblioteca, seção de graduação, xerox, cantina, eventos científicos sem garantias, recursos e funcionários que saibam Libras, num ambiente voltado para ouvintes.

Todavia, os participantes afirmam que a entrada da estudante provocou mudanças neles próprios, conhecendo a cada dia a forma como o surdo aprende e suas diferenças e, apesar de sua chegada ao Ensino Superior ser sinônimo de dúvidas e desafios, os enunciados dos professores nos revelam que essa presença funciona como um “start” para alçar novos caminhos e possibilidades, fomentando mudanças pensadas nas peculiaridades formativas dos surdos.

O sentimento em relação aos surdos que ingressam no Ensino Superior é o da possibilidade de se graduarem e participarem de profissões que outrora não podiam exercer, ganhando saberes e qualificação que os fortaleçam para reivindicar a efetivação das demandas como, por exemplo, educação bilíngue no país, afastando os estigmas sobre a surdez que proliferam e resultam numa educação que está longe de atender a esses sujeitos.

5.2.2 A ação pedagógica afetada pela presença inusitada da discente surda

Pesquisadora: “Como a estudante tem vivenciado esse processo na universidade?”

P1: “Eu fico pensando, no ensino médio ou no ensino fundamental os professores até podem trabalhar de uma forma mais intensa essa pessoa, mas a gente na universidade não. Olha, eu faço pesquisa, eu faço gestão eu participo disso, daquilo e disso e um monte de coisas (...) e aí? (...) eu ainda vou ter que estudar Libras, Oh meu Deus do céu. (Indignação). Eu acho que o professor lá no ensino fundamental tem condições maiores porque ele é tão concentrado na alfabetização que se ele aprender Libras ele ainda vai tá na área da alfabetização.”

Pesquisadora: “Trabalho na educação básica, não é simples, temos muito trabalho, problemas, atribuições e precisamos de longos anos de formação para compreender o desenvolvimento infantil e a práxis pedagógica. As crianças são pequenas e estão aprendendo vários conteúdos e também a ter autonomia e; temos que olhar para cada uma em sua diferença e passamos cerca um ano com cada turma. Será que daria tempo de aprender Libras e falar duas línguas em sala de aula para trabalhar com um surdo?”

P1: “Vocês ainda tem uma formação voltada para a ação pedagógica. Mas se for um surdo e tiver que aprender Libras (...) e se for como aprender inglês, leva um tempão e você tem que usar, se não (...).” (APÊNDICE E, P1, Questão 13).

Pesquisadora: “Como a estudante tem vivenciado esse processo na universidade?”

P2: “Pra mim é uma novidade entrar no mundo da estudante. E eu tenho trinta e poucos anos de docência, então eu tive três oportunidades [uma aluna surda numa IES privada, um estudante deficiente visual e a estudante surda desse contexto] na minha vida inteira de trabalho como docente.”

Pesquisadora: “De que modo a estudante se relaciona com você?”

P2 – “Comigo (risos) no primeiro momento nada, ela fica branca, roxa, azul marinho quando eu chegava perto dela. Eu acho que era um tabu pra ela, depois, já nos últimos contatos ela já estava mais à vontade, menos dependente, mas ainda assim sempre havia tradutor”. (APÊNDICE E; P2, Questões 13 e 15).

Pesquisadora: “O seu medo é por qual razão?”

P3: ‘Trinta anos de docente e estou tendo que repensar a minha prática, essa situação é interessante porque nos tira da zona de conforto (...) É muito mais tranquilo eu chegar em uma sala, passar um texto, discutir com todo mundo, igual, do que ter que repensar nessas diferenças’.(APÊNDICE E, P3, Questão13).

Pesquisadora: “Que tipos de desafios a comunidade acadêmica tem enfrentado em relação à presença de uma estudante surda na universidade?”

P4: “Você tem que perceber que existe uma barreira linguística e não cognitiva, pois obviamente se a pessoa passou por toda a educação formal, teoricamente tem todo o arcabouço para estar ali”. (APÊNDICE E, P4, Questões 13).

Pesquisadora: “O que é educação inclusiva e quem se beneficia dela?”

P5: “Quando eu percebi... que, fiquei sabendo, na verdade, que a N. estaria na sala, eu já fiquei preocupada–‘E agora? Como eu vou fazer? Como eu devo, sei lá, criar condições pra que a aluna fique todo esse período?’” (APÊNDICE E, P5, Questão 1).

O contexto universitário é envolto por uma atmosfera erudita, sendo uma entidade representativa da alta cultura nacional, que, por anos, selecionou aqueles que considerados aptos a frequentarem este nível de educação e como inaptos os cidadãos que buscam nele um passaporte de garantias para a conquista de um emprego e uma vida melhor em sociedade.

Os sentidos do discurso de P1 parecem revelar o pensamento do catedrático da universidade sobre a Educação Básica quando enuncia que o professor do Ensino Superior não tem que aprender Libras, ao passo que o professor das séries iniciais, por ter mais tempo e disponibilidade, pode buscar apreender esta língua.

Esta afirmativa demonstra a falta de conhecimento do professor do Ensino Superior sobre a complexidade que envolve o processo de apropriação de outra língua, no caso - a Libras. Além disso, parece demonstrar falta de conhecimento sobre: tempo necessário para conquistar a proficiência nesta modalidade linguística; possibilidades de apropriação desta língua pelos surdos em anos iniciais de formação educacional nas escolas brasileiras; desconhecimento sobre a atribuição de um professor da Educação Básica.

O sentido de desprestígio social se presentifica nos enunciados, repletos de conteúdo ideológicos, reproduzidos pela história brasileira, na qual a educação básica parece ganhar relevância mais recentemente, ou seja, no século XX, período demarcado pela necessidade de qualificação de mão de obra alfabetizada, sob a responsabilidade dos professores das séries iniciais com formação em nível médio – ou seja, extinto magistério, sendo obrigatória a formação em nível superior, apenas a partir de 2006.

Na visão do P1 a formação de professores para atuar em séries iniciais, endossa a percepção que os professores devem se responsabilizar por cuidar de crianças pequenas,

diluindo o peso responsivo desta formação para a transformação humana e conseqüentemente em uma nação. Os discursos revelados indicam que as “[...] formas de interação verbal, se acham estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.” (BAKHTIN E VOLOSHINOV 2014/1929, p. 43).

Destarte, os discursos de P1 sobre a formação de professores no país, aliadas as formas simplificadas de trabalho do docente na escola, refletem a ideologia social, cujos problemas de remuneração, de organização do trabalho e pormenorizando essa profissão. Assim, tomada pela leitura da obra dos autores (2014), o discurso endossa a valorização de um nível, em detrimento do reconhecimento do outro.

Em outros termos, nos enunciados analisados o discurso acadêmico parece ser mais autorizado socialmente, cuja ação reguladora sobre a Educação Básica se reflete sobre a organização das relações educacionais e suas máculas sociais. Na contrapalavra temos os conflitos e lutas existentes em curso e, por isso a defesa da importância da Educação Básica na tentativa de ampliar a visão do outro, a exemplo **das argumentações proferidas** por Freire (1999 e 2004).

Não há como separar o signo de realidade material e nem dissociar o signo fora da sistematização social, ou seja, “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.” (BAKHTIN E VOLOCHINOV 2014/1929, p. 45).

Nesta direção, analisar o discurso de P1 sobre sua compreensão da Educação Básica, revela o caráter valorativo presente nas relações sociais de poder que prevalecem no contexto educacional brasileiro. Reconhecer os signos que compõem os discursos de P1, implicará compreender o lugar em que os estudantes surdos ocupam(ram), numa relação “semiótica-ideológica” (p.46), ligados as condições socioeconômicas de um grupo social, que ainda encontra-se a margem desta etapa de educação. Assim, reconhecer que tais espaços são para poucos e para àqueles que conseguem adentrar a universidade, implicará aceitar que este tem se configurado para determinados indivíduos sem grandes diferenças de possibilidades formativas.

Segundo Bakhtin e Volochinov (2014/1929), o índice de valor social chega à consciência individual e a compõe como eixo axiológico daquele indivíduo e são refletidos no diálogo que refrata o confronto de interesses e índices de valores contraditórios. “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. Para os autores, esse encontro de valores torna o signo vivo e em constante mudança. “A classe dominante tende a conferir ao signo

ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (BAKHTIN E VOLOSHINOV 2014/1929, p. 48).

Por ser a educação superior no Brasil de acesso meritocrático, muitos que se encontram fora dela, lutam pela defesa do direito de frequentá-la. Neste contexto, há que se considerar a presença de forças que visam a sucumbir esses clamores por meio da mídia e legislação, em favor da diferenciação entre os níveis de ensino, o que reificam o desprestígio da profissão docente para atuar na Educação Básica, mantendo o distanciamento e a dicotomia existente entre estas duas etapas, e para aqueles buscam adentrar ao ofício.

Balizado pelos discursos das políticas afirmativas (Brasil, 2004, 2007 e 2005a) e endossadas pelo PNE (Brasil, 2014b) que reiteram a presença de estudantes oriundos de escola pública, deficientes e membros de grupos minoritários segregados historicamente, num processo de inclusão social, o quadro de matrículas tem-se modificado neste contexto. Segundo Anastasiou e Pimenta (2014), a universidade terá que rever suas formas de ensinar, bem como de apreender como seus discentes apreendem. Esta compreensão possibilitará revisitar os paradigmas presentes dos discursos homogêneos e cristalizados do público beneficiário da Educação Superior.

Ao longo das conversas, ao perceberem que falávamos entre professores, mesmo que em esferas diferentes, sentiam-se à vontade para dialogar sobre os aspectos do cotidiano, dúvidas e conflitos existentes em sala de aula e no contexto geral em função das mudanças que ocorreram.

Em relação ao processo de formação os professores, relataram como foi até chegar à docência no Ensino Superior. Entre os cinco, quatro eram bacharéis e apenas o P4, licenciado. Todos finalizaram a graduação e imediatamente foram para a pós-graduação *stricto sensu* ingressando na vida acadêmica e na docência.

P1 está no Ensino Superior há 26 anos e, antes do ano de 2006, trabalhava em universidades privadas. Em seu processo de formação para o trabalho acadêmico, afirma que pouca atenção foi dada ao segmento de ensino, mas como muita excelência a competência nos conteúdos e na pesquisa, obtendo sua prática ao longo do trabalho.

A docente P2 falou sobre sua trajetória e emanou sentidos sobre o quanto foi exigida em sua formação e o quanto considera importante que seus alunos cheguem a esse patamar de conhecimento. Ela também é uma grande apreciadora de tecnologia e garante que isso facilita seu trabalho, pelo fato de atender uma geração de alunos que nomeia como “nativos da tecnologia”. Durante a pós-graduação *stricto sensu*, realizou estágios e acredita que aos

poucos foi se tornando professora, por meio da prática. No momento tem 30 anos de docência.

P3, logo após a conclusão do mestrado, ingressou como professora na universidade e está no cargo há cerca de quinze anos. Ela pontua o fato de a sua formação ser distante das questões educativas e se encontra disposta a compreender esse processo de aprendizagem dos alunos.

Nessas palavras, a docente traz indícios sobre as mudanças na composição estudantil, do Ensino Superior, pois outrora não agregavam grupos historicamente excluídos como é o caso dos surdos, pessoas com deficiência, alunos de escola pública e grupos étnicos. Na universidade, o professor traz o conhecimento específico do conteúdo que ministra e P3 relata sentir carência quanto aos encaminhamentos frente a apropriação dos conhecimentos por parte dos discentes.

P4 nos relatou que concluiu sua graduação em 1984 e até se surpreendeu com o tempo de trabalho e a bagagem que já compôs, mas sente-se preocupado que em tantos anos de formação, nunca tenha recebido qualquer tipo de informação a respeito de pessoas surdas e jamais imaginou que um dia pudesse ter em sua turma um sujeito matriculado.

Já P5 tem 36 anos e cinco anos de experiência na universidade, iniciado por estágios. Ela nos disse que nesse tempo a principal preocupação era com o conteúdo e pesquisa. Então, no caso dela, que não veio da área da Educação, isso se torna ainda mais influente na hora de pensar nos alunos e suas necessidades.

Nesse diálogo, constatamos que a heterogeneidade no contexto do Ensino Superior é uma realidade. P1 lembra que mesmo para a Unesp, que ainda possui um processo seletivo próprio e complexo, isso está se materializando aos poucos.

Nessa lógica, P1 reflete sobre a organização das aulas, que são pensadas a um público que lhe é comum, e nunca cogitou a hipótese de realizar modificações, mas observa que a presença da estudante surda lhe traz dúvidas sobre sua aprendizagem e leva-a avistar a necessidade de futuras mudanças.

Da mesma forma que é cobrada do professor da Educação Básica desenvoltura para acolher as diferenças, os professores da universidade também sentiram essa responsabilidade permear a organização das suas aulas e sem nenhum tipo de apoio. Num repente e com muita ênfase nos gestos e nas expressões, P1 compara a formação dos licenciados que estão na educação de base e acredita que têm mais condições de pontuar as necessidades dos alunos em função da formação, enquanto que os docentes da universidade são em sua maioria bacharéis, que jamais tiveram contato com as questões as políticas e práticas educacionais

dirigidas à formação de estudantes surdos e sobre a importância da língua de sinais, neste percurso. Ela ainda concluiu que, para o professor da Educação Básica, existe mais tempo para se matricular num curso de Libras e resolver a questão.

Então, relatamos a ela um pouco sobre a rotina e experiência escolar da educação básica e sobre a aprendizagem de uma língua. Nesse momento, ela trouxe à tona sua experiência de vida para a aprendizagem de uma língua e o quanto tal ação é complexa e desafiadora, com a percepção da diferença entre Libras e língua portuguesa e a barreira de comunicação existente no contexto. Ela questionou que, se os professores permitirem essa responsabilização, exemplificando o caso da estudante surda, eles terão que ir para um curso de Libras e a universidade não fará a contratação de um TILSP, futuramente.

Tal comentário nos remete a situação atual, da disciplina Libras, nos cursos de licenciatura que apesar do papel esclarecedor a respeito da constituição linguística e visual do sujeito surdo, não possibilita uma fluência na língua para o processo formativo dos licenciados.

Num retorno ao início de sua fala, ela relembra que enquanto professora universitária possui inúmeras atribuições e, para trabalhar com a diferença dos alunos, necessita de apoio da universidade, orientando os processos sobre a constituição dos estudantes e as melhores estratégias e recursos para acolher os alunos.

A professora P2 nos relata que, de seus 30 anos de experiência no Ensino Superior, agora lhe ocorrem dúvidas sobre os alunos da escola pública e grupos que outrora não ingressavam e que agora chegam a essa etapa de ensino. Questionou também sobre o trabalho a ser realizado com a estudante surda. A docente ressalta que sempre lecionou na universidade, mas que agora tem uma preocupação por sua formação ser mais técnica, voltada para sua área e estando distante das questões didáticas e pedagógicas, pois outrora “isso não era necessário”.

A docente P3 realiza interseções com o momento histórico que configura a universidade como um espaço para poucos, envoltos por um padrão criteriosamente classificado no vestibular, porém o momento presente prediz que é necessário repensar a prática para as diferenças que estão adentrando ao contexto.

É claro que nessas reflexões, pontuamos sobre a importância de trabalhar as questões formativas da base curricular do ensino fundamental e médio, pois a pretensão não é minimizar os conhecimentos e desviar da complexidade presente nos conteúdos, mas propiciar condições para que todos tenham acesso à profissão que desejam e com qualidade necessária ao exercício desta no mercado de trabalho.

P4 relata que, no tempo de sua formação, jamais ouviu falar em surdos na sala de aula e gostaria de compreender sobre as questões linguísticas e cognitivas desses sujeitos. Ele observa o fato de a estudante surda ter passado pela educação formal e tece considerações sobre sua trajetória, passando pelo vestibular. Em sua visão, tal transição é um requisito para ela executar os encaminhamentos previstos. Ao mesmo tempo, apresenta suas dúvidas sobre a Libras, suas atribuições enquanto professor e que tipo de estratégias poderia aplicar para a estudante se sentir valorizada.

O docente afirma que, além de não haver tempo para organizar possíveis mudanças, sente que os professores atentam exclusivamente ao conteúdo programático do curso, acreditando que qualquer iniciativa bem-sucedida em prol da estudante foi algo individual de cada docente, pois não há orientações e nem trocas sobre as opções didáticas, expressando sua suspeita de que ninguém está preparado, afinal.

A professora P5 também faz afirmações similares sobre a composição universitária, mas acredita que as coisas irão se organizar naturalmente à medida que ambos— estudante surda e docentes – se habituarem ao contexto, mas vê com restrições a não contratação do TILSP.

Desse modo, assim como para muitos professores universitários, a formação dos docentes participantes também foi pautada nos saberes profissionais e posteriormente na pesquisa, mas nunca voltada para o ofício de ensinar e intervir nas condições de aprendizagem dos estudantes.

Realmente, a LDBEN (BRASIL, 1996) determina que o docente do Ensino Superior seja preparado nos cursos de pós-graduação, modelando assim uma formação regulada no conhecimento de área e na pesquisa, conforme segue.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Entendemos desta forma que esse profissional não estará necessariamente apto a contemplar, interpretar e organizar questões pedagógicas e cumprir o objetivo da educação pública, qual seja, garantir o ensino de qualidade a todos. Por verdade, o fazer pedagógico no Ensino Superior demanda um saber específico sobre a área do curso em que o docente vai atuar, ensinando um conteúdo em que seja especialista com total excelência; porém, mediar os processos de ensino requer saberes específicos, especialmente quando os estudantes trazem

alguma necessidade que requer modificação e acolhimento especial, como no estudo aqui relatado.

No momento que a universidade vivencia, tais habilidades pedagógicas tais saberes se tornam ainda mais necessários. Nos diálogos, docentes expressam que a vinda de surdos e estudantes público alvo da educação especial para a universidade pública é uma novidade até há pouco tempo impensada, pois historicamente foi um espaço intransponível a muitos que desejavam cursá-lo, alterando o trabalho dos professores.

Exemplificando essa situação, um dos problemas apontados pelos participantes foi a tensão do primeiro contato com a aluna surda, pois estavam diante uma estudante não idealizada e a capacidade de lidar com a imprevisibilidade foi testada, pois a graduanda quando requerida para alguma tarefa em sala de aula, manifestava-se de forma muito diversa aos demais estudantes. Nessa situação, relatam que a estudante se mostrava muito assustada frente ao desconhecido, transparecendo ter vivenciado momentos difíceis ao longo da escolarização, sem dialogar com professores.

Como ações, os professores dialogaram sobre a forma como conduziram a participação da estudante e a aproximação.

P1 comenta que não realizou mudanças e nem ações pensadas na estudante, mas durante o diálogo foi se questionando sobre o que poderia ser feito. Ela pontua novamente a necessidade de haver suportes por parte da universidade para que a presença das diferenças não se torne um impeditivo ao ofício dos professores, mas sim algo que amplie as perspectivas de atuação e modifique ações de forma organizada para atender às prerrogativas que valorizem e máxime as condições de aprendizagem e desenvolvimento educacional de todos os alunos.

A participante P2 destaca que sua primeira iniciativa foi levar a estudante ao projeto de extensão “Escrevivendo”²⁵, do qual ela está à frente, com oficinas de leitura e escrita para o cotidiano com interface para a blogagem. Desse modo, a intenção da professora foi pensar numa forma de dar condições para que a estudante pudesse participar do processo universitário, uma vez percebido complicações no processo formativo que engloba diferentes habilidades, destacando o domínio da leitura e escrita.

Nesse caminhar, a professora contou que tem dúvidas sobre o que fazer e se haveria rompimentos nos modos como trabalham há anos com os alunos, dando indícios sobre a necessidade de aprender a realizar intervenções com a estudante surda. Por outro ângulo,

²⁵ Curso de leitura e escrita, na Unesp de Marília, gratuito, ministrado aos sábados. Cf. <<http://projetoescrivivendo.ning.com/profile/mariajosejorente>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

essas mudanças não ocorrem instantaneamente e a administração da universidade parece no discurso dos mesmos, não ter se manifestado ao assunto e/ou as situações relatadas. Além disso, a sociedade não se pode silenciar diante do ensino de má qualidade oferecido na realidade brasileira, pois em sua fala, há um desconforto sobre a bagagem educacional defasada dos estudantes que estão chegando ao Ensino Superior.

P3 expõe dúvidas quanto à necessidade ou não de modificações e explica que o contato que teve com a estudante foi por meio de uma disciplina prática de aplicação técnica de normas da ABNT, na qual os alunos podiam consultar manuais e um plataforma online para realizar exercícios.

Ela considera que mudanças nas estratégias ou currículo não se aplicam pela estrutura do curso, mas disse sentir a necessidade de realizá-las pensando na diferença da estudante e também pontuando que se preocuparia em conhecer suas preferências nos estudos, se gosta mais de leituras ou de vídeos, por exemplo.

A professora disse que as mudanças que ocorreram foram em função de conversas com o bolsista que, na ocasião da coleta, atuava como TILSP (voluntária), despontando a vontade de aplicar alguma estratégia nesse percurso. Relata ainda que utilizou imagens em data show para exemplificar visualmente a realização de cada exercício. Além dessas estratégias, refere que em alguns momentos de sua aula, atendeu a estudante individualmente para verificar suas dúvidas ou realizar exercícios, sempre junto com do bolsista mencionado, e acrescentou que a aluna apresentou um bom rendimento.

P4 também revela que, para se aproximar da estudante, trouxe um pouco da Libras para suas aulas que eram de língua portuguesa, inclusive deixando a aluna conduzir uma aula de Libras para mostrar as diferenças de sentidos entre as duas línguas. Nesse momento, o professor sentiu a primeira aproximação com a estudante e com o universo surdo e a língua de sinais e considerou a aluna muito competente.

P5 afirmou que, anteriormente, nunca teve contato com um surdo e que sua primeira iniciativa foi buscar por leituras a respeito a fim de compreender o universo de sua estudante. Sentiu a necessidade de a universidade preparar os docentes para receber os alunos que chegam, quando trazem diferenças tão significativas.

Desabafou não fazer modificações pedagógicas nas aulas dirigidas à estudante, com receio de colocá-la em posição de desigualdade com os demais, porém, esclareceu que, em outros momentos, por intermédio da bolsista voluntária (TILSP), utilizou imagens e aplicações práticas de algumas teorias, sem direcionar essas ações à estudante. A professora

buscou perguntar em todas as aulas se o entendimento ocorreu para prosseguir e contou que sempre mandou os textos antecipadamente para a aluna e a bolsista voluntária (TILSP).

Para organizar essas ações, os docentes, a todo o momento, traziam para o diálogo as vozes que permearam suas formações, ou seja, professores, familiares e grupos; organizando a conduta de trabalho e confirmando que seus saberes têm origem nas experiências, independente da formação acadêmica.

Segundo Bakhtin (2011/1920), todo enunciado existe a partir de outro já proferido e os sentidos são reiterados a cada novo contexto, a cada nova leitura num fenômeno de ressignificação.

[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica [...]. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal [...].(BAKHTIN, 2011/1920, p.320).

Apesar dessas tentativas de aproximação, os docentes sentem que necessitam de ações registradas oficialmente pela universidade, como a contratação de TILSP, enquanto garantias para a estudante não desistir do curso, e refletem sobre as transformações que continuamente passamos e nos fazem repensar nas ações, especialmente quando se trata da tarefa de ensinar.

5.2.3 Ser surdo no Ensino Superior: o ângulo de visão catedrático

P1: “Agora, deficiente auditivo fica complicado, porque eu não tenho esse diálogo com ele, o deficiente visual e os outros falam Português e o deficiente auditivo, não”

Pesquisadora: “O que você sabe sobre os surdos?”

P1: “Bom, eu sei que eles ficam mergulhados num universo muito próprio, eu não sabia, mas agora aprendi que o Português que eles aprendem na Libras não é exatamente o nosso Português, né, eu não sabia disso. Como você vai lidar com isso, significa que lá fora ele vai ter uma série de impedimentos. Então, começa lá na família, até entender que ele vai ser uma pessoa deficiente auditiva, que ele é inteligente e como entrar nesse universo, acho difícil. Entender tudo, como ele funciona e [...] isso impacta no resto, na educação, por exemplo, que escola ele vai entrar, se ele vai ser aceito ou não. Estou lembrando agora que eu tive um aluno e ele fazia Publicidade e ele tinha o pai e a mãe surdos [...] e quando ele falou isso pra mim [...] e era uma cara bonito (risos) mas bonito sabe? E ele falava, nossa como falava era um inferno na sala de aula. Daí eu perguntava: ‘Como que é? Como é que pode?’. E pior, ele era gêmeo de outro e tinha mais irmãos, quer dizer, eles tiveram três filhos e os três filhos normais e um pai e uma mãe surdos. E eles aprenderam a falar.”

Pesquisadora: “Como faz quando a intérprete não está presente?”

P1: “Não tem jeito, porque ela não tem leitura labial. Nossa, nem tentei! Ela não tem leitura labial, se ela tivesse leitura labial, o surdo que tem leitura labial é só eu dar aula de frente e sei que ele vai me entender.”(APÊNDICE E, P1, Questão 15).

P2: “Então passaram pela minha vida, três pessoas assim, eu tenho surdo na família”

Pesquisadora: “Verdade? Me conte”.

P2: “Eu sei da angústia que é para um surdo ver que os outros estão conversando e não compreender, não conseguir participar, ter problemas de isolamento social, [...] fora essa experiência que eu tenho, uma outra moça com surdez, tinha sido muito bem preparada para o mundo e ela era presidente da associação dos surdos, então ela tinha muita facilidade para aprender e muita autonomia e eu fiquei (muito) surpreendida com a capacidade que ela tinha; isso foi há muitos anos”.(APÊNDICE E, P2, Questão 5).

Pesquisadora: “Procurei por alunos surdos na Unesp e só encontrei uma, os surdos não estão acessando a universidade?”

P2: “O que eu vejo bastante aqui em Marília, eu vejo um que fica ali na Avenida Rio Branco, no farol e entrega os papezinhos dele, é muito simpático, é deficiente auditivo, é meu amiguinho, mas ele é um menino de rua e imagina como a família lida com isso, tem muitos que aprendem a pedir esmolas porque abandonam a escola e são estimulados pra isso”.(APÊNDICE E, P2, Questão 11)

P4: “É uma aluna, no caso, com deficiência auditiva, representa na sua perspectiva diferente, quer dizer, no convívio com o mundo sem o sons; conseqüentemente, então, o processo dela, assim, de contato dela com a realidade, segue um processo diferente um pouco do nosso, conseqüentemente você tem que providenciar caminhos, ‘entre aspas’, para que ela absorva essa realidade.”(APÊNDICE E, P4, Questão 1)

Pesquisadora: “O que você sabe sobre os surdos?”

P4: “Eu tive [...], quando eu estava no 3º colegial, uma colega com deficiência, ouvia muito pouco, acompanhava com leitura labial, ela foi perdendo a audição na adolescência, no caso a N. é surda de nascença, então existe vários graus de surdez, pode ser congênita, pode ser adquirida por doenças, alguma coisa, mas é superficial que eu sei (silêncio). Às vezes é uma bênção, às vezes não ouço coisas tão boas.”(APÊNDICE E, P4, Questão 1)

Pesquisadora: “O que você sabe sobre os surdos?”

P5: “O que eu sei é que tem vários graus diferentes, às vezes a pessoa nasce assim, causada por diferentes motivos, depende de cada caso. Eu acho importante ter um espaço de discussão sobre o assunto e para outros tipos de deficiência, não só a surdez.” (APÊNDICE E, P5, Questão 15).

Os surdos podem ser descritos de diversas maneiras, dependendo das relações que são tecidas com eles. Nesse caso em especial, de acordo com cada encontro ocorrido na vida dos participantes, eles trouxeram vozes dos sujeitos para relacionar a situação da estudante do caso em estudo, nomeando-os de várias formas, ora como “surdos”, “surdo-mudo”, “com surdez” e “deficientes”.

Esses diferentes modos de significar nos levam a refletir sobre a controvérsia existente e a constituição do olhar sobre os surdos, pois, mesmo com a existência de um discurso político que os reconheça enquanto membros de uma minoria linguística e cultural, numa perspectiva socioantropológica da lógica da diferença, existe também, na mesma sociedade, a representação do surdo enquanto deficiente auditivo que necessita de reabilitação e muito desconhecimento sobre suas peculiaridades.

Nos sentidos dispostos nessas conversas, sentimos as contradições em relação à definição sobre o que significa ser surdo, e a caracterização que mais prevaleceu foi a de deficiente auditivo.

Durante a entrevista, a docente P1 trouxe inúmeras vozes para narrar sua representação a respeito do sujeito surdo com a presença de pessoas com deficiência para elencar possíveis características. Falou de filhos de surdos, que a surpreenderam pela desenvoltura da fala e aprendizagem, e de seu contato com a estudante surda, com as reflexões encaminhadas no momento da conversa sobre as diferenças existentes, revelando um enorme distanciamento a respeito desses indivíduos.

A docente P2 narrou que quatro pessoas surdas fizeram parte de sua vida, sendo a primeira em sua família, que ela descreve remeter a uma atmosfera de isolamento, dificuldades para aprender e superproteção, caracterizando a deficiência. A outra foi uma estudante de uma universidade privada, militante surda, que fazia leitura labial, caracterizada como “muito bem preparada”. Outro sujeito é um rapaz que pede esmolas nas ruas da cidade através da “condição”, e, por último, ela conheceu a estudante surda matriculada no curso de Arquivologia, que usa a Libras e se identifica como surda.

Os demais docentes também elencam pessoas com deficiência para narrar a constituição da estudante surda. Os professores P3 e P4 comentam experiências com colegas surdas no Ensino Médio, que faziam leitura labial e consideram uma forma de superação. O docente P4 faz uma referência da perda auditiva enquanto benção/maldição para a pessoa, se aproximando de explicações religiosas enraizadas no tempo longo.

Todos os participantes creditam que a falta de condições gera impeditivos para o desenvolvimento, desde a infância, demonstrando mudanças de perspectivas causadas pela aproximação da aluna.

Os docentes nomeiam cada um de acordo com a relação estabelecida e as informações que receberam ao longo das trajetórias. Os antagonismos presentes são reflexos de como o surdo é visto de acordo com a constituição histórica que foi possível a esses indivíduos vivenciar.

Por isso, tais denominações não significam necessariamente preconceito, mas indicam uma rede de significações que descrevem as relações e valores existentes para com o surdo, que modificam sua forma de interagir e o modo como ele receberá sua formação.

Nesse caso em particular, existem os sentidos arraigados, mas também novos sentidos chegando por meio da própria estudante e dos atores que acompanham sua trajetória pela universidade. Para Gesser (2008), quando se começa a ter contato com novas concepções de surdez, faz sentido transitar ora no discurso da deficiência ora no discurso da diferença. Dessa forma, cada termo utilizado está repleto de valores e sentidos que se tencionam entre si. De acordo com Bakhtin (2014/1929), os enunciados são carregados de conteúdos ideológicos, que, nesse caso, revelam os embates reais e históricos que os surdos vivenciam lutando por uma língua e por sua própria existência.

A sequência de preconceitos e estigmas que o surdo viveu neste momento histórico, inserida no grande tempo, está presente nos sentidos produzidos pela enunciação da docente, em que o paternalismo, a benevolência e a necessidade de reabilitação coexistem com a tentativa de afastar os sujeitos da língua de sinais, fortalecendo os sentidos de “doença” e deficiência, acompanhados aos problemas de isolamento devido à falta de comunicação, como nos casos da pessoa de sua família e do surdo que esmolava.

Nesse momento, a fala de P1 traz para a conversa as vozes de alunos com deficiência que passaram por sua vida, ao longo de sua carreira, e descreve a estudante como “aluna com deficiência auditiva” e a Libras como uma modalidade da língua portuguesa, tal qual uma ferramenta ou código, no acesso a informações.

Ela considera o universo do surdo intransponível, de modo que eles necessitam de uma educação que permita que transitem na sociedade e usufruam de direitos.

Entretanto, considera a lógica da superação ao mencionar que há alunos que não são surdos e não participam da aula enquanto que a estudante, quando provocada, faz ponderações e apresenta um rendimento dentro da média. Todavia, acredita que se ela soubesse leitura labial poderia ter mais acesso aos conteúdos.

A fala da professora P2, a exemplo de P1, remete à necessidade de reabilitação, capacitação oral e leitura labial, ressaltando que os limites impostos pela falta de audição no ser humano interferem na comunicação, fazendo com que o surdo se torne alguém sem autonomia, sem a qual muitos são estimulados a depender de ajuda.

Ela também traz para a conversa a presença da estudante da universidade privada que fazia leitura labial, relacionando a “pessoa com surdez” como alguém com potencial para superar dificuldade e se adequar a um padrão de normalidade aceito.

Ao se referir à estudante do caso, ela revela incômodo pelo fato de ela não fazer a leitura labial e, portanto, necessitar de intérprete. Para ela, tal necessidade significa falta de autonomia, relacionando ao fato da estudante ser “superprotegida pela família e ser alguém dependente”, necessitando de suportes para melhorar a aprendizagem e apoio dos demais estudantes da turma.

A professora P3, além das pessoas com deficiência, elenca na conversa um colega surdo com que estudou no Ensino Médio e relata que ele fazia leitura labial e o menciona como uma pessoa tranquila, comparando-o ao que lhe disse uma professora de um coral de “surdo-mudo”, que descrevia os sujeitos surdos como pessoas impacientes, por não serem compreendidos.

Nessas lembranças, a professora P3 acredita que a família de um surdo sofre para aceitar e se adaptar, se remetendo ao processo histórico da humanidade, pelo qual mudanças na forma de representar os indivíduos ao longo dos séculos, mas, reitera que o preconceito ainda prevalece e as pessoas tem receio de ter filhos com alguma deficiência temendo a recepção e o olhar da sociedade. A docente acena que os surdos estão chegando à universidade, mas com dúvidas quanto à qualidade do processo escolar oferecido ao longo da vida desses sujeitos.

Os professores P4 e P5 também elencaram a presença de pessoas com deficiência e a constituição biológica para aludir ao surdo e delineiam questão da perda auditiva em graus, tipos, tempo de aquisição. P4 também aponta a Libras como uma modalidade da língua

portuguesa; ressalta a importância da leitura labial para acompanhar o processo escolar e considera o TILSP um tratamento especial para o surdo sentir-se acolhido.

Apesar disso, P4 se refere também ao surdo enquanto alguém que tem uma experiência com o mundo de forma diferente e conseqüentemente necessita de um caminho diferente na aprendizagem.

Os conflitos presentes nas falas surgem à medida que os sentidos vão sendo produzidos ao longo da conversa. Nesse caso, falando sobre uma estudante surda, pré-linguística²⁶, usuária de Libras, que se identifica numa identidade de grupo, outras visões começam a se formar. Em vários momentos, os docentes colocam em pauta uma tímida desconstrução do seu ponto de vista, construído ao longo da vida, para uma nova forma de conceber o surdo enquanto diferente, por conta de algumas informações que vêm recebendo de pessoas da universidade que estudam os surdos ou pelas orientações das intérpretes.

Assim, ao longo de cada conversa, pequenas mudanças iam surgindo, demonstrando a necessidade de conhecer melhor a questão. Uma reflexão muito marcante foi em relação à Educação, pois, nesta linha de raciocínio, os docentes P2 e P3 começam a suspeitar que se a estudante tivesse recebido um bom preparo educacional, poderia ter mais facilidade para aprender, deslocando o sentido ao indicar que o impeditivo já não é o ouvido defeituoso, mas sim a formação problemática. Desse modo, surge no diálogo uma percepção o reconhecimento da língua e sua importância no processo de aprendizagem.

P1 reflete conosco sobre a questão da diferença, colocando a estudante no rol dos grupos que enfrentam a padronização social para conquistar seus objetivos pessoais e profissionais e traz a voz da bolsista voluntária (TILSP), se referindo aos potenciais dos surdos. Novamente versa sobre a questão da deficiência, mas constatando que deficientes visuais, intelectuais e físicos falam Português e a estudante surda, Libras.

Esses enunciados coadunam com as considerações que fazemos sobre o processo ininterrupto de mudanças causadas pelos encontros que vivenciam e geram reflexões que se apresentam durante as práticas discursivas.

Os docentes revelam que aprender Libras é algo muito complexo, pois se trata de uma língua e tem que ser usada sempre, não podendo se limitar a um curso rápido com vistas a atender um estudante que logo estará com outro professor, chamando a atenção para a necessidade de ações mais consistentes no atendimento à pessoa surda na universidade.

²⁶ Os surdos pré-linguísticos são aqueles que nascem surdos ou ficam surdos antes da aquisição de uma língua estruturada.

Revela-se que a presença do surdo e os momentos de reflexão a respeito do caso impactaram a compreensão dos professores sobre os surdos, demonstrando que modificações são passíveis de ocorrer. No diálogo, surgem indícios de mudanças na forma de conceberem o indivíduo, por meio das dúvidas e enunciados sobre a necessidade de orientações para compreenderem quem é o sujeito surdo e suas diferentes constituições linguísticas e visuais que afetam a organização política e pedagógica do contexto. Abandonar completamente a visão clínica da surdez para compreender o surdo enquanto sujeito de uma minoria linguística e cultural necessitaria de aproximação com estudos e pesquisas sobre a língua de sinais, a história e cultura surda. Os sentidos da perspectiva oralista são muito presentes e respaldados no discurso médico, o que dificulta uma reconfiguração do olhar sobre os surdos.

As transformações levam tempo e, conforme Skliar (2013), uma mudança de paradigmas “não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova” (p. 93).

5.2.4 *Ponderações acerca do letramento da discente surda no contexto acadêmico*

Pesquisadora: “De que maneira a estudante tem acesso aos conteúdos de sua aula?”

P1: “Ah, então, como ela tem a deficiência auditiva, então ela tem acesso aos textos, mas aí eu fiquei ali numa encruzilhada quando eu soube que o Português não era o mesmo, então falei: ‘Eita, e agora?’, porque os textos são teóricos, daí falei: ‘Bom, vou continuar assim’, porque fica uma situação complicada pra gente, a gente não tem uma coisa voltada para isso. (grande pausa e expressão de dúvidas e incômodo).” (APÊNDICE E, P1, Questão 11).

Pesquisadora: “O que seriam um impeditivo?”

*P2: “Nós tínhamos um projeto que se chama *Escrevivendo*, porque nós recebemos alunos do ensino público, então esses alunos também tinham que ser incluídos na universidade e eles não tem deficiência, eles têm deficiência na formação, porque o ensino público despreza a língua que as pessoas têm que aprender [...], nós temos muitas pessoas que têm problemas com o Português, com a língua.” (APÊNDICE E, P2, Questão 2).*

Pesquisadora: “Com quem você dialoga sobre o processo educacional dessa estudante na universidade?”

P4: “Com a professora S., conversei muito com a intérprete dela e tive uma reunião com ela, passar para ela algum material que a gente trabalha nas aulas para facilitar.” (silêncio).

Pesquisadora: “E sobre os assuntos da reunião e materiais?”

P4: “Realmente, foi minha primeira experiência, então, eu pensava na conversa com a intérprete, a Libras é uma língua que não contempla, por exemplo, coisas como: metáforas, figuras de linguagem, então tentava facilitar o máximo. [...] a Libras é uma linguagem bem concreta, alguma coisa assim de tradução e as vezes era incoerente. Às vezes eu sempre brincava com a intérprete para se virar e traduzir, porque às vezes ela não tinha alguma compreensão, então você precisava ir explicando a frase em vários contextos.”

Pesquisadora: “Uma vez falei para uma surda que ela era muito nova ainda e ela disse, ‘Não, faz tempo que estou no curso, você já me viu’. Depois pensei e disse que ela era jovem, pois a palavra nova tinha outro sentido.”

P4: “Sim, é isso, o sentido muda, exatamente...essa é a questão...é como trabalhar em outra língua onde se encontra outras gírias e figuras de linguagem, como ‘marcar touca’, ‘descascar o abacaxi’, alguma coisa assim.”(APÊNDICE E; MAPA 4, P4, Questão 11).

P5: Precisava mandar texto com antecedência pra ela [estudante] ler, pra poder tirar dúvida comigo, coisas assim. Então eu acho que essas ações devem ser antecipadas da universidade para os professores para que com a chegada de um aluno com necessidades especiais oriente para saber trabalhar com a necessidade dele.”(APÊNDICE E,P5, Questão 2).

Em vários momentos, os sentidos presentes nos repertórios linguísticos foram sobre a relação do surdo com a língua portuguesa e a importância de sua aprendizagem para o acesso aos conteúdos da graduação.

Nesse encontro, P1 localizou a “deficiência auditiva” como impeditivo para o acesso aos textos e, após o contato com a bolsista voluntária (TILSP), agregou que sua leitura e escrita apenas apresentavam diferenças na hora de materializar, então a professora, sem mais orientações, continuou seu trabalho da forma como está habituada, mas ainda com as exigências na desenvoltura do Português.

Durante a conversa, a docente P2 foi muito enfática ao relatar que a estudante surda não sabia língua portuguesa, apresentando uma escrita de nível primário, mas explicando o mesmo fato ocorre com alguns ouvintes vindos da escola pública. Para ela, as defasagens ocorrem devido ao desprezo que a língua portuguesa recebe na escola, tendo a universidade que buscar alternativas para resolver essa questão, já que necessitarão adquirir habilidades na língua para exercerem a profissão.

No caso da estudante surda, ela compreende que existe o agravante de a língua portuguesa ser a segunda língua e, mesmo entendendo a posição “estrangeira” da estudante, se colocando no lugar dela, faz ressalvas sobre a necessidade de escrever bem em Português para ter acesso aos materiais escritos no percurso acadêmico e profissional.

P2 relata que sua tentativa de suprir as lacunas da estudante por meio do curso Escrevendo não ajudou na evolução da escrita e, com isso, evidenciou que é difícil para um surdo, que não teve oportunidades ao longo de sua escolarização de aprender a escrita em segunda língua, se tornar fluente e escrever de acordo com a norma padrão.

P4 ministrou a disciplina Expressão e Escrita em Língua Portuguesa e enunciou sobre as diferenças na escrita e leitura da estudante surda. Com consciência da sua responsabilidade enquanto docente, buscou orientações com a bolsista voluntária (TILSP) sobre como proceder. Dessas trocas, teceu considerações surpreso com as diferenças entre Libras e Língua Portuguesa, discorrendo que a língua de sinais não contempla aspectos como figuras de linguagem e gírias usuais, numa visão para Libras enquanto código de tradução, descrevendo

o trabalho do que seria a atuação de um profissional TILSP contratado para contextualizar as informações, visão compartilhada em muitos segmentos educacionais e até por profissionais da interpretação Libras/Língua Portuguesa.

Nesse momento da conversa, refletimos sobre situações que ocorrem em conversas com os surdos e o professor detectou estar diante de outra língua, demonstrando o quanto o processo de contato com outras culturas é novo e surpreendente no contexto universitário, onde o contato com o outro é uma ponte que o leva para um ambiente imprevisível.

Não era objetivo desta pesquisa sugerir mudanças nos professores ou propor reavaliações, mas as reflexões causam reformulações e nada fica estável, as concepções não são pré-estabelecidas. Os encontros foram organizados para dialogar sobre o contexto, suas práticas e as teorias abordadas, mas, certamente, novos sentidos e conclusões diferentes se afloram.

Tencionando a dificuldade de manter a neutralidade nesse processo, Spink e Lima (2013) trazem para o cenário da investigação a polissemia, a reflexividade e a ética, considerando a pesquisa enquanto prática social que transforma a subjetividade num recurso a mais “A interpretação passa a ter o caráter de inacabado, reinventando-se a cada nova trama engendrada, redescobrimo-se em formas e conteúdos de possibilidades infinitas.” (SPINK e LIMA, 2013, p. 77).

De modo geral, os professores sentem as lacunas do processo de letramento e alguns conseguem detectar a diferença linguística para a apropriação de uma segunda língua, se colocando na posição da estudante, ao pensarem em lidar com a aprendizagem que não é pela língua de orientação e as diferenças que podem ocorrer nos textos. Outros professores já se prendem na concepção de o surdo ter deficiência que acarreta em problemas de desenvolvimento e que a Libras, nesse caso, seria uma ferramenta para aqueles surdos que não aprenderam a falar ou a ler lábios.

Nessa lógica, percebemos que o entrecruzamento da Libras com a língua portuguesa escrita é peculiar e muitas normas não são contempladas, levando os docentes a sentir um estranhamento, uma vez que o texto não atinge as expectativas. Para autores como Góes (2012) e Karnopp (2015/2012), a educação dos surdos atualmente tem se distanciado da formação linguística em sua primeira língua, lhes acarretando dificuldades para a compreensão da estrutura da segunda língua.

Góes (2012) esclarece que muitos surdos, após anos de escolarização, assim como muitos ouvintes, apresentam dificuldades no uso da língua escrita devido também aos problemas de mediação social dessa aprendizagem, com práticas pedagógicas insuficientes.

Sendo a língua portuguesa uma língua disponível na modalidade oral, o surdo que vivencia uma experiência visual necessitaria de mudanças de estratégias para ter acesso aos materiais escritos por meio de sua língua. Além disso, é preciso pensar na qualidade das atividades oferecidas e nas experiências com os textos socialmente produzidos ao longo da trajetória educacional.

O modo tradicional de ensino da língua está enraizado, dificultando a condição de educadores que não se sentem seguros para alterar alguns pontos de sua prática. De acordo com Góes (2012), mesmo com as reflexões ocorridas desde a década de 1980 sobre o fracasso escolar em massa, provocado por um ensino mecanizado, as práticas ainda continuam inconsistentes, com foco apenas na forma de escrever em detrimento ao conteúdo que se escreve. Nesse sentido, a escola está distante da realidade e, para os estudantes surdos, a situação é ainda mais grave, pois recebem a mesma sistematização, ainda que estejam numa condição de não falantes da língua portuguesa.

A autora explica que grande parte dos surdos apresenta dificuldades na leitura e produção textual por causa das experiências escolares oferecidas por meio do uso de textos pobres e simplificados, com ênfase nas regras gramaticais e sons das letras, deixando de lado o processo de desenvolvimento da linguagem vinculado a um uso social (GÓES, 2012).

As práticas de letramento com base nas relações sociais devem levar o aluno, no caso aqui com a graduanda, a estabelecer uma relação com a escrita em seu uso real, de modo que essa aprendizagem faça sentido e seja realizada com reflexões sobre o que se escreve, para quem, com qual finalidade e qual a melhor maneira podem construir o texto.

Vale destacar que, no contexto pedagógico pesquisado, a estudante teve uma trajetória escolar difícil, pois nunca recebeu uma educação pautada em sua língua, num processo de exclusão escolar, sem apoio e garantias para sua aprendizagem. Ela estudou em escola regular sem a presença de professor surdo, nem bilíngue ou TILSP, contando apenas com o auxílio dos colegas e familiares, com o convívio de surdos numa comunidade, de forma que seu acesso à língua portuguesa foi complexo e segmentado. Por vezes, ela parou de estudar, mas voltou e agora está na universidade, carregando toda essa história de marginalização de sua língua e descaso educacional, por não poder participar de um ambiente bilíngue.

Neste sentido, Góes (2012) aponta que a falta de acesso à língua de sinais de forma integral acarreta em impeditivos intelectuais e linguísticos, e enfatiza que nas etapas posteriores de ensino, o desempenho dos surdos será considerado inferior ao dos ouvintes, tendo que superar inúmeras barreiras que podem levá-los ao abandono do curso. A combinação de um ensino descontextualizado da língua e práticas terapêuticas para surdos faz

com que muitos indivíduos adultos apresentem atrasos na escolaridade. É fundamental para essa discussão a contribuição de Bakhtin/Volochinov:

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014/1929 p. 134 – grifos do autor).

Devido às limitações desencadeadas pela inclusão do surdo num ambiente que não favorece o processo de aprendizagem, muitos surdos têm apresentado defasagens escolares, já que a escrita não é tratada numa dimensão dialógica e a inclusão se faz pelas vias da normalização, desconsiderando sua língua, história e cultura. Como consequência, os surdos que chegam ao Ensino Superior apresentam grandes lacunas na escrita e leitura.

Karnopp (2015), numa pesquisa com surdos adultos, comprovou a importância do uso da língua de sinais no processo de aprendizagem da leitura e escrita, apontando que, para os surdos envolvidos em sua pesquisa, as dificuldades existentes estavam relacionadas à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa e, conseqüentemente, com a leitura e produção textual nas tarefas acadêmicas e profissionais, já que a língua de sinais era tratada como mera tradução no ambiente escolar, onde eles não têm oportunidade de compreender, reler e narrar os significados de um texto em língua de sinais e nem relacioná-lo à esfera social.

Nas entrevistas, essa constatação foi evidenciada, pois, apesar de os docentes considerarem a Libras uma língua importante para a formação do surdo, seu uso em sala de aula fica restrito à tradução da bolsista voluntária (TILSP), denotando a valorização da língua portuguesa e sua desvalorização, por vezes mencionada como modalidade do Português.

A escrita da estudante surda, por vezes, foi considerada imprópria, visto que ela tende a se apoiar nos recursos da língua de sinais para escrever, não dominando de modo igual as duas línguas, e, durante as aulas, esse paralelo não é valorizado; além disso, a estudante não tem oportunidade de rever o que escreve com acompanhamento. A esse respeito, Góes (2012) esclarece que as línguas são utilizadas em situações diferentes para atender a diferentes

necessidades, apresentando, conseqüentemente, os sentidos de uma língua frente à outra, o que pode emergir na construção de um texto não convencional.

A língua de sinais tem uma natureza estrutural, enquanto língua espaço-visual, que difere da língua oral em sua constituição gramatical, em que expressões faciais oferecem sentidos que, na língua oral, necessitariam de uma palavra ou pontuação para significar, e, muitas vezes, no texto escrito de um estudante surdo, tais marcadores deixam de ser contemplados. Infelizmente, na realidade, a mediação da aprendizagem da língua portuguesa não se dá por meio da Libras. Se a interação entre ambas fosse possibilitada, o surdo poderia ter condições de compreender e escrever textos com maior facilidade, conforme diz uma surda adulta pesquisada por Perlin (2013):

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficientes demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Fazer frases em português não é o mesmo que fazer frases em Libras. Eu penso em Libras na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase palavras soltas. Agora no momento de escrever eu escrevo diferente. (PERLIN, 2013, p.57).

Embora os surdos tenham o direito de escrever como surdos, o estranhamento dos docentes é compreensível, pela falta de familiaridade com a história desses sujeitos e sua constituição cultural, bem como o desconhecimento sobre algumas leis que garantem a flexibilidade no olhar sobre essa escrita. (BRASIL, 2005c, BRASIL, 2014b, BRASIL, 2014c). Dessa maneira, é preciso compreender a história da própria estudante e entender os motivos das dificuldades de acesso à língua estrangeira para acolher essa diferença e utilizá-la em sala de aula para que ela possa avançar.

5.2.5 *A interferência das lacunas de formação dos surdos reveladas no processo de ensino e aprendizagem*

Pesquisadora: “Quais os assuntos recorrentes de preocupação nesse processo?”

P1: “Uma ideia foi de como trazer mais a N. pra área [de estudo na graduação], fazer com que ela compreenda mais o trabalho do arquivista, mesmo. A minha proposta é que ela conheça os laboratórios e no meu entendimento, que é pouquíssimo, penso que se ela fizer alguma coisa aplicada poderá ter uma compreensão maior pelo manuseio para fazer conexões com o cotidiano na experiência.”(APÊNDICE E,P1, Questão 11).

Pesquisadora: “Que disciplina que ministra para a estudante surda?”

P2: “A primeira disciplina se chama História da Cultura, é uma disciplina bastante complexa para um aluno surdo”.

Pesquisadora: “Por quê?”

P2: “Tem complexidade para qualquer aluno, mas para um aluno surdo é uma disciplina eminentemente teórica e eu acho que ela vai se dar melhor nas disciplinas práticas.”

Pesquisadora: “São palavras novas?”

P2: “Sim, são palavras novas e conceitos novos, são traduções que ela tem que fazer.”(APÊNDICE E, P2, Questão d).

P3: “Eu preciso apresentar a disciplina de uma maneira que ela não fique por fora, que ela entenda olhando os slides. Infelizmente essa é uma disciplina técnica.”

Pesquisadora: “Por quê?”

P3: “Fica difícil para ela, se fosse uma disciplina optativa que ofereço para a turma de Arquivo, trabalho muito com filmes e vídeos e, tudo bem, tem os legendados, se não fosse tão rápida eu poderia ter revisto uma maneira para que ela não ficasse de fora, pois eu não posso pensar: ‘É só uma aluna e tudo bem’, NÃO, porque fica de fora, perde a discussão e o conteúdo. Então, não vou dizer que esses alunos precisam ser tratados de forma diferente, mas devo pensar na minha atuação de professora, numa maneira que eu consiga incluir a turma inteira, inclusive ela.”(APÊNDICE E, P3, Questões 4 e 6).

P4: “No começo do curso, estava falando justamente a questão de língua e linguagens e aí veio a questão da Libras, então ela conduziu a aula para mim passando para os colegas exatamente como funciona a Libras, com muita habilidade”.(APÊNDICE E; MAPA 1, P4, Questão 12).

Pesquisadora: “Como o estudante surdo tem vivenciado o processo educacional na universidade?”

P5: “Ela teve dificuldade para informações muito específicas [...] existem muitos conceitos sem sinal para traduzir [...] Talvez por conta dessa disciplina ser específica e técnica demais, eu não senti um interesse muito grande da parte dela, eu acho que ela deve ter achado difícil e a intérprete também, é uma disciplina difícil principalmente pra quem não tinha palavras pra entender essas questões mais específicas.”

Pesquisadora: “Para os outros estudantes isso é complicado?”

P5: “Sim, também estão começando, mas eles anotam a palavra e rapidamente explico com outras que eles já têm contato. Muitas vezes para a estudante surda isso vai mais além.”(APÊNDICE E, P5, Questão 13).

Nesse tema, foram realizadas reflexões sobre como a estudante surda tem vivenciado o processo educacional no Ensino Superior e quais estratégias pedagógicas e recursos materiais os professores têm utilizado para garantir a aprendizagem. Os enunciados dos docentes foram cotejados com as obras de Bakhtin e Vygotsky, no que diz respeito aos processos que explicam o desenvolvimento dos conceitos, a fim de compreender os desafios encontrados pelo surdo no ambiente universitário e os motivos das dificuldades apresentadas pela estudante surda frente aos novos conteúdos, relatadas pelos professores.

Os enunciados proferidos pelas professoras P1 e P3 são pautados em reflexões sobre a busca de soluções para romper as dificuldades existentes no contexto, se colocando como responsáveis em participar do processo emancipatório da estudante.

P1, por exemplo, vislumbra a junção da teoria e prática para criar condições e estabelecer sentidos para alavancar a compreensão dos conceitos existentes em sua disciplina. Já P3 pensa no uso de vídeos na futura disciplina que ministrará à aluna surda, se remetendo aos dizeres da bolsista voluntária (TILSP) de que o uso de recursos visuais ajuda a alargar a compreensão do surdo, que tem uma constituição visual. Entretanto tal modificação se trata exclusivamente de um recurso e não uma solução e beneficiaria não somente aos surdos, mas também aos demais estudantes.

Consequentemente, ao narrarem os acontecimentos, as docentes reavaliam seus próprios conceitos e comportamentos para modificar o processo da estudante, por um posicionamento crítico sobre seu trabalho, o qual consideramos mais uma fonte de estímulos para viabilizar o acesso da estudante aos conceitos.

Em relação à disciplina História da Cultura, a docente P2 relata que, por suas características eminentemente teóricas e científicas, é muito complexa para a estudante surda, que poderia ter maior sucesso nas disciplinas práticas, por serem concretas, remetendo essa constatação à trajetória escolar vivenciada pela estudante, que não lhe possibilitou o desenvolvimento da habilidade para compreender os complexos conceitos presentes na universidade.

A professora assinala que, para estar no Ensino Superior, todo estudante deveria passar por um processo escolar de qualidade, pois a universidade não pode retroceder em seus encaminhamentos a fim de sanar as lacunas trazidas, destacando que, em disciplinas teóricas como esta, é preciso “competência” na leitura para operar e compreender os conceitos envolvidos e reelaborar novas aprendizagens sem sentir-se frustrado.

Essa forma de significar indica a presença de discursos na universidade balizados na defesa de um público homogêneo onde as diferenças são interpretadas em função de um padrão de normalidade e a necessidade de demarcar as formas coletivamente agenciadas e estabelecidas remetendo a um sentido de estigma daqueles grupos socialmente desprivilegiados que em número pequeno, estão se tornando parte desse processo.

No caso do surdo, temos a diferenças linguísticas, onde a Libras, em vários momentos é concebida como uma ramificação da língua “maior”. A língua é um dos códigos sociais mais elementares por meio do qual se teve início a produção da normalidade social capaz de extrair regras e fluxos de sentidos e saberes estabelecidos no coletivo (DELEUZE E GUATTARI, 1977). A língua majoritária institui os padrões de expressão e experimentação dos sentidos reduzindo qualquer outra forma distinta desta. A comunidade ouvinte, encontra-se distante das questões políticas, linguísticas, culturais e pedagógicas acerca das

comunidades surdas, sugerindo uma série de imposições culturalmente estabelecidas, necessitando de aproximações para compreender e quebrar alguns paradigmas.

Na conversa, fica claro que esse tem sido um processo complexo para a professora e a estudante surda, mas que ela tem conseguido compreender alguns pontos e está disponível para as modificações decorrentes dessa relação. A docente declara que tem dúvidas sobre como proceder e, portanto, não fez modificações curriculares pensadas para a estudante. A estratégia desencadeada nas aulas era o contato pessoal, para saber se a estudante compreendia o conteúdo, no entanto, a docente relata que jamais obteve respostas. Esse silêncio por parte da aluna traz tensão e expõe a necessidade de mudanças de estratégias para receber o surdo na universidade.

Como recursos materiais, a docente tem utilizado vídeos e imagens, pois soube que para um estudante surdo é algo que facilita a compreensão, e diz que não teve dificuldades com isso, já que costuma empregar a tecnologia em suas aulas a serviço da aprendizagem.

Para o uso de vídeos, a professora relatou duas atividades pensadas na estudante, em um deles, a aluna gravou relatos sobre a própria história de vida. A graduanda fez uso da língua de sinais e a docente considerou que, nestes momentos, ela demonstrou mais facilidade com os conteúdos.

O docente P4 proporcionou um momento em que a estudante ministrou uma aula de Libras para o grupo e relatou grande desenvoltura, passando aos colegas noções básicas com o uso de dinâmicas e demonstrando que em sua língua de orientação a estudante consegue estabelecer conexões com os conceitos da disciplina.

Nesses fragmentos, refletimos que, para os demais estudantes que iniciam a jornada no Ensino Superior, essas dificuldades também existem, mas eles têm o acesso à língua do professor, que pode rapidamente elencar explicações e contextualizar suas dúvidas e necessidades para acessar tais conteúdos. Já a estudante surda, além de ser usuária de uma língua diferente, traz lacunas de uma formação que jamais respeitou essa diferença e se depara com palavras e conceitos distantes do seu repertório linguístico.

Quando a professora aborda a questão da inexistência de palavras em língua de sinais, ponderamos sobre a história da comunidade surda, que, por quase um século, foi impedida de participar com mais abrangência na sociedade e ter acesso à universidade. Restritos ao espaço, não houve contato com os enunciados e, por consequência, não desenvolveram os sinais porque não existiram trocas, havendo um caminho para se percorrer nesse sentido.

Para viabilizar o acesso aos conteúdos e minorar essas barreiras, alguns professores, disponibilizam o conteúdo de suas aulas em formato digital, para que a estudante tenha acesso

e possa rever quando sentir necessidade. Porém, não sabem dizer se realmente os materiais são utilizados, pensando na possibilidade de oferecer esses conteúdos antes das aulas, verificando se ela traria dúvidas e participaria mais, favorecendo a aprendizagem.

Nesse sentido, é importante conhecer a trajetória escolar da estudante e os recursos que podem ajudar a beneficiá-la na compreensão dos novos conceitos presentes no espaço universitário. Vygotsky (2001) delibera sobre a importância do processo de aprendizagem e da linguagem, sobretudo em relação à formação de conceitos e conhecimentos historicamente acumulados que vão se tornando cada vez mais complexos nos níveis posteriores de ensino. As barreiras no espaço universitário devem ser superadas em prol da melhoria da qualidade do processo; a universidade precisa atender aos estudantes por meio de ações pedagógicas que acolham suas diferenças, propondo ações que supram essa demanda.

Vygotsky (2001) afirma que as bases do pensamento verbal são constituídas na apropriação dos significados das palavras em meio às práticas comunicativas, de onde surgem os conceitos. No caso do surdo, que não compartilha a língua verbal com naturalidade, a língua de sinais congrega-se em signos visuais que possibilitam a esse indivíduo, além da constituição cultural, o desenvolvimento cognitivo.

Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos é o desenvolvimento abstraído nas palavras em conjunto com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por isso, as estratégias e recursos pedagógicos não podem se pautar na mera transmissão das palavras, mas em seu uso consistente e reflexivo em todas as etapas do ensino. Isso porque o processo de desenvolvimento dos conceitos é ininterrupto:

O desenvolvimento dos conceitos científicos há de apoiar-se de modo indispensável em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação dos conceitos científicos devido ao que a experiência direta nos ensina. (VYGOTSKY, 2001, p. 194).

Congregando as ideias de Bakhtin/Volochinov (2011/1920), esse processo possibilita a formação da consciência humana. Os sentidos vão sendo construídos de acordo com a axiologia das relações em que participa, com base nos signos compartilhados em seu grupo social. Para o autor, essa construção também é um processo contínuo.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). Todo o dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2011/1920, p. 326).

Tanto Bakhtin como Vygotsky enfatizam a natureza social e semiótica nos processos humanos, colaborando para entender a importância da presença da língua de sinais para orientar os processos de aprendizagem em todas as etapas.

Geralmente, essas necessidades são desconhecidas e, no Ensino Superior, ocorre um desconforto frente a essa diferença ou frente às dificuldades que os surdos trazem mediante o sistema de educação que não contemplou suas necessidades.

À luz de Bakhtin (2011/1920), enfatizamos a importância da aproximação, através da relação dialógica entre os interlocutores, de acordo com o lugar que cada um ocupa, ressaltando que a maneira como cada professor se coloca em contato com o estudante surdo altera sua aprendizagem. Nesse ambiente de comunicação, as necessidades linguísticas não são consideradas integralmente em função do desconhecimento e por falta de subsídios por parte da universidade, que opera pressupondo que um professor teria conhecimentos relacionados ao atendimento de necessidades educacionais especiais, sem levar em consideração que sua formação não o prepara para isso.

5.2.6 A interferência da participação da discente surda no sistema de avaliação

Pesquisadora: “Como avalia o desempenho da aluna em sua disciplina? Houve alguma diferenciação?”

P1: “Na avaliação que apliquei via intérprete, ela pareceu compreender alguma coisa de forma objetiva, mas, nas demais, ela não está indo bem, mas acho que fica na média. Tem aluno que não abre a boca e ela está na média em vista disso. Ela é quietinha e ainda tem uma coisa, porque é surda, os outros não têm deficiência nenhuma, quando eu provoço a participação dela, ela participa. Uma vez vi uma mulher cega com um bebê no colo que desceu no ponto certo e eu, normal, enxergando, erro o ponto. Quem é deficiente, afinal? O que tem é diferença e não deficiência. A N. está numa sociedade difícil e aqui temos que pensar na diferença, quando você entende a diferença passa a atender o outro.”(APÊNDICE E, P1, Questão 24).

Pesquisadora: “Como faz a avaliação dela?”

P2: “É claro que há uma defasagem [...] eu acho que a gente fingir que não existe é uma bobagem. É o que eu te disse, na minha disciplina a resposta dela é prejudicada pela (negação com a cabeça) pela falta de formação que ela tem na língua, pelo Português ser segunda língua.”

Pesquisadora: “E como se organiza nesse sentido?”

“Eu mudo a forma de fazer e o peso que terá com certeza. Não posso avaliar do mesmo jeito, se não a excludo. [...] foi intuitivo e da minha vontade que ela permanecesse na universidade. Como eu avalio o desempenho dos meus alunos na minha disciplina? Fazemos sempre quatro trabalhos. Geralmente eu faço duas provas. Dessa vez fizemos 13, muitos trabalhos para que tivesse oportunidade de se colocar. Não fiz prova porque eu iria excludá-la totalmente. (expressão de dúvidas). Temos que repensar.”(APÊNDICE E, P2, Questão 23).

Pesquisadora: “De que modo o surdo tem demonstrado seu desempenho acadêmico nas atividades que envolvem a escrita e a leitura em língua portuguesa?”

P3: “Não trabalho com textos nessa disciplina, a não ser as normas da ABNT, voltadas para a documentação, mas, por exemplo, na escrita e leitura, ela precisou consultar as normas e aplicar no texto, e ofereço vários tipos. Eles realizam no laboratório, junto com a intérprete. Fiz um pré-teste e até agora tem saído bem dentro da média da sala.” (APÊNDICE E, P3, Questão 22).

Pesquisadora: Você sente que terá que fazer alguma modificação?

P3: Caso ela continue no curso, sim, uma das minhas disciplinas futuras que uso vídeos

Pesquisadora: “Como avalia o desempenho da aluna em sua disciplina? Houve alguma diferenciação?”

P4: “Não, ela seguiu exatamente a mesma avaliação e a intérprete esteve junto. Aprimeira foi um teste com algumas coisas de gramática de língua portuguesa, que são básicas, são vistas lá no Ensino Médio, que eu retomo, e o desempenho dela foi satisfatório. E [...]quando foi na prova dissertativa, ela foi melhor ainda, eu achei muito interessante, depois de saber sobre as diferenças, por exemplo, às vezes, as questões da concordância e as percepções dela: “ele tem” “eles têm fazer plural de verbos alguma coisa, eu percebi que não existe na Libras,ela teve mais dificuldade, mas quando foi para expor as ideias dela, o desempenho dela foi bem melhor.”

Pesquisadora: “Legal que você percebeu isso!”

P4: “É que Libras é uma ‘outra língua’, entre aspas, que ela fala que nem sempre você tem uma correspondência exata. (não dá para aporuguesar a Libras).”(APÊNDICE E, P4, Questão 24).

Pesquisadora: “De que modo o surdo tem demonstrado seu desempenho acadêmico nas atividades que envolvem a escrita e a leitura em língua portuguesa?”

P5: “Eu não sei se ela achou difícil a disciplina. Numa atividade baseada num texto, a intérprete não me relatou nenhuma dificuldade e se ela teve foi uma dificuldade dela mesma, que não tenha me passado. A maior dificuldade que percebi nem foi com a língua, mas com as especificidades e termos técnicos da disciplina. É uma disciplina que fala de tecnologia da representação específica. A dificuldade foi realmente de transmitir os conceitos.” (APÊNDICE E, P5, Questão 22).

Neste tema foram analisados os enunciados do diálogo referentes ao processo de avaliação presente nas disciplinas, mediante a presença da estudante surda.

Segundo Libâneo (2004), a avaliação é um instrumento para organizar as condições de aprendizagem dos estudantes e sua relação com o ensino, por meio de procedimentos que

permitam a análise do desempenho pedagógico, oferecendo ferramentas para planejar e repensar em novas estratégias de ensino, para alcançar o objetivo estabelecido em cada especificidade. A avaliação, enquanto instrumento, é essencial para direcionar o caminho que o professor irá percorrer.

No caso da estudante surda, é preciso discutir as condições políticas, pedagógicas e institucionais para concretizar algumas modificações necessárias, de acordo com o exposto no Decreto 5.626/5005 (BRASIL, 2005c), que garante a verificação dos conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados, e as avaliações em língua portuguesa, a serem analisadas com mecanismos coerentes ao caráter de segunda língua.

Durante o diálogo, a professora P1 descreve que, apesar de a estudante não apresentar a desenvoltura esperada nas avaliações, ela encontra-se dentro da média da turma, esboçando alguma participação. Para encadear essa percepção, a docente se baseou, a princípio, nas questões relacionadas à superação das pessoas com deficiência, trazendo para o diálogo o encontro com uma moça cega num ponto de ônibus, em sua rotina, que lhe causou impacto com sua sagacidade.

Assim, a docente tenta estabelecer alguma relação com a estudante surda enquanto alguém que está vencendo obstáculos e avaliando-a apenas conforme seus percalços e não abrindo espaços para a verificação do processo, de modo a avançar ou retomar um conteúdo.

É interessante perceber os sentidos de “normal”, “diferente” e “deficiente”, presentes na fala de P1, alçando, em alguns momentos, uma percepção de que todos somos diferentes, mas a sociedade é configurada para alguns, tornando os demais fora do esperado, portanto deficientes e, enquanto professora, é importante ter essa questão em mente e entender cada aluno ao avaliá-lo, mas sente necessidade de orientações para realizar tal ação de forma coerente.

Nessa lógica, a professora trouxe para o momento do diálogo a aplicação de uma avaliação com uso da língua de sinais, na presença da voluntária (TILSP) onde a estudante surda apresentou boa desenvoltura. Percebemos que nessa situação especial, o peso dos critérios de avaliação foi em função dos conteúdos e não a escrita em Língua Portuguesa, dando oportunidades para estudante pensar e dizer em primeira língua.

Nesse sentido, a professora P3, com uma disciplina mais técnica sobre normas da ABNT, permitiu, a presença da bolsista voluntária (TILSP) e, nos exercícios avaliativos, a intenção era que os estudantes buscassem respostas em locais exatos para aplicar as normas em textos de diferentes tipos. Ela relata também que a estudante atendeu aos requisitos, mas que se atentou apenas a formulação da atividade.

Nesse gancho, o professor P4 também se reporta à intérprete, que influenciou no seu olhar para as diferenças linguísticas da aluna ao mensurar uma situação de avaliação, observando os pontos de diferenças e o porquê deles existirem. Sentimos em seus dizeres que apesar dessa aproximação, seu olhar reduz a Libras na tarefa de traduzir a Língua Portuguesa, sendo capturada pelos feixes de poder da língua majoritária. O sujeito fala a partir do seu coletivo, demarcando a si mesmo; ele não fala de um grupo de objetos, sem voz, sem expressividade e congelado. (DELEUZE;GUATTARI, 1977).

A professora P5 também contou com o apoio da intérprete e reafirmou sua preocupação em relação às dificuldades relacionadas aos conceitos e a escrita da estudante, indicando que a dificuldade existente foi em função da língua e ausência de sinais para significar certos termos.

Já a P2 explicou que normalmente costuma aplicar duas provas e quatro trabalhos ao longo do semestre, mas com a presença da estudante e a preocupação em relação à sua escrita, decidiu abrir mão das provas e aplicar 13 trabalhos, a fim de ter mais instrumentos para verificar o rendimento da estudante e fornecer-lhe mais chances de alcançar uma média e concluir a disciplina.

Entre os trabalhos, destacou que utilizou dois vídeos em que os estudantes tiveram que filmar fatos relacionados ao cotidiano e à história da vida, baseando-se em uma autora africana que fez o vídeo da própria história. A intenção da docente foi compreender os processos vivenciados pela estudante e demais colegas. Nessa atividade, ela utilizou a língua de sinais e explicou que, no processo avaliativo, utilizaria esses dois vídeos para serem somados às notas ao final da disciplina.

Como resultado, teceu elogios aos vídeos, mas ao relatar sobre os demais trabalhos em que o instrumento de verificação foi a escrita, afirmou que a estudante teve um rendimento comparado ao de uma criança do Ensino Fundamental.

Ciente da diferença linguística da estudante, a docente afirma que adaptaria as notas atribuídas em cada trabalho, mas ofereceu poucas oportunidades para a estudante expressar sua compreensão em língua de sinais, o que facilitaria a organização e expressão das ideias. Ela explica que o processo foi realizado de modo intuitivo, sem orientações por parte da universidade, destacando a preocupação com a permanência da estudante, ao deixar de lado as provas. Mas os sentidos produzidos em nosso encontro demonstram maior preocupação avaliativa com a língua portuguesa escrita e distanciamento da língua de sinais nesses momentos.

Nessas enunciações, percebe-se a centralidade da língua portuguesa. As atividades em que a Libras foi utilizada tiveram um caráter mais relacionado ao cotidiano e menos acadêmico em relação à disciplina e o que prevaleceu foi o olhar sobre os aspectos gramaticais e textuais.

A língua “menor” é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização da língua “maior”; em sua própria língua o surdo se torna um nômade. “Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então, nem mesmo conhecem mais a dela, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a servir? Problema dos imigrantes e seus filhos, problema de toda minoria” DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.25).

A marginalidade da Libras impede que a estudante compreenda o conteúdo e demonstre seus conhecimentos, mas, para a docente P2 e os docentes de modo geral, a língua portuguesa é o requisito mínimo para o aproveitamento, deixando a estudante surda em situação de desvantagem.

Nesse caso, então, o processo de avaliação consistiu em classificação da aprendizagem e não enquanto processo de verificação qualitativa contínua, em que o professor reflete sobre sua prática e sobre como ofereceu os conteúdos, para traçar as melhorias necessárias.

Infelizmente, as avaliações foram aplicadas enquanto testes das capacidades dos estudantes, sendo corrigidos apenas ao final da disciplina, sem oferecer a oportunidade de gerar mudanças na prática ao longo do semestre. Nesse processo, apesar da presença do docente em sala de aula, os estudantes são responsáveis pela própria aprendizagem.

Esse modo de olhar para os rendimentos remete ao modelo cristalizado no Ensino Superior, trazendo à tona os relatos, sobre a mudança na configuração de alunado e a mudança de exigências que recaem sobre os docentes, já que acreditam que os saberes profissionais na área de atuação específica bastariam, sustentando que o domínio do conteúdo é suficiente para passar conhecimentos a um grupo de estudantes “normais” que estariam previamente preparados.

Portanto, um olhar crítico sobre sua prática nem sempre é algo que ocorre no cotidiano. Durante o diálogo, tivemos um momento para refletir sobre o processo, levando-a a repensar na presença da estudante surda e sobre a perspectiva de novos estudantes chegarem ao curso. P2, P3 e P4 pensaram em modificações, por exemplo, através do uso de vídeos, mas sem saber por onde começar, demonstrando a necessidade de orientações e acompanhamento para receber estudantes de diferentes públicos.

Nesses momentos, resgatamos o processo educacional da estudante surda até chegar na universidade e para a língua de sinais enquanto língua legítima. Mas vemos que há um

longo caminho a percorrer impedindo que o desempenho em língua portuguesa não obstrua o rendimento acadêmico, em relação às questões operacionais das disciplinas.

Considera que o objetivo da avaliação nesta etapa de educação, não é tornar um estudante inferior aos demais, mas sim o de verificar a própria prática e dar indicações dos pontos em que o estudante necessita se fortalecer e buscar melhorias para concluir seu percurso educacional com êxito. Por isso, deve ser um processo que ocorre ao longo do semestre e não apenas ao final de cada disciplina, quando não há mais tempo de aperfeiçoar os encaminhamentos, fato não observado nos enunciados da maioria dos docentes participantes.

Para favorecer esse processo, o intérprete precisa estar presente, e essa participação está garantida por lei (BRASIL, 2005c), juntamente com a flexibilização da correção das provas escritas. O Decreto nº. 5.626/2005 instrui sobre o processo avaliativo do surdo garantindo em seu Art. 14, capítulo VI: “adotar mecanismos de avaliação coerentes com 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”. (BRASIL, 2005c).

Nesse ponto, Fernandes (2006) adverte sobre a importância de o professor compreender os aspectos gramaticais, focando na compreensão do estudante e não apenas na forma da escrita, que apresentará lacunas pela diferença entre as duas línguas.

Com base nos enunciados, observamos que existe um distanciamento entre o que é proposto legalmente e o que ocorre na realidade, de onde se conclui que o processo de inclusão do surdo é repleto de contradições e obstáculos em diferentes âmbitos do seu processo formativo – comunicacional, atitudinal, metodológica, procedimental, entre outras.

5.2.7 Atuação da bolsista voluntária TILSP em sala de aula

Pesquisadora: “Que tipo de suportes você gostaria da universidade?”

PI: “Esperaria um profissional que ficasse junto com ela pra traduzir a aula e aí seria tudo, pra mim seria tudo (risos) porque é como eu te disse, eu não tenho condições de verdade de ficar pensando nisso. A universidade poderia dar esses apoios, como a J. vêm dando, mas é um bem bolado voluntário e a J. fica muito cansada porque ela tem que assistir aula, tem que trabalhar enfim [...]”

Pesquisadora: E aí?

PI: “A universidade tem que dar um apoio. Eu tenho que aprender Libras! Até posso fazer isso, mas não é certo.”(APÊNDICE E, P1, Questão 14)

P2: "Não sei quanto à eficiência [...]essa tradução também depende do entendimento dela da disciplina. Então eu acho que esse limite fica ampliado, existe uma reverberação desse limite, por que eu tenho que lidar com o limite da intérprete também, que eu não sei qual é".

Pesquisadora: "Por que ela ficaria limitada em compreender o conteúdo?"

P2: "Porque acho que ela é da Fonoaudiologia."

Pesquisadora: "A área ser diferente é algo negativo?"

P2: "Sim, uma área completamente diferente e nós estamos falando de outra área que precisaria de um preparo. Então eu até imagino, [...] que ela tenha um bom repertório e que tenha feito o melhor de si, mas é um limite sobre um limite. [...] A Unesp precisa contratar e cumprir essa legislação." (APÊNDICE E, Questões 2 e 7)

P3: "Então, a intérprete se apresentou e conversou [...] então fui me adaptando, mas isso é recente."

Pesquisadora: "De que modo a Universidade procura cumprir as políticas educacionais inclusivas que permeiam nessa instituição?"

P3: "Não sei se é só nesse câmpus, ou a Unesp como um todo, mas acho que está um pouco longe de como deveria acontecer. Veja a situação da nossa aluna, a gente não sabe se no próximo semestre haverá um intérprete junto com ela, se a universidade enquanto instituição vai disponibilizar isso e formalizar, pois até onde eu sei, a intérprete dela é uma voluntária e a gente não sabe se ela vai estar junto no próximo semestre". (APÊNDICE E, P3, Questões 2 e 4)

Pesquisadora: "De que modo a universidade procura cumprir as políticas educacionais inclusivas?"

P4: "Quando eu soube da N., imediatamente eu fui atrás e ah... descobri que existe uma legislação que obriga a universidade a contratar intérprete para acompanhar as aulas, eu fiquei sabendo disso porque a minha esposa na época estava como diretora numa faculdade e ela teve que fazer uma contratação emergencial, então existe essa legislação. Só que na Unesp, por incrível que pareça, eles não conhecem a legislação e nenhuma atitude é tomada de pronto, ou seja, tem que fazer um pedido especial, o máximo, talvez depois de uns 5 anos da formatura da N. ela teria a contratação de alguém para ajudá-la nas aulas....(risos) (APÊNDICE E, P4, Questão 3).

P5: "As intérpretes que estão com ela são voluntários e não podem assumir esse compromisso. Eu lembro que no começo era uma e depois ela precisou mudar e não poderia estar. Acho que no caso dela essa é a questão principal. (APÊNDICE E, P5, Questão 6).

Uma bolsista que desenvolvia um projeto de pesquisa em iniciação científica, fluente em Libras, vendo a situação, se dispôs a atuar como intérprete e acompanhar a estudante, maneira voluntária na medida em que não era contratada pela instituição, conforme prevê a legislação. A forma insatisfatória de oferta deste serviço a graduanda surda, possibilita revisitar um passado não muito distante, ocasião em que os profissionais desta área lutavam pelo reconhecimento da profissão no Brasil, pois esse fazer ocorria como forma de caridade e assistencialismo aos surdos em vários âmbitos da sociedade (QUADROS, 2004).

De acordo com Quadros (2004), historicamente, existem registros da atuação de intérprete desde 1977, na antiga Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), hoje Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), sendo um trabalho voluntário, que foi aos poucos se expandindo no país em igrejas, escolas e associações de surdos. Após determinação das políticas linguísticas, sob a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005c), essa profissão começa a obter regulamentações e, à medida que os surdos reivindicaram seus direitos, a atividade começa a ser reconhecida gradativamente enquanto profissão. Apesar dessas garantias, nos dias atuais têm havido muitos impasses em torno do trabalho desse profissional.

A função do TILSP é permeada de dúvidas e nesse sentido a professora P1 aponta que não há como saber sobre as atribuições, pelo fato de não ter um profissional contratado para a função.

P1 relembra que, no momento inicial, a ideia dos professores do curso e dos outros alunos era a de fazer um curso de Libras, pensando que fosse a solução para o caso; mas, com o tempo, perceberam a complexidade da língua de sinais e a responsabilidade da instituição que faz parte do Estado de São Paulo, que por sua vez desconsidera a presença do surdo no Ensino Superior e menos ainda sobre a contratação de TILSP nessa etapa do Ensino.

Concluíram que, se de fato esse tipo de movimento surgisse, teria que ser iniciativa pessoal, desvinculada dos encaminhamentos da universidade, para não transferir sua responsabilidade aos outros e nem enfatizar a benevolência como critério aceitável a condição formativa deste universitário.

Em relação à iniciativa da estudante do curso de Pedagogia da própria Unesp, proficiente em Libras, de se voluntariar, P1 tece algumas críticas e expõe que na situação em questão, nem sempre a TILSP pode participar, pois às vezes tem outros compromissos e, nesses momentos, a aluna fica sozinha nas aulas e é prejudicada, sentindo vontade de desistir do curso.

Nesse diálogo, ficou claro nos sentidos proferidos pela participante P1, o pesar com o fato de a aluna surda estar perdendo o direito de estudar e remete-se novamente à sua experiência como docente na instituição privada, quando havia um TILSP contratado – e questiona o a razão da Unesp em não fazer.

Nessa mesma entoação, P4, referindo-se à sua esposa, que é diretora numa universidade privada, faz a mesma constatação e questionamento, suspeitando que exista alguma legislação para isso.

Da mesma maneira, no diálogo com P3, houve a mesma preocupação, salientando que não há como a aluna seguir adiante sem a contratação efetiva desse profissional, e completa refletindo que mesmo que os professores realizem mudanças nas aulas, com o uso de recursos visuais ou outras ferramentas, não serão suficientes, pois as aulas são interativas com momentos de discussão em que os presentes expressam seus pontos de vista e participam. Então, em sua opinião, o primeiro passo é a presença do intérprete, para garantir a aprendizagem.

Ela relata que o maior desafio ao longo desse processo ocorre nos momentos em que a TILSP não está, pois a estudante se fecha e junto se esvai a relação professor aluno e colegas, o que consequentemente afeta sua aprendizagem.

Além da preocupação com a interação em sala de aula, P3 alerta que a estudante irá transitar por outros espaços ou eventos e se preocupa por não haver pessoas para dialogar com os surdos, obstruindo ainda mais a participação da aluna no contexto. Nessa lógica, P4 informou que, em momentos de ausência da TILSP, os colegas de turma tentam desempenhar a função, mas tendo sucesso apenas quando se trata de situações cotidianas, pois para a condução da tradução nas aulas, fica inviável.

O dialogismo acontece nas relações sociais, especificamente nas interações, nos encontros com o outro, num intenso confronto de ideias. Os sentidos dos enunciados surgem nos diálogos em seu sentido amplo. O desenvolvimento da linguagem ocorre nas interações, matéria prima para um processo que possibilita a construção de novos sentidos. A capacidade para operar signos ocorre mediante as relações dialógicas no uso de uma língua compartilhada que vai dando sentido às vivências sociais e culturais e conduz ao desenvolvimento da consciência. Dessa forma, a ausência de TILSP prejudicava o diálogo da aluna com os demais e, assim, não só seu aprendizado, mas seu desenvolvimento.

Mesmo com presença da intérprete na maior parte do tempo, a docente P2 elenca dúvidas sobre a eficiência do trabalho, pelo fato de ser estudante de outro curso. Ela questiona se compreendem os conceitos presentes no curso de Arquivologia e se é fiel na tradução, pois ainda está em processo de formação, deixando transparecer que seria importante um profissional já graduado e formado para o exercício dessa função, de preferência com conhecimentos da área.

Para Lacerda (2015/2012), aspirar que os TILSP no Ensino Superior tenham o mesmo curso do estudante surdo é algo muito distante. A autora reforça que esse profissional precisa ser graduado e ter condições de estabelecer um diálogo com os profissionais da área em que irá interpretar, compreendendo os conceitos do curso e mediando a aprendizagem.

Apesar dessas dúvidas, os docentes tecem elogios à dedicação da estudante que atua nesse papel e relatam que possui bom repertório, já que está na graduação. Porém, têm preocupação em não prejudicar as demais tarefas da estudante voluntária, compreendendo que ela tem aulas, trabalhos e estudos. Nesse aspecto, ressaltam que a universidade deveria cumprir a legislação e contratar TILSPs graduados, participando do processo junto aos docentes.

Nesse amparo, o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) traz determinações sobre a formação do TILSP dispostas no Art.17, que orientam a formação no Ensino Superior por meio de curso de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. No Art. 19, inciso I, determina que nos próximos dez anos, a partir de sua publicação, caso não haja pessoas com a formação exigida para o exercício da função no quadro da Educação Superior e Ensino Médio, deve ser contratado o profissional ouvinte, de nível superior, com fluência em Libras e aprovado no exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação.

Já a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), prescreve em seu Art. 28,§ 2º, inciso I, que os intérpretes que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação possuam nível superior, numa medida que aponta que para o Ensino Superior, as necessidades são mais complexas em termos de compreensão, mas essa obrigatoriedade se torna efetiva após quatro anos a partir da publicação da Lei.

Entretanto, a atuação desse profissional continua em debate no país e Lacerda (2015/2012) diz que há poucos cursos oferecidos, de modo que a busca tem ocorrido por meio de cursos mais técnicos, especializações ou formação oferecidas em instituições religiosas.

É essencial uma formação de qualidade e um regime de contratação que imprima a noção de profissionalismo, colocando o TILSP em uma posição de visibilidade para ser valorizado, modificando os sentidos assistencialistas. Para Quadros (2015/2012), ter uma boa formação significa mais que domínio da língua, mas requer a presença da fluência e versatilidade para interpretar os enunciados de cada língua de acordo com a realidade, compreendendo que a Libras não é ferramenta de tradução para a Língua Portuguesa, mas uma língua com toda sua riqueza e complexidade.

Durante a conversa, percebemos que, para os docentes, apesar das questões levantadas, o TILSP é fundamental no processo de permanência do surdo, importância reconhecida pelos estudantes e docentes, que as valorizam e dialogam com a intérprete voluntária sobre o processo formativo na universidade e as estratégias de ensino. Entretanto, o

mesmo não se pode dizer da universidade, que não oferece garantias e adequações às necessidades da graduanda surda, que fica em constante dúvida sobre a continuidade no curso.

A docente P2 dá indícios de que se sente em segundo plano frente à presença das intérpretes, explicando que, em caso de dúvidas, insegurança e comentários, a estudante se dirige diretamente a elas. Lacerda (2015/2012) explica que tal situação é comum, mas não significa que o TILSP ocupou o lugar do professor ou tem a tarefa de ensinar, e sim que sua atuação na aula envolve a mediação da aprendizagem de uma língua para outra, numa interpretação que favoreça a compreensão, em um contato e comunicação diários em que o TILSP tem condições de conhecer bem o estudante e suas peculiaridades linguísticas, culturais políticas e pedagógicas.

Nessa caminhada, todos os docentes não têm clareza sobre a melhor maneira de ajustar suas práticas à presença da estudante surda e da TILSP. Por isso, P3 segue seu planejamento conforme está habituada. Lacerda e Gurgel (2011) reafirmam a essencialidade do papel do TILSP envolvendo a participação do surdo no contexto e a apropriação dos conteúdos. Portanto, o TILSP deve conhecer o conteúdo que irá interpretar, num processo que precisa ocorrer em conjunto, em que os sentidos produzidos durante a aula são transformados em sinais, em signos visuais para pertencer ao estudante surdo, num trabalho interligado e não segmentado.

Nesse contexto, fica clara a necessidade de contratação do TILSP para mediar a aproximação da estudante com os professores, não sendo seu papel restrito à sala de aula, mas, sendo parte da instituição, podendo participar do processo de preparação de aulas com os professores, acessar ao conteúdo previamente para a leitura, compreensão e reflexão sobre a melhor maneira de passar os sentidos e conceitos ao surdo, além de dialogar com os docentes sobre informações e observações sobre os surdos num trabalho de parceria.

As análises das entrevistas corroboram a tese de que a presença do intérprete não é a solução de todas as barreiras encontradas pelo surdo universitário, mas sua inserção na equipe educacional é essencial à inclusão desse estudante que conforme Lacerda e Gurgel (2011) trazem lacunas da formação educacional.

5.2.8 *Proposições relativas as políticas que orientam o processo de permanência do surdo*

Pesquisadora: 'Como as políticas/legislações favorecem as condições de permanência do estudante surdo na universidade?'

P1: Eu acho que pra universidade cumprir isso esta sendo muito difícil. Eu volto lá naquela minha experiência dando aula na Unip de Campinas, do [deficiente] auditivo e do visual.

E eu sei que na mesma época tinha um deficiente auditivo na Arquitetura e havia uma pessoa contratada para aquilo, então você tinha um suporte. Então, aqui na universidade, pra ela cumprir essa legislação de acessibilidade, ela vai ter que andar muito ainda.

Então alguém tem que cobrar e ouvi dizer que a S. foi atrás e o pai dessa garota também tem todo direito de ir atrás e entrar com um processo contra a Unesp pra dizer, “olha vocês acolheram até aqui, e depois? Deu as garantias, mas e depois?”. Dou o maior apoio pra ele, tem que entrar. Um ano se passou e tem professor que a gente sabe que é, assim, a estrela da área e de jeito nenhum ele vai se preocupar com isso, não vai e não vai mesmo. Entendeu?”

Pesquisadora: “Entendi.” (APÊNDICE E, P1, Questão 7).

Pesquisadora: “Para você, o que é educação inclusiva e quem se beneficia dela?”

P2: “Você quer que eu fale o que é educação inclusiva? Não é fácil (risos)”.

Pesquisadora: “Sim, para você, em sua opinião, também sou professora, na Educação Básica (risos), e compreendo.”

P2: “Para mim, educação inclusiva é uma educação que tenta enxergar todas as pessoas que estão ali buscando acesso à informação, acesso ao conhecimento, e leva em consideração as pessoas nos seus contextos individuais com suas necessidades particulares.”

Pesquisadora: “Como a educação inclusiva se materializa no Ensino Superior?”

P2: “Olha, o que eu tenho visto no IES, é muita rampa (risos) que é uma forma que demonstrar boa vontade, mas que também demonstra desconhecimento do que é [...]. Nós temos outras necessidades e quanto a essas necessidades eu vejo pouco conhecimento de quem manda na universidade para aceitar tomar providências [...]”.

Pesquisadora: “As legislações existem e como elas poderiam então favorecer a estudante surda na universidade?”

P2: “Existe a legislação! Na verdade existe a legislação, o problema é que a legislação não está sendo cumprida.” (APÊNDICE E, P2, Questões 1, 2 e 7).

Pesquisadora: “Agora, em relação às políticas e à projeção de um ambiente inclusivo, o que é educação inclusiva, para você?”

P3: “Olha (risos), pelo que eu vejo, eu não tenho contato direto, mas pelo que eu vejo e ouço, conversando com amigos que trabalham na rede municipal ou estadual de educação, eu poderia dizer que, pelo termo, ela busca incluir crianças com algum tipo de deficiência para se integrar em sala de aula para que ela não se sinta de fora, incluir todas as pessoas, indiferente da condição física delas. Não sei se na realidade funciona, eu gostaria que desse resultados e até acredito que ele existam, mas não sei até que ponto a gente está preparado. Eu digo isso por conhecimento de causa nesse semestre com a N., não recebemos orientações. Ela é o primeiro caso, mas é provável que outros cheguem. Eu acho que essa inclusão é igual ou mais tranquila para eles do que para nós, que nada sabemos na universidade.”

Pesquisadora: “Que medidas institucionais existem na universidade de apoio a permanência dos surdos?”

P4: “Absolutamente nada! Tantas pesquisas da Unesp na área e absolutamente nada!” (APÊNDICE E, P4, Questão 7).

Pesquisadora: “O que é educação inclusiva e quem se beneficia dela?”

P5: “Eu entendo que educação inclusiva [...] são meios que precisam ser preparados para que essa pessoa com alguma deficiência possa atuar, participar da melhor forma possível, né com o menor grau de dificuldade possível, né. Tentar quebrar as barreiras das limitações que ela tem, ou eles têm, eles no geral.” (APÊNDICE E, P5, Questões 1 e 2)

Pesquisadora: “De que modo a universidade procura cumprir as políticas e ações inclusivas?”

P5: “No geral, por acessos físicos, rampas.” (APÊNDICE E, P5, Questão 3).

Temos uma Instituição de Ensino Superior que, pela primeira vez, recebe um sujeito surdo e, na voz dos participantes, se mostra despreparada e alheia às suas demandas estudantis.

Com efeito, os docentes têm a impressão de que não existem legislações que amparem a permanência da estudante surda, pois não estão havendo iniciativas oficiais, providas da reitoria ou poder público do Estado de São Paulo, mas, ações voluntárias para que a estudante possa ter o mínimo de condições para frequentar as aulas.

Os sentidos produzidos indicam que a universidade não apresenta mecanismos legais e nem recursos para isso e, conseqüentemente não está acatando a legislação Federal. Assim, utiliza-se de subterfúgios para evitar o cumprimento das exigências, por exemplo, com a não contratação do intérprete e com permissão de ações voluntárias, em substituição a resolver a situação deflagrada, negligenciando a oferta de apoios especializados a estudante, desatendendo o direito fundamental de concluir seus estudos, nesta etapa de educação.

Infelizmente, as ações voluntárias são paliativas e não resolvem o núcleo da questão, que é tornar o ambiente inclusivo. Aqueles que se dispõem a ajudar têm outros compromissos, como é o caso da bolsista voluntária (TILSP), que, por vezes, perde aula para acompanhar a estudante surda.

P1 relata que, sem nenhum apoio, sente-se solitária e comenta que nessa situação, a família da estudante surda e outros atores que acompanham o processo têm reivindicado junto à reitoria a tomada de medidas para a contratação de intérprete para melhorar a situação. Além disso, a participante conta que a estudante e sua família receberam orientações para entrar com uma ação na justiça, sem saber de qual natureza, para que algo concreto seja realizado, estando em total acordo com essa atitude para exigir que ela tenha o direito de estudar em condições de igualdade com os demais.

P2 levanta a hipótese de que isso se deve à contingência financeira por que passam as instituições de ensino superior públicas no Brasil. Perguntamos a cada docente se tinham

conhecimentos a respeito de alguma media orçamentária para amparar a contratação de TILSP e todos responderam não saber.

Conforme discutimos no Estudo I, a Unesp tem o PDI, que apresenta o orçamento anual e a organização dos gastos financeiros, tendo em uma de suas metas a aplicação de recursos destinados a tornar o ambiente inclusivo, mas no caso da estudante surda, não há especificações quanto à contratação de TILSP. Tal recurso se aplica apenas à disciplina de Libras existente na faculdade, sem mencionar a presença de um graduando surdo nesse contexto.

Não há no Estado de São Paulo um investimento orçamentário destinado a contratação de TILSP para suas IES em função da ausência do amparo legal no delineamento de ações pensadas nos surdos graduandos, a exemplo do Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), causando todo esse impacto, o qual presenciamos.

Dessa forma, é realmente importante que a família, os professores, pessoas envolvidas com a situação e a estudante continuem lutando para que os direitos sejam atendidos, pois, até o momento, apenas o acesso foi garantido e o sucesso está praticamente integralmente depositado sobre a própria estudante.

Em relação à participação, os docentes se sentem repletos de questionamentos e dúvidas que não são respondidas; dando indícios de que a burocracia tem sido maior do que a necessidades dos estudantes.

Durante o diálogo, sentimos que no ambiente do Ensino Superior a presença do surdo é recente e permeada por dúvidas sobre como proceder e acolher. Nas concepções dos professores, trata-se de uma mudança de olhar, em que as pessoas devem ser vistas enquanto diferentes, considerando que todos possuem semelhanças e diferenças, habilidades e dificuldades. Nesse sentido, compreendem que algumas características são mais comuns no cotidiano escolar e já existem mecanismos para acolhe-las, outras, sempre estiveram de fora, criando uma situação nebulosa.

Num ambiente em que nos reconhecemos enquanto professores vivenciando o imperativo das complexidades da função, os docentes sentiram a necessidade de serem ouvidos sobre o que está ocorrendo no contexto.

Nesse caso, queixam-se de forma recorrente por não serem previamente avisados sobre a vinda da estudante surda e sobre a falta de informações sobre o que fazer. As orientações surgem aos poucos por meio da TILSP voluntária ou em conversas informais com seus colegas de trabalho, com os estudantes que interagem com a graduanda e com uma professora do departamento de pós-graduação em Educação Especial.

Tal queixa, sobre a falta de informações e orientações, reafirma a importância da preparação prévia, já que, conforme mencionado, a formação na graduação e pós-graduação não prepara os docentes para lidar com este novo público que tem chegado na universidade, acarretando-lhes ansiedade e sentimento de impotência.

Dando continuidade, P3 indica que, para garantir de fato a presença de um profissional para a função de TILSP, seria necessário um processo seletivo, especialmente evitando nestes casos a efetivação de contrato de caráter temporário, para tornar o ambiente acessível aos novos surdos que desejam ingressar e/ou que estão em processo de chegada na mesma universidade. Também ressalta sobre a necessidade de funcionários que saibam Libras em outros ambientes do câmpus, pois o surdo não pode apenas estar na universidade de corpo presente, é preciso estar por inteiro, participando.

P4 sente-se chocado com o fato de a Unesp não ter TILSP, e, tanto ele quanto P5, comentam que é uma universidade com pesquisas sobre educação inclusiva, sobre surdos, Libras, com grupos de pesquisas nessa linha, mas não existe acessibilidade a esse indivíduo. Ele menciona que já participou de inúmeros eventos no Estado de São Paulo, em que pesquisadores das suas IES falaram de educação de surdos e TILSP, mas que, para dentro do seu contexto, não é capaz de incluí-los, reiterando o descaso do Estado de São Paulo que impacta na gestão institucional de suas universidades em dar uma solução mais efetiva para a situação.

Nesse sentido, P5 acredita que a entrada da estudante e as ações em prol da sua permanência irão causar mudanças no ambiente, mas por enquanto não há respostas, pois as ações estão encubadas, necessitando de uma ação mais pontual da estudante e sua família.

P3 teme que essa passagem esteja impregnada de um significado de inclusão enquanto processo de integração, apenas para ela estar junto, e concluir o curso para depois, ser colocada num emprego, numa sala administrativa disfarçando suas reais necessidades, e a deficiência do poder público em resolver os problemas.

Nesse diálogo, refletimos sobre como o surdo é visto na sociedade, num retorno histórico pensando num tempo em que eram abandonados à própria sorte; depois as mudanças de representações ao longo do tempo que alteraram para a ótica paternalista da caridade e, no momento atual, a latência por avanços nas condições que são oferecidas por meio das discussões, mas ainda uma impregnação de sentidos que os representam enquanto pessoas que devem apenas serem aceitas.

Para os professores de modo geral, um ambiente inclusivo é um lugar onde todos podem se beneficiar e acolher as diferenças sem projetar um padrão, portanto, não temos um ambiente inclusivo, nesse caso.

Nessa situação, a docente P2 descreveu o contexto em relação à estudante surda, destacando as salas lotadas, com turmas de 70 alunos, falta de intérprete contratado para a estudante surda, falta de tempo para acompanhar seus discentes e inexistência de orientações sobre como proceder em sala de aula. Ela diz que os professores sentem-se ignorados, apesar de estarem na linha de frente do processo, temendo até ser responsabilizados quando as falhas ocorrem. Ela comenta que a situação se agrava neste momento pelo fato de a universidade pública passar por contenção de gastos²⁷, impedindo a requisição de materiais e contratação de pessoas.

A docente questiona as condições dadas aos alunos desde o início da escolarização, que têm tido o acesso ao Ensino Superior possibilitado, mas acredita que pagam um preço alto quando se deparam com as exigências e falta de estrutura, que acabam por frustrá-los e causar a sua desistência. Nesse sentido, o assunto merece mais cuidado e atenção, desde a Educação Básica, pois apenas colocar as pessoas na escola, sem realizar modificações que atendam a suas necessidades e sem prepará-las para ter independência e participação social, é um caminho excludente.

As questões referentes à inclusão do surdo na IES se aproximam das que ocorrem no ensino regular, até certo ponto. A diferença é que na base a preocupação está no tipo de educação que será oferecido e o tipo de espaço em que ela ocorrerá. Já no Ensino Superior, existe a preocupação com as consequências dessa incipiente situação, que cria um rol de dificuldades aos surdos. Fernandes e Moreira (2014) alertam que a inclusão escolar deveria ter um caráter transformador, mediado pelas experiências linguísticas e culturais, facilitando o acesso à aprendizagem por meio de escolas ou classes bilíngues para surdos, o que, como vimos, não tem ocorrido.

²⁷ No ano de 2015, no momento de sua reeleição da presidente Dilma Rousseff, o país vivia uma fase política e econômica em que todo o crescimento desencadeado nos últimos anos era manchado por uma investigação sobre esquemas de corrupção, que provocou uma divisão na população a favor ou contra o governo vigente e uma avidez da oposição para tentar tirar a presidente do posto. De acordo com Betim (2015) em seu artigo no jornal El País, nesse ano houve uma queda de 3,1% no PIB, num ano em que se previa um superávit de 66,3 bilhões, houve um déficit de 19 bilhões resultando em inflação alta e queda nos preços de matéria prima, que levou o país a um ajuste fiscal com aumento de impostos e cortes no orçamento, na tentativa de equilibrar as contas públicas. Com essa decisão, a educação sofreu um corte de 600 milhões ao mês refletindo na universidade numa situação em que seu orçamento ficou aquém de suas necessidades e em que havia o sentimento de dúvidas quanto ao impacto nas pesquisas, estudos e extensão (BETIM, 2015).

No Brasil, existem poucas escolas bilíngues para surdos. Karnopp (2015), Lodi (2013a) e Lacerda (2013b) comprovaram em seus estudos que a falta de audição não impede a aprendizagem, mas, estar presentes num sistema que desqualifica sua língua, dando-lhe um caráter instrumental – como é o caso do modelo vigente de educação regular com ouvintes com atendimento semanal em AEE– tende a levá-los ao fracasso escolar. Para Daroque (2011), as práticas escolares recebem os sentidos do oralismo por meio dos métodos tradicionais de alfabetização, levando os alunos a distinguir sons e articular a fala, apoiando-se na audição, num modelo que não é apropriado nem para o ouvinte. Por outro lado, os surdos também podem receber o ensino da Libras misturada com o Português, sem haver o respeito às necessidades linguísticas.

No caso da estudante surda em questão, sua formação escolar evidencia essas questões que são elucidadas nos diálogos, mas a universidade tem complicado a situação ao tratar as questões inclusivas, se focando apenas na estrutura física, empreendendo construção de rampas, por exemplo, e desconsiderando as demais necessidades.

Nesse caso, a estudante tem enfrentado barreiras invisíveis que dificultam sua permanência na universidade e que, de acordo com os docentes, a fazem querer desistir do curso. Existem conflitos que se inserem nas atitudes de desconhecimento quanto ao surdo, na falta de cumprimento de dispositivos legais, conflitos quanto ao uso das estratégias pedagógicas a serem utilizadas nas aulas e, especialmente, problemas na comunicação, já que se trata de alguém que usa a língua de sinais. (SASSAKI, 2005).

Dessa maneira, olhar para as barreiras presentes no lócus educativo significa parar de focar na “falta” do estudante como causa de impeditivos para buscar melhorias através da remoção dos obstáculos.

Realmente, as políticas norteiam as ações, especialmente aquelas que necessitam ser implantadas na sociedade, como medida de mudanças de olhar e comportamento, por isso, a aceitação nunca é imediata, mas elas existem para expandir a consolidação de valores, culturas e práticas inclusivas, delinear intervenções e minorar o preconceito, num processo cíclico, tendem a se modificar à medida que novas demandas surgem.

[...] se quisermos tomar a universidade por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUI, 2003, p.6).

O poder público do Estado de São Paulo não pode continuar omissa frente a uma situação de exclusão em suas IES, pois se trata de um espaço que representa um modelo para

a sociedade e que produz o conhecimento, necessitando demonstrar a importância do respeito à diferença e necessidade linguística do surdo, oferecendo equidade para que conclua seus estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

Diante dessa trajetória de pesquisa, temos a sensação de que há muito a ser observado, reconsiderado, revivido e renovado. Nossas incertezas despontam frente à oportunidade que tivemos de conhecer e aprender em cada encontro com os docentes, que nos cativou a necessidade de buscar por mais compreensão.

Nos encontros, levamos nossas dúvidas e ideias; nos aproximamos, refletimos, lamentamos e sonhamos com uma situação realmente humana na universidade, onde o surdo exerça seu direito de aprender e de SER. Saímos mais incompletos do que chegamos. Esses encontros realizados no contexto de pesquisa nos colocaram no ângulo de visão dos docentes junto às vozes ressoantes, vivenciando diversas situações e limitações.

Em conjunto com os docentes, pensamos nas dificuldades enfrentadas na universidade e nos âmbitos educacionais, além das micro e macro ações que pudessem trazer melhorias e transformações. Assim, sentimo-nos alterados e sabemos que jamais seremos os mesmos, pois sempre estaremos aprendendo e nos desconstruindo.

Nesse processo, onde os docentes dialogaram sobre a presença da estudante surda e as repercussões no contexto, o pensamento de que nenhum processo de aprendizagem, de mudança pode ocorrer individualmente vem à tona, pois é diante da realidade do Outro que identifico o meu lugar no mundo.

Assim, ao acessarem as universidades, os surdos provocam inquietações no ambiente e afetam aos docentes, por demandarem a adoção de mudanças endereçadas ao reconhecimento e atendimento de suas peculiaridades linguísticas e educacionais. A presença desses estudantes nesse contexto é recente e o número ainda é pequeno, se comparado ao de ouvintes. Seu acesso veio crescendo gradativamente, tendo alguns momentos de queda ou estagnação, mas sua presença é real e demanda reflexões a respeito da qualidade da permanência para esses sujeitos, dos problemas que enfrentam e das possíveis intervenções.

Mediante essa urgência, esta pesquisa investigou, por meio de um estudo de caso, a situação vivenciada por uma estudante surda, examinando os documentos internos da universidade e entrevistando uma pequena parcela dos seus docentes, analisando o contexto através de suas perspectivas, já que são fundamentais nos processos educativos. Tal recorte da

realidade permitiu constatar nos sentidos produzidos, inúmeras barreiras para que a estudante possa concluir o curso com êxito.

No que diz respeito aos documentos que regem a instituição, no Estudo I constatamos que a presença de surdos é desconsiderada e não se apresentam fundamentações para garantir a aprendizagem desses sujeitos, carecendo de iniciativas para guiar esse processo, pois não basta as pessoas estarem presentes no lugar, elas devem fazer parte do contexto e acessar os conhecimentos produzidos. Os documentos que orientam o curso de Arquivologia também não apresentam encaminhamentos à presença de estudantes surdos, mas sua última atualização é anterior a matrícula da graduanda surda e, conforme o desejo dos participantes e a intenção a futura coordenadora P1, deverá receber atualizações nesse sentido.

Cabe ressaltar que a ausência de orientações e ações em documentos internos ocorre em função do distanciamento existente no Estado de São Paulo frente as questões dos surdos que acessam suas IES, não havendo dispositivos legais nesse sentido e conseqüentemente gestão de recursos para este fim.

Diante desse reconhecimento, a segunda etapa do estudo foi o diálogo junto aos docentes, em entrevistas semiestruturadas, nas quais oito temas apareceram, revelando as condições do contexto pedagógico. Houve consenso sobre a democratização do acesso do surdo no Ensino Superior, nas últimas décadas, mas também de que, em muitas universidades, a garantia dessas legalidades ocorre por meio de iniciativas de grupos que incentivam ou oferecem apoio a pessoas que, por ventura, apresentam algum impedimento para acessar a universidade por meio do vestibular.

No caso da estudante surda, a conversa revelou sua participação num curso pré-vestibular oferecido por um grupo de pesquisa da própria universidade, que, além de trabalhar os conteúdos pertinentes, acompanhou o processo seletivo reivindicando os direitos presentes no Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005c) para que a estudante pudesse fazer a prova com a tradução em Libras.

Com essas iniciativas ou via políticas afirmativas que orientam o acesso, a Unesp, tem recebido grupos historicamente vulneráveis que delineiam traços de heterogeneidade ao seu contexto, ainda que de forma tímida em função do seu processo seletivo restrito. Esses grupos trazem estigmas socialmente delimitados pela norma e se deparam com a expectativa universitária que ainda é discrepante frente ao processo educacional que vivenciam.

Mediante essas diferenças, dialogamos sobre o papel do professor frente a presença da estudante surda e percebemos, por parte dos docentes, a vontade de oferecer os suportes que a

estudante necessita, mas com dificuldades para compreender em quais são e que diferenças os surdos trazem, além de dúvidas quanto ao tempo para se dedicarem a essas mudanças, pois a jornada de trabalho é longa e repleta de tarefas que ocupam basicamente os três períodos dos professores.

Os sentidos produzidos evidenciam a configuração contextual do Ensino Superior, que, por anos, não precisou se modificar em função dos estudantes, tendo em seu espaço um público que passou pelo processo seletivo deixando fora de seu ambiente pessoas que não tiveram formação que lhes proporcionasse a possibilidade dessa ascensão escolar. Também ficou em destaque a formação acadêmica dos docentes, pautada exclusivamente no conhecimento da área em que atuam, sem terem o acesso à formação pedagógica.

Buscando compreender as perspectivas dos docentes quanto aos surdos, percebemos que a história desses sujeitos se presentificam nos enunciados, pois o surdo é narrado de diferentes formas, ora como deficiente, ora como diferente, e, para que os docentes possam organizar num planejamento que contemple esse sujeito, é preciso ter clareza sobre as diferenças desse grupo e seu entrelaçamento cultural, como é o caso da estudante que se identifica enquanto surda.

Dessa maneira, o desconhecimento é uma barreira atitudinal, pois as mudanças culturais, políticas e educativas ainda não ocorreram para a forma de enxergar as diferenças e o sentimento de dúvidas sobre as capacidades desses sujeitos de concluir a graduação prevalece, necessitando de conscientização do público acadêmico.

Entre as expectativas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da estudante, destacam-se a apropriação dos novos conceitos acadêmicos e sua competência com a leitura e escrita.

Durante a conversa, evidenciamos a trajetória escolar da estudante no ensino regular, no modelo atual de educação das Políticas de Educação Especial (BRASIL, 2008), num processo que não atendeu às suas necessidades linguísticas. Os longos anos escolares pautaram-se num ensino que valorizou as práticas oralistas. Para Lacerda (2013a), o ensino pautado na modalidade oral não é completamente acessível ao surdo, pois seu canal semiótico para a aprendizagem é visual. Ao não ter o direito de aprender a língua de sinais e utilizá-la nos processos de aprendizagem, o surdo tem seu desenvolvimento comprometido e enfrentará uma série de desafios ao longo da sua escolarização, carregando estigmas.

Apesar da conquista do acesso à universidade, no diálogo percebemos que existem defasagens e dificuldades escolares que prejudicaram a formação dos conceitos mais elaborados, faltando aos alunos conteúdos prévios necessários à vida acadêmica. Os

professores esclarecem que os conteúdos presentes na universidade são complexos para todo estudante que ingressa, mas no caso da estudante surda, a dificuldade é ainda maior, numa situação que os preocupa e lhes enche de dúvidas sobre a melhor forma de auxiliá-la.

Os docentes compreendem essa questão atrelada à trajetória da estudante, mas o contexto do Ensino Superior tem em seu cerne a ideia de que um estudante que chega a esse nível de ensino é capaz de aprender sem grandes dificuldades.

Da mesma maneira, em relação ao letramento, os sentidos produzidos pelos docentes demonstram que se espera dos alunos competência em língua portuguesa. Assim, houve um estranhamento em relação à escrita peculiar da estudante surda. Por exemplo, Góes (2012) explica que na Libras não se utiliza a flexão verbal ou o uso de artigos, pois a gramática é diferente. Então, ao ler a escrita de um surdo, os professores de Ensino Superior que não têm conhecimento sobre essas diferenças podem pensar que o estudante não é bem letrado.

Além dessas diferenças, vêm à tona as lacunas da educação escolar, que não possibilitaram o aprendizado da segunda língua de forma plena e acessível, apoiando-se na primeira língua, a Libras. Nesse sentido, poderiam ter sido trabalhadas ao longo do percurso escolar as diferenças linguísticas entre as duas línguas, para que a estudante fizesse as correspondências conscientemente.

Com efeito, essas considerações se refletiram no processo de avaliação, em que alguns docentes revelaram que trocaram as avaliações escritas por trabalhos de diferentes formatos, com receio de a estudante não conseguir passar pelo processo, e outros que não modificaram seu esquema. Entretanto, no momento da prática discursiva, ficou claro que a presença da Libras e da TILSP tornava o processo avaliativo acessível e a estudante podia colocar em jogo os conceitos aprendidos nas disciplinas. Entretanto, entre os docentes existem diferentes opiniões sobre o que deve ser levado em consideração na hora da correção, sentido ou sintaxe.

Tal ocorrência é revelada na estrutura das disciplinas, em que se descreve o processo avaliativo, e, no diálogo com os docentes, encontramos os sentidos referentes a importância primordial da língua portuguesa na avaliação, reforçando sua importância no desempenho das atividades acadêmicas e profissionais, sem levar em consideração que a estudante poderia apresentar os conceitos que aprendeu pela língua de sinais se expressando melhor. Essa postura desvaloriza a língua de sinais e impede a estudante de ter sucesso nas atividades.

Enquanto minoria, os surdos possuem diferenças culturais e linguísticas que são amparadas pelo Decreto nº. 5.626/2005 com garantia do uso da Libras em ambientes

escolares, a opção de mecanismos de avaliação como a utilização de registros em vídeos e a presença do intérprete, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo essa diferença frente à segunda língua (BRASIL, 2005c).

Essas condições não são fáceis de serem alcançadas, mas podem ser conquistadas à medida que os professores receberem o aparato necessário e compreenderem as diferenças linguísticas dos surdos.

Então, pensando nas necessidades de melhorias, o diálogo com os docentes revelou a existência das barreiras comunicacionais, frente a uma língua diferente; metodológicas, ao esbarrarem nas complicações de levar a estudante a se apropriar dos conhecimentos, e programáticas, especialmente em função de a universidade não cumprir o que a legislação determina: a contratação de TILSP efetivo e graduado para fazer parte do processo.

Para tentar amenizar tal situação, uma estudante, bolsista, se propôs a trabalhar como TILSP voluntária, passando a ter voz presente, conforme constatamos nas entrevistas, influenciando as ações e opiniões dos docentes. Por um lado, ela ajudou a transmitir os conteúdos ensinados; colaborou para que os professores e colegas da turma entendessem algumas diferenças dos surdos, respeitando a estudante; favoreceu o diálogo entre pessoas de línguas diferentes e impediu que a estudante desistisse do curso. Por outro lado, há sentidos negativos, já que a função não está regularizada no espaço e o trabalho voluntário desqualifica os profissionais TILSP e isenta a universidade de cumprir sua obrigação. Outro ponto destacado na conversa com os professores é o fato da bolsista intérprete, não ser graduada, causando-lhes insegurança quanto à qualidade desse trabalho. Apesar de considerarem-na dedicada, acredita que é preciso mais do que boa vontade.

Realmente, a presença do TILSP é indispensável e faz toda diferença no processo de permanência dos surdos, mas a preocupação com a qualidade e efetivação profissional é essencial, pois os conceitos são complexos e necessitam de um trabalho em conjunto para não se limitar ao momento da aula.

Nessa via, apontamos para a necessidade de contratação de intérpretes com graduação, para se dedicarem à instituição e participarem dos processos de ensino junto aos professores, num clima de colaboração, de modo que o profissional se organize e colabore no processo de mediação, fazendo o surdo compreender e se apropriar dos conhecimentos. Nessa configuração, professores e TILSP poderiam ser parceiros na elaboração das aulas, pensando no uso de recursos visuais e tecnológicos, e a estudante perceberia que o professor é responsável por sua aprendizagem.

No momento da pesquisa, a bolsista intérprete, podia participar apenas das aulas e não podia participar do processo como um todo, junto aos professores do curso, preparando sua atuação de forma prévia, orientando os docentes sobre a estudante surda e suas necessidades pedagógicas.

A falta de contratação do TILSP remete às questões políticas e organizacionais, as quais foram tratadas, com o propósito de saber se os docentes tinham conhecimento das políticas que garantem a qualidade de permanência de surdos na universidade e/ou se a universidade vem cumprindo essas determinações. Nos diálogos, sentimos o distanciamento e abandono do Estado de São Paulo frente a universidade e ao que é proposto por lei, deixando a cargo dos professores e da estudante toda responsabilidade, sem oferecer nenhum tipo de amparo para constituir um ambiente de fato inclusivo, que olha para suas potencialidades, não limitando a participação das pessoas.

Nos diálogos, os professores pontuaram a possível desistência da estudante e o apoio ao interesse da família em tomar uma atitude judicial sob a égide das legislações que amparam esse processo, para a graduanda não perder, após tantas lutas em toda sua formação, o direito de estudar garantia de todos os cidadãos, atendendo às especificidades de cada um.

Diante dessas considerações, vislumbramos e sugerimos algumas diretrizes, que poderiam compor o contexto pedagógico dos cursos de graduação, norteadas por propostas educativas aos professores que tenham ou que possam vir a ter estudantes surdos matriculados em suas disciplinas:

- a) assegurar a participação dos TILSP como profissionais, junto aos graduandos surdos e aos docentes, contribuindo para traçar diretrizes da atuação profissional nesta etapa de educação;
- b) contratação de TILSP efetivos e graduados, num regime que possibilite um trabalho de parceria entre os professores e surdos nos diferentes ambientes formativos da universidade (sala de aula, eventos culturais, atividades extensionistas, etc);
- c) considerar no currículo a presença da Libras na organização e correção das avaliações dos estudantes surdos;
- d) envolver os estudantes surdos na organização de estratégias para sua aprendizagem, já que eles é que vivem a diferença e compreendem o mundo visualmente, podendo apoiar os profissionais, explicando como apreendem;
- e) orientar os docentes a respeito das diferenças existentes entre a Libras e Língua Portuguesa;

- f) disponibilizar orientações por meio de reunião pedagógica no início de cada semestre sobre as especificidades linguísticas, políticas, culturais e educacionais dos surdos;
- g) ofertar serviço de apoio pedagógico especializado na universidade para apoiar o surdo em suas especificidades, caso necessites e também como forma de apoio ao trabalho docente;
- h) disponibilizar informações acessíveis em Libras nos diferentes canais de comunicação da universidade (sites, bibliotecas, centros acadêmicos, etc);
- i) produção de acervos/ repositório de materiais acadêmicos acessíveis em Libras para uso em aulas e para a valorização da língua;
- j) instalação de dispositivos luminosos para facilitar a locomoção dos mesmos pela Universidade;
- k) sensibilizar professores, estudantes e funcionários sobre os fundamentos da educação bilíngue para os surdos, esclarecendo a importância do uso e disseminação da Libras no contexto acadêmico;
- l) ofertar cursos de extensão/capacitação em Libras à comunidade universitária, para ampliar as possibilidades dialógicas com os estudantes surdos na universidade.

Além dessas diretrizes, apontamos a necessidade de haver programas como os Núcleos de Acessibilidade existentes nas IFES, que têm o objetivo de propor e viabilizar condições de permanência na Educação Superior, por meio da disponibilização de apoios diversos para a eliminação de barreiras e o fornecimento de orientações a toda comunidade acadêmica.

Por meio dos Núcleos de Acessibilidade, asseguram-se o direito à participação, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, garantindo a presença do surdo em todos os ambientes acadêmicos em igualdade de condições aos demais universitários (BRASIL, 2005b).

Delineando a situação do surdo e sua passagem difícil pelos anos escolares iniciais sem a presença da língua de sinais para sua alfabetização e a aprendizagem dos conceitos, medidas devem ser pensadas para atender ao conjunto de surdos que chegam ao Ensino Superior, estimulando-os a concluir seus estudos.

A presença de indivíduos graduados contribui para a disseminação de sentidos, gerando a percepção de que os surdos podem e devem ocupar cargos diversos, de acordo com seus desejos, fortalecendo o movimento pela educação bilíngue na garantia do direito do acesso a educação como direito fundamental.

A universidade, enquanto disseminadora de ideias, tem o compromisso de estimular o debate sobre a qualidade de ensino ofertado às pessoas surdas, favorecendo a redução das atitudes negativas e combatendo o preconceito e a exclusão, nesta etapa de educação e necessita do apoio do Estado que lhe compete.

Assim, a forma encarar os fatos com possibilidade de acabamento provisório nos impulsiona a proferir nossas últimas palavras: que a sensação de incompletude seja a mola propulsora para continuar acreditando que os enunciados relevados não se esgotam sobre a realidade observada.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais**. *Revista Signos*, v. 43, n. 1, p. 13-26, 2010. Número Especial Monográfico.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRADE, A. N. Ecos do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética. 2012. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória-ES, 2012.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. NBR 9050:2003. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 11 out. 2015, Rio de Janeiro, 2015. 148p.
- BAKHTIN, M. **A teoria do romance**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. Publicação Original: 1930.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Publicação Original: 1920.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2010. Publicação Original: 1920.
- _____. VOLOCHÍNOV, V. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 16. ed. São Paulo: Hucitec. 2014. Publicação Original: 1929.
- BETIM, F. OCDE descreve o atual momento econômico do Brasil como “crítico”. Crise Econômica. **El País-Brasil**, Economia. 04 nov. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/04/economia/1446663237_818015.html>. Acesso em: 04 fev. 2016.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. V.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J.. Estudantes surdos no ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.
- BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MAROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE; UFRJ, 2011.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº. 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília – DF: Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010b.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. 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, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005c.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 7

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011, Seção 1 - Edição Extra, p. 5.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção 1, p. 10369.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Lei Darcy Ribeiro. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p.27833.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005a, seção 1, p. 7.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01. Set. 2010.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, Edição Extra, p. 1

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015, Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. _____. **Edital nº 6, de 15 de maio de 2015**. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015. Brasília: MEC; Inep, 2015.

_____. _____. Programa de Financiamento Estudantil. **Portal**. Brasília: MEC/FNDE, 2016b. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. _____. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portal**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior. **Portal**. Brasília: MEC, 20---. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. _____. Sistema de Seleção Unificada. **Portal**. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Nota Técnica 08/2011**. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. 200 p. 2. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/orientacao-para-promocao-de-acessibilidade-nos-exames-nacionais-nota-tecnica-082011-mecseesp>>. Acesso em 05 jan. 2017.

_____. **Nota Técnica n. 04/2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC; Secadi; DPEE, 23 jan. 2014 a.

_____. **Nota Técnica n. 106/2013**. Orientação à implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC; Secadi; DPEE 19 ago. 2013.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; Secadi, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica: 2012**. Brasília: MEC/Inep, 2012.

_____. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES. Jul. 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRITO, F. B. de. **O movimento surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2013.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: FERNANDES, S. (Org.) Dossiê Educação Bilíngue para surdos: políticas e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, 2014. Número Especial, 2. p. 71-92.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006.

CECHINEL, L. C. C. **Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior**: um estudo do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico. 2005. Dissertação (Mestrado), Univali, Itajaí, SC, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p.5-15, set./dez. 2003.

_____. **Universidade em ruínas**. In: TRINDADE, H. (Org.). Universidade em ruínas; na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999. p. 211-212.

CONEGLIAN, A. L. O. **Análise do Comportamento Informacional de pós-graduandos surdos**: subsídios teórico-práticos para a organização e a representação do conhecimento. 2008. Dissertação (Mestrado). Unesp, Marília, 2008.

COSTA, S. de. F. S. C. **As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EAD sobre surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado). UNB, Brasília, 2011.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 50-52

DAROQUE, S. C. **Alunos Surdos no Ensino Superior**: uma discussão necessária. 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista – Unimep, Piracicaba, 2011.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

ESTRUTURA Curricular 2012. Página inicial. Graduação. Cursos. Arquivologia. Matriz Curricular. Marília: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 02 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/arquivologia/grade-curricular/estrutura-curricular-2012/>>. Acesso em: 05 set. 2015.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que educação nós surdos queremos.** Documento elaborado no pré-congresso ao CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. Disponível em:

<<http://feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>>. Acesso em: 28 set. 2015.

FERNANDES, S. de. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006;

_____.; MOREIRA. L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: FERNANDES, S. (Org.) Dossiê Educação Bilíngue para surdos: políticas e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, 2014. Número Especial, 2.p. 51-57.

_____. **Educação bilíngue para surdos: Identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, UFPR Curitiba, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, J. W. **Ancoragens estudos bakhtianianos.** 2.ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos surdos IV.** Petrópolis – RJ:Arara Azul, 2008.p. 278-309.Série Pesquisas.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 4.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

GOMES, M. do C. **A Reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal:** entre os discursos identitários e os discursos de regulação. 2012. Tese (Doutorado). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Divulgados sinopse e microdados do Censo de 2014.** Assessoria de Comunicação Social. 02 de fevereiro de 2016.

_____. _____. **Resumo Técnico** – Censo da Educação Superior 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2015.

_____. _____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior** – Microdados do Censo da Educação Superior. Graduação (2010-2014), Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. _____. **Resumo Técnico** – Censo da Educação Superior 2011. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. _____. **Resumo Técnico** – Censo da Educação Superior 2012. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. _____. Diretoria de Avaliação e Educação Básica. **O atendimento diferenciado e o atendimento específico no ENEM 2011**. Brasília, 2011.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre surdos. In: LODI, A, B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p. x – y.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A, B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 49-70.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A, B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 247 – 288.

_____. Surdez e linguagem: implicações para as práticas Educacionais. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 171-202.

_____.; SANTOS, L.F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

_____.; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.17, n. 3. Marília, Sept./Dec. 2011

_____.; MARTINS, D. A. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3 (78),p. 83-101, set./dez. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507804>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

LADD, P. **Em busca da surdidade**. 1.ed. Tradução de Mariana Martini Sintagma. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no Ensino Superior**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de. O.; BERBERIAN, A. P. (Orgs.) **Surdez e educação inclusiva**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.p. 13-36.

_____. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. v. 39, n. 1,p.49-63. São Paulo: Educação e Pesquisa, jan-mar. 2013b.

_____. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C.; SANTOS, L.F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013a. p. 165-184.

_____. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

_____.; SILVA, H. Educação bilíngue para surdos: conflitos políticos e consequências para sua implantação In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ANPED, 12. Diálogo entre a pesquisa e as políticas de educação da atualidade. **Anais...** Vitória: Anped - E-book-comunicações orais. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4H6hP1mbuXzeUJtMFdfdkViMIE/view>> Acesso em: 26 dez. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALDI, J. C.M. **Surdez e inserção profissional**: representações sociais de universitários surdos. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estácio de Sá, cidade, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRIM, L. Y. L. Garimpando sentidos em bases de dados. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.p. 127 – 155.

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior**: a expectativa do aluno surdo do ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado) Unesp, Bauru, 2016.

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

NANTES, J. de M. A. **Constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: cuidado de si e do outro.2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados - MS, 2012.

NEMBRI, A. G. **O cotidiano escolar do curso bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional Educação de Surdos (Ines)**: um olhar avaliativo. 2011. Dissertação (Mestrado), – Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2011.

PATRÍCIO, L. **As políticas públicas de inclusão de surdos no Ensino Superior**: especificidades do processo. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, 2006.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.).**A surdez**.6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.p. 51-74.

PINHEIRO, O. de G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 156-187.

PROJETO Pedagógico de Arquivologia. Página inicial. Graduação. Cursos. Arquivologia. Marília: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Departamento de Ciência da Informação (DCI), Conselho Curso de Arquivologia (CCA), 2012. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao//cursos/arquivologia/projeto-pedagogico/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

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

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 187-200.

_____. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

ROSSETO, E. Políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil. **Revista Temas & matizes**: políticas educacionais, Cascavel, n. 13, p.49-57, jan-jul, 2008.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, K. R. de O. R. P. Projetos Educacionais para alunos surdos. In: LODI, A. C. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 71-88.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto n. 27.332, de 4 de setembro de 1987. Altera o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (Unesp). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 set. 1987, Poder Executivo, Seção 1, v. 97, n. 169, p. 1.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Resolução SE 38, de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2009, Poder Executivo, Seção 1, v. 119, n. 114, p. 55.

_____. _____. Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas e Revoga a Resolução SE 38, de 19-06-2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 jan. 2016, Poder Executivo.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 5-6.

SAVIANI, D. Universidade e Desenvolvimento Nacional. In Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5.ed São Paulo: Cortez Autores Associados, 2007, p. 69-85

SILVA, A. G. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, A.C.B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 89-104.

_____. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.p. 39-50.

SILVA, K. C. da. **Condições de acessibilidade na universidade**: o ponto de vista de estudantes com deficiência. 2016. Dissertação (Mestrado) Unesp, Marília, 2016.

SILVA, R. A. F. da. **Educação a distância e estudos surdos**: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias. 2011. Dissertação (Mestrado). UFPR, Curitiba, 2011.

SILVA, R. C. D.; MARTINS, S. E. S. O. Acessibilidade no processo seletivo: primeiras providências para viabilizar a inclusão no ensino superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CONAVE), 4., 2016, Bauru. **Anais...** Bauru: Unesp, 2016.

SIMPLÍCIO, V. “Os surdos”: sujeitos de uma cultura própria num espaço multicultural? FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 4. **Anais...**GEPIADDE/UFS/Itabaiana, 2010.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.p. 7-14.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sumus, 2006. 15-34.

SPINK, M. J. P. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais., 2010.

_____.;LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos de interpretação. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.p. 71-99.

_____.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2013.p. 22-41.

SPINK, M. J. P. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.p. 100-126.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? In: FERNANDES, S. (Org.) **Dossiê Educação Bilíngue para surdos: políticas e práticas**. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, 2014. Número Especial, 2. p. 100-126.

TOKARNIA, M. **Censo Escolar: três milhões de alunos entre 4 e 17 anos estão fora da escola**. ECB Agência Brasil Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/censo-escolar-3-milhoes-de-alunos-entre-4-e-17-anos-estao-fora-da-escola> 27/03/2016 27/03/2016> Acesso em: 02 ago. 2015.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: Assessoria Especial de Planejamento Estratégico, 2009. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI_Unesp.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: Assessoria Especial de Planejamento Estratégico, 2015. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/manut_execucao.php?ano=2015>. Acesso em: 02 ago. 2015.

VYGOTSKY L.S **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) 14ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. P. 7 a 72.

APÊNDICE A

Carta Convite

Eu Natália Gavaldão matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista de Marília, sob a orientação da ProfªDrª Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, dirijo essa carta a vossa senhoria para um convite de participação em minha pesquisa que visa investigar as condições de acessibilidade no contexto pedagógico dirigidas a estudantes surdos no Ensino Superior, sob o ponto de vista dos professores.

A pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulada "Surdez e Acessibilidade no Ensino Superior: análise do Contexto Pedagógico", sob minha responsabilidade, e integra a um Projeto em rede intitulado "ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC (Edital nº 49/12 – OBEDUC/CAPES, no qual as Universidades: UFSC, UFSCar e Unesp são núcleos de apoio à pesquisa.

A coleta dos dados ocorrerá por intermédio de entrevista previamente agendada e gravada em áudio e/ou vídeo, no em local e horário escolhidos pelo entrevistado e para o uso exclusivamente acadêmico-científico.

Informo que em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas, podendo me contatar pelo e-mail: nataliagavaldão@gmail.com ou pelo telefone: 14- 996732447.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo despesas pessoais e nem compensação financeira em qualquer fase do estudo.

Sua participação será muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa que tem por finalidade contribuir para a formulação de políticas institucionais que visem a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade.

Agradeço sua compreensão e aguardarei contato.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, portador (a) do RG _____, aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulado “Surdez e Acessibilidade no Ensino Superior: análise do Contexto Pedagógico”, sob a responsabilidade da acadêmica Natália Gavalvão e sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista de Marília – PPGE/UNESP.

A pesquisa terá como objetivo investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade no contexto pedagógico dirigidas a estudantes surdos no ensino superior.

Fui selecionado (a) para participar desta etapa pesquisa por ser Professor (a) do Ensino Superior e por ter aluno(s) surdo(s) matriculado em minha disciplina. Também fui informado (a) que minha participação será voluntária e que posso interrompê-la a qualquer momento, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos e/ou comprometimentos as minhas atividades na instituição que trabalho.

Recebi orientação a entrar em contato com a pesquisadora sempre que desejar, sendo fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo através do email: nataliagavaldo@gmail.com.

Estou ciente que minha participação enquanto Professor consiste em conceder entrevista, de forma individual, em local e horário por mim escolhidos e que o tema da atenderá aos objetivos do estudo. Também concordo que os pesquisadores utilizem os dados da gravação em áudio e/ou vídeo para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome, idade, naturalidade
- b. Formação Acadêmica e Profissional
- c. Tempo de experiência docente no ensino superior
- d. Disciplina que ministra para o aluno surdo
- e. Relação com a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

Bloco 1 - Políticas educacionais

01. O que é educação inclusiva e quem se beneficia dela?
02. Como a educação inclusiva se materializa no Ensino Superior?
03. De que modo a Universidade procura cumprir as políticas educacionais inclusivas?
04. Estudantes surdos têm acessado o Ensino Superior? Como?
05. Na sua Universidade tem estudantes com deficiência? Que características têm este público?
06. O que você entende por necessidades educacionais especiais?
07. Como as políticas/legislações favorecem as condições de permanência do estudante surdo na Universidade?
08. Que medidas institucionais existem na Universidade de apoio à permanência dos surdos? Como elas são contempladas nas medidas orçamentárias?
09. Existe algum serviço de apoio pedagógico especializado na universidade? Como ele é direcionado aos estudantes surdos?
10. De que modo o projeto político pedagógico do seu curso contempla as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos?
11. Com quem você dialoga sobre o processo educacional desse estudante na Universidade? E quais os assuntos mais recorrentes de preocupação nesse processo?
12. Se não há troca com os colegas, como busca conduzir tais assuntos?
13. Como o estudante surdo tem vivenciado o processo educacional na Universidade? Que tipos de desafios a comunidade acadêmica tem enfrentado em relação à presença desse público na Universidade?

Bloco 2 - Concepções sobre os surdos

14. O que você sabe sobre os surdos?

Bloco 3 - Interação sala de aula

15. De que modo a estudante surda se relaciona com você e com os colegas de sala de aula?
16. Como a estudante surda é encorajada a expressar suas opiniões em sala de aula?
17. O que você faz para a estudante surda participar das suas aulas?

Bloco 4 – metodologia

18. De que maneira a estudante tem acesso aos conteúdos de sua aula?
19. Em relação ao currículo, há algum tipo de modificação para o surdo?
20. Como os recursos tecnológicos e/ou materiais são explorados para este perfil de alunado? Adota alguma estratégia diferenciada?

Bloco 5- Instrumento de avaliação

21. De que modo o surdo tem demonstrado seu desempenho acadêmico nas atividades que envolvem escrita e leitura em língua portuguesa?
22. Há diferenças de desempenho acadêmico na avaliação em que a escrita não é instrumento de verificação?
23. Como você avalia o desempenho dos seus alunos na sua disciplina? Existe alguma diferenciação nesta avaliação?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista professora P2

Diálogo pautado no roteiro de perguntas	Tema
<p>a- Pesquisadora: Vamos começar por sua identificação para conhecê-la melhor? Pode me falar seu nome, idade e naturalidade. <i>P2 Então [...] Meu nome é P2.,----</i></p>	2
<p>b-Pesquisadora: Qual sua formação Acadêmica Professora? <i>P2: Minha formação acadêmica. Eu me formei primeiro [...] eu sou designer, sou formada no curso de designer da FAAP, me especializei em produto, porque tem designer tem o lado gráfico, chamado comunicação visual e outro lado projeto de produto, minha especialização foi em produto. E depois eu também fiz a USP, fiz o curso da ECA, português hebraico da ECA, por uma questão que eu via lá desde a FAAP e eu sou especialista em intersemioses, em linguagens [...] eu tenho gente aqui trabalhando com linguagens e os meninos aqui estão fazendo curso de Libras (risos) pela linguagem de sinais, nós temos gente fazendo esta pesquisa da linguagem de sinais.</i></p>	2
<p>c- Pesquisadora: Seu tempo de experiência docente no ensino superior? <i>P2: A minha experiência de docência no IES tem 30 e poucos anos de IES, eu nunca ensinei para crianças, eu nunca fui docente... ah mas só pelos estágios, porque sempre foi uma formação de IES. No começo eu ensinei em escolas privadas com características muito diferentes da escola pública, das IES públicas e depois, há alguns anos eu trabalho com IES pública.</i></p>	2
<p>d- Pesquisadora: Disciplina que ministra para a aluna surda. <i>P2: A disciplina que ministro, são duas disciplinas e, uma ainda ela não fez. A primeira disciplina se chama história da cultura, é uma disciplina bastante complexa para um aluno surdo.</i> Pesquisadora: Por quê? <i>P2: Tem complexidade para qualquer aluno, mas para um aluno surdo é uma disciplina eminentemente teórica e, eu acho que no caso da estudante ela vai se dar melhor nas disciplinas práticas. A disciplina teórica é complicada para um aluno surdo, principalmente se ele não [...] no caso dela, que ela não era alfabetizada, o português era a segunda língua, então para ela é difícil.</i> Pesquisadora: São palavras novas? <i>P2: Sim, são palavras novas e conceitos novos, são traduções que ela tem que fazer.</i></p>	5
<p>e- Pesquisadora: Em sua trajetória teve algum contato relacionado a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva? <i>P2: Deixa eu te falar quantos alunos com necessidades especiais, não sei, acho que não se fala mais isso né? Mas eu tenho visto falar em deficiência outra vez, eu não sei o que é mais apropriado. (expressão de dúvidas, constrangimento).</i> Pesquisadora: (fique a vontade, as palavras mudam, vão sendo lavadas) <i>P2:É [...] (risos) na verdade tem alguma coisa engraçada nisso porque a necessidade não muda e não adianta mudar conceitos se não mudarem o que é o núcleo da questão. Então passaram pela minha vida, três pessoas assim, eu tenho surdo na família.</i> <i>P2: também e eu sei da angústia que é para um surdo ver que os outros estão conversando e não compreender, não conseguir participar, ter problemas de isolamento social, então eu sei de tudo isso, fora essa experiência que eu tenho, passaram pela minha vida três alunos com necessidades especiais no IES e uma delas foi uma com surdez em SP, mas diferente da N., essa moça tinha sido muito bem preparada para o mundo e ela era presidente da associação dos surdos, então ela tinha muita facilidade para aprender e muita autonomia e eu fiquei (muito) surpreendida com a capacidade que ela tinha; isso foi há muitos anos. O outro aluno que tive tinha problemas, era um deficiência visual que estava se encaminhando para a cegueira total e esse foi aqui e esse moço, ele</i></p>	8 e 3

<p>também já tinha enxergado primeiro, ele estava perdendo gradualmente a visão e teve muitos problemas na UNESP, nós conseguimos uma máquina grande, porque trabalha com tecnologia, então nós tínhamos lá uma máquina de laboratório de 29' e esse moço ficou um pouquinho na dele lá, isolado trabalhando, era um pesquisador investigador, com essa máquina. E a terceira pessoa é a N.. (silêncio).</p>	
<p>Questão 01 Pesquisadora: Para você, o que é educação inclusiva e quem se beneficia dela? P2: <i>Você quer que eu fale o que é educação inclusiva? Não é fácil (risos)</i> Pesquisadora: Sim para você, em sua opinião, também sou professora, na educação básica (risos), e compreendo. P2: <i>Para mim educação inclusiva é uma educação que tenta enxergar todas as pessoas que estão ali buscando acesso a informação, acesso ao conhecimento e, leva em consideração as pessoas nos seus contextos individuais com suas necessidades particulares. Então, educação inclusiva é aquela que se preocupa com todas as pessoas que estão ali para o acesso a educação. (silêncio).</i></p>	8
<p>Questão 02 Pesquisadora: Como a educação inclusiva se materializa no Ensino Superior? P2: <i>Olha, o que eu tenho visto no IES, é muita rampa (risos) que é uma forma que demonstra boa vontade, mas que também demonstra desconhecimento do que é [...] do que são as deficiências. Nós temos um ou dois alunos cadeirantes e nós temos outras necessidades e quanto a essas necessidades eu vejo pouco conhecimento de quem manda na universidade para aceitar tomar providencias [...] tem que tomar providencia e deveriam ser consultadas aquelas pessoas que estão trabalhando com esses limites. Eu sei no caso da N., que é uma dessas pessoas que tem limites e que precisaria ser incluída nos nossos programas. Eu não fui avisada de que ela iria vir pra sala. A professora P1 num determinado dia lá que me falou “olha você vai ter uma aluna”, mas era assim, um dia antes. Eu tenho 70 alunos dentro de sala nessa disciplina que eu dou. 50 a 70. (Quantos tinham Talita? – sua orientanda de mestrado que estava presente – a resposta foi 60 a 70). Então para uma pessoa com <u>limites</u> (ênfase).</i> Pesquisadora: Que limites? P2: <i>com problemas auditivos foi muito complicado. Ela entrar na sala e eu até pedi para ela sentar na frente, mas ela veio com a interprete, mas acho que não fazia muita diferença pra ela.</i> Pesquisadora: (Por quê?) P2: <i>Porque eu acho que ela não é alfabetizada no português, ela esta lutando com isso, então ela depende bastante da interprete. Daí alguns problemas que eu vi [...] Havia dias em que a interprete não podia estar ali. A interprete dela é muito boa, eu a conheci, uma pessoa muito bem intencionada, ela está fazendo de forma voluntária, uma pessoa apaixonada por ensinar, a J. não é?</i> Pesquisadora: (acredito que Sim). P2: <i>Não sei quanto a eficiência por que eu não entendo o que está acontecendo ali, não sei [...] não sei se essa tradução [...] essa tradução também depende do entendimento da J. da disciplina, do que está sendo trabalhado na disciplina. Então eu acho que esse limite fica ampliado, existe uma reverberação desse limite, por que eu tenho que lhe dar com o limite da intérprete também, que eu não sei qual é.</i> Pesquisadora: Por que ela ficaria limitada em compreender o conteúdo? P2: <i>Por que ela é da pedagogia.</i> Pesquisadora: a área é diferente, NE, P2: <i>Sim, uma área completamente diferente e nós estamos falando de outra área que precisaria de um preparo. Então eu até imagino, pelo o que conheço da J., eu conversei várias vezes com ela; que ela tenha um bom repertório e que tenha feito o melhor de si, mas é um limite sobre um limite que eu acho que ali se colocou. É diferente das disciplinas teórico práticas em que a pessoa tem o momento do fazer em que você inclusive pode verificar mais ou menos como está o aprendizado dela e em que o número de pessoas em sala também é menor.</i> Pesquisadora: O que seria um impeditivo? P2: <i>Educação inclusiva nesse sentido deveria ter menos pessoas dentro de sala, coisa que não é possível lá até pelos horários que a gente tem. Os alunos que</i></p>	3,4,7,8

estão fazendo primeiro e segundo ano estão de manhã e a tarde, eles estão na escola tendo aula de manhã e a tarde, nos dois períodos e ainda assim nós teríamos que desdobrar os horários. O professor poderia ter disponibilidade de trabalhar com um grupo menor, pra gente conseguir dar uma atenção pra ela. Outra coisa é que não me avisaram que a estudante iria vir para a sala, não houve preparo. Nós tínhamos um projeto que se que se chama “escrevivendo” porque nós recebemos alunos do ensino público, então esses alunos também tinham que ser incluídos na universidade e eles não tem deficiência, eles têm deficiência na formação porque o ensino público despreza a língua que as pessoas tem que aprender [...] nós temos muitas pessoas que têm problemas com o português, com a língua. E como criar? Como trabalhar com essas pessoas em cultura, em história da cultura se elas têm problemas anteriores que são lingüísticos. Então nós fizemos um trabalho onde pude ver um pouco melhor quem é a estudante, mas me deu a oportunidade de saber que ela não era alfabetizada em português.

Pesquisadora: Ela é fluente na língua de sinais?

P2: Nós temos vários alunos e uma solução que eu ingenuamente, acho que pensei, foi de integrá-la bem na sala. Então vários alunos meus foram fazer o curso de Libras, o que achei bonito nesta história toda foi o interesse dos alunos em acolher a estudante. Ela foi muito bem acolhida, ela teve pessoas, pelo menos num primeiro momento, é que depois de um tempo passa um pouquinho assim essa novidade e há um recuo dessas ofertas de ajuda, porque começa ficar complicado na vida prática. Então, num primeiro momento ela foi muito bem acolhida e tem muitas pessoas que continuaram. Aqui conosco temos a Talita que ta fazendo o curso de Libras e seu irmão M. que está na turma, além da L. que é uma aluna que está no meu grupo também estão aprendendo [...] é engraçado, mas eu acho que foi uma oportunidade essa coisa da inclusão, foi uma oportunidade ao revés né? Para nós que somos ditos assim com o total da potencialidade ali, ela oportunizou que os meninos se dessem conta disso e nós vamos ter arquivistas agora especialistas em Libras. Então as coisas são muito engraçadas, ela trouxe, ela que precisava de uma atenção especial, ela trouxe oportunidades novas.

Questão 03

Pesquisadora: De que modo a Universidade procura cumprir as políticas educacionais inclusivas?

P2: (risos) Olha, nunca ninguém falou comigo. Eu conversei com a S. Eu sei que o CAUM tem vários surdos, tem um grupo de alunos com necessidades especiais, mas eu penso como, em que medida esses alunos agora alcançando o nível superior vão conseguir vencer nesse mundo que não é fácil nem pra quem não tem essas necessidades. O que eu vi foi um esforço da professora S. que tem lá um interprete que acho que veio lá do Instituto Federal que é um arranjo e um professor, como chama aquele professor? (se dirigiu a aluna dela – N.?) É, que você deve conhecer, faz parte do grupo dela, eu fui lá conversar, mas nem sei se ele faz parte do grupo (sim). Numa conversa que nós tivemos ele estava presente e ele traduz [...] na linguagem de sinais pros surdos, mas não sei qual é o nível de atuação, o quanto que ele pode participar de tudo isso. Eu não vi nenhum esforço da universidade, eu sei que escrevi uma carta pro o diretor pedindo, havia um pedido anterior do pai dela, então reforçando esse pedido de contratação de intérprete porque eu vi as dificuldades que ela estava enfrentando. (silêncio). Eu vi esforço voluntário.

Pesquisadora: e a universidade?

P2: A resposta que eu tive é que eles tinham iniciado andamento. A universidade passa hoje por um momento de contingenciamento muito sério. Até as bolsas que a gente tinha de Pibic, que do país, da universidade em si e nós estamos com muito medo do que vem por ai no ano que vem e isso foi pra reitoria. Agora, não sei quanto tempo a reitoria precisa, quantos serão sacrificados no meio do caminho até a reitoria ver, qual o papel do grupo da S. nisso porque ela tem bolsas, ela tem o apoio federal acho que da Capes ou CNPQ, mas não sei em que medidas isso resolve os problemas internos da universidade, da vivência do aluno na universidade, ele tem que viver ali naquele ano.

Pesquisadora: Não ouviu mais nada sobre a tomada de providências?

P2: Houve um pedido para a UNESP contratar um interprete e a resposta da carta foi que todas as providências que a diretoria podia tomar foram tomadas e a coisa agora ta na reitoria então não tem política pública valendo pra isso. A universidade não tem políticas públicas definidas ou não chegaram a mim essas políticas, não foi por falta de procurar porque fiz essa busca ai na diretoria.

Pesquisadora: Não ouviu mais nada sobre a tomada de providências?

P2: Houve um pedido para a UNESP contratar um interprete e a resposta da carta foi que todas as providências que a diretoria podia tomar foram tomadas e

<p><i>a coisa agora esta na reitoria então não tem política pública valendo pra isso. A universidade não tem políticas públicas definidas ou não chegaram a mim essas políticas, não foi por falta de procurar porque fiz essa busca ai na diretoria.</i></p>	
<p>Questão 08 A Unesp destinada alguma verba para dar suporte a estudante? P2: <i>Olha eu não sei eu não vi. Não posso dizer que não usaram porque eu não vi, eu não tive acesso a essa informação. O que eu vi foi um esforço quase voluntário de todo mundo. Na sala ela procurou sempre se sentar no meio, não sei se a semiótica dessa situação, não consigo entender muito bem, porque minha aluna surda de São Paulo ela ficava muito na frente, mas como ela era leitora de lábio pode ser que né [...] Não é o caso da N., ela não procurou ler lábio, ela não procurou sentar na frente. Acho que ela não foi capacitada pra isso. Eu sei que ela é uma menina muito protegida, a família tinha um papel assim de excluí-la né? Porque a gente fala muito em inclusão, mas se as famílias também não tiverem dentro dos seus projetos de vida a missão de incluir o filho com necessidade especial, complicado. Então eu sei que o pai dela esta fazendo um esforço muito grande nesse momento, mas que ela anteriormente foi bastante protegida daí eu sei que ela não adquiriu as habilidades que teriam feito a vida dela mais fácil, mas acho que nunca é tarde, ela tem, não sei qual o aproveitamento dela hoje nas disciplinas práticas, eu não acompanhei isso, não houve um acompanhamento disso. Eu fui coordenadora de curso e a gente não fez acompanhamento porque nem foi levado isso em reunião e fui eu mesma que não fiz porque teve, tem uma coisa que é intermitente na N., que ela assim [...] diz que vai sair, diz que vai pra pedagogia e depois continua freqüentando aula, então esse período que eu trabalhei com ela o tempo todo tinha essa possibilidade dela abandonar o curso a qualquer momento e a coisa flui de uma forma. Nós estamos trabalhando com calendário muito complicado, nós estamos com quatro calendários pela questão das greves, e [...] acabou que nós não tomamos mesmo nenhuma providência. Foi uma coisa que o curso não recebeu a N. com toda essa demanda. Eu fui a algumas reuniões, eu fui numa reunião com a S.</i></p>	8 e 3
<p>Questão 04 Pesquisadora: Estudantes surdos têm acessado o Ensino Superior? Como? P2: <i>Não tem acesso, tem que criar, o que eu sei é que tem alunos em iniciativas como a do CAUM, se eu não me engano, lá tem são onze surdos, um número que eu acho razoável pra gente pensar [...] tem cadeirantes no curso superior, mas eu vejo assim [...] teve uma menina que quebrou o pé lá (risos) e momentaneamente teve uma deficiência, uma insuficiência pelo menos e foi uma batalha pra gente conseguir uma sala no térreo. Eu acho que a universidade não esta preparada para o para o deficiente de nenhum tipo [...] nem a sala de aula. To te falando que pra canhoto a gente tem que ir buscar cadeira.</i> Pesquisadora: 69- O que levaria a existência dessas iniciativas? P2: <i>Esse recorte que foi meio transversal, a estudante tem muita dificuldade, um nível primário, entendeu?</i> Pesquisadora: Sim P2: <i>porque se ela tivesse na infância tido boa formação teria mais oportunidades.</i> Pesquisadora: E como esse público tem acessado ao Ensino Superior? P2: <i>No caso da estudante que é o caso que eu conheço, por esforço lá do grupo da fonoaudiologia que ta promovendo essa inserção ali no CAUM né? E a partir desse projeto [...] Não sei como as pessoas se organizaram pra chegar nesse projeto, se os professores responsáveis por isso foram até a associação de surdos, imagino que sim, porque é um grupo razoável de surdos e não acho que seja uma organização natural e que todos eles tenham vindo pro CAUM, eu acho que houve uma busca dessas pessoas e acho muito interessante isso porque é uma ação né e ela ta ativa. A UNESP [...] você é da UNESP daqui ou de Bauru?</i> Pesquisadora: faça o mestrado aqui na UNESP de Marília e moro em Bauru P2: <i>O que eu sinto da UNESP de Marília? Anterior ao próprio aluno com necessidade especial, com deficiência. Eu sinto que a UNESP é invisível em Marília, uma experiência que a gente teve no curso de arquivologia é que você chega a determinadas escolas que poderiam complementar a formação dos seus alunos no terceiro grau de forma gratuita, gratuita não, porque o cidadão pagou, mas para aqueles que vai cursar sim com bolsas, a gente tem uma série de facilidades para o aluno que não tem e outra forma acesso ele desconhece. Ele desconhece qual é o papel e a UNESP tem uma imagem negativa na cidade. Pelo papel da UNESP nas greves, pelo tipo de manifestação que a gente tem por alguns setores da UNESP se criou essa imagem negativa. Então nós fizemos</i></p>	1

<p><i>visitas e estamos tentando fazer algumas ações junto às escolas de ensino médio pra atrair alunos que de alguma maneira ficam sem o ensino superior. Mas eu acho que nem no ensino médio eles estão incluídos aqui, por que nunca vi nessas e todas essas ações que nós fizemos eu nunca vi uma pessoa como a estudante.</i></p> <p>Pesquisadora: Nunca? 52- <i>Eu fui ver uma pessoa como a estudante surda a partir da chegada dela na UNESP. Mas talvez eu esteja mal informada.</i></p>	
<p>Questão 05 Pesquisadora: Na sua Universidade têm estudantes com deficiência? Que características tem este público? P2: Não conheço, só sei da estudante no momento.</p>	8
<p>Questão 06 Pesquisadora: O que você entende por necessidades educacionais especiais? P2: <i>Por necessidades educacionais especiais, até o canhoto eu acho que tem necessidades educacionais especiais, até o míope. Quando você faz uma sala super comprida como é lá, até a arquitetura da sala, salas recém construídas, nós temos problemas e até quem não tem necessidades especiais tem problemas. Nós temos um ponto, umas salas construídas ali em que a pessoa não acessa a lousa, não consegue enxergar a lousa e isso não é considerado necessidade especial. A N. também tem algo pra ensinar e teve e para mim foi muito significativa a entrada da estudante nesse sentido dela provocar as pessoas pra entender o mundo dela e de vinte pessoas que a principio se interessavam hoje nós temos três e já esta ótimo, é mais do que 10%, vamos ter três arquivistas conhecendo essa linguagem (Ela lê trechos da próxima pergunta). Então eu acho que política pública era a primeira coisa que tinha que estar definida e nós não temos política pública pra isso ou não chegaram a mim. Não foi por falta de procurar, porque eu fiz essa busca na diretoria</i></p>	8
<p>Questão 07 Pesquisadora As legislações existem e como elas poderiam então favorecer a N. na universidade? P2: <i>Existe a legislação! Na verdade existe a legislação, o problema é que a legislação não esta sendo cumprida, no papel existe, tanto que nós recorremos a essa legislação no pedido que fizemos pra N. (ÊNFASE expressão forte), mas não há o cumprimento dela. Cumprir alguma coisa é pela iniciativa dos grupos de pesquisa através da J. e da P. que atuam como interprete pra ajudar, mas elas são alunas e não podem acompanhar o tempo todo, porque elas também têm as suas aulas pra assistir, então a UNESP precisa contratar e cumprir essa legislação.</i> Pesquisadora: Pelo jeito quem toma medidas são vocês mesmo e o grupo, mas serviço de apoio especializado existe? P2: <i>Não há nenhum serviço da própria universidade. Aqui há rampas e para os alunos surdos temos o apoio do grupo da professora S</i></p>	7 e 8
<p>Questão 10 Pesquisadora: De que modo o projeto político pedagógico do seu curso contempla as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos? P2: <i>Não contempla. Eu acho que pode vir a contemplar agora nesse primeiro susto, eu acho que teria que se pensar, mas eu não senti que contempla.</i></p>	2
<p>Questão 11 Pesquisadora: Com quem você dialoga sobre o processo educacional desse estudante na Universidade? P2: <i>Olha, eu falei com a própria S. que é a mediadora desse processo, eu senti que ela era a mediadora, a professora P1 como eu disse num primeiro momento foi quem me informou que eu teria uma aluna com necessidades na sala foi a P1 [...] Me mandou um e-mail “Oh você vai encontrar essa situação lá” e eu conversei muito com os alunos que são os pares dela. Num primeiro momento eu fiz essa busca na diretoria né, fiz esse documento na diretoria, redigi um documento na diretoria e ai né pela falta de respostas a gente passou a dialogar com os pares dela, com os colegas que fazem trabalho com ela e com alguns professores, que tenho conversado de maneira informal. Eu diálogo com os pares dela e com os colegas de trabalho, professores sim, com alguns professores nós temos conversado, mas de maneira informal.</i> Pesquisadora: Quais os assuntos mais recorrentes de preocupação nesse processo? P2: <i>Um delas é essa que eu te disse, que me pareceu que ela não domina a segunda língua. Nas minhas disciplinas eu tenho os resultados dos trabalhos dela com o português, trabalhos escritos. Então com alguns colegas eu conversei sobre isso e eu senti uma defasagem que é anterior a disciplina e então é muito</i></p>	4, 8

<p><i>difícil pra ela entender conteúdos que dependem da língua portuguesa. Então conversei com alguns colegas que iriam pegá-la mais pra frente e muito com os alunos que poderiam de alguma forma ajudá-la para que ela se integrasse e aí nós temos um aluno que tem um papel muito importante e que a gente tem conversado bastante que é o Mateus que faz e permeia muito as relações da N. com os colegas.</i></p>	
<p>Questão 13 Pesquisadora: Na minha trajetória enquanto professora na educação básica, não tive alunos surdos, mas vejo-os passando pela escolarização. Como a estudante tem vivenciado esse processo na universidade? <i>P2: Começa no ensino fundamental, como é que esse aluno é tratado no Ensino fundamental. Uma professora do ensino fundamental; tenho bastante contato aqui com a secretaria de ensino. Nós fizemos um trabalho extensivo nos laboratórios para trabalhar a tecnologia, e eu não me lembro de nenhum surdo, cadeirante tinha e até por isso a gente fica muito fixado no cadeirante “necessidade especial é cadeirante, barreira é física” (ironia) eu nunca vi uma menina ou menino surdo nos cursos que a gente frequentou no ensino fundamental e médio, então pra mim é uma novidade entrar no mundo da N. e eu tenho trinta e poucos anos de docência, então eu tive três oportunidades na minha vida inteira de trabalho como docente. Então surdo acho que é só ela na UNESP mesmo. Eles não acessam, não tem acesso. Nós temos feito outra coisa que é muito legal que é porque nós tomamos consciência também da questão da acessibilidade nos sites, você vê, o fato dos meninos traduzirem demonstra que não tem se tivesse não precisa traduzir, então não te acesso, tem que criar. Então pra mim esse é um grande desafio. Eu sei que tem onze lá no CAUM, não sei se eles vão fazer ou não o vestibular e eles estavam no cursinho e nós vamos ter que aprender a traduzir a Libras, eles vão provocar e são provocadores e isso vai ser um pioneirismo na UNESP e sei que é um trabalho do grupo da fonoaudiologia e aqui é um lugar pra isso e vai disseminar pra sociedade.</i> Pesquisadora: Procurei por alunos surdos na UNESP e só encontrei ela, os surdos não estão acessando a universidade? <i>P2: que eu vejo bastante aqui em Marília, eu vejo um surdo que fica ali na Avenida Rio Branco, no farol e entrega os papezinhos dele, é muito simpático, é meu amiguinho, mas ele é um menino de rua e imagina como a família lida com isso, tem muitos que aprendem a pedir esmolas porque abandonam a escola e são estimulados pra isso.</i></p>	1, 2, 3 e 8
<p>Questão 14 Pesquisadora: Que tipos de desafios a comunidade acadêmica tem enfrentado em relação a presença deste público na universidade? <i>P2: Acho que no meio do meu discurso deu pra sentir. (silêncio).</i></p>	
<p>Questão 15 Pesquisadora: Agora vamos falar um pouco sobre suas concepções sobre surdos. O que você sabe sobre os surdos? <i>P2: Eu sei que a surdez é limitadora de um dos sentidos, que é um sentido localizador, é um sentido que lhe dá a habilidade de lidar com o outro né, de uma forma que talvez seja nesse sentido, junto a fala seja o mais [...] o cego tem mais facilidade de se comunicar, menos dificuldades do que um surdo no sentido da interação humana né. Eu acho muito complicado para um surdo interagir. Eu estou falando pela experiência na minha casa, que tenho uma parenta surda. É muito desafiador isso e as pessoas têm que estar consciente disso. Nós temos hábitos, nossos hábitos são muito enraizados, então, por exemplo, pra você, quando você tem uma pessoa dessas no seu convívio, você tem que mudar seu hábito completamente, seu hábito de discurso, teu hábito de gesto. Os professores hoje, nós não temos linguagem de surdo, nós não temos a Libras. Eu conheço um pouco de Libras, eu conheço um pouco das brincadeiras que a gente faz com os cartõezinhos e tal, mas não tenho habilidade e não estou capacitada para conversar com uma aluna dessas, por exemplo, porque a Libras tem uma complexidade de outra língua. E pra mim a surdez ela é [...], ela tem esses limites, mas por outro lado, como eu disse, a capacidade que a gente tem de aprender pode ser mobilizada pra entender um pouco essas outras potencialidades do surdo, ele não é, ele não tem só limites, ele tem potencialidades. Eu procurei ver a N. nesse sentido, quais eram as potencialidades dela ali. (silêncio).</i> Pesquisadora: E o que você descobriu? <i>P2: Olha, no momento em que ela se uniu e começou a ensinar, foi muito interessante, ela começou esse processo na sala e tinha uma alegria dos meninos, tinha uma busca de aprender uma coisa nova, ela foi um, ela mexeu no sistema sabe, o aluno nosso ele tem uma característica de passividade bastante forte e a presença dela ali movimentava a sala nesse primeiro momento eu não sei depois, à medida que ela foi se tornando mais uma peça no jogo do ensino, como os</i></p>	2, 3 e 7

<p><i>outros professores sentiram isso, mas no primeiro momento foi muito interessante a vinda dela pro curso.</i></p> <p>Pesquisadora: (Você já tentou se comunicar com a N.?)</p> <p><i>P2: Eu converso com ela de vez em quando (interferência do celular) [...] ela sempre me parece (dúvidas) ela é simpática, ela me acolhe [...] na minha deficiência (risos) porque eu não tenho a língua dela. Ela me acolhe, mas sempre ela olha pra J., a N. depende da intérprete, ela tem pouca autonomia.</i></p> <p>Pesquisadora: Por que você acha que ela tem pouca autonomia?)</p> <p><i>P2: Ai quem sou eu pra dizer que ela tem pouca autonomia (risos) Ela sempre depende do tradutor pra poder acontecer o diálogo e ela sempre foi superprotegida pela família. No caso de outra aluna surda que tive do Santa Marcelina ela não dependia e eu passei por situações diferentes porque ela lia lábios e entendia tudo e foi tudo normal. Por outro lado, as pessoas tem capacidade de aprender e se for mobilizada para suas potencialidades, ela não tem só limites. Precisava ter sido preparada.</i></p>	
<p>Questão 16</p> <p>Pesquisadora: De que modo a estudante surda se relaciona com você e com os colegas de sala de aula?</p> <p><i>P2: Comigo (risos) no primeiro momento nada, ela fica branca, roxa, azul marinho quando eu chegava perto dela. Eu acho que era um tabu pra ela, depois, já nos últimos contatos ela já estava mais a vontade, menos dependente, mas ainda assim sempre havia tradutor (né).</i></p>	2
<p>Questão 17</p> <p>Pesquisadora: Como você a encoraja para se expressar as opiniões em sala de aula?</p> <p><i>P2: NOSSA! (risos) Eu acho que eu peguei a estudante muito, mas muito nova assim (né), nós fizemos algumas coisas com ela que foi esse curso de sábado em que ela vinha com uma oferta né, de ensinar, ela tinha alguma coisa pra dar e lá no curso é muito difícil na aula essa interação com sessenta alunos lá dentro. De vez em quando parava, perguntava se ela estava entendendo, se estava tudo bem, se tinha alguma coisa que ela queria perguntar, mas foi assim, muito pouco, não houve resposta nisso, talvez a gente devesse fazer outro tipo de interação, outro tipo de aula. Mas ai isso tem que ser planejado, tem que ta explicitado nas políticas pedagógicas e talvez nós tenhamos que ser ensinados porque eu não conheço o universo dela. Ela veio como uma novidade pra gente lá. Na disciplina prática, acho que ela já tendo entendido ela tem uma participação maior, ela executa, ela consegue operar sobre a descrição, por exemplo, se ela ta lá lendo um documento e a partir do momento ela tenha já uma fluidez maior na leitura ela vai poder desempenhar fazer a descrição, ela vai poder executar algumas operações né, do curso, a parte operacional. Eu acho que do ponto de vista, o curso tem uma vertente mais científica que pra isso vai ser muito difícil pra ela, porque primeiro ela precisa do domínio do português né, então pra esse, a ciência tem um nível instrumental. Nós temos uma ciência que tem um primeiro nível instrumental, então ela é uma ciência social aplicada e ai [...] nesse nível mais científico você tem que ter domínio da língua pra refletir mais, pra pensar você tem que o domínio da língua que os outros falam, porque ela deve ter o domínio da Libras. Mas como isso tem que ser colocado nos suportes tradicionais que a gente tem, eu na minha ignorância não vejo como isso pode ser feito agora, entendeu? Ela teria que, não imagino, mas acho que ela teria que dominar um pouco a segunda língua, que é o português, ter um nível um pouco melhor porque os materiais estão organizados em português. A organização frasal dela é de criança e oportunidade foram poucas pra ela se desenvolver. Sabe, eu penso quando a gente fala inglês, muitas vezes quando eu vou pra congresso eu fico me sentindo um pouco infantilizada né, os limites que a gente tem e me ponho um pouco na situação dela.</i></p>	2, 4, 5 e 8
<p>Questão 18</p> <p>Pesquisadora: O que você faz para o estudante surdo participar das suas aulas?</p> <p><i>P2: Ela participou de tudo. A aula tinha esse material que era escrito, ela participou do escrevendo, foram duas aulas que ela tinha que escrever e foi onde a gente pode verificar a escrita dela nessa questão do português ai.</i></p>	5
<p>Questão 19</p> <p>Pesquisadora: - De que maneira o estudante tem acesso aos conteúdos de sua aula?</p> <p><i>P2: Tem muito material visual e escrito na minha página, foi dado esse acesso a todos e ela deve ter tido esse acesso. Minhas aulas estão todas documentadas, eu faço a aula e imediatamente ela vai pra minha página.</i></p> <p>Pesquisadora: Em que formato suas aulas vão para a página?)</p>	5

<p><i>P2: Em forma de slides, os slides da aula vão para minha página. É claro que esses slides não são tudo, tem toda uma parte não palpável que é a minha fala né? Mas aí ela teve acesso via tradutor, como eu te disse eu não consigo visualizar o quanto essa tradutora é fiel, compreendeu o que eu estava dizendo, consegue traduzir, tem elementos até da língua de Libras pra traduzir as sutilezas do discurso. Eu não sei te dizer [...]</i></p>	
<p>Questão 20 Pesquisadora: Em relação ao currículo, há algum tipo de modificação para o surdo? <i>P2: Nesse semestre não houve em termos de currículo, em termos de departamento não houve, o que houve acho foi iniciativa de professores partir da entrada dela. Como eu te disse como ela é reticente se ela vai ficar ou não, então isso deixa a situação um pouco nebulosa e assim eu to deixando a coordenação e a PI que assume daqui pra frente. Talvez a PI esteja com planos pra ela, eu não tive essa oportunidade.</i></p>	5 e 8
<p>Questão 21 Pesquisadora: Como os recursos tecnológicos e/ou materiais são explorados para este perfil de alunado? <i>P2: Estou usando bastante (ênfase), bastante vídeos. Um número grande de coisas via grupo, via tecnologia, mas isso não é pra ela não, isso é pra todo mundo.</i> Pesquisadora: Adota algum recurso ou estratégia diferenciada? <i>P2: Nós tivemos uma coisa lá muito interessante, deixa eu te contar. Nós usamos um vídeo com a pessoa e ela participou e nesse vídeo cada um falava da sua comida. (A professora me mostra o vídeo nesse momento) todos os vídeos que são da estudante a gente coloca legenda, é feito na língua de sinais com legenda. Como eu te disse a gente trabalha bastante com vídeo e ela não tem nenhum problema de compreensão. E são os próprios alunos que fazem a legenda, não é feito por nenhum tradutor, foi coisa dos colegas. Quando vem esse aluno a gente deve contar com os colegas, com os pares. Então fiz esses vídeos mais curtos pra poder e ela curtiu.</i></p>	5 e 8
<p>Questão 22 Pesquisadora: Agora vamos falar um pouco sobre avaliação. w) De que modo a N. tem demonstrado seu desempenho acadêmico nas atividades que envolvem escrita e leitura em Língua portuguesa? <i>P2: O desempenho da N. na Língua portuguesa escrita é muito [...] eu te diria [...] infantil. A habilidade é assim, de uma criança.</i> Pesquisadora: (O que você achou dos resultados do escrevendo então?) <i>P2: Não foi positivo, não foi não. Ela foi as duas, esta. Ela falou dá [...] a gente tem um controle. Foi assim [...] uma oferta que nós fizemos, as pessoas tem um resultado ali. Muitas vezes eles tiveram que escrever pra você ter uma ideia, mais de 700 trabalhos. As pessoas tiveram que escrever bastante, porque estou treinando muito essa habilidade. O arquivista tem que saber ler e escrever. Então não é só pra estudante, a inclusão é pra todos. E ela participou bem, ela escreveu dentro dos limites dela, mas ela participou de tudo. Ela não faltou excessivamente, não sei se em alguma disciplina ela deixou de ir às aulas, mas nas minhas aulas ela foi a todas, acho que teve uma ou duas faltas. Nós fizemos esse trabalho de verificação, jamais reclamou de nada, nunca se sentiu assim [...] incomodada, parece que não. Ela teve um acolhimento muito grande, então eu acho e a menina fez um trabalho muito bom, a J., a tradutora. Ela participou de tudo. Pra gente ter uma média quantitativa, qualitativa, se ela me autorizar vou enviar para você ler.</i> Pesquisadora: (ahh eu ficaria agradecida sim) <i>P2: você pode dar uma olhada no texto dela? Ela mandou cinco de treze, mas deve ter mandado os outros em papel, por que papel ela mandou bastante. Então tem um monte de coisa complicada para quem tá chegando agora e nunca participou do ensino superior. Primeiro é minha vida digital, meus alunos tem trabalhado muito no digital porque eu preparo o aluno pra isso aqui que você está vendo [...] (ela mostra ao nosso redor a sala de computação onde estávamos), eu sou da linha de tecnologia, então isso pode ser um bônus ou ônus pra um aluno que vem com necessidades do tipo da dela, não sei se ela tinha, mas eu acho que ela não tinha muita habilidade, mas ela não tem problema com tecnologia não. Bom hoje essa geração, de nativos digital acho que tem uma facilidade grande. Ela foi aos dois escrevendo, ela participou, ela viu todos os vídeos que eu sei, um dos vídeos que eu direcionei que era sobre a história única eu direcionei um pouco pra ela em sala de aula, porque história única é um vídeo da Chimamanda, que é uma autora africana que fala direcionada a inclusão que temos ali também na presença dos alunos que entram pelas cotas e isso é um assunto bastante controverso e era a inclusão que eu estava preparada pra fazer. Esse movimento que é muito salutar, eu acho que é muito saudável, mas por outro lado, nós temos muitas pessoas que têm problemas.</i></p>	6, 4 e 7

<p><i>Mas, aiconversando com ela eu falei um pouco sobre esse texto, dessa história única, desse vídeo da história única pra incluí-la também e a gente teve uma história diferente nesse momento. Ela num primeiro momento sorria, fazia gestos de que estava compreendendo e a J. dava conta dos (fez um movimento com as mãos como se fosse sinais). Todas as vezes que eu abordei, a presença da J. sempre foi muito forte, a tradutora foi muito forte.</i></p>	
<p>Questão 23 Pesquisadora: Há diferenças de desempenho acadêmico na qual a escrita não é instrumento de verificação? P2: <i>(expressão de dúvidas)</i> Pesquisadora: Você nota diferença quando ela usa a língua de sinais para explicar o mesmo conteúdo que você pediu para escrever em português? P2: <i>A. com certeza [...] O Mateus colocou recentemente um vídeo dela falando sobre piada surda e ela é muito fluente.</i> Pesquisadora: Mas sobre o curso da graduação, por exemplo, se você solicitar que ela sinalize ao invés de escrever sobre... (INTERRUPÇÃO) P2: <i>O problema é que eu não sou alfabetizada na língua dela, então não tem jeito.</i> Pesquisadora: Mas e com a presença da interprete? P2: <i>Ahhh com interprete acho que ela consegue melhor do que na tradução. Agora veja bem, eu peguei a estudante no primeiro momento dela no curso e eu não posso julgar, foi aquele momento surpresa que ela teve e eu acho que ela teve que se reestruturar muitas vezes pra enfrentar o que ela tava ali pra enfrentar. Eu imagino que esteja mais hábil agora, que esteja mais capacitada, mas num primeiro momento, ela teve bastante dificuldade e muita vontade de desistir, em muitos momentos ela quis desistir com todo esse repertório novo e difícil de compreender e de aceitar, eu acho outro mundo. Mas acho que ela, com todos os trancos e barrancos ela está se reconstruindo. Eu a encontrei recentemente, conversamos e ela tava sorrindo, tava animada, tava menos assustada. Ela ficava muito pálida no começo, eu tenho a leitura da imagem dela e ela era indefesa e ela foi adquirindo também um pouco de carapuça, um pouco de consistência até emocional para enfrentar o que ela esta para enfrentar. Parece-me que ela vai pra pedagogia, ela quer ir pra pedagogia. Pra mim é importantíssimo, ela vai ter um papel muito parecido com o que ela teve aqui, mas lá como eles estão trabalhando com isso, pra mim ela fará uma grande diferença, em minha opinião fará uma grande diferença lá no curso de pedagogia.</i> Pesquisadora: Por quê? P2: <i>- Ahhh é um laboratório vivo né? (risos) É um laboratório vivo ela é uma pessoa que [...] e se ela provocou essas reações aqui nas ciências da informação, acho que lá com pessoas interessadas mesmo na educação vão poder apreciar muito a N..</i></p>	4
<p>Questão 24 Pesquisadora: 112- Então, como faz a avaliação dela? P2: <i>- É claro que há uma defasagem [...] eu acho que a gente fingir que não existe é uma bobagem. É o que eu te disse, na minha disciplina a resposta dela é prejudicada pela (negação com a cabeça) pela falta de formação que ela tem na língua, pelo português ser segunda língua.</i> Pesquisadora: E como se organiza nesse sentido? P2: <i>Eu mudo a forma de fazer e o peso que terá com certeza. Não posso avaliar do mesmo jeito, se não a excluo. Fizemos por exemplo trabalhos que ela pode se manifestar, assim como esse que você viu, pra gente ter elementos para avaliá-la, mas isso foi intuitivo, não foi programático, foi intuitivo e da minha vontade que ela permanecesse na universidade. Tem que ter né, por que eu tenho que levar em consideração e eu até conversei com a S. sobre isso, porque como ela veio sem o português, eu não posso avaliar ela do mesmo jeito do aluno que foi alfabetizado em português. Não importa se ela vai permanecer no curso, mas na universidade. É um desafio. A entrada desses alunos cria crises dentro da Universidade e a crise é um desafio muito interessante. Mesmo a direção está querendo ajudar. Nós temos outros problemas que são anteriores, nós temos se for pensar no contexto da universidade hoje, não se contrata ninguém. Não é que se contrata ninguém para o surdo, é que não se contrata ninguém [...] deveria se tiver uma exceção pra ela né? Mas não tem nem professor substituto pra disciplinas que não vão ser oferecidas por exemplo. Nós recebemos uma relação com as disciplinas para dizer quais achamos essencial pra fazer contratação e na verdade essencial são todas, então esse é o momento que país vive e não é só o estado de SP não, mas esse conflito da entrada dela foi muito bom.</i> <i>Como eu avalio o desempenho dos meus alunos na minha disciplina?</i></p>	5 e 6

<p><i>Dessa vez, acho que nós fazemos quatro trabalhos e fizemos treze, muitos trabalhos para que tivesse oportunidade de se colocar. Todos achei muito bons e esta me dando um baile bom pra criar nota pra isso esta sendo um desafio, mas praticamente um trabalho por aula. Não fiz prova porque eu iria excluí-la totalmente. Geralmente eu faço duas provas e essas notas serão distribuídas durante o semestre pra eu poder ter vários momentos e compreender essa situação. Então esse vídeo que você viu é um instrumento de avaliação, temos que repensar.</i></p>	
--	--

APÊNDICE E
Modelo de Mapa de ideias – P2

Olhar para o surdo

Quem é a pessoa surda?	Primeiras associações	Explicação das associações	Qualificadores/Ressignificações
P2 Deficiente	<p>Questão 15 Pesquisadora: Agora vamos falar um pouco sobre suas concepções de surdez. O que você sabe sobre a surdez? P2: <i>Eu sei que a surdez é limitadora de um dos sentidos, que é um sentido localizador, é um sentido que lhe dá a habilidade de lidar com o outro né, de uma forma que talvez seja nesse sentido, junto a fala seja o mais</i></p>	<p>Questão 13 Pesquisadora: Procurei por alunos surdos na UNESP e só encontrei ela, os surdos não estão acessando a universidade? P2: <i>que eu vejo bastante aqui em Marília, eu vejo um surdo que fica ali na Avenida Rio Branco, no farol e entrega os papezinhos dele, é muito simpático, é meu amiguinho, mas ele é um menino de rua e imagina como a família lida com isso, tem muitos que aprendem a pedir esmolas porque abandonam a escola e são estimulados pra isso.</i></p>	<p>Questão 02 P2: <i>então esses alunos também tinham que ser incluídos na universidade e eles não tem deficiência, eles têm deficiência na formação porque o ensino público despreza a língua que as pessoas têm que aprender</i></p>
P2: Com surdez	<p>Questão E - P2: <i>uma com surdez em SP, mas diferente da N., essa moça tinha sido muito bem preparada para o mundo e ela era presidente da associação dos surdos, então ela tinha muita facilidade para aprender e muita autonomia e eu fiquei (muito) surpreendida.</i></p>		
		<p>Questão 02 P2: <i>é uma pessoa com limites (ênfase), com problemas auditivos foi muito complicado. Pesquisadora: Que limites? P2: com problemas auditivos foi muito complicado</i></p>	

		<p>Questão 15 P2: <i>No caso de outra aluna surda que tive do Santa Marcelina ela não dependia e eu passei por situações diferentes porque ela lia lábios e entendia tudo e foi tudo normal. porque ela lia lábios e entendia tudo e foi tudo normal. Acho que ela não foi capacitada pra isso.</i></p>	<p>Questão 15– P2: <i>o cego tem mais facilidade de se comunicar, menos dificuldades do que um surdo no sentido da interação humana né. Eu acho muito complicado para um surdo interagir. Eu estou falando pela experiência na minha casa, que tenho uma parenta surda.</i></p>
P2: Surdo	<p>Questão e - P2: eu tenho surdo na família</p>	<p>Questão e – Pesquisadora: fique a vontade, as palavras mudam, vão sendo lavadas P2: <i>É [...] (risos) na verdade tem alguma coisa engraçada nisso porque a necessidade não muda e não adianta mudar conceitos se não mudarem o que é o núcleo da questão. Então passaram pela minha vida, três pessoas assim, eu tenho surdo na família.</i> Pesquisadora: Verdade, me conte. P2: <i>também e eu sei da angústia que é para um surdo ver que os outros estão conversando e não compreender, não conseguir participar, ter problemas de isolamento social, então eu sei de tudo isso, fora essa experiência que eu tenho.</i></p>	<p>Questão 15 Pesquisadora: Você já tentou se comunicar com a estudante? P2: <i>eu não tenho a língua dela. Ela me acolhe, mas sempre ela olha pra intérprete. depende da intérprete, ela tem pouca autonomia.</i> Pesquisadora: Por que você acha que ela tem pouca autonomia?) P2: <i>Ai quem sou eu pra dizer que ela tem pouca autonomia (risos) Ela sempre depende do tradutor pra poder acontecer o diálogo e ela sempre foi superprotegida pela família. [...] Por outro lado, as pessoas tem capacidade de aprender e se for mobilizada para suas potencialidades, ela não tem só limites. Precisava ter sido preparada.</i></p>

O ofício do docente e o encontro com o estudante surdo

Como descreve sua formação	O encontro com o surdo	Relação professor/estudante surdo
<p>b-Pesquisadora: Qual sua formação Acadêmica Professora? <i>P2: Minha formação acadêmica. Eu me formei primeiro [...] eu sou designer, sou formada no curso de designer da FAAP, me especializei em produto, porque tem designer tem o lado gráfico, chamado comunicação visual e outro lado projeto de produto, minha especialização foi em produto. E depois eu também fiz a USP, fiz o curso da ECA, português hebraico da ECA, por uma questão que eu via lá desde a FAAP e eu sou especialista em intersemioses, em linguagens [...] eu tenho gente aqui trabalhando com linguagens e os meninos aqui estão fazendo curso de Libras (risos) pela linguagem de sinais, nós temos gente fazendo esta pesquisa da linguagem de sinais.</i></p> <p>c- Pesquisadora: Seu tempo de experiência docente no ensino superior? <i>P2: A minha experiência de docência no IES tem 30 e poucos anos de IES, eu nunca ensinei para crianças, eu nunca fui docente... ah mas só pelos estágios, porque sempre foi uma formação de IES. No começo eu ensinei em escolas privadas com características muito diferentes da escola pública, das IES públicas e depois, há alguns anos eu trabalho com IES pública.</i></p>	<p>Questão 13 Pesquisadora: Na minha trajetória enquanto professora na educação básica, não tive alunos surdos, mas vejo-os passando pela escolarização. Como a estudante tem vivenciado esse processo na universidade? <i>P2: [...] eu nunca vi uma menina ou menino surdo nos cursos que a gente frequentou no ensino fundamental e médio, então pra mim é uma novidade entrar no mundo da N. e eu tenho trinta e poucos anos de docência,</i></p>	<p>Questão 4 <i>P2: os professores responsáveis por isso foram até a associação de surdos, imagino que sim, porque é um grupo razoável de surdos e não acho que seja uma organização natural e que todos eles tenham vindo pro CAUM</i></p> <p>Questão 13 Pesquisadora: Na minha trajetória enquanto professora na educação básica, não tive alunos surdos, mas vejo-os passando pela escolarização. Como a estudante tem vivenciado esse processo na universidade? <i>P2: Então surdo acho que é só ela na UNESP mesmo. Eles não acessam, não tem acesso. [...] eles vão provocar e são provocadores e isso vai ser um pioneirismo na UNESP e sei que é um trabalho do grupo da fonoaudiologia e aqui é um lugar pra isso e vai disseminar pra sociedade.</i></p>

	<p>Questão 16 Pesquisadora: De que modo a estudante surda se relaciona com você e com os colegas de sala de aula? P2: Comigo (risos) no primeiro momento nada, ela fica branca, roxa, azul marinho quando eu chegava perto dela. Eu acho que era um tabu pra ela, depois, já nos últimos contatos ela já estava mais a vontade, menos dependente, mas ainda assim sempre havia tradutor</p>	<p>Questão 17 Pesquisadora: Como você a encoraja para se expressar as opiniões em sala de aula? P2: NOSSA! (risos) Eu acho que eu peguei a estudante muito, mas muito nova assim (né), nós fizemos algumas coisas com ela que foi esse curso de sábado em que ela vinha com uma oferta né, de ensinar, ela tinha alguma coisa pra dar e lá no curso é muito difícil na aula essa interação com sessenta alunos lá dentro. De vez em quando parava, perguntava se ela estava entendendo, se estava tudo bem, se tinha alguma coisa que ela queria perguntar, mas foi assim, muito pouco, não houve resposta nisso, talvez a gente devesse fazer outro tipo de interação, outro tipo de aula. Mas ai isso tem que ser planejado, tem que estar explicitado nas políticas pedagógicas e talvez nós tenhamos que ser ensinados porque eu não conheço o universo dela. Ela veio como uma novidade.</p>
		<p>Questão 21 Pesquisadora: Adota algum recurso ou estratégia diferenciada? P2: Quando vem esse aluno a gente deve contar com os colegas, com os pares.</p>

Expectativas sobre o nível de letramento do surdo

Como descreve	Explicações	Ações desempenhadas	Expectativas
<p>Questão 02 Pesquisadora: Por que? P2: <i>acho que ela não é alfabetizada no português</i></p>	<p>Questão 02 Pesquisadora: Que impeditivos? P2 <i>[...]nós temos muitas pessoas que têm problemas com o português, com a língua.</i></p> <p>Questão 17 Pesquisadora: Como você a encoraja para se expressar as opiniões em sala de aula? P2: <i>acho que ela teria que dominar um pouco a segunda língua, que é o português, ter um nível um pouco melhor porque os materiais estão organizados em português. A organização frasal dela é de criança e oportunidade foram poucas pra ela se desenvolver. Sabe, eu penso quando a gente fala inglês, muitas vezes quando eu vou pra congresso eu fico me sentindo um pouco infantilizada né, os limites que a gente tem e me ponho um pouco na situação dela.</i></p>	<p>Questão 02 P2: <i>Nós tínhamos um projeto que se chamava “escrevivendo”, que se chama “escrevivendo” porque nós recebemos alunos do ensino público, então esses alunos também tinham que ser incluídos na universidade. O ensino público despreza a língua.</i></p> <p>Questão 11: P2: <i>com alguns colegas eu conversei sobre isso e eu senti uma defasagem que é anterior a disciplina e então é muito difícil pra ela entender conteúdos que dependem da língua portuguesa. Então conversei com alguns colegas que iriam pegá-la mais pra frente e muito com os alunos que poderiam de alguma forma ajudá-la para que ela se integrasse</i></p>	<p>Questão 04: Pesquisadora: - O que levaria a existência dessas iniciativas? P2: <i>Esse recorte que foi meio transversal, a estudante tem muita dificuldade, um nível primário, entendeu?</i></p>

Questão 13

Pesquisadora: Na minha trajetória enquanto professora na educação básica, não tive alunos surdos, mas vejo-os passando pela escolarização. Como a estudante tem vivenciado esse processo na universidade?

P2: Começa no ensino fundamental, como é que esse aluno é tratado no Ensino fundamental.

Questão 22

Pesquisadora: O que você achou dos resultados do escrevendo então?

P2: Não foi positivo

Questão 23

Pesquisadora: Há diferenças de desempenho acadêmico na qual a escrita não é instrumento de verificação?

P2: (expressão de dúvidas)

Pesquisadora: Você nota diferença quando ela usa a língua de sinais para explicar o mesmo conteúdo que você pediu para escrever em português?

P2: A. com certeza [...]

Pesquisadora: Mas sobre o curso da graduação, por exemplo, se você solicitar que ela sinalize ao invés de escrever sobre...

(INTERRUPÇÃO)

P2: O problema é que eu não sou alfabetizada na língua dela, então não tem jeito.

Questão 22

P2: As pessoas tiveram que escrever bastante, porque estou treinando muito essa habilidade.

Questão 22

P2: O arquivista tem que saber ler e escrever

Percepção sobre a atuação do TILSP em sala de aula

Função do intérprete	Relação entre intérprete, professor e aluno	Expectativas
<p>Questão 02 P2: Havia dias em que a interprete não podia estar ali. A interprete dela é muito boa, eu a conheci, uma pessoa muito bem intencionada, ela está fazendo de forma voluntária, uma pessoa apaixonada por ensinar.</p> <p>Questão 19 Pesquisadora: - De que maneira o estudante tem acesso aos conteúdos de sua aula? - P2 como eu te disse eu não consigo visualizar o quanto essa tradutora é fiel, compreendeu o que eu estava dizendo, consegue traduzir, tem elementos até da língua de Libras pra traduzir as sutilezas do discurso. Eu não sei te dizer [...]</p>	<p>Questão 02: Pesquisadora: Por quê? P2: Porque eu acho que ela não é alfabetizada no português, ela esta lutando com isso, então ela depende bastante da interprete.</p> <p>Questão 15: Pesquisadora: Você já tentou se comunicar com a estudante?P2: sempre ela olha e depende da intérprete, ela tem pouca autonomia. Pesquisadora: Por que você acha que ela tem pouca autonomia?) P2: <i>Ai quem sou eu pra dizer que ela tem pouca autonomia (risos) Ela sempre depende do tradutor pra poder acontecer o diálogo</i></p>	<p>Questão 02 P2: Não sei quanto a eficiência por que eu não entendo o que está acontecendo ali, não sei [...] não sei se essa tradução [...] essa tradução também depende do entendimento da J. da disciplina, do que está sendo trabalhado na disciplina. Então eu acho que esse limite fica ampliado, existe uma reverberação desse limite, por que eu tenho que lhe dar com o limite da intérprete também, que eu não sei qual é.</p> <p>Pesquisadora: Por que ela ficaria limitada em compreender o conteúdo? P2: Por que ela é da fonoaudiologia.</p> <p>Pesquisadora: a área é diferente, NE, P2: Sim, uma área completamente diferente e nós estamos falando de outra área que precisaria de um preparo. Então eu até imagino, pelo o que conheço da J., eu conversei várias vezes com ela; que ela tenha um bom repertório</p> <p>Questão 07 P2: J. e da P. que atuam como interprete pra ajudar, mas elas são alunas e não podem acompanhar o tempo todo, porque elas também têm as suas aulas pra assistir, então a UNESP precisa contratar e cumprir essa legislação.</p>

Políticas que orientam o processo de permanência do surdo

O que sabe	Como descreve	O que ocorre no contexto	O que sente
<p>Questão 03 Pesquisadora: De que modo a Universidade procura cumprir as políticas educacionais inclusivas? P2: (risos) Olha, nunca ninguém falou comigo.</p>	<p>Questão 03 – P2: <i>Eu não vi nenhum esforço da universidade, eu sei que escrevi uma carta pro o diretor pedindo, havia um pedido anterior do pai dela, então reforçando esse pedido de contratação de intérprete porque eu vi as dificuldades que ela estava enfrentando. (silêncio). Eu vi esforço voluntário.</i></p>	<p>Questão 03 – Pesquisadora: e a universidade? P2: <i>A resposta que eu tive é que eles tinham iniciado andamento. A universidade passa hoje por um momento de contingenciamento muito sério.</i></p>	<p>Questão 03 – Pesquisadora: Não ouviu mais nada sobre a tomada de providências? P2: <i>Houve um pedido para a UNESP contratar um interprete e a resposta da carta foi que todas as providências que a diretoria podia tomar foram tomadas e a coisa agora esta na reitoria então não tem política pública valendo pra isso. A universidade não tem políticas públicas definidas ou não chegaram a mim essas políticas, não foi por falta de procurar porque fiz essa busca ai na diretoria. Então isso é uma deficiência política educacional do Brasil</i> Questão 04 – P2 <i>Eu acho que a universidade não esta preparada para o para o deficiente de nenhum tipo [...]</i></p>

Questão 07

Pesquisadora: As legislações existem e como elas poderiam então favorecer a N. na universidade?

P2: Existe a legislação! Na verdade existe a legislação, o problema é que a legislação não esta sendo cumprida.

Questão 08

Pesquisadora: A Unesp tem o PDI - Plano de desenvolvimento institucional, com uma parte destinada a suportes para educação inclusiva, ouviu algo sobre utilizar recursos para a presença da estudante surda?.

P2: Olha eu não sei eu não vi. Não posso dizer que não usaram porque eu não vi, eu não tive acesso a essa informação. O que eu vi foi um esforço quase voluntário de todo mundo.

Questão 07 –

Pesquisadora: Pelo jeito quem toma medidas são vocês mesmo e o grupo, mas serviço de apoio especializado existe?

P2: Não há nenhum serviço da própria universidade. Aqui há rampas e para os alunos surdos temos o apoio do grupo da professora S

Questão 07:

P2: Cumprir alguma coisa é pela iniciativa dos grupos de pesquisa através da J. e da P. que atuam como interprete pra ajudar

Questão 08 –

P2: Nós estamos trabalhando com calendário muito complicado, nós estamos com quatro calendários pela questão das greves, e [...] acabou que nós não tomamos mesmo nenhuma providência.

Modelo de Mapas da análise documental

Conteúdo Programático das disciplinas

Sujeito	Nome da disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdo Programático	Metodologia	Avaliação
P1	Memória e Patrimônio	Estudo e conceito de memória e patrimônio. Relações entre memória e patrimônio. Memória e patrimônio em unidades de informação.	Destacar a importância da organização e da preservação documental para a construção da história e do patrimônio; - Compreender memória e patrimônio como práticas sociais de construção e preservação e elementos de identificação coletiva e individual; - Identificar os mecanismos de memória nas unidades de informação; - Contextualizar o patrimônio, seja ele qual for, nas unidades de informação inseridas nas comunidades;	A memória e a história como vias do conhecimento do passado; As relações entre história e memória; O documento histórico e a construção nas unidades de informação; Memória e identidade; Patrimônio: definição, instituições, disposições legais nacionais e internacionais;	Aulas expositivas e visitas guiadas	Prova escrita e seminário
P2	História da Cultura	Cultura como expressão filosófica, científica e artística. Referência às principais escolas, obras e autores pertinentes a filosofia e a ciência. Referência aos gêneros, formas e expoentes da arte em momentos diversos da humanidade. A cultura brasileira e suas expressões. Produtores, administradores e receptores dos bens culturais. Arquivista com agente e administrador cultural.	Reconhecer o pensamento crítico sobre as práticas culturais humanas, como foco na história e no entorno sociocultural ocidental bem como em momentos de sua globalização; Praticar construções coletivas de conteúdos artístico-culturais para a familiarização com agenciamentos contemporâneos de linguagens convergentes.	Cultura: conceitos, definições, formas de cultura, diversidade cultural, conflitos culturais, memória e herança cultural; Meios de informação e de comunicação da cultura; Aspectos das transformações temporais do pensamento filosófico, científico e artístico no ocidente e intersecções multiculturais; cultura brasileira e políticas culturais do Brasil;	Apresentações teóricas, Estudos de textos, Apresentações audiovisuais, Construções coletivas de conteúdos; Debates sobre polêmicas relacionadas a cultura digital, - Palestras presenciais e via digital com especialistas.	Participação em seminários; Relatório de leitura; Trabalhos individuais; Provas;
P3	Normalização	Documentação como disciplina, técnica e metodologia. Documentação e Ciência da Informação. Documento como suporte físico da informação. Instituições que promovem a documentação e a informação. Normalização da documentação. Normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas sobre a documentação relacionadas ao processo documentário.	Compreender a importância da normalização documentária no contexto da Documentação e dos documentos; Efetuar o emprego adequado das normas básicas de normalização no campo da informação e documentação; Prestar orientação a usuários quanto ao uso de normas.	1- Documentação 1.1 Definições e conceitos 1.2 Evolução histórica 2 Documento 2.1 Tipologia dos documentos impressos 2.2 Tipologia dos documentos eletrônicos 3 Normalização 3.1 Conceitos	Aulas expositivas dialogadas com recurso de data-show; Estudos dirigidos e debates; Exercícios e trabalhos práticos;	Prova dissertativa, realizada com consulta dos textos discutidos em aula; - Exercícios práticos de normalização;

				3.2 Instituições 3.2., ABNET 3.1.2 Outras		
P4	Expressão Escrita em Língua Portuguesa	Linguagem e comunicação. Gramática aplicada. Redação Literária e Redação Técnica	Redigir com clareza, articulando suas ideias de modo a torná-las evidentes no seu texto.	Orientação ortográfica, acentuação. Concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, colocação pronominal, crase; Língua e linguagem; Expressão verbal e expressão não verbal; Expressão oral e Expressão escrita; Níveis de linguagem; definição de texto; Estrutura textual; Coesão; Coerência.	Aulas expositivas Exercícios Análise de textos Composição de textos	Confecção de textos Provas
P5	Metadados de Objetos digitais	Estudo dos princípios e aplicação de metadados para a organização de recursos informacionais em rede a partir da concepção de esquemas de metadados específicos para atender as demandas informacionais da comunidade. Instruções sobre a aplicação e implementação de esquemas de metadados. Criação de registros de metadados, analisando o uso de elementos de metadados.	Compreender a função dos metadados no processo de descrição de recursos e de acesso.	1 Princípios da catalogação para descrever e organizar recursos digitalizados e nascidos-digital 2 Pontos fortes e limitações das ferramentas de descrição e de acesso 2.1 FRBR 2.2 Guias assunto e diretórios 2.3 Motores de busca 2.4 OPAC 2.5 Bases de dados 2.6 Bibliotecas digitais 3 Padrões de metadados 4 Aplicação de esquemas de metadados em bibliotecas, arquivos, órgãos governamentais e museus.	Aulas expositivas; Aulas teórico/práticas; Aulas práticas; Exercícios individuais e em grupos de aplicação; - Atividades extraclases.	Pontualidade, frequência e participação em aula; Desenvolvimento e apresentação de trabalho escrito; - Desenvolvimento e apresentação de trabalho oral; - Prova teórica; - Prova prática. Regime de recuperação - A recuperação será realizada nos termos da Resolução UNESP nº 106, de 7 de agosto de 2012.