

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Simon Skarabone Rodrigues Chiacchio

**SABERES DOCENTES FUNDAMENTAIS PARA A PROMOÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO**

**2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC- SP

Simon Skarabone Rodrigues Chiacchio

**SABERES DOCENTES FUNDAMENTAIS PARA A PROMOÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

**SÃO PAULO**

**2014**

## ERRATA

<b>Página</b>	<b>Linha</b>	<b>Onde se lê</b>	<b>Leia-se</b>
15	19	parece-me que dos	parece-me que um dos
67	13	as Libras	a Libras
88	17	tão pouco	tampouco
102	22	insipiente	incipiente
105	24	fazes	fases
177	17	uso do tradutor	uso dos serviços de tradutor
179	26	uso e auxílio do profissional	auxílio do profissional

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## **Agradecimentos**

A todos os que tiveram oportunidade de questionar e contestar as ideias e oferecer novos ângulos, interpretações e inspirações de forma direta ou indireta.

Aos amigos, pelas valiosas críticas e sugestões durante a elaboração deste trabalho e pelo constante apoio.

A minha orientadora, Prof. Dra. Regina Giffoni Luz de Brito, que, no decorrer destes anos, favoreceu minha aprendizagem, nas discussões, orientações e conversas que tivemos, enfim, a todos os professores que me ofereceram todo o conhecimento e experiência, colaborando para que o trabalho se tornasse concreto.

À CAPES e PUC-SP, pelo apoio oferecido na construção do trabalho, pois se não fosse pela bolsa não seria possível a permanência e nem a conclusão da tese.

Aos professores do programa de Educação: Currículo, pelo apoio e respeito em todas as ocasiões que pude compartilhar, nas reuniões do colegiado, minhas opiniões e questionamentos.

Às professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka e Profa. Dra. Eliana Prado Carlino, pela gentil e primorosa arguição dos seus pontos de vista, caminhos e direcionamentos, que, de maneira determinante, enriqueceram os trabalhos de pesquisa e conclusão da tese.

Aos sujeitos da pesquisa que, mesmo em um momento difícil e turbulento, que é o dia a dia em sala de aula, se disponibilizaram a contribuir, por meio dos depoimentos que enriqueceram todo o trabalho.

## **Dedicatória**

A minha esposa Andréa Renata Chiacchio Skarabone, que em todos os momentos esteve ao meu lado, ajudando-me a enfrentar as diversas fases da construção deste trabalho, me acolhendo em momentos preciosos, dando-me força para conquistar mais uma etapa da minha vida e me apoiando, nos mais altos voos que pretendi fazer.

Aos meus filhos Enzo e Sofia, que ainda no ventre materno me deram tantas alegrias, a cada movimento, chute, soco, soluço, que lá dentro aconteciam e que me incentivavam a caminhar, mesmo nos momentos tão difíceis que passamos, e que hoje esbanjam alegria, amor e amizade.

A toda minha família, que mesmo distante em muitos momentos, sempre torceu por mim, e, em particular, ao meu irmão Luiz Guilherme, que sofre preconceito diariamente, mas encara com naturalidade esses desafios.

A minha segunda mãe, Maria José, que sempre me ajudou, me deu força e esteve perto de nós todos, nos incentivando, cultivando a fé e dividindo com nossa família as alegrias que a vida nos dá.

A todos os homens, mulheres, crianças e jovens surdos, que lutam de maneira incansável pelos direitos e oportunidades educacionais nesse imenso país chamado Brasil.

*“o maior inimigo do conhecimento não é a  
ignorância, e sim a ilusão da verdade”.*

Stephen Hawking

## RESUMO

CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Instituição Financiadora: CAPES.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar os saberes fundamentais na formação do professor do ensino superior brasileiro que atua junto a alunos surdos em sala de aula. Não raro, o professor interage com o aluno por meio dos serviços do tradutor intérprete, o qual na maioria dos casos desconhece a área do conhecimento na qual vai atuar. A formação do professor frente à temática e o desafio de garantir o ensino e aprendizagem também do aluno surdo é hoje o paradigma da educação inclusiva. Apresentam-se na tese os saberes fundamentais para aproximar o professor da prática pedagógica, na busca do ensino e aprendizagem de qualidade na formação do aluno surdo. Os pressupostos metodológicos utilizados na pesquisa direcionam-se pela abordagem qualitativa. Os procedimentos técnicos para delineamento deste estudo embasam-se na pesquisa bibliográfica, apoiada na análise de documentos nacionais e internacionais sobre a temática, assim como foram realizadas, para levantamento de dados qualitativos, entrevistas individuais com os professores que possuem alunos surdos em sala de aula. Os dados coletados por meio das entrevistas trouxeram uma análise reflexiva sobre os desafios e necessidades educacionais do aluno surdo. A pesquisa exploratória possibilitou ratificar alguns dos saberes praticados na promoção da aprendizagem do aluno surdo, presentes em documentos do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Especial, e a fomentar tais práticas também no contexto do ensino superior brasileiro. Os resultados apresentados na tese, de forma inicial, poderão promover novos diálogos na prática pedagógica tendo-se em vista a educação inclusiva para “todos” e “todas”.

**Palavras-Chave:** Formação de Educadores. Educação Inclusiva. Educação do Surdo.

## ABSTRACT

CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues. *Fundamental knowledge teachers to promote learning of deaf students in Brazilian higher education*. 2014. 217 p. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Financial Institution: CAPES.

This work has as objective to emphasize the fundamental knowledge in teachers training of Brazilian higher education that operate together with the deaf students in classrooms. Not infrequently, the teacher interacts with the student through the services of a translator interpreter, which, in most cases, is unaware of the area of knowledge that he or she will act. The formation of the teacher ahead the thematic and the challenge of ensuring the teaching and learning of deaf students likewise is today the paradigm of inclusive education. In this thesis are featured the fundamental knowledge to bring the teacher close to the pedagogical practice, in the pursuit of a great teaching and learning quality in education of deaf students. The methodological assumptions used in this research are led by qualitative approach. The technical procedures for the design of this study embody in bibliographic research, based on the analysis of national and international documents on the subject, as well as were performed, for the survey of qualitative data, individual interviews with teachers who have deaf students in the classroom. Data collected through interviews brought a reflective analysis in relation to the challenges and educational needs of deaf students. The exploratory research has enabled to ratify some of knowledge practiced in promoting the learning of deaf student, described in documents of the Ministry of Education, Secretary of Special Education, and to promote such practices as well as in the context of Brazilian higher education. The results presented in this thesis, at the first moment, may promote new dialogs in the pedagogical practice, considering the inclusive education for "everybody" and "everyone".

**Keywords:** Training of Teachers. Inclusive Education. Inclusiono fthe Deaf.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Principais dificuldades no ensino .....	143
--	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro nº1</b> - Código dos docentes entrevistados e área de atuação.....	98
<b>Quadro nº2</b> - Eixos temáticos da pesquisa – categorias de análise.....	116
<b>Quadro nº3</b> - Saberes necessários apontados pelos professores entrevistados.....	156
<b>Quadro nº4</b> - Saberes necessários para a promoção da aprendizagem do aluno surdo quadro comparativo.....	161

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Instituições de Ensino Superior: contingente de alunos surdos e respectivos cursos de cada IES pesquisada.....	94
<b>Tabela 2</b> – Professores de alunos surdos no ensino superior.....	97
<b>Tabela 3</b> – Formação docente.....	146
<b>Tabela 4</b> – Experiência em docência superior.....	147
<b>Tabela 5</b> – Experiência em docência superior com surdo.....	148
<b>Tabela 6</b> - Ações de favorecimento ao aluno surdo.....	168
<b>Tabela 7</b> - Ações de favorecimento e inclusão ao aluno surdo realizado pela IES-A.....	170
<b>Tabela 8</b> - Afirmativa sobre qualidade do ensino para o surdo praticado pela IES-A.....	173
<b>Tabela 9</b> – Avaliação do ensino a distância para o aluno surdo praticado pela IES-A.....	176
<b>Tabela 10</b> – Avaliação do ensino a distância para o aluno surdo praticado pela IES-A.....	178
<b>Tabela 11</b> – Interação do professor com o tradutor intérprete.....	180

## LISTA DE SIGLAS

<b>AACD</b>	Associação de Assistência a Criança Deficiente
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CADEME</b>	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
<b>CERDIC</b>	Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
<b>CESB</b>	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
<b>CNEC</b>	Campanha Nacional de Educação de Cegos
<b>CONEP</b>	Conselho Nacional
<b>CT</b>	Comunicação Total
<b>DERDIC</b>	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FENEIS</b>	Federação Paulista de Atletismo
<b>FPA</b>	Federação Paulista de Atletismo
<b>IBC</b>	Instituto <i>Benjamin Constant</i>
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IESP</b>	Instituto Educacional São Paulo
<b>IESP</b>	Instituto Educacional São Paulo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LS</b>	Língua de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONG</b>	Organização não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PROLIBRAS</b>	Proficiência no uso e no ensino de Libras
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>23</b>
1.1 Inclusão social e acessibilidade .....	23
1.2 Inclusão e políticas públicas .....	28
1.3 Primeiros movimentos no Brasil .....	35
1.4 Projeto de lei para cegos e surdos .....	37
1.5 Políticas públicas para os surdos .....	43
<b>2 APRENDIZAGEM DO SURDO</b> .....	<b>46</b>
2.1 Educação com os surdos .....	46
2.2 Educação e aprendizagem: saberes curriculares .....	57
2.3 Aluno surdo .....	65
2.4 Surdez .....	71
2.5 Comunicação em sinais .....	74
2.6 Tradutor intérprete .....	77
2.6.1 Mediação do intérprete de Libras .....	80
<b>3 CORRENTES EDUCACIONAIS</b> .....	<b>83</b>
3.1 Diferentes correntes de educação de surdos .....	83
3.2 Oralismo .....	84
3.3 Comunicação Total .....	87
3.4 Bilinguismo .....	88
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>93</b>
4.1 Delimitação do estudo .....	93
4.2 Contexto pesquisado .....	93
4.3 Sujeitos pesquisados .....	95
4.4 Ética na pesquisa .....	100
4.5 Tipo de pesquisa .....	102
4.6 Estrutura do instrumento de pesquisa .....	105
4.7 Instrumento da pesquisa .....	106
4.8 Entrevista .....	106
4.9 Processo da entrevista .....	111
4.9.1 Instrumento norteador .....	113
<b>5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>118</b>
5.1 Unidade de análise I, educação do surdo .....	120
5.1.1 Questão norteadora nº 6 .....	120
5.1.2 A questão norteadora nº9 .....	124
5.1.3 A questão norteadora nº11 .....	130
5.1.4 A questão norteadora nº13 .....	133
5.1.5 A questão norteadora nº15 .....	138
5.2 Unidade de análise II, formação docente .....	145
5.2.1 Questões iniciais nº 1,2 e 3 .....	145
5.2.2 Questão norteadora nº4 .....	148
5.2.2 Questão norteadora nº5 .....	152
5.3 Unidade de Análise III, Política pública .....	163
5.3.1 Questão norteadora nº7 .....	163
5.3.2 Questão norteadora nº8 .....	166
5.3.3 Questão norteadora nº10 .....	167

5.3.4 Questão norteadora nº12.....	168
5.4 Unidade de Análise IV, Acessibilidade na Educação .....	171
5.4.1 Questão norteadora nº14.....	172
5.4.2 Questão norteadora nº16.....	173
5.4.3 Questão norteadora nº17.....	175
5.5 Unidade de Análise V, Tradutor intérprete .....	176
5.5.1 Questão norteadora nº18.....	177
5.5.2 Questão norteadora nº19.....	179
5.5.3 Questão norteadora nº20.....	180
<b>Conclusões e reflexões .....</b>	<b>183</b>
<b>Contribuições .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>198</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema, título desta pesquisa, justifica-se na perspectiva social, acadêmica e pessoal.

Ao analisar os contextos globais de inclusão, é possível identificar que muitos países vêm buscando a inclusão social global nos aspectos educacional e profissional; essa busca se faz necessária na valorização da vida dos sujeitos, cujos aspectos educacionais estão estruturados a partir do Programa Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) – na perspectiva da valorização do indivíduo nas diferentes relações.

Essa corrente, ou mesmo caminho que muitos países estão percorrendo, pode favorecer o despertar para uma consciência abrangente, no sentido da geração de atitudes e valores humanos em defesa de um novo paradigma na sociedade.

Em muitos casos, a corrida para a sobrevivência não tem considerado e, por vezes, respeitado as pessoas com algum tipo de deficiência, e em particular a surdez.

Faz mais de vinte anos que o marco internacional da Declaração de Salamanca inovou, inseriu e mudou, ao menos teórica e intencionalmente, o olhar e algumas ações relacionadas às pessoas com deficiência no mundo, e incluímos, aí, os surdos.

Parece-me que dos maiores problemas hoje é o estigma da deficiência como sinônimo de invalidez e dependência, mais especificamente a condição de ser surdo, que requer interação visuogestual<sup>1</sup>, bem como formação docente diferenciada com uso de Libras.

Creio que a qualidade da formação inicial e continuada de professores deixa muito a desejar no que tange ao direito do surdo de aprender dentro do direito legal de sua língua e isso significa dizer também que não é o uso da língua em si, mas a valorização da cultura

---

<sup>1</sup> Referência à característica da comunicação do surdo, por se tratar de uma comunicação visual e gestual em referência a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

surda<sup>2</sup> como elemento educacional relevante na construção e valorização no processo de ensino e aprendizagem do surdo.

Educar, em uma perspectiva inclusiva ou mesmo especial, solicitar do educador alto nível educacional e metodologias e técnicas que favoreçam a aprendizagem é um trabalho árduo da gestão educacional em geral e da gestão da sala de aula em específico; mais que isso, é um grande desafio dentro da perspectiva de educação para “todos” e “todas”, pois hoje poucos são os educadores que possuem, como educação continuada, técnicas, conhecimentos e habilidades educacionais com abrangência e especificidade ao aluno surdo.

Desta forma, no coletivo educacional superior com surdos, comumente, os professores, sem capacitação em língua de sinais ou educação de surdos, repassam para terceiros a função de ensinar o aluno surdo – o intérprete – deve fazer somente o que é de sua responsabilidade profissional.

Essa lacuna, parece-me, não ser suprida pelas instituições superiores, ou mesmo pouco é feito, reconhecido e transformado do ponto de vista da aproximação com a necessidade da educação e cultura surda; daí, torna-se relevante o cuidado educacional na promoção da aprendizagem do aluno surdo.

---

<sup>2</sup> Reis (2006, p. 39) apresenta os seguintes aspectos principais da cultura surda:

1. Ser Surdo: a subjetividade assume a sua postura com a identidade, cultura, alteridade, o aceitar a si mesmo como surdo, a política das lutas pela diferença;
2. Povo surdo: o grupo do qual os sujeitos surdos participam nas lutas políticas, local de nossa cultura, língua e pedagogia, local onde os sujeitos surdos participam de esportes nos campeonatos de surdos, festas, casamentos entre surdos, teatro visual, e diversos eventos;
3. Política com suas bandeiras de luta: a) pelos direitos linguísticos culturais reconhecidos; b) na educação de surdos e seus aspectos político/educacionais para defender a educação que queremos, c) pelas legendas nos programas de televisão, d) pelos recursos visuais em lugares públicos, e) pela conquista do espaço educacional adequado, currículo próprio dos surdos, pedagogia surda e outros;
4. Pedagogia: que nós surdos queremos; ter a pedagogia adequada aos surdos, implantar uma nova pedagogia da diferença que inclua na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos surdos para se identificar, do além, de usar o seu jeito de ensinar. Também pensar a formação dos professores surdos.
5. Linguística: Respeito e ênfase de língua de sinais e de suas variações regionais, haver mais pesquisas científicas e cursos de língua de sinais para comunidade e cursos superiores etc.

O meu conhecimento da questão das deficiências teve início nos trabalhos desenvolvidos na década de 1990, período em que praticava atividade desportiva de alto desempenho.

Nesse mesmo período, tive o primeiro contato com atletas com deficiência, e foi uma experiência determinante na descoberta do olhar sensível e inquieto em relação aos direitos do sujeito, suas limitações e superações.

Desenvolvi, naquele período, trabalhos, como guia de cegos em diversas práticas desportivas, dentre elas: atletismo, futebol, ciclismo, natação, atuando como membro de arbitragem pela Federação Paulista de Atletismo (FPA).

Anos mais tarde, já com experiência no convívio com pessoas com deficiência (PcD), descobri, em brincadeiras com meu irmão recém-nascido, que ele era um bebê com hemiplegia (pouca mobilidade e/ou atrofia em um dos hemisférios do corpo). Desse dia em diante, todo o meu desenvolvimento acadêmico nessa área se fortaleceu. No esporte, como guia e árbitro voluntário, participei de diversas atividades nacionais e internacionais. Minha última participação em eventos desse porte foi nos jogos PAN e PARAPAN AMERICANO de 2007, realizado no estado do Rio de Janeiro.

Anos mais tarde, iniciei atividades em organizações não governamentais (ONGs), a fim de trabalhar questões relativas à inclusão da pessoa com deficiência (PcD), utilizando como pano de fundo a experiência em diversos eventos e atividades desenvolvidas na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

No final da década de 1990, iniciei os estudos direcionados à capacitação dentro de empresas de serviços na temática da inclusão e desenvolvimento do deficiente, e minhas percepções, bem como as pesquisas, sempre direcionaram para as formas de inclusão social, educacional e do trabalho.

Como profissional da área de recursos humanos, percebi que muitos funcionários não tinham formação específica em relação ao processo de recrutamento, seleção e desenvolvimento do deficiente; a falta de preparo se estendia ao processo de trabalho como um todo.

Após uma década de trabalho em empresas nacionais e multinacionais, entendi que a questão principal estava na base desse processo, ou seja, na formação básica e continuada do educador e educando.

Ao ingressar como docente no meio acadêmico, a problemática vivenciada encaminhou-me para a questão que move este trabalho.

Que saberes são fundamentais ao docente para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro? Questão principal que se desdobra em outras, tais como:

Quais saberes são necessários ao professor na perspectiva inclusiva do aluno surdo?

Até que ponto as concepções implícitas na prática dos professores promovem verdadeiramente a aprendizagem do aluno surdo?

Como estão caracterizadas a organização pedagógica e a formação docente na perspectiva inclusiva, diante da especificidade do processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo?

Questões, que por sua vez, propõem hipóteses: A educação básica tradicional não contempla de maneira adequada a “Educação Especial<sup>3</sup>” ou “Educação Inclusiva<sup>4</sup>”. Ontem e hoje, essa educação pouco dialogaria com as necessidades reais de todos os sujeitos, devido a marcas históricas de segregação e marginalização extremamente fortes que se relacionariam às pessoas com deficiência.

---

<sup>3</sup>Educação Especial na tese é expressa como atividade educacional que contempla como atividade fim a educação exercida por profissionais especializados nas mais diferentes áreas de atuação, profissional com técnicas específicas no trato e promoção da educação, as escolas especiais têm como característica sujeitos com algum tipo de deficiência e por esse motivo estão nesses espaços educacionais específicos em geral desde a infância.

<sup>4</sup>Educação Inclusiva aqui apresentada refere-se na prática de se incluir em espaços comuns pessoas com algum tipo de deficiência, diferente da Educação Especial esses espaços educacionais possuem em sua grande parte pessoas sem deficiência que convivem e interagem com as pessoas com deficiência incluídas nesse espaço educacional.

As políticas públicas, atualmente, contribuem, mas ainda de forma incipiente, para a diminuição da distância entre o passado e o presente, possibilitando um caminho mais favorável à promoção da verdadeira educação para “Todos” e “Todas”.

No contexto da educação superior, é possível perceber que hoje a atividade educacional inclusiva apresenta avanço para questões de educação do surdo, formação docente, políticas públicas e saberes fundamentais na promoção da aprendizagem do aluno surdo frente à diversidade e exclusão.

Entende-se que esse é um problema fundamental no que tange a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior. No entanto, esse avanço pode ser observado e classificado se comparado a outros fatores sociais de maneira lenta, e que não acompanha as diferentes demandas e necessidades educacionais dos alunos surdos.

Chizzotti (2006, p.25) afirma que o problema é a expressão sintética de uma concepção. Clara ou indefinidamente, todo pesquisador tem uma concepção de mundo, genérica ou sistematizada em teorias, que informa toda a sua atividade. Por isso, qualquer observação já implica uma teoria. Assim considerando, esta investigação define seus objetivos:

**Objetivo geral:** identificar os saberes docentes necessários (ou fundamentais) para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro.

**Objetivos específicos:** analisar como o docente do ensino superior lida com a questão da inclusão; identificar os saberes e fazeres do professor frente às especificidades da promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior; conhecer a realidade histórica no que diz respeito ao desenvolvimento da educação de surdos e à formação docente na perspectiva inclusiva.

Na busca das respostas para as questões formuladas e na direção dos objetivos pretendidos, este trabalho, resultado de estudo desenvolvido ao longo dos últimos quatro anos, a pesquisa estrutura-se em seis partes.

Na introdução, é apresentada a justificativa social, acadêmica e pessoal; a formulação do problema, da questão principal e de outras decorrentes; as hipóteses; os objetivos. A Introdução destaca, evidencia e contextualiza a pesquisa em um determinado contexto histórico, político, educacional e social no âmbito universitário das instituições brasileiras.

No capítulo 1 é focada a fundamentação teórica, que está dividida nos capítulos; 1, 2 e 3, e fazem parte da fundamentação que sustenta todo o trabalho de campo e a pesquisa.

O capítulo está dividido em: inclusão e acessibilidade; inclusão e políticas públicas; primeiros movimentos no Brasil; projeto de lei para cegos e surdos e políticas públicas ao surdo, que tratam de promover uma reflexão sobre as questões iniciais nos movimentos para o surdo no que tange à necessidade como um todo.

No capítulo 2, são trabalhados temas sobre educação com o surdo; educação e aprendizagem dos surdos: saberes curriculares; aluno surdo; a surdez; comunicação em sinais; tradutor intérprete e mediação do interprete de Libras. Assim, trabalha-se nesse contexto o sujeito e o currículo possível e necessário à formação completa.

No capítulo 3 são trabalhados diferentes correntes de formação e educação do sujeito surdo; oralismo; comunicação total e bilinguismo como caminhos históricos da formação dos surdos e da cultura que compõe a história recente do sujeito surdo e, dessa forma, pretendeu-se aproximar junto às descobertas educacionais melhores maneiras de se educar e promover a aprendizagem completa para o aluno surdo.

Discute-se, nesse contexto, os conceitos de acessibilidade e inclusão educacional com o enfoque na questão do ensino superior brasileiro, propõe-se também reflexão sobre as especificidades linguística, comunicacional e educacional requeridas na interação com as pessoas surdas na educação. Aborda-se, também, o processo de ensino e aprendizagem por meio da cognição visual e da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como ferramenta capaz de aproximação com o sujeito surdo.

Trata-se, ainda, da organização educacional e pedagógica inerente à educação das pessoas surdas, segundo as correntes pedagógicas que regem esses princípios e algumas das

políticas educacionais inclusivas da atualidade, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Delineando-se os pressupostos, buscou-se conhecer alguns saberes necessários para o educador do sujeito surdo, conflitos e tensões que permeiam a cultura surda frente à resistência educacional vigente no cotidiano das instituições de ensino superior, que são desdobramentos do ensino ao longo da vida acadêmica do educando.

No capítulo 4, é apresentada a metodologia que percorre a trajetória investigativa proposta, definindo o tipo de pesquisa qualitativa exploratória reflexiva.

A descrição do trabalho com definição dos sujeitos da pesquisa e do instrumento para coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas, com docentes com a especificidade de serem e/ou atuarem em educação inclusiva e/ou educação de surdos exclusivamente no ensino superior, ou seja, professores que possuem, no seu cotidiano educacional, educandos surdos por mais de um semestre letivo.

Complementando os procedimentos de coleta e análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise discursiva, a partir da qual as informações foram desconstruídas e reorganizadas em categorias de unidades de análise, subunidades para melhor atender e organizar os critérios de análise.

No capítulo 5, a análise e discussão dos resultados tiveram como norte a análise reflexiva com o compilado das entrevistas distribuídas em unidades de análise que deram corpo ao trabalho, as teorias subsidiaram e sustentaram a tese como um todo desde a apresentação da revisão da literatura até a pesquisa de campo, e que neste capítulo tomam corpo contribuindo com o surgimento das respostas aos objetivos do estudo.

Na última parte da tese encontram-se as considerações, conclusões e recomendações, que são apresentadas ao atendimento dos objetivos propostos inicialmente, bem como respostas às questões de investigação. São apresentadas, também, sugestões e contribuições frente a novos estudos e pesquisas na área educacional com direcionamento ao ensino superior, que possui, nos dias de hoje, poucas pesquisas e indicativos para uma educação completa, e

que, diante disso, apresenta, por vezes, educandos com saberes restritos à necessidade e especificidades técnicas do sujeito surdo.

Observa-se que cada vez mais alunos universitários com deficiência estão sendo formados ou mesmo estão cursando a universidade. No entanto, não acompanhando esse cenário, grande parte dos educadores não está preparada para desenvolver atividades acadêmicas de promoção da educação para jovens e adultos com algum tipo de deficiência no ensino superior, pressuposto básico deste trabalho que tem seu foco na questão da surdez.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Inclusão social e acessibilidade

São várias áreas e vertentes distintas no que tange à temática de acessibilidade e inclusão. Sasaki (2006) destaca que a atuação do educador tem como princípio viabilizar a equiparação de igualdade de oportunidades pelo despertar das potencialidades individuais.

Sasaki (2008) destaca e considera que em todas as áreas do conhecimento os conceitos de acessibilidade e inclusão atravessaram diversas fases das atividades sociais que começaram com a exclusão dos direitos sociais e políticos e, em seguida ao atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social, e recentemente adotou a filosofia da inclusão social com intenção modificadora e reestruturadora de todos os sistemas sociais gerais.

O conceito mais aceito e praticado hoje por estudiosos, ou mesmo defendido, é o de que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência e/ou limitação para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos: psicológicos, sociais, afetivos, educacionais, profissionais de sua vida (FALCÃO,2012).

Desta maneira, altera-se o enfoque e o paradigma anterior, ou seja, de como é compreendida a pessoa com deficiência<sup>5</sup> (PcD). É preciso mudar a forma de ver, enxergar, valorizar o sujeito em todos os espaços que ele pode preencher na sociedade; é passar a considerá-lo e não excluí-lo.

Diante dessa vertente reflexiva, a inclusão social constitui-se em um processo pelo qual a sociedade aprende convivendo, adaptando-se para acolher, recebendo, inserindo e se

---

<sup>5</sup> De acordo com Skliar (2001, p. 96), “[...] a questão da denominação: sujeito deficiente, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais etc. – constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica”. Salientamos que, embora concordemos com esse pensamento, entendemos que a terminologia também carrega consigo um histórico de luta e resistência frente aos mais diferentes modos de preconceito, e não queremos na tese reduzi-la somente a terminologias. Destacamos, então, que o enfoque é pontuar de quem falamos e para quem falamos, tomando certo cuidado para adequar a fala ao que nos parece mais apropriado: PcD quando o enfoque for pessoa com deficiência, e surdo para designar o sujeito surdo.

relacionando de maneira comum, sem excluir, sem rejeitar aqueles que, por serem diferentes, passavam despercebidos e ignorados, desprezados e considerados, para muitos, como inválidos.

Segundo Werneck (1997) *apud* Falcão (2012), incluir não deve significar “tratar igual”, até porque as pessoas são diferentes, nem tampouco ter privilégio apenas do ambiente educacional, mas, sim, em toda a sociedade e presente em todos os espaços.

No que tange à educação, a preocupação e atuação profissional deve ser a mesma, pois tratar o surdo igual significa, no contexto da educação, excluí-lo, pois as especificidades de aprendizagem do sujeito surdo, a forma de receber, interagir e responder ao aprendizado são muito diferentes do ouvintista<sup>6</sup>; são sujeitos de seu próprio discurso, identificado e compreendido pelo povo surdo<sup>7</sup>.

[...] a Educação Inclusiva faz parte de um contexto maior que é o da própria sociedade. É por isso que ela não pode ser reduzida apenas à quebra dos processos de exclusão e de marginalização dos sujeitos na escola. (ALMEIDA e MAIA, 2002, p. 16).

Diante desse contexto, há necessidade de reconhecer a inclusão das pessoas surdas e com deficiência auditiva como cognitivamente capazes de serem produtivas e possuidoras de responsabilidades e direitos, da mesma forma que os ouvintes (FALCÃO, 2012). Entender essa particularidade de aprendizagem significa reconhecer o sujeito e sua história, sua cultura e seu valor enquanto ser social.

É necessário ressignificar a educação e a comunicação nos espaços educacionais, favorecendo e aproximando o surdo.

A sociedade pode aprender, compreender e assumir a autoconsciência de que, por exemplo, apontar não é feio, tampouco falta de educação, é sinal, é língua, é comunicação

---

<sup>6</sup>Segundo Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998, p 15).

<sup>7</sup>Conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado. (STRÖBEL, 2006, p.6).

e, portanto, é valor, é educação, é parte necessária e inerente ao processo comunicacional do sujeito surdo.

Diante do exposto, a sociedade pode realinhar-se aos novos paradigmas sociais de acolhimento social e respeito às diferenças, se preparar para esse acolhimento com respeito e dignidade, compromisso e responsabilidade social, em todos os ambientes e perspectivas sociais.

Os contrapontos referentes à formação e à forma de acessibilidade e inclusão estão mascarados por mecanismos e estratégias repletas de interesses; na perspectiva da democratização do ensino como direito e oportunidade, pode-se considerar como interesses políticos e ideológicos, isso presente em várias vertentes educacionais. De acordo com Cerqueira (2008) *apud* Falcão (2012), há diferentes significados nessa atuação.

[...] a conquista dos direitos de cidadania das pessoas deficientes (e com outras diferenças significativas), o direito à vida em tudo aquilo que ela pode nos oferecer, nos coloca hoje o desafio da inclusão: acolher as diferenças de modo a promover o convívio e a participação social, a autonomia, e o acesso aos bens culturais para todos. A ideia de acolhimento insere aqui a dimensão do cuidado, entendido como reconhecimento e legitimação das necessidades próprias e do outro, em todos os sentidos, e como ação humanizada (o oposto da diferença). Quando se fala em inclusão social, não se pode deixar de pensar no seu reverso: a exclusão social. Dados da realidade brasileira e mundial são tão marcantes quanto a exclusão que, ao pensar em um projeto para estabelecer a inclusão social, invariavelmente pensa-se em ética e cidadania no sentido de uma grande transformação social e política. (CERQUEIRA, 2008, p. 29).

Como o autor aponta, acolher a diferença é, sobretudo, dar espaço à diferença, reconhecendo-a e respeitando-a na medida em que ela se apresenta e se faz atuante no cotidiano social, político e individual.

Entende-se que é responsabilidade da família aprender a otimizar e aperfeiçoar as relações para a cidadania inclusiva nos diferentes ambientes sociais, ou mesmo inicia-se na família esse desejo e/ou necessidade social.

Considera-se, então, que os familiares são os primeiros a introduzirem de maneira muitas vezes natural a mediação da educação e nesse contexto a mediação da aprendizagem e da

interação pessoal e, portanto, diante de um diagnóstico de surdez, incluir o sujeito à Língua de Sinais (LS). Isso, no nosso entender, deveria acontecer antes mesmo de qualquer indicação de procedimentos médicos.

Entendemos que esse processo de identificação e reconhecimento, se trabalhado pela família, pode favorecer no desenvolvimento em diferentes espaços de convívio; a sala de aula, sendo um desses diferentes espaços, se desdobra e acaba tendo reflexos positivos do ponto de vista do desenvolvimento pessoal.

O trabalho muitas vezes se torna difícil, pois há famílias que não reconhecem esse papel e responsabilidade, privando dos direitos os sujeitos que possuem alguma deficiência. No caso da surdez, a importância é latente do ponto de vista de que para o sujeito se comunicar, ele por vezes precisará do outro.

Se aprofundarmos a reflexão sobre as devidas responsabilidades, e apoiando-nos em Fonseca (2007), “[...] os professores também exercem uma função primordial no desenvolvimento holístico dos seus estudantes, isso se faz em qualquer fase da vida educacional do sujeito (FONSECA, 2007, p. 113)”. Para o autor, antes mesmo de educar os estudantes surdos, são os professores que interagem e mediatizam no dia a dia de sala de aula.

Para Fonseca (2007), há um alerta: sem qualquer preparação dos familiares, ou com uma superficial formação filosófica, pedagógica e reflexiva dos professores, corre-se o risco de se perder uma oportunidade-chave na aprendizagem dos jovens, o que afetaria seriamente, como consequência, a sua sociogênese,<sup>8</sup> ou seja, sua interação com os outros, a segurança pessoal nessa interação e também a capacidade de o sujeito surdo se inserir em diferentes grupos e contextos sociais de maneira natural.

Essa preocupação no contexto do ensino superior se faz à medida que os sujeitos estão agora à frente de um contexto educacional muito particular e que muitas vezes se apresenta como algo até então impensado para o surdo.

---

<sup>8</sup>Referência conforme Fonseca (2007) sobre a gênese do sujeito e a sua relação de formação no contexto social em que está inserido.

Quando a questão de análise está direcionada ao convívio interpessoal na perspectiva inclusiva, Cerqueira (2008) apresenta alguns pontos benéficos para os envolvidos no processo de interação e aprendizagem.

O autor afirma que para os sujeitos com deficiência não é só uma aprendizagem valorativa participativa, vai além, tem relação com a participação e troca de experiências, aquisição de experiências diretas, recebimento de desafios e responsabilidades, melhora na aprendizagem pelo trabalho compartilhado e para a vida adulta como um todo; salienta, ainda, que o ser diferente não significa estar abaixo.

Da mesma forma, há benefícios de ordem social, afetiva e humana do ponto de vista dos sujeitos que não possuem algum tipo de deficiência, há um ganho no papel do cidadão. Um exemplo a ser destacado é justamente a aproximação com as diferenças, perda do receio do diferente, do preconceito; há uma evolução do ponto de vista da tolerância de um para com o outro.

Há que se destacar a importância que vem tomando a temática de inclusão e acessibilidade no contexto social, político, nacional e internacional. Os autores pesquisados e apresentados no trabalho destacam as diferentes perspectivas, mas todos são unânimes em dizer que algo tem que ser feito em todas as esferas da sociedade, mas com uma preocupação maior no que tange à educação do surdo.

Freire (2004, p.14) destaca que é preciso considerar a tolerância como a qualidade no ir e vir do sujeito, ou seja, na convivência em todos os espaços com o diferente e nunca com o inferior, com o cuidado do interagir com o diferente com respeito e dignidade e também pela crença na construção de um mundo verdadeiramente democrático.

Diante do apresentado, e ratificando esse pensamento, Werneck (1997, p. 21) traz uma consideração que deveria fazer parte do ambiente social. A autora salienta que em uma sociedade inclusiva não pode haver lugar para situações como “abrir espaço para o deficiente ou aceitá-lo”, se houver respeito e igualdade de oportunidade.

Para que esse ambiente comum, segundo a autora, será importante transformar a necessidade em direito, oportunidade para todos e, acima de tudo, informação, formação e conscientização por parte da população sobre as potencialidades individuais a serem

despertas, e não o que costumeiramente está presente nessa abordagem. O como realizar estas observações a respeito da inclusão também dependerá, certamente, no nosso entender, das políticas públicas.

## **1.2 Inclusão e políticas públicas**

De acordo com Sasaki, Quadros e Reis (2006), há um caminho que pode integrar o mundo dos excluídos de uma sociedade mais justa e igualitária: as políticas públicas são compreendidas como diretrizes de ação do poder público que conferem regras e procedimentos a serem definidos nas relações do Estado com a sociedade como um todo.

Entendemos que esse caminho se faz necessário, pois a sociedade, por si só, não é capaz de promover a igualdade de oportunidade; no contexto da educação do surdo, a história pode mostrar as diferentes frentes e dificuldades do povo surdo em relação ao direito educacional.

Os diversos grupos que se organizaram e se apresentaram no decorrer da história do povo surdo encontraram, nas ações e políticas públicas, um caminho necessário e fundamental para a promoção do direito individual e coletivo.

De acordo com Falcão (2012) os processos de construção das políticas públicas são diversos, podem surgir do contexto popular e suas manifestações, da organização de grupos sociais ou serem definidos por organizações internacionais como a ONU, que estabelece para os países membros diretrizes e ações a serem elaboradas e implementadas em cada região; com isso, a construção se faz de diferentes maneiras e abordagens de acordo com o contexto social, político e governamental.

[...] elaborar uma política pública significa definir quem decide o que, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público. (TEIXEIRA, 2002, p. 02).

Entende-se que as políticas públicas são princípios que visam ampliar e efetivar direitos do cidadão. Esse caminho muitas vezes é resultante de diversos conflitos e lutas de movimentos da sociedade civil que clamam por reconhecimento, valorização, cujos objetivos são a legitimação dos interesses políticos, os quais exprimem as opções e visões de mundo daqueles que controlam o poder (FALCÃO,2012).

Na história há diversos exemplos de caminhos, muitos deles críticos, e outros ainda bem lentos no que tange à aproximação e conquista de direitos. A própria educação é um exemplo desse caminho, de construções e desconstruções de verdades e resultados muitas vezes que não refletem as marcas históricas de conflitos e tensões.

Como premissa, as políticas públicas devem contemplar a sociedade como um todo, e partir da necessidade dessa sociedade para que de maneira efetiva consiga fazer algo que verdadeiramente interessa e atende os anseios da sociedade. Na educação, o ponto de partida é a própria educação, ou mesmo o direito a ela, de maneira que ela possa atender às diferentes necessidades sociais e de maneira efetiva atender às especificidades individuais.

Salientamos que nesse contexto os educandos não podem mais ser vistos como quantidade numérica em sala de aula, mas, sim, como parte de uma comunidade de interesse partilhado, na qual seja possível poder participar de um modo construtivo e aprendizagem individual e coletiva.

Dessa forma, todos os professores possuem a responsabilidade de ajudar os estudantes a descobrir a verdade e não suprimir informação e conhecimentos que possam promover ainda mais as desigualdades.

No que se refere às políticas públicas voltadas ao PcD, em nível internacional, destaca-se a atenção para a DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS proposta pela (UNESCO, 1990). Tal declaração defende que, em princípio,

[...] a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos (UNESCO, 1990).

Compreendemos que a educação, como um processo dialógico, acontece com diversos contextos, pessoas e situações de vida de cada integrante da sociedade, então, salientamos que na perspectiva do aluno surdo seu contexto se faz necessário para, a partir dele, criar novas perspectivas de aprendizagem para o contexto educacional.

Continuando com um olhar histórico, ocorreu, em 1993, a DECLARAÇÃO DE MANÁGUA (1993), na qual há inúmeras contribuições aos princípios dos Direitos Humanos e da diversidade, baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, propondo assegurar uma melhor qualidade de vida para todos e todas.

Os direitos dos indivíduos passam a ser, então, elemento de anseio e busca dos sujeitos que de alguma forma são excluídos da sociedade (FALCÃO,2012). Em diferentes países a política pública cumpre um papel fundamental, mas é importante dizer que é elemento que por si só não garante uma sociedade mais justa; todavia, é uma ferramenta fundamental frente aos mais diferentes desafios.

No que diz respeito à educação, em 1994, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais deu origem à DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (ONU, 1994), endossada por representantes de vários países e organizações internacionais.

A declaração apresenta a importância dos sistemas de ensino e programas educacionais de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, cabendo às escolas o papel de se adaptarem ou criarem uma pedagogia centrada na criança, no jovem e no adulto, capaz de atender às diferentes necessidades.

Ainda sobre a declaração, ela propõe se aproximar e beneficiar todos os alunos para que, a médio e longo prazo, repercuta diretamente na atitude da sociedade frente às diferenças, aproximando-se, então, das aspirações de uma educação para todos e todas.

Os autores apresentados no trabalho propõem, em nosso entender, uma ressignificação sobre a educação e seu papel acolhedor do ponto de vista da aproximação às especificidades educacionais do surdo; entendemos, assim, que isso é responsabilidade do educador, pois hoje ela busca atender o ouvinte, mas não o aluno surdo.

De acordo com Werneck (1997) *apud* Falcão (2012), ao transformar e ressignificar o mundo a partir de um modelo<sup>9</sup> educacional mais acessível a todos e todas, onde os profissionais responsáveis sejam bem informados e formados para lidar com as diferenças, promove a segurança de professores que hoje temem receber alunos com alguma deficiência.

Salientamos, então, que para aproximar as políticas públicas e o atendimento às necessidades e especificidades técnicas nos parece mais apropriado o modelo bilíngue<sup>10</sup>, por contemplar as diferenças e respeitar as conquistas legais até o momento.

Os esforços dos mecanismos sociais e legais não são, por si só, suficientes para a garantia do sucesso de um modo educacional inclusivo, então, se faz necessário aprimorar a educação como um todo dentro do contexto inclusivo no ensino superior.

De acordo com a definição da UNESCO (1994), torna-se urgente que todos os ambientes envolvidos com tal perspectiva apresentem-se como território propício à igualdade de oportunidades e à plena participação, o que depende de um esforço concentrado, não só dos professores e da gestão educacional, mas também dos alunos, pais e voluntários nesse processo.

Os sistemas educacionais cumpririam assim, um papel cada vez mais amplo, para atender a uma vasta necessidade educacional e, em seu ideário, assumir um papel convergente aos anseios sociais educacionais, reconhecendo as necessidades educacionais especiais. Reconhecendo a vasta diversidade educacional e sua necessidade, a implementação de condições e oportunidades diferenciadas para quem apresenta características e necessidades específicas de aprendizagem é condição para a criação e manutenção de um modelo educacional comum e adequado a todos e todas. Conforme preconiza a UNESCO (1994, p. 05),

---

<sup>9</sup> De acordo com Reis (2002) o termo “modelo” aqui exposto significa o mesmo que copiar sem produzir. Pelos estudos culturais, esse conceito implica na construção de cultura através da imitação, ou seja, copiar o professor, seguir um modelo.

<sup>10</sup> São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (decreto nº. 5626, capítulo VI, artigo 22, perspectiva, Florianópolis, volume 24, n. Especial, 2006, p.304-313).

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (p. 4) [...] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 05).

Neste trabalho, por adequações do contexto da pesquisa, usamos o termo alunos em lugar de crianças, posto que nos referimos ao ensino superior, e que os “jovens” apresentados nos documentos internacionais aproximam-se ao contexto da pesquisa, porém, o aluno adulto é mais apropriado frente ao trabalho de campo.

Entretanto, há de se reconhecer que as adequações, planejamento e ajustes na educação, desde a base, podem de maneira efetiva contribuir para um processo mais apropriado quando se reflete a entrada desse sujeito no ensino superior.

[...] sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Indicam, portanto, a colocação imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (UNESCO, 1990).

Escola é aqui entendida em seu sentido mais amplo, envolvendo, portanto, as instituições de ensino superior.

Entende-se que esses indicativos, prescrições, em relação à educação para todos e todas, nada mais são do que dar o devido respeito aos sujeitos, a uma educação capaz de contemplar todos os cidadãos e suas especificidades educacionais.

Assim, o desafio é que se cumpram as diretrizes da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais – NEE

(UNESCO, 1994). A CONVENÇÃO DE GUATEMALA (OEA, 1999) apresenta que os órgãos de cada país membro são responsáveis pela emissão de normas administrativas relacionadas à educação, como, por exemplo, o Ministério e as Secretarias da Educação.

Esperam-se, assim, metas e diretrizes para os diferentes níveis educacionais, desde o ensino direcionado à criança até o direcionado ao adulto.

Segundo a UNESCO (1994), a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais, estimulará a comunidade acadêmica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto, além de “estabelecer centros regionais de informação e de documentação” (p. 10).

O documento internacional tem por objetivo aproximar os grupos excluídos, os que historicamente ficaram à margem da sociedade e, conseqüentemente, da educação; também aproximam o acesso às formas educacionais mais apropriadas, garantia de acesso e participação, tanto nos aspectos relacionados à educação quanto na aproximação do que nós defendemos – uma inclusão considerada mais abrangente, que contemple todos e todas nas mais diferentes particularidades, e conseqüentemente mais justa.

A DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO (2001, p. 01) trata do assunto de seguinte forma:

[...] o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e a sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas [...] o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social.

Diante do exposto, entendemos que a inclusão social ou educacional por meio da acessibilidade universal abrange todos os segmentos, ou mesmo deveria, e que não podemos admitir discriminação, preconceito, barreiras sociais, físicas, atitudinais, pessoais, nem culturais, e, sim, garantir acolhimento, inserção e interação nos mais diferentes espaços.

Os aspectos comunicacionais e linguísticos fazem parte desse princípio, como mais um elemento a ser considerado essencial para o acesso das pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

Dentro do contexto do processo inclusivo, a Organização dos Estados Americanos (OEA, 2005) declarou o período de 2006 a 2016 como a Década das Américas das Pessoas com Deficiência – pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, com o seguinte lema: “Igualdade, Dignidade e Participação” (FALCÃO,2012).

É possível identificar que nos últimos anos houve um avanço significativo dentro dessa questão; os primeiros movimentos, ou mesmo os mais abrangentes estão, segundo Mazzotta (1999, p.27), “(...) no Brasil a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta”.

Hoje os desdobramentos já são bem estruturados, reflexo de anos lutas políticas que culminaram em melhorias em diversos aspectos aos sujeitos surdos; em relação à questão da OEA, há uma perspectiva de que os países membros empreenderão programas e ações inclusivos às pessoas com deficiência em todos os âmbitos: cultural, político, social e econômico, de forma a criar oportunidades diferenciadas. Em 2005, a OEA posicionava-se em defesa de um processo inclusivo:

[...] há necessidade de que nesta década sejam empreendidos programas, planos e ações para alcançar a inclusão e a participação plena em todos os âmbitos na sociedade das pessoas com deficiência, sejam executados programas sociais, políticos, econômicos, culturais e de desenvolvimento, destinados à realização de oportunidades e se promovam medidas efetivas para a prevenção de novas deficiências e o acesso aos serviços e programas de reabilitação para as pessoas com deficiência, em condições de igualdade com os demais (p. 01).

Nesse sentido, o Brasil vem desenvolvendo programas para a ampliação do atendimento e confecção de leis que, na medida do possível, atendem às diferentes necessidades e vulnerabilidade social, para além da década mencionada.

Ainda ratificando, a conferência mundial sobre as necessidades educativas sustenta e subsidia as discussões que envolvem a educação inclusiva educativa, que prevê acesso e

qualidade reafirmados no Fórum Mundial de Educação e apoiados pelas regras básicas das Nações Unidas, em igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, esses elementos foram discutidos (UNESCO, 2009), e definiu-se que a educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.

A gestão educacional, com o enfoque e com o devido cuidado ao aluno surdo e/ou com deficiência, contribui para que todos os sujeitos adotem criticamente valores, hábitos e atitudes, construam história e cultura.

Entende-se que, independentemente das particularidades dos sujeitos surdos, é obrigação e responsabilidade da educação promover ambiente favorável e que verdadeiramente promova a aprendizagem.

No Brasil, os movimentos em prol das minorias tiveram seu início em diferentes momentos e perspectivas políticas e inclusivas.

### **1.3 Primeiros movimentos no Brasil**

Ao se pesquisar os movimentos históricos relativos à questão da pessoa com deficiência, deparamo-nos com a questão da saúde, razão essa que pode estar atrelada à visão do “diferente” como um sujeito em que “falta algo”, entendido e analisado dentro do contexto histórico, com a visão clínica e não social da deficiência. Os autores aqui apresentados dialogam em diferentes interpretações e bases históricas para descrever o movimento da saúde em torno da temática da deficiência em geral.

Segundo Silva (1987), “Alguns historiadores defendem como ano de fundação da primeira casa de misericórdia o de 1545, enquanto que outros falam do ano de 1567” (SILVA, 1987, p.274); isso para abrigar a confraria da misericórdia e os serviços que ali estavam presentes.

Segundo Santos Filho (*apud* SILVA 1987), as datas são apresentadas da seguinte forma na história:

1543 – Data considerada incerta, mas provável para a Casa de Misericórdia de Santos;

1549 – Ano de criação da Casa de Misericórdia da Bahia;

1540 – Embora anterior às apresentadas, a data é bastante incerta para a alegada criação da Casa de Misericórdia de Olinda;

1570 – Data das primeiras instalações da Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, retomadas em 1582 com a construção de palhoças para a tripulação e soldados embarcados com Dom Valdez;

1590 – Instalação da Casa de Recife;

1595 – Instalação da Casa do Espírito Santo.

Buscaglia (1993), bem como Silva (1987) apresentam em comum a singularidade das casas de Misericórdia, pois está diretamente ligada à Roda dos Expostos, na qual muitos recém-nascidos eram deixados, com ou sem deficiência, trazidos por suas mães, fazendo com que a criação desse sujeito fosse de forma diferente da normalidade familiar, à margem da sociedade.

Em outros estudos históricos, alguns autores apresentam a seguinte constatação: no mesmo momento em que a deficiência era detectada, a atitude tomada era a exclusão e o abandono. Frequentemente, essa exposição ao relento causava a morte (ARANHA, 1979; PESSOTTI, 1984).

Entender o passado e compreender os movimentos que se desenvolveram na história é o primeiro aspecto social do entendimento dos movimentos educacionais que se desdobraram principalmente no da educação surda no país.

Entendemos que a questão médica pode ter se fortalecido na questão da surdez, não somente por uma situação de falta de informação, pois a construção do modelo médico é, em nosso entender, histórico, ou seja, muito da postura da sociedade se reflete pelo tratamento que a área intelectual médica deu por muito tempo – e, em alguns, casos ainda contempla – em relação à pessoa com deficiência e, no caso, do trabalho do surdo.

A educação do surdo, então, com essa perspectiva, foi a mais prejudicada, pois o desconhecimento de educadores e da gestão educacional criou um abismo entre o que se pretende ensinar e o que verdadeiramente se ensinou/ensina. Os espaços de excluídos ratificam a visão do sujeito como “anormal” frente a uma sociedade historicamente

preconceituosa, e essa postura comportamental ao longo do tempo se firma como uma verdade.

Os projetos e políticas públicas, sejam elas no âmbito da educação ou mesmo da promoção da pessoa, em seu início contemplavam os sujeitos com algum tipo de deficiência. Isso significa dizer que os grupos se organizaram e seguiram buscando seus direitos de acordo com os interesses particulares de cada grupo de minorias.

#### **1.4 Projeto de lei para cegos e surdos**

Em meados de 1835, surge no Brasil um movimento para a defesa na questão da pessoa com deficiência, nesse caso, para o cego e surdo (BUSCAGLIA, 1993; SILVA, 1987). Há registros históricos de outros movimentos com os mesmos objetivos, porém, como esse, acabou não acontecendo. O projeto de Lei de 29 de agosto de 1835 está assim apresentado:

“Art. 1 – Na capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos”.

[...] O Deputado Cornélio Ferreira França, seu autor, devido a motivos políticos não esclarecidos, nem chegou a ver seu projeto devidamente discutido em plenário. Seu mérito, porém é incontestável. Apesar da restrita distribuição da notícia, chegou a chamar a atenção da sociedade para o assunto e despertar o interesse dos familiares das pessoas cegas, surdas e surdas-mudas.(SILVA, 1987, p. 283).

Alguns autores atribuem que aos movimentos políticos e sociais cabe a incumbência e a responsabilidade de conflitos, e esses, por sua vez, inviabilizaram até os dias de hoje avanços sociais no que dizem respeito à questão da inclusão das pessoas com deficiência (BUSCAGLIA, 1993).

Silva destaca que, com a influência portuguesa, Dom Pedro II mandou construir um hospital em 1841, a fim de substituir as já ultrapassadas enfermarias de Santa Luzia. A nova construção era digna de edificações europeias. Como a colônia se instalava no país definitivamente, tiveram início, nas cidades mais importantes, as chamadas Beneficências Portuguesas (SILVA,1987).

As pesquisas históricas mostraram aos estudiosos da temática que durante muitos anos as pessoas com deficiência se tornavam responsabilidade de suas famílias, já que os tímidos

movimentos em busca de direitos políticos e civis ainda não faziam valer os direitos dos deficientes na sociedade. Muitos movimentos adotavam a postura de que o deficiente é um corpo marcado pelo acaso, pela punição superior ou mesmo castigos materializados de forma incontestável, mas necessária para servir de exemplo (BUSCAGLIA, 1993).

Há outro grupo de movimentos sociais mais recentes que discordam do direcionamento que se faz à questão da deficiência, desde sua denominação terminológica até a semântica da deficiência em si. Segundo Buscaglia *apud* Gordon;

[...] É a sociedade quem cria os incapazes. Enquanto a maior parte das deficiências é produto do nascimento e de acidentes, o impacto debilitante na vida das pessoas frequentemente não é resultado tanto da “deficiência” quanto da forma como os outros definem ou tratam o indivíduo. Encarceramos centenas de milhares de pessoas com necessidades especiais em instituições de custódia; mesmo aqueles afortunados o bastante para receber serviços nas comunidades em geral encontram-se em ambientes segregados e, conseqüentemente, estigmatizantes, tais como associações de apoio e escolas especiais. Estes meios estereotipados de servir as pessoas com necessidades especiais, através da institucionalização e do isolamento, refletem o princípio de que os indivíduos com deficiência não têm interesse ou habilidade para interagir com a sociedade mais ampla. (BUSCAGLIA, 1993. p.21).

Uma maneira de elucidar ao que se refere o autor, no Brasil, em 1854, que, em termos de empreendimento concreto, nada havia feito em favor dos cegos até essa data, a única ação em prol da pessoa com deficiência tinha o que conhecemos hoje como alojamento ou mesmo asilo (SILVA, 1987).

É possível dizer que o primeiro movimento significativo para a história sobre a questão da deficiência no Brasil é datada de 17 de setembro de 1854, quando foi inaugurado, por dom Pedro II, o primeiro recurso de iniciativa da coroa brasileira, ainda muito simples, mas relevante para a questão do desenvolvimento da temática na sociedade – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. De acordo com Mazzotta (1999), a fundação do Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudava no Instituto dos Jovens Cegos de Paris.

Outra ação muito importante e pioneira nesse sentido foram as primeiras regletes, punções, chapas para escrita pelo sistema Braille<sup>11</sup>, que “foram encomendadas e chegaram no Brasil em 1856, tendo sido uma doação pessoal do imperador ao novo Instituto” (SILVA, 1987, p.286).

Nos estudos de Mazzotta (1999), o autor apresenta dois períodos na evolução da educação especial no Brasil, marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação das pessoas com deficiência:

- 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas;
- 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Em maio de 1890, o chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães assinaram o decreto nº 408, alterando o nome para Instituto Nacional dos Cegos, e em janeiro do ano seguinte a escola passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant* (IBC), em homenagem a seu ex-professor de matemática e ex-diretor (MAZZOTTA, 1999).

Nesse mesmo caminho, foi D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do IBC, fundou, também no Rio de Janeiro, o imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 1999).

De acordo com o autor, a criação do instituto ocorreu graças aos esforços de *Ernestop Huet* e seu irmão, cidadão francês e professor e diretor do Instituto de Borges (MAZZOTTA, 1999). Em outubro de 1856, *Ernestop Huet* conseguiu ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

---

<sup>11</sup> O sistema Braille foi criado oficialmente no ano de 1825, na França pelo jovem cego Louis Braille, que propôs mudança na forma de escrever da época para pessoas cegas que utilizava outro sistema, porém mais complexo, com sua criação ele conseguiu reduzir para apenas seis pontos de alto relevo, que podia compô-los em 63 combinações. Em 1878, ocorreu o Congresso Internacional de Nações Europeias, com a finalidade de avaliar os vários sistemas de impressão e escrita para estabelecer um único sistema universal, o Braille foi aprovado por larga maioria (BIRCH, 1990).

O autor salienta que, desde seu início, a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos surdos com idade entre sete e quatorze anos.

A instalação dos institutos abriu a possibilidade de discussão da educação das pessoas com deficiência, no 1º congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador, em dezembro de 1882.

Em 1946, por Portaria Ministerial nº 385, de 8 de junho, o curso ginásial mantido pelo IBC foi equiparado ao ginásio de ensino comum, favorecendo, então, na época, três alunos cegos ao ingresso no colégio comum (MAZZOTTA, 1999).

Por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, o Instituto Santa Terezinha foi fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas. Esse início foi possível devido ao fato de duas freiras terem frequentado o Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris, com a finalidade de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Mazzotta (1999) destaca que, em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para São Paulo.

Até o ano de 1970 funcionou como internato de meninas surdas, passando, assim, em regime de externato para meninos e meninas.

Outra escola importante dentro desse contexto é a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller. As atividades desenvolvidas por esta escola especial levaram à criação, em 1988, de mais quatro escolas municipais de educação infantil e de 1º grau para surdos na rede municipal de São Paulo (MAZZOTTA, 1999).

Dentro do contexto histórico dos movimentos e institutos que subsidiam as políticas públicas dos dias de hoje, também destacamos o Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 18 de outubro de 1954, como uma instituição especializada no ensino de crianças deficientes auditivas ou surdas. Sociedade civil, particular e sem fins lucrativos, começou suas atividades no ano de 1955.

O instituto, como escola especializada no ensino de surdos, recebeu o Registro nº 2.010/58 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 15 de setembro de 1958. Dentre muitas passagens, mudança de local de atuação e presidência, em 12 de junho de 1969, o

Instituto foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A partir daí, além de atender crianças surdas, passou a atender, em regime de clínica, crianças e adultos com distúrbios de comunicação.

Na situação apresentada, então, o Instituto Educacional São Paulo ficou subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação CERDIC, hoje denominado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), órgão suplementar da PUC-SP, tornando-se um dos importantes centros educacionais especializados em pesquisa e ensino da surdez e questões relacionadas à audiocomunicação e fonoaudiologia (MAZZOTA, 1999).

Não serão descritos aqui os mais diferentes centros educacionais da época e sua história, pois esse não é o nosso objetivo específico, mas sim dar uma visão geral dos mais diferentes centros e ações que se desenvolveram ao longo da história, e que de alguma forma culminaram em respostas nas políticas públicas dos dias de hoje.

Destacamos que nesse contexto histórico apresentado há outros grandes centros educacionais e que até hoje têm enorme relevância para as diversas questões da deficiência, tais como: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; Lar-Escola São Francisco; Associação de Assistência à Criança Deficiente; Instituto Pestalozzi de Canoas; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro e São Paulo; essas entidades fecham a primeira fase apontada por Mazzota (1999), sobre as políticas públicas e seus desdobramentos.

O segundo período, de 1957 a 1993, foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. O atendimento educacional em nível nacional, pelo governo federal, aconteceu com a criação de campanhas específicas voltadas para este fim; a primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instalada no INES e que tinha por “finalidade promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, em todo território nacional”.

Entre muitos movimentos que vieram depois dessa ação, houve também, em 1958, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto, a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada naquele momento ao Instituto Benjamin Constant; posteriormente, já desvinculada do instituto, a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), que, em 1962, teve a professora Dorina de Gouvêa Nowill assumindo o cargo de diretora executiva.

Em 1960, por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro, com apoio do Ministro da Educação, é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Salientamos que as mais diferentes campanhas acompanhavam em sua criação as nomenclaturas aceitas e entendidas como corretas da época; no levantamento histórico foi possível identificar que os próprios institutos possuíam nomes que hoje são considerados equívocos e que, em sua maioria, denigrem a imagem do sujeito com deficiência.

Sasaki (1997), nesse sentido, apresenta que a história carrega consigo as mais diferentes terminologias sobre essa questão, que são retratos da história e do entendimento individual, da coletividade e social sobre o conceito de deficiência.

Entendemos que os mais diferentes movimentos oportunizaram avanços e discussões que antes ficavam enclausurados e pulverizados nos grupos; ações que foram, em nosso entender, fundamentais para as discussões que se desdobraram até os dias atuais; ações que se desenvolveram do micro para o macro, inicialmente pontuais, específicas e locais e, posteriormente, se desdobrando em ações sociais mais abrangentes de proporções em âmbito nacional.

Um caminho para se entender a gravidade e as questões referentes à população com deficiência é apresentado no estudo de Cerignoni e Rodrigues (2005). Os expressivos números relativos à população com deficiência e sua marginalização social, em todo o mundo, e particularmente no Brasil, podem ser atribuídos a diversos fatores. Segundo os autores, são:

As guerras e suas consequências, e outras formas de violência e destruição: a fome, a pobreza, as epidemias, e os grandes movimentos migratórios;

a) A elevada proporção de famílias carentes e com muitos filhos, as habitações superpovoadas e insalubres, a falta de condições de higiene;

As populações com elevada porcentagem de analfabetismo e falta de informação em matéria de serviços sociais, bem como sanitárias e educacionais;

A falta de conhecimento sobre as deficiências, suas causas, modos de prevenção e reabilitação; isso inclui a estigmatização, a discriminação e ideias errôneas sobre as deficiências;

Obstáculos como falta de recursos, as distâncias geográficas e as barreiras sociais, que impedem que muitos interessados se beneficiem dos serviços disponíveis.

Muitos foram os avanços nas diferentes áreas do conhecimento, e o que se tem hoje é uma realidade bem diferente dos tempos antigos; é possível dizer que esses movimentos são, em sua grande maioria, resultado de lutas de movimentos sociais bem organizados. Se pensarmos em termos de passado, muito se evoluiu, mas em termos de presente e futuro, ainda há muito a se construir.

A contribuição dos estudos, pesquisas e desses movimentos como um todo geraram ao longo dos tempos as ações de políticas públicas que se têm hoje, e muitos países têm diferentes visões e realidades em relação à deficiência. O que se percebe é um primeiro movimento em prol do direito ao espaço social de segregação histórica, em seguida uma luta individual dividida por classes e segmentos de deficiência; as especificidades são tantas que os movimentos se subdividem na busca por direitos e especificidades técnicas que interessam para um grupo e que não são, necessariamente, relevantes para o outro.

### **1.5 Políticas públicas para os surdos**

No que se refere às políticas públicas que envolvem os surdos, segundo os dados da ONU (2010), estima-se que 42 milhões de pessoas acima de três anos de idade apresentam algum tipo de deficiência auditiva nos níveis moderado a profundo. Há expectativas de que o número de perdas auditivas em toda a população mundial atinja 57 milhões de pessoas. Há um sensível agravamento devido ao aumento de ruído nos grandes centros, e a falta de

cuidados preventivos da coletividade afeta os problemas de saúde que levam a lesões sensoriais e de condução.

Segundo relatórios e documentos mundiais, cerca de (0,1%) das crianças nascem com deficiência auditiva severa e profunda. Nesse nível impede a aquisição natural da linguagem e da percepção através do sentido da audição, sendo necessária atenção educacional e linguística diferenciada, questão essa que deve ser levada em consideração desde os primeiros níveis educacionais.

A Convenção Internacional sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006), homologada pela Assembleia das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, tem suas diretrizes fundamentadas na (re)construção valorativa da vida com dignidade e respeito àqueles que estiveram durante séculos marginalizados da sociedade.

Isso significa dizer que, com essa promoção pública de direitos, a Convenção Internacional vem de maneira unilateral defender um contingente, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), de mais de 650 milhões de pessoas com deficiência no mundo. Com essa iniciativa, as pessoas com deficiência de cada país membro estão sendo consideradas como “parte dos iguais na diversidade e no valor inerente de cada pessoa” (FALCÃO,2012).

O artigo 21 versa sobre a questão do surdo “b) aceitando e facilitando o uso da língua de sinais [...] reconhecer e promover o uso da língua de sinais”. Ampliam-se essas ações em defesa do uso de todos os meios e formas de comunicação que efetivem a sua compreensão de mundo e com ele ser aprendente, podendo, inclusive, intervir e usufruir de todas as oportunidades e direitos, sem restrições de saberes ou do acesso ao conhecimento que é universal, produzido e por direito, de todos e todas.

O artigo 24 atribui à educação uma forma de reconhecimento da existência da diversidade (FALCÃO, 2012). “Os Estados membros reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação”. Na perspectiva da concretização desse direito, defende a não “discriminação com base na igualdade de oportunidades”, para isto, “devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de educação ao longo da vida”, no sentido de garantir o desenvolvimento pleno do potencial humano em defesa da dignidade e da autoestima.

No tocante ao reforço ao respeito pelos direitos humanos como fundamento da diversidade, busca-se estimular o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, explorando e estimulando suas atitudes e habilidades físicas e mentais como prerrogativa de que elas participem de maneira efetiva numa sociedade livre.

Levando em consideração os países membros, estes têm a orientação de que devem tomar medidas apropriadas, incluindo a facilitação do aprendizado da língua de sinais (LS), e que a educação das crianças cegas, surdas e surdo cegas<sup>12</sup> devem ocorrer nas línguas e nos modos e meios de comunicação para cada pessoa e em ambientes que permitam atingir o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

É possível compreender que as políticas, por si só, não têm efetividade se não receberem apoio e ação efetiva das partes envolvidas. Alguns autores salientam que esse pode ser o caminho inteligente para uma inclusão educacional efetiva que inclua verdadeiramente todos e todas, e reconheça as particularidades educacionais que os surdos possuem em relação à questão da língua materna e o reconhecimento desta no trato com o surdo para com o surdo, e a educação deve partir desse pressuposto para pensar uma educação includente e respeitosa às diferenças.

---

<sup>12</sup> Sujeito com deficiência, múltipla, nesse caso apresenta a surdez e a cegueira como característica da deficiência, em alguns casos a comunicação ocorre com a libras sendo realizada não em distância mas sim com o contato com as mãos do sujeito surdocego.

## 2 APRENDIZAGEM DO SURDO

### 2.1 Educação com os surdos

Segundo Góes (2004), a realidade brasileira atual, as formas de escolarização oferecidas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, e aqui sublinhamos o surdo como sujeito em questão, podem abranger instituições especiais, classes especiais e escola comum. Nesse último caso, a inserção em classes regulares é usual que haja apenas um ou dois alunos surdos em sala.

A autora chama a atenção para dois pontos em específico: um relaciona-se ao fato de que há risco de que a instituição tome a presença dos surdos em salas como acessória, sem afetar necessariamente o projeto de educação como um todo, e que se reflete em pequenos ajustes ao aprendiz, e na atribuição dessa responsabilidade exclusivamente ao professor; outro, é a atenção que o sistema educativo, como um todo, está dando a uma perspectiva mais ampla de formação pessoal ao aluno surdo, sobretudo os enquadrados entre as deficiências, e indícios dessa atitude podem ser notados na organização das atividades curriculares das instituições (Góes, 2004).

Espera-se que a sociedade quebre uma série de barreiras diante do processo de inclusão, principalmente no que tange à inclusão educacional. Essas barreiras são de diferentes ordens: social, atitudinal, política, afetiva e ambiental; com isso, é possível se aproximar de uma educação mais includente que excludente.

Embora Góes (2004) apresente pontos e perspectivas no trabalho sobre esta vertente da escola, a semelhança e aproximação com a questão do ensino superior é a mesma, pois há também os mesmos semelhantes conflitos no que tange à inclusão dos alunos surdos no ambiente educacional no ensino superior, preservando-se, então, as mesmas características destacadas pela autora.

Destacamos que, em geral, há poucos alunos surdos no ensino superior, e, conseqüentemente, nas salas de aula, e que, por vezes, parece-nos tão assustados com esse

novo ambiente e despreparados para essa inserção e não inclusão, que muitos tentam se esconder, preferindo, assim, não optar pela interação com a ajuda do intérprete de Libras em sala.

O conceito de deficiência se revisto e interpretado como diferença, certamente promoverá o despertar de habilidades a partir de diferentes experiências, em consonância com as características próprias do sujeito, para que sejam reconhecidas e respeitadas.

A sociedade tem, a nosso ver, a responsabilidade de ultrapassar as barreiras, sejam físicas, políticas, ideológicas ou atitudinais construídas, compreender a diversidade, eliminar a segregação e promover a interação de todos os seus componentes, pois esse é um direito legítimo do sujeito.

É na diversidade que se aprende a conhecer, conviver, tolerar, respeitar, dignificar e amar o humano como humano, e também na diversidade que se constrói a multiplicidade.

Para que um contexto educacional se torne inclusivo é necessário adequar-se estrutural, atitudinal e afetivamente à realidade do seu alunado que, por sua vez, representa parte da diversidade humana ali presente.

Nesse sentido, Lacerda (2000), destacando a questão da inserção do aluno no contexto “aparentemente adaptado”, discute e analisa que, apesar de algumas salas terem a disposição de aceitar a condição bilíngue do aluno, a instituição de ensino não faz as adaptações ou criam outras necessárias de ordem metodológica e curriculares às necessidades do aluno surdo.

Embora se compreenda como um avanço do ponto de vista legal na questão do uso do intérprete em salas de aula, “é como se a aprendizagem se desse às margens, num ambiente paralelo, dentro da sala de aula de alunos ouvintes” (Lacerda, 2000, p. 72). Então, há que se pensar em uma abrangência maior de participação e atuação do professor dentro desses espaços educacionais.

Diante da especificidade do educando surdo, Sasaki (2006) *apud* Falcão (2012) apresenta três níveis de adaptação e transformação para se considerar um ambiente verdadeiramente inclusivo: a) o caráter metodológico da informação e educação; b) a condição de aprendiz diferenciado pela língua de sinais; c) atitudinal, que reflete diretamente na compreensão do

potencial intelectual do aluno. Se houver essa preocupação, segundo o autor, é possível dizer que o ambiente educacional é inclusivo.

Um fato comum é que o aluno surdo, nos mais diferentes espaços educacionais, sente que é um estrangeiro em seu próprio país; não estamos falando de ambiente includente, mas, sim, reforçando os ambientes já costumeiramente excludentes.

Por meio da língua de sinais os sujeitos surdos interagem. A língua é o instrumento pelo qual os sujeitos se identificam e se reconhecem com os de sua cultura, e aprende e dialoga com o mundo, toma conhecimento.

O mecanismo de ensinar e aprender decorre de tal maneira que, quem ensina aprende, porque, de um lado, reconhece algo antes aprendido e, de outro, porque observa a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender.

Então, é possível dizer que a verdadeira aprendizagem transforma os educandos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ao lado dos educadores, igualmente sujeitos do processo, uma vez que a tarefa docente faz parte não apenas do ensino os conteúdos, mas também da busca de alternativas de aprendizagem e compartilhamento.

Diante dessa vertente, o educador pode se encaminhar para uma tomada de consciência da sua importância e relevância como sujeito transformador do conhecimento, da educação e da cidadania nos diversos contextos educacionais (FALCÃO,2012)..

O educador, dentro da vertente da educação do surdo, refletirá, então, sobre o sentido amplo da prática docente em todas as suas esferas e abrangência, promovendo as mesmas oportunidades aos mais diferentes grupos.

Segundo Falcão (2012) na perspectiva do educador no contexto inclusivo, este assume um papel questionador e decisivo de promover o ensino e a aprendizagem segundo a complexidade da diversidade, questão essa cada vez mais relevante nos momentos atuais da educação no país, significando que ensinar não é mais mera transmissão de conhecimento ou informação; esse papel do educador somente não é mais aceito.

De acordo com Góes (2004), sobre as questões das salas e contextos de adaptações educacionais, a inclusão é reduzida a uma circunstância que se cria facilmente; não um processo longo, dependente de tarefas muito complexas da intervenção educativa, e mesmo

com visão mais exigente sobre as adaptações que a instituição de ensino pode fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente para o aluno.

Para que o ato de ensinar se constitua seu objetivo principal, espera-se que o desejo de aprender seja ativado pelo professor, fomentado pelo ato de apreender o conteúdo pela curiosidade e investigação, e esse processo também se faz na perspectiva do aluno surdo.

Esta postura acaba exigindo do profissional um investimento contínuo e em longo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio das experiências (TARDIF, 2002), com os estudos disciplinares e curriculares contemporâneos que envolvem o acolhimento e a inclusão dos diferentes, com suas diferenças e aptidões, situações essas que serão fundamentais à prática docente e às novas necessidades do alunado. Assim, mais que adaptar é preciso criar condições para que o aluno, no caso, surdo aprenda (FALCÃO, 2012). A criatividade torna-se, pois, fundamental na formação inicial e continuada do docente. Entendendo-se formação continuada como àquela que se dá em serviço.

Segundo afirmativa de Morin (2003, p. 57), “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo”; ao educador inclusivo conforme aponta Falcão (2012) cabe educar para o futuro e para as demandas e necessidades educacionais vigentes, com visão e construção do amanhã na vivência do agora, mas em busca do crescimento pessoal individual, desenvolvimento da consciência coletiva e dos valores ético-profissionais para uma convivência cidadã, ampla e convergente às especificidades de todos os sujeitos.

Isso quer dizer que o educador apresenta uma série de saberes necessários para as novas demandas, uma formação humana com olhar transdisciplinar; não mais o homem fragmentado, mas, e acima de tudo, imerso nas suas relações com os outros à conquista da nova cidadania.

Segundo Morin (2003) *apud* Falcão (2012), é fundamental, dentro desse contexto, diferenciar situações, conhecer o humano, antes de tudo, situá-lo no contexto social, e não separá-lo dele, pois “todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem é? é inseparável de onde estamos?, de onde viemos?, para onde vamos?”(p. 47).

Diante do exposto, o autor interroga nossa condição humana; isso implica questionar primeiro nossa posição no mundo.

Para Gadotti (2000) e Maturana e Varela (2001), a sociedade do conhecimento transforma-se numa grande rede cujo tecido em “teias” apresenta-se ramificado como uma “árvore do conhecimento”, sem hierarquias e, quase sempre, sem propriedade, em unidades dinâmicas e criativas, em conectividade, intercâmbio, consulta entre instituições e pessoas.

Dentro desse contexto, Torre (2008) considera que educar “[...] não é transformar os sujeitos com base no conhecimento”. Segundo Falcão (2012) deve ser uma transformação sustentável, interativa, comprometida, consciente e social, educar para humanizar. Para o autor, há inúmeras necessidades que deverão ser atendidas e satisfeitas dentro desse contexto, iniciando-se pela particularidade educacional, reconhecendo-a como elemento fundamental para a transformação da educação.

A educação do presente e do futuro deve sofrer profundas mudanças. Para Morin (2003, p. 61), “[...] uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana”.

Para Torre e Moraes (2008, p.46), isso se faz necessário porque “[...] não há formação adequada sem uma formação simultânea de valores, capacidades e competências”. Formar cidadãos no ensino superior é um desafio global dos professores e dos agentes do seu entorno, seja a gestão educacional, seja o educador, entre outros no seu entorno, o grupo, o ambiente, ou seja, todo o meio.

O que se busca apresentar como caminho reflexivo e orientação na educação é a criação de um espaço de convivência onde se transite a troca entre os que ensinam, que convivem com outros, que aprendam na bidirecionalidade (FALCÃO, 2012).

Os sujeitos diante desse processo compartilham com cumplicidade e satisfação esta relação multidimensional, independentemente da língua ou das diferentes vertentes que conduzem à educação nesse contexto inclusivo e no ensino e aprendizagem.

O conceito pulverizado na sociedade como um todo é definido e compreendido de uma forma mais complexa e ampla e exige uma verdadeira reestruturação do sistema educacional que, segundo os princípios da UNESCO (2009), para a escola tornar-se

inclusiva, será necessário adequar-se à realidade do seu alunado que, por sua vez, deverá representar toda a diversidade humana.

Entendemos, então, que as mais diferentes indicações de aprimoramento, ajustes e prescrições no cuidado ao se promover a educação escolar, têm sua relevância e se faz necessária também a educação no ensino superior, ou seja, embora muitas das orientações estejam voltadas à escola e em seus mais diferentes níveis, os cuidados e fragilidades também se aplicam no ensino superior brasileiro, pois esse, nos dias de hoje, está recebendo um contingente significativo de sujeitos com as mais diferentes particularidades, tal como já afirmamos.

Sasaki (2003, p. 15) apresenta que tais ações deverão se efetivar no momento em que a escola atender aos diferentes níveis de acessibilidade do alunado. Isso se faz necessário à medida que a educação tem, por conseguinte, sujeitos com diferenças técnicas, comportamentais e atitudinais muito distintas, sem ressaltar as questões da deficiência (MARTINS *et al.*, 2010, p.01). A proposta de reflexão, segundo Sasaki (2003) apud Falcão (2012), está direcionada nos âmbitos:

- Arquitetônico: desobstrução de barreiras ambientais;
- Atitudinal: prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações;
- Metodológico: adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos;
- Comunicacional: adequação de código de sinais às necessidades especiais;
- Instrumental: adaptação de aparelhos, materiais, equipamentos, utensílios, tecnologia assistiva<sup>13</sup> (TA);
- Pragmático: eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins. (MARTINS *et al.*, 2010, p.01).

---

<sup>13</sup> Tecnologia Assistiva (TA) é compreendida e apresentada aqui como campo da pesquisa que tem como objetivo desenvolver produtos, serviços e soluções frente às mais diferentes necessidades, normalmente desenvolvidas para pessoas com limitações ou deficiência; são soluções que visam promover uma vida digna aos que, por meio dessa tecnologia, conseguem aprimorar suas atividades, bem como superar alguns obstáculos físicos e/ou sociais.

Esses, segundo o autor, poderiam facilitar o processo de aprendizagem do aluno e principalmente daquele que apresenta algum tipo de deficiência. Não atender a esses preceitos básicos é incorrer em um sistema educacional que não atende às necessidades do deficiente e isso, para a educação inclusiva, é um grande problema no que diz respeito à prática do ensino e para a promoção da autonomia do sujeito.

Desde a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a Convenção Internacional sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006) apresenta que a maior dificuldade reside em como fazer, quais os mecanismos, estratégias e atitudes estão mais adequados para a efetivação de um ambiente universalmente acessível para que possa ser considerado inclusivo (FALCÃO, 2012).

[...] o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar, a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. [...] o mérito destas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades (UNESCO, 1994, p. 12).

A mudança proposta reconfigura toda a sociedade mundial na perspectiva de introduzir uma realidade mais humanizante e, por consequência, um currículo igualmente humanizante para todos e todas, proposta essa que para algumas realidades educacionais no país ainda é um grande desafio.

De acordo com Falcão (2012) espera-se, com o documento, deixar de lado as tentativas de “normalização” das vidas das pessoas com deficiência, resignificando e reconhecendo o direito à vida dentro do convívio social, profissional, tecnológico e produtivo desses sujeitos, passando a ser considerados, nessa nova perspectiva, sujeitos capazes, críticos, reflexivos, participativos, envolvidos com a dinâmica social.

Na inter-relação com o saber, Maturana (1990) sublinha que os sujeitos passam a ser educandos e educadores, com o desejo e a responsabilidade de criar um “espaço de convivência”, de aceitação do outro e de mudanças compartilhadas e dinâmicas.

Ainda segundo o autor, não se espera somente o envolvimento, a participação pura e simples, mas também que estejam, professor e educando, surdos e ouvintes, carregados de sentimentos de cooperatividade e de trocas mútuas, com cumplicidade singular de vivência integrativa (FALCÃO, 2012).

Para Maturana (1997 *apud* MORAES, 2008), é preciso eliminar a ruptura que existia entre a teoria e a prática escolar na perspectiva do vir a ser inclusiva, pois envolve os sujeitos no processo e o objeto de investigação, a interligação do indivíduo ao conhecimento, para então transformar teoria em prática, conhecimento, ação, valores e relações.

A educação, independentemente se com pessoas surdas ou ouvintes, pode estar pautada na qualificação técnica de todo o entorno (FALCÃO, 2012). Isso significa dizer desde o processo administrativo ao corpo docente, na capacidade pessoal e profissional em lidar com as duas modalidades de ensino num mesmo ambiente inclusivo, como fruto do processo permanente de formação e vivências includentes, de análises e reconstruções reflexivas e dialógicas para com todos e todas.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 19)

A prática docente, então, é um todo que se expressa ao longo de sua vivência docente, suas experiências e seus aprendizados, que cada vez mais se fazem importantes, pois a docência é uma atividade em constante transformação.

A UNESCO (1999) afirma que, como ser de relações, o homem precisa aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três.

O novo paradigma da inclusão abrange a sociedade e o viés da comunidade escolar como um todo, um desafio humanitário de acolhimento, de dinamizar aprendizagens pela convivência compartilhada, do aprender com o outro, respeitar e superar limites e, ainda, considerar as potencialidades inerentes a cada sujeito.

[...] uma sociedade inclusiva passa pelo aprimoramento das relações sociais, pela compreensão de que o verdadeiro pensamento inclusivo é aquele que não categoriza as pessoas por ordem de valor, valor esse atribuído através de estereótipos, estigmas, conhecimentos instituídos; pensar inclusivamente é aprender a olhar cada pessoa e buscar nela seu valor real, construído nas relações cotidianas, nos seus sonhos e expectativas e nas suas ações concretas no mundo. (BARTALOTTI, 2006 *apud* FALCÃO, 2011, p. 250).

Nesta perspectiva, Falcão (2012) aponta o direito das pessoas com deficiência de compartilhar oportunidades idênticas, mesmo que por caminhos diferenciados dos trilhados pelos demais cidadãos, para que possam usufruir, em condições de igualdade, das melhorias nas condições de vida resultantes do desenvolvimento social, econômico e político (UNESCO, 2009).

Segundo Maturana e Varela (2001), a condição de percepção, compreensão, acolhimento e recriação estratégica se dá como ação pedagógica transdisciplinar necessária. É possível, entre sujeitos, quando estes possuem consciência de suas próprias vivências, e atribuem valores e ressignificado a elas.

Um contexto educacional acessível e inclusivo é, portanto, parte do todo que representa a sociedade e tem como princípio fundamental defender o ensino e aprendizagem como processo (FALCÃO, 2012). Nas relações de convivência e aprendizagem, cabem todos, sem exceção nem seleção, alunos, professores, gestores, diretores e os pais como representantes da comunidade educacional, em especial aqui com referência à educação superior.

Nessas inter-relações, humanizam-se e se reconhecem pessoa, indivíduo na coletividade, sem perder a identidade nem a unicidade da coletividade, assumem o diálogo “um ao lado

do outro, e não que um se coloque em posição de superioridade, como é o caso do professor que está convencido de que é o único detentor do saber” (GUARESHI, 1991, p. 76).

[...] a inclusão depende não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. Precisamos de professores que não sujeitem os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar e de decidir por si mesmos e que reconhecem a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças. Em uma palavra, a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. (MANTOAN, 2003 p. 10).

Para a autora, a inclusão bem-sucedida prima pela participação ativa e colaborativa de alunos e professores; no contexto educacional, o estudante depende significativamente da harmonia do conjunto de toda a comunidade educacional envolvida.

Em termos gerais, atualmente as ações inclusivas são determinadas casualmente e sem o planejamento ou a intervenção dos professores, ou mesmo sem terem a ciência das necessidades e especificidades técnicas que envolvem as ações em questão.

Segundo Milttler (2003) *apud* Falcão (2012), há inúmeros exemplos em diversos países de salas com grupos que possuem a cultura de auxiliar os menos aptos para uma determinada tarefa. Com a inclusão, as pessoas com deficiência passam a ter mais visibilidade, trafegabilidade, deixam de ser mantidas na marginalidade, segregadas e escondidas diante da vergonha das famílias e da sociedade, sem direito de estudar, trabalhar, produzir, de serem felizes, amadas e amantes do mundo.

Assim, a inclusão escolar está garantida quando se vence o preconceito causado pela falta de informação. Incluir implica a inserção de todos, sem distinção, e é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos.

É sabido que a exclusão como ato de consequência de algum tipo de deficiência, dificuldade de aprendizagem, exclusão por gênero ou etnia, ou mesmo de suas condições socioeconômicas, éticas, físicas, linguísticas ou sensoriais está proibida no Brasil. No entanto, uma grande maioria das pessoas com deficiência continua fora dos ambientes

educacionais ou mesmo sem acesso à educação de qualidade, muitas vezes pelo motivo da deficiência.

Segundo Falcão (2012), ao se trabalhar numa sociedade inclusiva, todos participam de oportunidades de crescimento pessoal e coletivo, e o processo de aprendizagem se dá pela convivência com a diversidade. O objetivo deste modelo de sociedade é tornar cidadãos éticos, culturais e socialmente responsáveis com a vida.

[...] os educadores devem lembrar-se e lembrar seus alunos de que toda civilização ou cultura é uma construção humana, e é responsabilidade humana criar ou recriar a cultura [...] precisamos de uma cultura que nos ajude não só a viver, mas também a ver a multiplicidade e a criatividade de todas as construções culturais no quadro que chamamos de vida. (O'SULLIVAN, 2004, p. 394).

Uma escola de formação para a cidadania é inclusiva quando preza pelo processo de ensino e aprendizagem compartilhado com as diferentes pessoas, com respeito as suas diferenças, inclusive com surdos, transforma os atores em sujeitos aprendentes.

Destacamos algumas questões que entendemos como ganho no processo de inter-relação de surdos e ouvintes e que são destacadas por Falcão (2012). São elas:

- Aprendizagem em diferentes perspectivas;
- Ampliação de papéis sociais;
- Experiências diretas segundo a variedade das capacidades humanas;
- Perda do medo e do preconceito em relação à pessoa com deficiência;
- Demonstração crescente de responsabilidades e interação;
- Desenvolvimento de estratégias cooperativas, colaborativas, com respeito e tolerância;
- Melhoria do rendimento educacional.

Diante dos elementos, a capacidade da funcionalidade efetiva das pessoas com deficiência passa a ser o foco de intervenção das ações governamentais por políticas públicas inclusivas e assistivas, estabelecendo novas metodologias e diretrizes com ações mais estruturadas, específicas e detalhadas no atendimento das necessidades individuais e na estruturação de habilidades intelectuais e profissionais que conduzam o sujeito à sua

emancipação e democratização dos espaços em que forem inseridos (MITTLER, 2003; SASSAKI, 2006, FALCÃO, 2012).

O aperfeiçoamento da avaliação dessas potencialidades foge do modelo de classificação baseado no *déficit* utilizado pela saúde e pela educação, no tocante à inovação dos parâmetros.

O que antes era defendido em uma perspectiva, hoje já não se tem a mesma retórica, aquilo que antes fora considerado como doença e invalidez, transtorno ou lesão e em conjunto passam a reestruturar novos conceitos, valores e possibilidades para cada uma das pessoas que apresentem alguma deficiência, limitação ou diferença.

Nesse contexto, de acordo com Skliar (2001), nas últimas três décadas produziu-se uma significativa mudança na educação dos surdos, tanto no que se refere às concepções ideológicas – fragmentação dos modelos clínicos dominantes, crítica à noção de surdez como doença, problematização da ideia de uma normalidade ouvinte em oposição a uma alteridade surda – quanto à organização educacional.

Compreendemos que os mais diferentes desafios da educação ao longo do tempo passaram a ser considerados e compreendidos como aprendizagem, e isso significa dizer que até mesmo os movimentos em prol da educação digna aos sujeitos surdos aprenderam com o tempo e com as ricas discussões sobre a melhor maneira de se promover a educação do aluno surdo.

## **2.2 Educação e aprendizagem: saberes curriculares**

Skliar (2001) destaca que há uma profunda mudança registrada nos últimos anos e que nem deve ser compreendida somente como uma mudança metodológica e/ou câmbio linear, superficial, sequencial nos dispositivos técnicos e metodológicos, dentro do mesmo paradigma de escolarização para os surdos.

As diferentes e múltiplas contribuições aos saberes curriculares estão contidas nas questões possíveis e que se destacam como: a difusão dos modelos de educação bilíngue/bicultural para surdos; as mudanças nas representações de significados políticos sobre a surdez e os surdos e a inversão epistemológica do que constituiu o “problema” da surdez, colocando o

acento nos “problemas” dos ouvintes na escolarização e educação dos surdos (Skliar, 2001).

Como destaca o autor, e partindo-se de uma perspectiva política, entendemos e ratificamos a necessidade de que a proposta da educação bilíngue para surdos possa ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características essas da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas. Skliar (2001) destaca que epistemologia, nesse contexto, deve ser relacionada às conexões existentes e presentes entre conhecimento/saber e poder (Foucault, 1980).

Na perspectiva da educação do surdo, a comunicação primária é sinalizada e os pressupostos do ensino devem ser diferenciados. Isso se faz necessário devido à particularidade da aprendizagem do contexto e cultura surda.

A necessidade de sinais se faz na questão do surdo por meio de experiências significativas, saberes curriculares e disciplinares por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e da escrita da língua oficial do país como segunda (FALCÃO, 2012). A primeira deve ser adquirida pela interação, convívio e experiências intra e interpessoais e ser aperfeiçoada e sistematizada na escola, ou uma escola que contemple essa especificidade ou mesmo uma escola bilíngue.

Em relação à segunda língua (L2), essa funciona como instrumento de intermediação e libertação para a continuidade da aquisição de outros saberes.

Na presença de uma pessoa surda, não se está diante de uma incapacidade intelectual nem cognitiva, mas sim uma especificidade comunicacional (FALCÃO, 2012). Existe ali uma deficiência sensorial que resulta numa limitação e ausência da percepção dos estímulos sonoros, e é neste momento que tudo se torna motivo de adequação descritiva sinalizada para que se garanta aprendizagem significativa de conceitos, valores, princípios e regras de convivência social.

Diante dessa questão, o educador que assume uma prática cristalizada às variáveis do ensino e aprendizagem fatalmente terá insucesso e frustração por não reconhecer no processo visual estratégias e alternativas propositivas (FALCÃO, 2012). Vale ressaltar,

ainda, que em termos de promoção da aprendizagem certamente haverá perda por parte do aluno surdo.

Segundo Góes (1999), existem diferentes necessidades que definem novas estratégias a serem oferecidas pela educação; a comunidade surda e toda a sociedade são elementos que podem favorecer o desenvolvimento, podendo, dessa forma, afastar, definitivamente, o estigma de deficiência.

No ensino regular, a inserção de alunos surdos em salas regulares, por vezes, provoca a postura dos docentes de desistência do ensino, outros repassam a responsabilidade para intérpretes, e muitos docentes continuam no tradicional, que marginaliza e gera compreensão fragmentada e superficial dos saberes.

Se transpusermos esse entendimento ao ensino superior, há também proximidade ao aluno surdo que encontra a dificuldade do aprendizado completo, pois também há fragmentação do processo de ensino e aprendizagem; entendemos que o professor, quando desiste de se aproximar do novo contexto de aprendizagem do aluno surdo, promove a mesma fragilidade educacional para o aluno surdo ali presente.

Esta questão ratifica o discurso de Torre e Moraes (2008) *apud* Falcão (2012) quanto à fragmentação do conhecimento que tem levado a modelos de formação também fragmentados e dispersos, incompletos, que não contemplam a formação mais abrangente. O autor apresenta que, às vezes, imperam “as formas, os conteúdos, a burocracia a despeito do próprio sentido da formação”, que pode traduzir-se em “crescimento pessoal, desenvolvimento da consciência comunitária, valores ético-profissionais, convivência e cidadania” (p. 46).

Os alunos surdos precisam ser estimulados e orientados a desenvolver uma estruturação mental subjetiva pela cognição visual que ressignifique os fenômenos multissensorialmente, com objetivo explícito, intencional e volitivo à aprendizagem (FALCÃO, 2012).

Nesse sentido, faz-se necessário a aproximação, o apoio e o acompanhamento individualizado com recursos e métodos alternativos que favoreçam a aprendizagem, inicialmente, do próprio uso da Língua de Sinais.

Na Língua de Sinais estão representados os processos mentais em simbologia acessível aos sujeitos; cada educador deve combinar suas vivências e valores aos saberes trabalhados em sala de aula, pois, certamente, cada aluno vai requerer diferentes metodologias que lhe possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva que garanta inclusão.

É necessário, diante disso, “[...] conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global” (CERQUEIRA, 2008, p. 31).

A aprendizagem dos surdos não se dá, em toda sua plenitude, pelo modo natural do simples olhar. Não se pode afirmar que, da mesma forma que os ouvintes aprendem naturalmente a língua falada e escutada em todos os espaços comuns, ocorra naturalmente com os surdos ao aprenderem a língua de sinais oficial, pois, para ser mais natural, a língua deveria ser trabalhada e falada desde os momentos iniciais do aluno surdo.

Como uma possível solução, isso só seria possível se a Libras fizesse parte do cotidiano desses surdos, nas relações com a família e a sociedade, desde o primeiro ano de vida, e que na escola e no ensino superior seria um desdobramento natural de um contexto de uso e convivência com a Libras.

Se as famílias desconhecem a Libras como ferramenta comunicacional, ela prejudica em todo o processo de formação do surdo e que pode acarretar em dificuldades mais à frente no que se refere à questão da comunicação em Libras, ou mesmo na comunicação e interação com os alunos da própria sala de aula, já no ensino superior.

Para que o aluno surdo possa ser sujeito de sua própria formação e aprendizagem, a interação direta com o educador é essencial, independentemente se surdo ou ouvinte, na dualidade, para que ambos se percebam como atores que interagem com o conhecimento.

A prática apresentada por vezes é muito pouco trabalhada e desenvolvida nas escolas comuns, e isso tem um desdobramento ruim do ponto de vista do aluno; já, no ensino superior, há um ganho significativo na interação social se o aluno surdo desenvolve essa postura desde os tempos da escola.

Neste sentido, Maturana (1990) *apud* Falcão (2012) considera que cada uma das experiências vivenciadas pelo educando é uma fonte de riquezas cognitivas que deve ser explorada em cadeia diante da interconexão e interdependência das relações com o mundo e a vida. O educador passa a compreender e valorar o próprio processo de aprendizagem do educando como de valor fundamental para deflagrar a busca, o interesse e a motivação (re)construindo e ressignificando o conhecimento.

Ferreira (2006) faz distinção e apresenta os conceitos de formação inicial e continuada; o primeiro caso, segundo o autor, tem relação exclusivamente à formação institucional oferecida a estudantes que não são professores e, portanto, não atuam em escolas ou outra forma de serviço educacional.

Ainda a esse respeito, o autor apresenta que tal formação é oferecida em diferentes instituições de ensino (universidades, faculdades, institutos superiores, cursos de magistério etc.), e envolve a preparação do futuro professor a fim de adquirir conhecimentos e habilidades básicas para a docência (Ferreira, 2006).

[...] depois da LDB (MEC 1996), é comum encontrar professores com muitos anos de docência nos cursos de formação inicial. Nesse caso, uma vez que o processo de “formação continuada”. A expressão “formação continuada de docentes”, por outro lado, tem sido usada para se referir a qualquer ação de formação de professores já atuando no campo, isto é, nas escolas em particular, nas salas de aula. Usualmente, tais ações de formação são realizadas por instituições de ensino superior (p. ex, em cursos de extensão), secretarias de educação conveniadas com universidades, setores públicos. (FERREIRA, 2006. p. 228).

Nesta tese utilizaremos o conceito de formação continuada como àquele que se dá em serviço.

Para referir aos tipos de educação promotora de aprendizagem do aluno surdo, e, sobre esse eventual conflito, Ferreira (2006) afirma que há um sério engano epistemológico subjacente à concepção de formação, qual seja, o entendimento de que professores necessitam de formação.

São dois os pressupostos imediatos que podem ser identificados. Primeiro, que a formação continuada é necessária porque “se entende que as professoras ainda não foram ‘suficientemente’ qualificadas para a prática educacional durante sua certificação e formação inicial nas instituições de ensino superior” (FERREIRA, 2006. P.228); segundo, de acordo com o autor, que a formação continuada é necessária porque as experiências, os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelo docente na escola não são considerados fatores relevantes para sua formação; há pouco valor em seu repertório.

Destacamos outra que está ligada ao dinamismo do sistema educacional e que se apresenta também no ensino superior – a necessidade de formação continuada docente, atrelada às novas demandas educacionais e seu dinamismo, torna relevante essa capacitação.

Pesquisadores da área da deficiência, educação especial e educação inclusiva entendem que a falta de informação e de formação inicial e continuada dos profissionais, em relação aos aspectos inerentes à questão do ensino e aprendizagem do aluno surdo, ressaltam a fragilidade do ensino na realidade de formação do professor nos dias atuais.

Destacamos, nesse contexto, que na perspectiva de atender à especificidade linguística inerente às pessoas surdas, são gerados conflitos e alguns constrangimentos em torno da relação professor e aluno surdo. Ocorre uma equivocada e por vezes fragmentada compreensão dos conteúdos curriculares por parte dos alunos surdos e, por parte dos professores, uma sensação de ensino sem haver, necessariamente, a relação com a aprendizagem significativa do aluno surdo.

Pensando em um educando surdo, inserido na educação superior e para ele poder compartilhar das mesmas oportunidades, vivências e aprendizagens em espaço comum a todos e nas mesmas condições de ensino e aprendizagem dos demais, entendemos que se trata de um desafio para cada educador porque, além de dominar outra língua, recompõe em seu cotidiano um movimento educacional diferente com essa nova vertente.

Consideramos, dentro dos moldes mais vistos em salas de aula do ensino superior, que somente inserir o intérprete em uma sala de aula é um passo, mas não garante a aprendizagem nem a interação proposta, que depende de outros fatores e compromissos do educando, do educador e do intérprete, tudo em conjunto com o sistema educacional.

Faz-se necessário, então, promover uma educação pensada na convivência e que favoreça a compreensão e a produção do conhecimento em caráter crítico, reflexivo, criativo, consciente para todos e todas. Isso significa dizer, também, direcionar os sujeitos à aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à reflexão, à investigação e ao encontro com a sua autoconsciência.

Autores como Maturana e Varela (2001) reconhecem a relevância de direcionar o processo de aprendizagem, mais até do que a instrução e a transmissão de conteúdos, lembrando que, atualmente, é mais importante o como do que o quanto se sabe.

É necessário que o sujeito aprendente, independentemente de ser surdo ou ouvinte, aprenda a aprender, o que se manifesta pela capacidade de reflexão, análise e tomada de consciência do que sabe, disposição para mudar os próprios conceitos, busca de novas informações, substituição de antigas verdades por teorias transitórias, aquisição de novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação, fruto e reflexo da vida planetária.

Diante desse contexto, Falcão (2012) salienta que se levar em consideração como ocorre o processo de (re)construção e (re)estruturação nos campos conceituais diante da subjetividade dos caminhos mentais e reflexivos de cada indivíduo surdo ou ouvinte, (re)conhecendo a dinâmica e a complexidade inovadora de ensino e aprendizagem mais significativa.

Os ouvintes aprendem sobre correlações usando a informação audível e visual (objeto e seu nome); já as crianças surdas precisam assistir e redirecionar duas fontes de informação visual e o sinal correspondente para realizar a mesma atividade.

Uma consideração feita por Mantoan (2004) é que a escola pode ser considerada inclusiva se os seus planos estiverem configurados à educação voltada à cidadania global, plena, livre, bem como disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas e a emancipação intelectual.

A autora chama a atenção para o fato de que a educação para a cidadania não é suficiente quando não se educa para a liberdade e, nesse sentido, nenhuma forma de subordinação intelectual pode ser admitida.

Se a adequação de estruturas arquitetônicas e urbanísticas com rampas, elevadores, ampliação de banheiros, instalação de piso tátil, atende a uma determinada necessidade para as pessoas com deficiência, por outro lado, a adequação ambiental para os surdos é sensorial, comunicacional, cognitiva visual, portanto, “silenciosa” e se dá por meio da Libras e, portanto, é nesse contexto que se faz algo diferente e significativo para os alunos surdos (FALCÃO, 2012).

O olhar para essa especificidade com a devida sensibilidade aproxima os professores das necessidades básicas e de direito do surdo frente ao que está efetivamente promovendo em termos de processo inclusivo e respeito às diferenças.

Em geral, olhamos o surdo como um sujeito que não fala, mas a grande maioria dos profissionais do ensino superior, que são conhecedores das mais diferentes áreas e atuação profissional, desconhecem as mais complexas particularidades do aluno surdo e suas construções para a aprendizagem.

Ao debater sobre a surdez Skliar (1998, p.11), apresenta o que seria no nosso entendimento as particularidades do aluno surdo, afirma que “a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Corroborando essa ideia, conforme Wilcox e Wilcox (2005) apud Falcão (2012), o professor surdo norte-americano Ben Bahan propôs que os surdos fossem chamados de “pessoas visuais”, em razão de a percepção que eles têm do mundo ocorrer prioritariamente pelo canal visual.

Souza (2011) destaca que é interessante lembrar, por exemplo, que “experiência visual” significa usar a visão em substituição da audição como meio de comunicação. Essa característica, no entanto, tem sido comumente ignorada por quem pensa a educação pelo viés do ouvinte, cujo canal primário de informação é a audição.

Há que se discutir um novo “perfil” para o professor das mais heterogêneas salas de aula do ensino superior; além da docência, o professor deve ser capaz de trabalhar colaborativamente (Unesco, 1993), refletir sobre sua prática e pesquisá-la cotidianamente com vistas a transformá-la de acordo com as exigências do contexto educativo, seus alunos e da sociedade globalizada (Nano de Mello e Rego, 2002).

### **2.3 Aluno surdo**

A questão do trabalho docente em salas de aula com alunos surdos vem tomando, nos últimos tempos, importância política e pedagógica dentro do contexto da melhor maneira de se ensinar.

Por muito tempo, a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. Os mesmos materiais eram usados, com as mesmas exigências, desconsiderando-se que os alunos surdos apresentam diferenças linguísticas significativas, que devem ser contempladas em seu processo educacional (SME/DOT, 2007. p.9).

As especificidades dos alunos então passaram a ser consideradas e trabalhadas muito recentemente; no entanto, os professores, foco dessa mudança atitudinal, também necessitam do aprimoramento, bem como da mudança na postura pedagógica frente aos novos desafios, e de tornar acessível a aprendizagem do aluno surdo.

Atividades pontuais já estão sendo feitas nas diferentes esferas da educação do surdo, no que tange às séries iniciais; no entanto, não se percebe o mesmo cuidado e aprimoramento no ensino superior.

Se levarmos em consideração que o professor já foi formado, e que, em muitos casos, já possui suas próprias concepções sobre surdez e deficiência, entendemos que, se não houver formação adequada e trabalho pontual em sala de aula no ensino superior, haverá, sim, um grande distanciamento entre o que se ensina e o que se aprende na perspectiva do aluno surdo.

De acordo com os autores apresentados, o conceito da pessoa com deficiência tem, ao longo da história, e principalmente nas últimas décadas, sofrido diversas mudanças no que

diz respeito ao conceito e principalmente perspectiva social, política, econômica e individual.

Como vimos, passou de um modelo médico e improdutivo de invalidez para uma perspectiva mais humana e proativa que busca valorar o potencial e oferecer oportunidades diferenciadas que contribuam para o melhor desempenho, com autonomia e mais liberdade, desses indivíduos que foram tidos durante séculos como inválidos e improdutos (WERNECK, 1997).

Dentro desse olhar, conclui-se que a surdez não é doença, contudo, o “problema” de saúde que se atrela ao preconceito do *déficit* ao modelo de assistência voltado às pessoas com deficiência reforça como estigma do indivíduo tudo aquilo que lhe falta para ser igual. Esta questão pontual marca distância e marginaliza os sujeitos ao longo da história.

Nesse contexto de produtividade e busca de alta *performance* em todas as áreas e também na educação, as “[...] tentativas de ‘normalização’ das vidas das pessoas deficientes se baseavam na modificação da própria pessoa deficiente, como premissa para o seu ingresso na sociedade” (SASSAKI, 2006, p. 13).

Capovilla (2011) ratifica um dado bastante curioso, mas que muitos desconhecem: cerca de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais. Isto implica em diversas dificuldades comunicacionais, educacionais, sociais e afetivas.

Segundo o autor, isso por si só traz um enorme distanciamento educacional e social para o surdo desde a infância até a fase adulta.

Cerca de 90% da população de crianças surdas vêm de famílias ouvintes. Por serem ouvintes, é esperado que as famílias privilegiem a linguagem oral, inacessível para as crianças surdas. Por outro lado, a Língua de Sinais é quase sempre desconhecida pela família. Como resultado, embora possam contar com uma linguagem, constituída na interação com os familiares ouvintes, dificilmente as crianças surdas, de pais ouvintes, chegam à escola com uma língua desenvolvida, seja a de Sinais, seja a Portuguesa. Considerando que muitas vezes as crianças surdas ingressam na escola com 5 a 6 anos de idade, aprender a ler e a escrever significa, para a maioria delas, aprender uma língua. (SME/DOT, 2007. p.9).

Solé (2005) afirma que há um sentimento do aprendente bastante comum no que diz respeito à entrada do aluno no universo educacional. A frustração e o retraimento são

sentimentos bastante comuns se esse sujeito não tiver em seu domínio e prática cotidiana a Libras como elemento comunicacional, ou seja, como identidade pessoal e de grupo.

Em relação a todo o processo dialógico da família e do contexto social familiar por não terem acesso à linguagem oral, usada pelas famílias, e pelo fato de as famílias não usarem a Língua de Sinais, “[...] as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, são privadas das conversas, assim como muitas vezes de atividades do cotidiano, como contação de histórias, recitação de versos, entoação de canções” (SME/DOT, 2007. p.9).

Compartilhamos o entendimento que a não participação em tais atividades prejudica a constituição de conhecimento de mundo e de língua, disponível comumente às crianças ouvintes antes da escolarização. Por outro lado, pesquisas mostram que, expostas à Língua de Sinais, as crianças surdas podem usufruir de todas estas atividades, que comumente são propostas aos ouvintes (Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2007).

Destaca-se, aqui, a importância da formação dos surdos, desde as séries iniciais, na sua língua, com a sua identidade; o sujeito deve ter orgulho de sua identidade e não o contrário, os mais diferentes acontecimentos históricos marcaram justamente um caminho diferente.

Há, sem dúvida, o direito de se reconhecer como surdo e como aluno surdo, apresentar-se com as Libras, e exigir que o sistema educacional atenda a essa especificidade; não são somente direitos, mas também premissas básicas quando o desejo é a inclusão no ensino superior.

As universidades, em geral, apresentam uma estrutura ao surdo ainda muito distante do necessário para se promover a educação.

Neste diálogo, muito se discute se a pessoa surda é ou não capaz de aprender frente aos obstáculos, e, ainda, se pode ou não participar de todas as atividades laborais. Esta discussão apresenta como justificativa a discussão do potencial intelectual do indivíduo, mas isso tudo em relação à estrutura que a instituição de ensino superior oferece ao surdo e não dentro da perspectiva da estrutura necessária para a sua aprendizagem.

Sobre essa questão, há diversos estudos linguísticos que apresentam que as Línguas de Sinais dispõem de todos os requisitos de uma língua natural. Elas obedecem aos mesmos princípios das línguas orais, ou seja, apresentam um léxico, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso destes símbolos (Quadros e Karnopp, 2004 *apud* SME / DOT, 2007).

Salientamos que as primeiras pesquisas linguísticas sobre as LS evidenciaram que elas apresentam organização formal nos mesmos padrões das línguas faladas, incluindo um nível sub-lexical, análogo ao nível fonológico das línguas orais, e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem se combinar para formar frases (SME / DOT, 2007).

As pesquisas da língua brasileira de sinais têm desmistificado algumas concepções antigas sobre a abrangência da língua e trazido uma série de evidências quanto ao seu estatuto linguístico (FERREIRA-BRITO, 1997; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004). De acordo com Quadros (2009), os linguistas do mundo inteiro, inclusive do Brasil, reconhecem as línguas de sinais de diferentes países como línguas naturais, no sentido linguístico, ou seja, que apresentam as propriedades das línguas humanas.

Há diferença e compreendemos que o fato de ser uma língua visual/gestual faz com que as LS apresentem algumas características que as diferenciam das línguas orais/auditivas. Assim sendo e “[...] por fazerem uso, principalmente, das mãos e do rosto, as línguas de sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o uso do espaço que cerca o sinalizador” (SME / DOT, 2007. p. 10).

Autores como Werneck (1997), Sacks (1998), Mazzotta, Góes (1999), Sá (2002), Ferreira e Sasaki (2006) Falcão (2012) trabalham nas vertentes de análise e apresentam reflexões críticas que instigam a sociedade acadêmica à tomada de decisão mais pertinente, apropriada, e compreender a relação comunicacional, e principalmente educacional, com surdos, utilizando a Libras em todo o processo educacional.

As questões apresentadas são relevantes, mas que, por si só, não dão solução aos diversos conflitos e mitos decorrentes das vivências e relações que estabelecem pais e professores com os sujeitos surdos.

De acordo com Sasaki (2006), sobre essa autonomia,

[...] as pessoas surdas não conseguem independência, não só pela quantidade ou qualidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação. Esta situação pode ser pessoal (quando envolve a pessoa na privacidade), social (quando ocorre junto a outras pessoas) e econômica (quando se refere às finanças dessa pessoa). (SASSAKI, 2006. p. 07).

Então, a via sensorial prioritária de aprendizagem da criança surda (nível severo e profundo) é a visual. Todo o estudo, observação, reflexão e análise vão ter como requisito comunicacional a expressão e a fala em Libras.

Compreende-se que, para a formação do aluno no ensino superior atender aos níveis de qualidade, há que se ter também qualidade em todo o processo educacional de formação e auxílio, e, então, a Libras passa a ser o canal visual de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Isto não invalida a vida nem a aprendizagem, mas requer uma série de ajustes no processo de ensino e aprendizagem que o contexto educacional terá que promover em todas as fases da vida educacional do sujeito surdo; portanto, requer metodologias que favoreçam o canal visual e não o que costumeiramente ocorre no ensino superior, com textos intermináveis longos e sínteses que o aluno faz para entregar e/ou apresentar ao professor.

Existem dificuldades comunicacionais presentes nas relações dos sujeitos surdos sinalizadores, oralizados<sup>14</sup> com ouvintes apenas oralizados nas salas de aula e também no próprio entendimento dos professores sobre a surdez, pois o professor, em geral, não reconhece as diferenças desses sujeitos surdos e principalmente como se dá a sua aprendizagem (FALCÃO, 2012).

---

<sup>14</sup> Surdo oralizado refere-se à formação escolar e prática da comunicação verbal estimulada, muitas vezes forçada como contraposição da Libras, fazendo então com que o sujeito desenvolva e aprenda a emitir os sons com o objetivo da fala, mesmo esse não ouvindo essa emissão, essa prática é mais comum no “deficiente auditivo”. Machado (2006, p. 41) apresenta a ideia central do oralismo, sendo um processo que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo” (Souza, 1998, p.4).

Os diversos autores apresentados ao longo do trabalho concordam com a importância do intérprete e de seu papel no cotidiano do educando; não são unânimes em defender esse intérprete em sala de aula, mas concordam que ele ajuda de muitas formas nos contratempos que o professor acaba sofrendo frente à aprendizagem proposta para o aluno surdo.

Entende-se que a inclusão do intérprete em sala de aula é considerado um grande avanço quando se olha na história e nos diferentes contextos educacionais, no entanto, há que se destacar seu papel e possibilidade em sala de aula.

Pode ser compreendido como um grande avanço social e educacional para os alunos surdos, como passo frente às novas perspectivas educacionais, no entanto, atribuem que a melhor relação dialogal e profissional com os sujeitos surdos se dá na dualidade sinalizada, entre pessoas ouvintes e surdas que se comunicam por meio da língua de sinais, como L1, e da escrita da língua oficial do país, como L2.

Estudos recentes com sujeitos surdos têm destacado o emprego da terminologia “surdo” como expressão utilizada e aceita pelos próprios sujeitos surdos, e que, na visão moderna, a surdez é reconhecida pelo modelo socioantropológico, baseada nos novos valores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, defendida em vários países por profissionais de diversas áreas que possuem interesse pela surdez e pela formação humana da pessoa surda (BEHARES, 1993). Assim, se for considerado que não há dificuldade nem impossibilidade de comunicação por meio da Libras, então, não há deficiência e sim um outro processo comunicacional do sujeito surdo.

Esse ponto de reflexão ainda hoje causa uma série de conflitos no que diz respeito ao próprio entendimento sobre a surdez, e, com esse entendimento, a língua passa a ser discutida e não a “deficiência”, até porque, se há comunicação, não pode haver deficiência.

Essa forma de valorizar o sujeito surdo, bem como seu contexto e sua cultura, para o autor, é oposta à relação conhecida como modelo clínico-terapêutico que tem como foco o déficit, ou seja, o indivíduo não inteiro e com falta de algo, incompleto (FALCÃO, 2012).

Esse discurso aparentemente libertador se opõe ao da medicina que prima pela reabilitação funcional sem se ater aos aspectos socioantropológicos do humano surdo, segundo suas potencialidades a serem estimuladas.

Skliar (1999) aponta que a pessoa surda é considerada como não ouvinte e, portanto, não falante, daí o termo conhecido e ainda utilizado o termo “surdo-mudo”, onde o sujeito é definido por suas características negativas. Isso explica, por exemplo, as terminologias tão diferentes, bem como suas alterações ao longo da história, e que foram apresentadas por Mazzotta (1999), ao fazer o levantamento dos institutos de grande relevância no Brasil.

Assim, Skliar (1997) analisa que “[...] os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico, cujo fim é unicamente a ortopedia da fala” (p. 21), e que a educação deve superar essa visão clínica.

Entendemos que o discurso retaliatório deve ser considerado ultrapassado quando se trabalha a inclusão plena e o direito à língua de sinais e de uma educação adequada ao modelo visuogestual ou bilíngue ao surdo.

É necessário destacar que há uma dualidade presente em sala de aula e uma não deve se sobrepor a outra, ou seja, o professor ouvinte tem o costume e exemplos que favorecem a audição, mas a sala de aula deve, em uma educação completa, proporcionar ao aluno surdo a Libras e atividade didática que favoreça e promova o visual, respeitando, assim, as diferentes particularidades, e que efetivamente seja promotora de aprendizagem.

## **2.4 Surdez**

Os educadores consideram que a comunicação com o surdo apresenta um fator de risco para o desenvolvimento psicológico, intelectual, cognitivo dos sujeitos, principalmente se na relação com os pais e professores não houver condições dialógicas e educacionais construídas e interativas em Libras.

A surdez, ou deficiência auditiva, como muitas pessoas preferem chamar, se caracteriza por uma dificuldade na recepção, percepção e reconhecimento de sons. Esta dificuldade pode ocorrer em diferentes graus, indo do mais leve (perda auditiva que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (perda auditiva que

impede o indivíduo de adquirir linguagem oral) (Lima, 1997 *apud* SME / DOT, 2007, p. 14).

Diante do apresentado, destacamos os limites para entendimento das classificações. A classificação da perda auditiva quanto ao grau é baseada na média dos limiares das frequências da fala de 500, 1000e 2000 Hz.

Silman e Silverman (1991) apresentam a seguinte classificação:

- Normal ..... até 25 decibéis(dB)
- Leve ..... de 26 a 40 dB
- Moderada ..... de 41 a 55 dB
- Moderadamente severa ..... de 56 a 70 dB
- Severa ..... de 71 a 90 dB
- Profunda ..... maior que 91 dB

Nesta classificação, considera-se que o surdo é aquele que tem perda auditiva profunda, e que, portanto, dificilmente adquirirá linguagem oral sem um treinamento específico para utilização da audição residual e da fala. O uso do termo deficiência auditiva, assim como a classificação das perdas auditivas, está relacionado à concepção de surdez conhecida na literatura como clínico-patológica (SME / DOT, 2007).

Nesta concepção, a surdez é considerada como incapacidade, uma vez que as condutas e valores da maioria ouvinte são tomados como “norma” e o surdo se diferencia como alguém que foge a esta “norma” (Tabith Junior *et al.*, 2003).

Então, aqui apresentada essa concepção, de acordo com Skliar (1997), a surdez é tida como patologia, como deficiência, e precisaria ser tratada, o que se poderia conseguir por meio da colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhorada e afastaria o surdo do grupo dos deficientes.

Salientamos que, na tese, separamos os grupos específicos, e, então, no nosso entendimento, se há língua (Libras) e comunicação, não há deficiência. Uma mudança na concepção de surdez consiste em vê-la não como uma deficiência, que impõe inúmeras

restrições às pessoas surdas, mas como uma diferença na forma como o sujeito vai ter acesso às informações do mundo, captá-las e interagir (SME / DOT, 2007).

Conhecida como sócioantropológica, esta nova concepção da surdez pressupõe considerá-la não como uma deficiência a ser curada, mas, sim, como uma diferença a ser respeitada, e ao sujeito surdo como pertencente a uma comunidade minoritária que partilha uma LS, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (Skliar, 1997).

O favorecimento do processo comunicacional se dá em diferentes aspectos. Os pesquisadores destacam principalmente os sociais, afetivos, atitudinais e familiares.

Quando não há essa relação favorável, podem acontecer discrepâncias no processo de ensino e aprendizagem, dificultando o desenvolvimento ao longo do tempo educacional do aluno surdo.

Segundo Solé (2005) *apud* Falcão (2012), o processo comunicacional adequado se dá quando as relações estabelecem aprendizagens significativas para a formação do sujeito e que garantam emancipação e autonomia do sujeito surdo.

Se não houver orientação técnica adequada, não raro, surgem, nos pais, estados depressivos e desagregadores. “a falta de audição impossibilita um espaço transicional sonoro entre a cama da criança surda e de seus pais, criando uma ansiedade de separação sempre que há corte da visão” (SOLÉ, 2005. p. 16).

Para Sanz (2008) *apud* Falcão (2012), os pensamentos emergem com mais rapidez do que as emoções e são muito mais poderosos, definindo sentimentos que se manifestam mais rapidamente e com maior força.

Em crianças com perdas auditivas em nível profundo ou severo, os pais e cuidadores conseguem identificar alguma alteração durante o primeiro ano de vida, principalmente comparando as reações de interação e socialização da criança na relação com outras crianças do convívio familiar. Assim como as crianças ouvintes aprendem a falar, a oralizar, crianças surdas precisam aprender a conhecer, conviver e controlar seus sentimentos e emoções. Aprender a falar e a pensar em sinais, sobre o mundo, as pessoas, sobre sua existência pessoal, social, energética, espiritual e cósmica. Também aprender a expressar suas emoções positivas como felicidade, amor, alegria, prazer, entusiasmo, e acima de tudo, aprender com naturalidade que outros sentimentos são também normais como raiva, ódio, angústia, mágoa, ressentimentos, desprezo, vergonha, culpa. (SANZ, 2008, p. 34).

Esse olhar amplo que leva em consideração e traz a relevância do potencial cognitivo, criativo, crítico, reflexivo, multidimensional, valoriza e contextualiza o sujeito surdo em todas as suas potencialidades e esferas, distingue-o como sujeito produtor a interagir e construir a sua própria subjetividade, entre outros, favorece a vivência e o conhecimento, bem como sua amplitude.

Há que se aprimorar nesse contexto macro a família e a sociedade, pais e professores, pois devem estar atentos a esse diferente processo de comunicação e educação a se tornar dialógico pela comunicação com o sujeito surdo, o que transforma toda a relação do cotidiano familiar, social, escolar e profissional, reorganizando todo o contexto de vida do surdo.

O entendimento que se tem é que diante do sujeito surdo a LS atende aos requisitos linguísticos necessários e primordiais no que se refere à relação do surdo com o seu entorno, principalmente nos aspectos educacionais, sociais e profissionais.

De acordo com Ciccone (2007) *apud* Falcão (2012), a criança surda, no ambiente familiar onde a língua de sinais se apresenta comum entre os pais e filhos num diálogo saudável e educacional, adquire a língua da maneira natural e espontânea, como se todos fossem surdos, ou mesmo como uma criança ouvinte adquire a língua oral com os pais oralizados ouvintes.

Ao garantir que os familiares como um todo e os professores oralizem com os alunos surdos e ouvintes e se comuniquem com os surdos por meio de intérpretes, as informações e o conhecimento do mundo tornam-se mais significativos; ocorre diálogo com interação e reflexividade entre os sujeitos aprendentes, destaca-se a importância que se dá à comunicação da Libras para o surdo, como já acontece com o ouvinte.

As relações atingem um nível qualitativamente saudável para a vida na perspectiva de respeitar as diferenças, de incluir e compartilhar saberes com exemplos e experiências, resultando em valores como afetividade, respeito e colaboração em defesa da dignidade humana.

## **2.5 Comunicação em sinais**

A comunicação, a língua e a cultura são questões indissociáveis. Pela língua o sujeito apresenta a sua identidade cultural, sua particularidade e, por meio desta, ele interage com o ambiente e com os outros sujeitos. Por toda a vida a comunicação é a via de acesso ao mundo e às pessoas. Por meio dela o indivíduo se coloca dentro dos contextos econômico, político, social e educacional.

A comunicação inicial acontece em gestos, olhares, cheiros entre mãe e recém-nascido. No contexto da criança surda, ao se apropriar da língua de sinais, ela passa a desenvolver sua capacidade de comunicação com muito mais propriedade e autonomia (FALCÃO 2012).

No contexto da comunicação, a linguagem do corpo, dos gestos e das mãos se complementa em diferentes formas de expressão com o mundo. No que tange à comunicação no universo surdo, a Libras é instrumento comunicacional, educacional, de interação com o conhecimento, e favorece aos surdos plena oportunidade de aprendizagem e interação humana com os sujeitos e o elemento de cidadania.

Se considerarmos a comunicação desde seu início, antes mesmo de falar a criança recém-nascida articula-se, expressa-se por meio dos sinais e elementos que passam a ser códigos da sua comunicação (FALCÃO 2012). Ao levarmos em consideração a criança surda, essa fará o uso frequente desses gestos, sinais, ou seja, da sua comunicação.

Ao contextualizarmos essa forma de comunicação, entendemos que neles existe uma carga enorme de sentimentos e valores explícitos, extrínsecos e ocultos que promovem a vida e o bem-estar.

Entendemos que a falta de comunicação e de diálogo em Libras compromete a forma de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos sujeitos surdos. A família, escola, pais e educadores devem se apropriar de como se comunicar com o surdo, preferencialmente em Libras, se relacionar e educar em LS e na língua escrita.

Com esses cuidados comunicacionais, a criança desde seu início na vida social entende que as diferenças existem, porém, está intrínseco ao processo comunicacional a cultura ali instaurada e a valorização da comunicação como instrumento social digno e promotor de igualdade cidadã, e, nesse caso, a Libras como identificação do sujeito surdo.

No decorrer da vida, com consciência, paciência e perseverança, da mesma forma que o mental da criança ouvinte se desenvolve segundo a qualidade das experiências e das relações, a criança surda passa pelo mesmo processo, porém, pela cognição visual e não oroauditiva (FALCÃO 2012).

Ao longo da história da língua de sinais, sinalização e comunicação gestual, todas as “línguas de sinais” ainda sofrem muito preconceito junto às demais áreas do conhecimento. Desde o mais simples dos sinais, como o “apontar o dedo à frente” ou fazer um sinal específico em Libras, hoje ainda é tido como gesto feio e não comunicação visuogestual comum do surdo.

O processo histórico da inclusão de Libras como língua oficial brasileira e o percurso que se deu até a promulgação do decreto de lei são exemplos de como foi e é difícil aceitar a língua de sinais nos diversos momentos históricos, principalmente na educação.

É possível considerar que o conhecimento, o manuseio e o domínio da língua de sinais esteve restrito a micro setores da educação especial e por alguns intérpretes mediadores, bem como comunidades surdas (FALCÃO 2012). O autor apresenta, ainda, que o processo cognitivo das crianças surdas quase sempre esteve na sua dependência ou à mercê de profissionais da educação, em grande parte despreparados e regidos pelo espontaneísmo pedagógico.

Quando se traz isso para o contexto da educação no ensino superior, as mudanças não são significativas, ou seja, há muito pouco caso com a língua, e, na grande maioria das vezes, por não compreensão do contexto que cerca a educação e comunicação do aluno surdo. É possível dizer que nem o respeito com as especificidades e nem o cuidado com a temática são realizados, pois no contexto educacional no ensino superior quase não há preocupação com a comunicação em Libras.

Então, em síntese, o que vimos, em geral, são professores não conhecedores das questões técnicas de docência para o aluno surdo; falta de cursos específicos frente à questão da surdez; realização e prática pedagógica muito aquém da qualidade esperada pelos surdos em sala de aula e pouco contato com o surdo por parte do professor.

Um elemento parcialmente bem aceito no contexto escolar e que se apresenta no ensino superior é a figura do intérprete de Libras; esse profissional é cada vez mais presente nos cursos à medida que se disponibilizam para ajudar o aluno surdo.

Embora não seja objetivo da tese abordar e aprofundar os diversos conflitos que envolvem a participação, atuação e interpretação desse profissional em sala de aula no ensino superior, consideramos necessário dialogar sobre alguns pontos que julgamos necessários, não só a complexidade do trabalho em si, mas fazer um parêntese no processo dos saberes docentes e prática do profissional.

## **2.6 Tradutor intérprete**

Um ponto muito importante no contexto da educação do surdo é a figura e responsabilidade do tradutor intérprete, e passa a ser um grande desafio nos tempos atuais quando se questiona a melhor proposta de educação para o surdo.

Para Góes (2011), são de fundamental importância os avanços em termos legais da profissão e destaca que, em 2002, por meio da Lei nº 10.436, o surdo teve sua língua reconhecida e, em 2005, pelo Decreto nº 5.626, garantiu, dentre outros avanços, uma educação bilíngue.

De acordo com Góes (2011), a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319, oficializando atividades até hoje não valorizadas em diferentes contextos de análise. O recente ato vem suscitando novas discussões acerca dos parâmetros para o exercício de tal função, como a formação, atuação, sindicalização e valorização, tendo em vista que o intérprete, segundo Quadros,

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (Quadros, 2004, p.27).

O processo a que a autora se refere esbarra na problemática compreendida no contexto da interpretação, pois, em geral, os intérpretes são formados nas igrejas, congregações, e

somente nos últimos anos houve um avanço no que diz respeito à formação para a sua atividade profissional.

Sobre esse ponto destacamos, de acordo com Quadros, que

[...] paralelamente aos avanços científicos, os surdos de diferentes países organizaram-se por meio de instituições representativas para convencer os dirigentes das políticas públicas de que as línguas de sinais são línguas que pertencem a grupos sociais que se espalham por diferentes países. No caso do Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – desempenhou esse papel. (QUADROS, 2009. p.170).

A autora, em seu relato de experiência, apresenta um histórico dos movimentos sociais frente à questão, destacando a atuação da FENEIS nesse processo e também na criação, como desdobramento das políticas públicas, de um curso para suprir uma demanda e necessidade de profissionais da área e, principalmente, na formação de recursos humanos frente à temática, que ainda é recente e nova para os professores do ensino superior de diversas áreas do conhecimento.

Sobre o desenvolvimento curso, que já formou profissionais de Letras Libras surdos e ouvintes na UFSC, a autora salienta que

[...] o objetivo de formar professores de Língua de Sinais, prioritariamente surdos, conforme previsto no Decreto 5626. A modalidade à distância visa à democratização desse processo de formação. Diferentes regiões do país estão tendo a oportunidade de formar professores de Língua de Sinais na perspectiva dos próprios surdos com professores altamente especializados. O curso está sendo oferecido em nove polos brasileiros: a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília, o Centro Federal Tecnológico do Estado de Goiás, a Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Catarina. (QUADROS, 2009, p. 172).

Na primeira turma de formandos do curso superior de Letras Libras – UFSC havia muitos surdos e ouvintes intérpretes que buscaram o curso como a possibilidade de curso superior, devido ao fato de haver, até então, somente uma validação realizada pelo

MEC/PROLIBRAS referente ao certificado de proficiência em Libras; destacamos que nas universidades, em geral, os intérpretes não possuem necessariamente essa certificação.

Com a implantação do curso, houve um grande avanço do ponto de vista da difusão da Libras no Brasil, bem como a abrangência da formação de professores de Libras, tudo isso como políticas públicas, frente à necessidade de se formar recursos humanos capacitados e atender às diferentes demandas do mercado educacional e das localidades no Brasil.

Quadros (2004) salienta que em termos de trabalho de interpretação há uma complexidade, pois quem não é da área acaba não fazendo as escolhas corretas. Ou seja, se selecionarmos, no ensino superior, um intérprete para atuar em um curso superior no qual ele (intérprete) tem pouco ou nenhum conhecimento, como serão as escolhas desse profissional para a interpretação? E se sua formação não sustentar suas escolhas para a atividade profissional, como garantir uma boa interpretação? Então, interpretar, no contexto do ensino superior, é muito mais complexo que somente incluir esse profissional em cursos e salas de aula para a interpretação sem a devida capacitação.

Por questões legais, as áreas da educação vêm aumentando suas solicitações e buscas para a interpretação no ensino superior, mas a partir daí cria-se, com essas questões, um ambiente exigente quanto a qualidade dos serviços do tradutor intérprete.

Há diversos conflitos que, não fazem parte dos objetivos desta tese, mas são de extrema importância para se entender as dificuldades de se promover uma educação superior de qualidade para o aluno surdo. Por isso destacamos dois itens básicos na área da interpretação: funções do intérprete em sala de aula e sua formação.

Entendemos, inicialmente, que se não houver uma formação básica para o intérprete, em algumas áreas do conhecimento, pouco ele poderá esclarecer, ajudar e interagir com o surdo, dificultando, assim, seu trabalho de interpretação e a aprendizagem do aluno.

Outro ponto é o papel que ele representa dentro de sala de aula: ele é intérprete, a função de ensinar é do professor, e essa responsabilidade não pode ser repassada ao intérprete.

Segundo Góes (2011), o intérprete de Libras será, sobretudo, um conhecedor profundo das duas línguas em uso, com suas prerrogativas culturais, e com competência profissional na

área de tradução e interpretação. Isso quer dizer que ele está apto a transitar entre as duas línguas. A grande questão está na sua formação, e onde ele está inserido no ensino superior, pois, muitas vezes, e até mesmo pela escassez desse profissional, as instituições recorrem ao intérprete sem formação na área do conhecimento que ele irá atuar.

Sem dúvida, esse profissional está apto a trabalhar nos mais diferentes contextos; no entanto, restringe-se à questão da formação desse profissional. Sobre sua competência, Rosa destaca que

[...] num sentido mais restrito, os conhecimentos adquiridos pelo intérprete (ou a sua cultura) lhe permitem selecionar alternativas translatórias, nos casos em que o contexto linguístico e o contexto situacional não sejam suficientes, porque, no ato tradutório, são atualizados horizontes de natureza ideológica, lógica, emocional e textual. (ROSA, 2005, p.131).

O trabalho do intérprete está voltado a contribuir para o processo de comunicação e interpretação do surdo, bem como nos contextos educacionais à possibilidade de entender, interpretar e aprender os saberes da profissão que o surdo escolheu para seu futuro.

Sobre a particularidade da atuação do intérprete em sala de aula no contexto da aprendizagem, Lacerda (2002) afirma que a sua presença em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas.

Espera-se que professores e demais comunidades de ensino estejam aptos a receber os alunos surdos de modo a efetivar sua inclusão, ou seja, é necessário que, além de contar com a presença de intérpretes, a instituição desenvolva um Projeto Político Pedagógico adequado à inclusão que se pretende, atendendo também, que atenda à necessidade do surdo.

Sendo assim, para Góes (2011), o intérprete atuará como um profissional aliado no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, agindo no campo da tradução/interpretação dos discursos elaborados entre educadores e educandos, seja este direcionado de ouvinte para surdo ou de surdo para ouvinte.

### **2.6.1 Mediação do intérprete de Libras**

Segundo Góes (2011), é importante destacar que a natureza de qualquer profissão está diretamente relacionada ao campo onde ela ocorre, pois as inferências desenvolvidas e as necessidades ocasionadas pelo cotidiano são significativas e inegáveis. No contexto da educação do surdo no ensino superior não é diferente, para Quadros,

[...] tal distinção contribui para o esmero profissional, uma vez que é fato a impossibilidade de uma pessoa dominar todos os conhecimentos existentes no mundo, daí a busca pela especialização por áreas de atuação por parte de quem exerce esta profissão. (QUADROS, 2004, p.35).

É de suma importância destacar e evidenciar sobre a atuação do intérprete. Quando na esfera educacional, é técnica e pedagógica, mas a sua ação pedagógica é pautada no processo de tradução e interpretação e não no de ensino, como muitos professores do ensino superior imaginam. Isso significa dizer que o professor, frente a esse desafio de ensinar, promoverá a aprendizagem utilizando os conhecimentos do intérprete e não passando a ele a responsabilidade de ensinar, pois ele não está capacitado e também não tem essa responsabilidade conforme salientamos.

Salientamos que o intérprete tem um papel extremamente importante, pois, em nosso entender, é mediador do processo de ensino e aprendizagem proposto pela instituição de ensino, materializado pelo docente em sala de aula, bem como por meio de seus ensinamentos.

Segundo o Decreto nº 5.626/05, a função do intérprete é viabilizar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas, e agir como apoio na acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino. A Lei nº 12.319/10 ainda ressalva que:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I – pela honestidade e discricção, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV – pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Almejando o melhor aproveitamento do aluno, é fundamental que professor e intérprete desenvolvam uma parceria de trabalho, reconhecendo sua importância frente aos conteúdos e desafios de sala de aula e as diferentes responsabilidades.

De acordo com essas premissas, o intérprete poderá se preparar adequadamente se os temas e conteúdos discutidos em sala de aula forem previamente debatidos entre eles (professor e intérprete) nessa interação; embora não seja papel do intérprete, ele poderá contribuir com o professor ao fazer comentários específicos relacionados à aprendizagem do aluno surdo, a fim de aproximar o professor da questão da surdez.

Os diferentes caminhos educacionais propostos ao longo da história da educação do aluno surdo, podem de alguma maneira direcionar os professores para uma educação mais incluyente e promotora da aprendizagem do aluno surdo.

### 3 CORRENTES EDUCACIONAIS

#### 3.1 Diferentes correntes de educação de surdos

Há, na história da educação do surdo, diferentes correntes pedagógicas de formação de alunos surdos, e, muitas delas são desdobramentos de pesquisas que foram desenvolvidas em épocas específicas, e que tiveram sua fase na história, que fomentaram novas pesquisas e avanços na educação do surdo até os dias atuais.

É possível trabalhar os diferentes modelos educacionais em frentes bem distintas, e essa diferença está diretamente ligada à maneira que o surdo era, foi e pode ser visto ao longo da história. Muitos estudos estavam pautados em crenças e carregados de preconceito; isso ajudou alguns modelos a se firmarem em diferentes lugares no mundo e, em outros, a se firmarem por ignorarem a gestão educacional como um todo.

Como vimos, a tentativa de normalizar as pessoas e enquadrá-las num padrão “aceitável” e “comum”, ou mesmo tido como normal, foi o caminho adotado inicialmente na prática educacional das diferentes frentes de educação do surdo.

Segundo Pereira,

[...] Embora a educação de surdos tenha se iniciado no século XVI, as primeiras instituições-escola para surdos datam do século XVIII. Tratava-se de instituições residenciais nas quais o objetivo era mais reabilitacional do que educacional. (PEREIRA, 2005. p. 293).

Os alunos surdos, assim como os deficientes intelectuais, físicos e visuais, permaneciam nessas instituições durante anos, longe do convívio com as pessoas consideradas normais e recebendo uma educação de má qualidade (Pereira, 2005).

A educação dos surdos tem evoluído ao longo da história. Em termos de caminhos metodológicos e educacionais, normalmente as escolas seguem uma das três filosofias educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Existem outras conhecidas e que fizeram parte do contexto histórico da educação do surdo no mundo, no entanto, vamos nos centrar nos mais conhecidos e trabalhados até então, e no que efetivamente defendemos na tese como um caminho mais apropriado para a educação do surdo (FALCÃO 2012).

De acordo com Goldfield (1997), as diferentes abordagens educacionais para o aluno surdo caminharam, no século XVI, na Espanha, com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que desenvolveu uma metodologia de educação para crianças surdas que incluía a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos.

Em 1750, na França, o Abade Charles Michel de L'Épée desenvolve os “sinais metódicos”, transformando sua casa em uma escola pública, pois defendia que todos tinham o direito de educação gratuita (Poker, 2002).

### **3.2 Oralismo**

Segundo Poker (2002) *apud* Falcão (2012), na Alemanha, nessa mesma época, surge a filosofia educacional oralista, com Samuel Heinick, que defende que o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais é a melhor forma de educar o aluno surdo. É fundada, então, a primeira escola pública para as crianças com surdez, tendo como base o oralismo.

Mesmo com a grande difusão do ensino de língua de sinais nos Estados Unidos e até mesmo a criação da primeira universidade para surdos (Universidade Gallaudet), a partir de 1860 os avanços tecnológicos favoreceram a aprendizagem da fala pelos surdos e o método oralista ganhou força.

Em 1880, no Congresso de Milão, foi colocado em votação qual o método que deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e então a língua de sinais foi oficialmente proibida. Poker (2002) salienta que foi negado aos professores surdos o direito de votar.

Ainda de acordo com o autor, o oralismo dominou até a década de 1960, quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais tinha as mesmas características das orais.

Frente às novas pesquisas, bem como insatisfação pela abordagem da língua oral pelos surdos, surgem outras filosofias.

Até hoje, o oralismo tem sido um método educacional direcionado ao surdo, e pouco sofreu alterações em seu modo de trabalho. Pode ser considerado como uma filosofia que

estimula a oralidade, mantém-se como procedimento terapêutico, e tem o propósito de fazer o surdo falar e compreender o mundo como as pessoas ouvintes.

Sua frente de estudo e trabalho está voltada ao procedimento médico e, com isso, é considerada uma vertente de reabilitação, pois tem como foco principal a integração do surdo à comunidade, “reabilitando” a sua audição e a sua fala através da língua oral.

Oralismo, ou método oral, é o modo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999).

Nos estudos recentes, livros, artigos e textos antigos das escolas, que introduziram as formas de educação do surdo no país, há inúmeros relatos de atitudes constrangedoras, preconceituosas e desumanas na prática da atividade oralista desenvolvida no Brasil.

Alguns autores defendem que o direito à oralidade deve ser uma busca individual. De acordo com Goldfeld (1997), a filosofia em questão não considera os aspectos cognitivos dos sujeitos surdos, e prende-se somente ao canal que deve ser utilizado para a transmissão de conteúdos.

Há uma busca de normalização do indivíduo, mesmo não considerando a sua forma artificial, pois é aprendida pelo treinamento, uma vez que o “sensor” auditivo para essa aquisição é parcial ou mesmo ausente.

No período histórico do oralismo, os surdos eram proibidos de gestualizar, ou seja, de usar o canal visual mais rápido, prático e usual para essa comunidade surda, de expressar seus sentimentos, valores e emoções por meio dos sinais, o que desencadeou muitos distúrbios e conflitos familiares e sociais, que podem, a nosso ver, estar presentes até os dias de hoje.

A prática de proibição dos sinais teve no Brasil desdobramentos de ordem social e política que marcam a história nesse período; muitos que vivenciaram a época, descrevem-na como um período muito difícil na aprendizagem, comunicação e principalmente na constituição da identidade pelo sujeito surdo (FALCÃO 2012).

Com o desenvolvimento de tecnologia de ponta e da tecnologia assistiva, a partir dos anos 1960 surgem os aparelhos auditivos e programas de computador para auxiliar a percepção da fala, e, nos anos 1990, o implante coclear desencadeou maiores expectativas para a aquisição da fala oral.

O objetivo maior na oralização é permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento comum da linguagem oral, o mais próximo possível da falada “normalidade” e, assim, interagir com mais e melhor qualidade de vida na sociedade ouvintista.

Ao falarmos de surdez, é importante pontuar que há também a deficiência auditiva, quando, em resumo, há o residual auditivo, e o uso de aparelho auditivo nesse contexto pode promover diálogo e aceitação por parte dos sujeitos.

Há diferença não só conceitual, técnica, mas também filosófica, entre os surdos e deficientes auditivos. O surdo normalmente está inserido em uma “comunidade surda”, faz parte dela e se reconhece como surdo, é sua identidade surda, ao passo que, em alguns casos, o deficiente auditivo, por ter residual auditivo, permeia entre esses dois polos: a comunidade surda – e por vezes não se reconhece nela – e a classe de ouvintes – que, de certa forma, discrimina, pois esse sujeito é “deficiente”. Muitos são os relatos de conflitos gerados sobre esse aspecto.

Há uma série de considerações que se fazem necessárias quando o assunto é o uso dos aparelhos e implantes. No caso de surdo e deficiente auditivo, se considerarmos que a aquisição da linguagem oral na criança com surdez congênita ocorre em longo prazo e é muito complexa, envolvendo situações, como a de conhecer o mundo sonoro, compreender a linguagem e aprender a expressar-se, por si só daria uma extensa discussão sobre os impactos no uso de implantes.

Dentro de uma perspectiva bilíngue, as pesquisas desenvolvidas por Capovilla (2011), onde a língua mãe é Libras, os resultados são importantes e reveladores. É possível dizer que a questão não é a diferença e o baixo entendimento, mas, sim, em que contexto educacional foi orientado, ou mesmo em que língua foi desenvolvido, e como se deu o ensino e aprendizagem.

Pesquisas recentes mostram que o foco está na intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem, e fica evidenciado, na forma da oralização, que a busca era normatizar o “defeituoso”, desconsiderando a especificidade do sujeito, ao passo que, com o bilinguismo, há um cuidado com a língua materna e, dessa forma, desenvolvem-se os saberes com propriedade e compreensão.

A decisão de utilizar aparelho auditivo ou de se submeter ao implante coclear poderá fazer com que a pessoa surda corra o risco de ser rejeitada pelos surdos que militam pela segregação do “povo-mundo dos surdos”. Para fundamentar uma política afirmativa hegemônica, a perspectiva é ouvintista.

Na educação e no mundo como um todo, há uma série de questões e debates ainda muito importantes ao considerar fazer ou não esses procedimentos. Por um lado, é um direito do sujeito surdo, e, por outro, é importante saber e dizer que nem todos os surdos e/ou deficientes auditivos podem realizar os procedimentos médicos; cada desdobramento é singular quando a decisão é tomada, não é simplesmente captar os sons.

### **3.3 Comunicação Total**

Muito difundida nos anos de 1980 nos Estados Unidos como forma de atuação e metodológica para a educação do sujeito surdo, a Comunicação Total defende a utilização de todo e qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, com o objetivo de desenvolver a interação e a comunicação de qualquer modo; com isto, surgiram diferentes códigos comunicacionais.

Esta filosofia tem como foco principal a comunicação e a interação. A comunicação total carrega uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, mas pesquisadores salientam que pode provocar dificuldades de comunicação entre surdos que dominem códigos distintos; isso se deve ao fato de não haver um procedimento formal para essa comunicação.

Segundo Goldfeld (1997) *apud* Falcão (2012), a falta de formalização dificulta a comunicação mais fluida, intelectual e complexa que não serve como instrumento estruturante do pensamento. Referente ao apresentado, Ciccone (1990) conceitua Comunicação Total como uma “filosofia de trabalho educacional” voltada para o

atendimento e a educação de pessoas surdas, na qual os esforços e os recursos devem ser direcionados ao atendimento das necessidades do indivíduo.

A atuação de um programa de Comunicação Total não exclui técnicas e recursos como: estimulação auditiva; adaptação de aparelho de ampliação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita.

A justificativa dessa amplitude de métodos no programa dessa modalidade de educação de surdo está centrada no próprio surdo, concentra-se em uma completa liberdade na prática de diferentes métodos que permitam o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas.

Diante desse pressuposto, seja pela linguagem oral, de sinais, datilologia, combinação desses modos, ou mesmo por outros que, porventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos. (CICCONE, 1990).

Como filosofia, é possível dizer que a Comunicação Total não possuía nenhum problema, pois tinha como objetivo aproximar, promover a comunicação; no entanto, como língua viva, como estrutura formal que contenha todos os requisitos de uma língua, a CT não cumpria o seu objetivo.

Não há como concordar com a comunicação total dentro do contexto da educação do surdo tão pouco como elemento educacional relevante; no nosso entender, cria-se, nesse sentido, defasagem comunicacional e confusão na construção do processo de aprendizagem do aluno, desde a fase inicial até o momento em que ele se desenvolva por meio de outro modelo educacional.

Entendemos que a comunicação difere muito da representatividade e função da língua. É importante dizer que todos os desdobramentos, de certo ponto, serviram para o aprimoramento, pois não atendidas as reais necessidades, as pesquisas sobre surdez se multiplicaram, dando origem aos movimentos atuais da educação do surdo.

### **3.4 Bilinguismo**

O Bilinguismo é uma alternativa filosófica e metodológica surgida a partir dos conflitos causados pelo oralismo, e a Comunicação Total foi um passo importante no processo da

educação do surdo, visto que as metodologias anteriores respondiam parcialmente às suas necessidades educacionais, ou mesmo poderiam ter enfoques diferentes, priorizando uma coisa (comunicação) e desconsiderando outra (a língua).

No modelo educacional bilíngue oferecido aos surdos, aprende-se como primeira língua (L1) a Língua de Sinais, e segunda língua (L2), a escrita do país de origem, ou seja, primeiro se prioriza a língua mãe, aqui apresentada como (L1) e, em seguida, a segunda língua, descrita como (L2).

Há uma corrente da educação de surdos que defende salas inclusivas, onde os surdos estão inseridos e interagem com os ouvintes; há outra vertente, que defende salas bilíngues, pois, para esses, a língua de sinais é a que promove mais facilmente o desenvolvimento cognitivo da criança surda. É importante destacar que os avanços da inclusão já pontuam as salas inclusivas com o método bilíngue de educação para os surdos.

A defesa de um modelo de estrutura educacional mais apropriado aos surdos tem, hoje, os seus aspectos válidos. A inclusiva trabalha fortemente a questão da não segregação de pessoas, e busca a interação dos sujeitos surdos ou não, isso significa que os ambientes educacionais do ensino superior nesse sentido são inclusivos, pois reúnem, em um mesmo ambiente, pessoas com diferentes características educacionais.

Na perspectiva bilíngue, os espaços são importantes do ponto de vista da identidade do sujeito surdo, da sua língua, da valorização e reconhecimento da sua particularidade, e que, primeiro, ele deve se reconhecer, valorizar-se enquanto sujeito, dentro dos diferentes contextos e espaços educacionais; isso seria a premissa básica para a promoção da educação do surdo.

Em relação ao ensino superior, o que se percebe é a falta da ação de aprendizagem da língua (L1) do surdo. Nesse sentido, a grande maioria das universidades está distante, pois inclui intérpretes e não um contexto amplo de educação bilíngue, ou seja, reconhecimento da importância da língua; entendimento; participação dos professores; capacitação do corpo docente; gestão educacional preparada e projeto político pedagógico adequado.

É possível distinguir entre a Comunicação Total e o bilinguismo, conforme Meireles e Spinillo (2004). Destaca-se que o surdo, estimulado no segundo enfoque, se torna usuário de duas línguas, utilizando-se de dinamismo ao comunicar-se com o mundo.

Os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual se comparados com outras modalidades de ensino para o sujeito surdo. Isso se dá porque possuem uma língua que organiza sua maneira de pensar e estruturar esse raciocínio, refletindo diretamente na forma de se comunicar com o mundo (FALCÃO 2012).

Nesse sentido, a modalidade mais apropriada à prática educativa no contexto da educação inicial para os sujeitos surdos, por ser mais próxima e adequada aos anseios do desenvolvimento individual, é o bilinguismo. Há de se levar em consideração e reflexão que, nos momentos atuais, a educação geral está muito distante das necessidades de desenvolvimento e de mercado de trabalho; então, pensar isso dentro da esfera da educação do surdo hoje é dizer que as escolas, em geral, estão muito longe das necessidades educacionais e de mercado para o sujeito surdo.

O debate que envolve tanto o acesso quanto a permanência de estudantes surdos no ensino superior é relativamente novo no contexto da política de inclusão.

Para as autoras Moreira e Fernandes (2008)<sup>15</sup>, o bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos, são fatos novos no cenário educacional para grande parte dos educadores. Ele passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

---

<sup>15</sup> Texto base referente à palestra apresentada na Mesa 02: “Ingresso e Permanência dos Estudantes Surdos nas IES”, em I SIES: Trajetória do Estudante Surdo, em 26 e 27 de maio de 2008 / Londrina – PR. Docentes Moreira, Laura Ceretta – Professora Adjunta da UFPR. Coordenadora do NAPNE e das Bancas Especiais da UFPR e Fernandes, Sueli – Professora da UFPR, Assessora técnico-pedagógica do DEEIN/SEED-PR e coordenadora dos intérpretes de Libras da Banca Especial do Concurso Vestibular da UFPR.

Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2000), no Brasil, estima-se que existam 5.750.80515 milhões de pessoas com surdez, das quais grande parte seria totalmente surda (Moreira e Fernandes, 2008). Na faixa etária entre 18 a 24 anos, esse número chegaria a aproximadamente 300.000.

De acordo com Moreira e Fernandes (2008), mesmo sendo este número expressivo, também aí ocorre uma minimização da importância de se discutir políticas linguísticas bilíngues oficiais para essa população, o que tem, por consequência, a promoção da invisibilidade desses grupos nas últimas décadas.

No que se refere ao ensino superior, ao longo de sua história, tem sido alvo de muitas críticas, pois é um mecanismo que seleciona, exclui e, supostamente, reproduz as desigualdades socioeducacionais vigentes no país. Há, sem dúvida, uma discrepância entre igualdade de oportunidade, e dentro do contexto da surdez isso fica muito mais evidenciado, principalmente pela falta de processo específico aos surdos.

Neste contexto, as chamadas “bancas especiais” têm representado um mecanismo capaz de adequar-se às dificuldades e especificidades dos candidatos que possuem necessidades educacionais especiais; não são uma particularidade muito comum, mas vêm crescendo no país em diversas instituições de ensino superior. Conforme afirmam Moreira e Fernandes (2008), de certa forma representam um processo menos excludente, pois diminuem as dificuldades dos surdos, ao oferecer os apoios didático-pedagógicos necessários para a realização das provas.

Essa e outras ações deveriam fazer parte dos processos de entrada e desenvolvimento no decorrer dos cursos superiores no Brasil. Algumas instituições já fazem isso, mas se compararmos ou mesmo levantarmos esse contingente, é inegável que o Brasil ainda está iniciando esse processo; no entanto, essas iniciativas deveriam ser aprimoradas e aplicadas em todo o contexto do ensino superior.

Um exemplo de ação concreta, de acordo com Moreira e Fernandes (2008), a UFPR, na questão do acesso de pessoas com alguma necessidade educacional específica, vem sendo organizada via “bancas especiais” desde o início dos anos de 1990. Segundo as autoras, as primeiras iniciativas para o ingresso desse alunado, por essa via na UFPR, datam de 1991.

A primeira banca inicialmente atendia estudantes que apresentavam necessidades nas áreas física e visual e, em 1992, se estendeu também à área da surdez.

O respeito linguístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais que estabelecer somente uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes. Garantir o acesso e a permanência de estudantes surdos nas instituições de ensino tem, no consenso sobre a necessidade da utilização da língua de sinais em sua educação, apenas uma realidade latente, que não trará alterações no imenso panorama de fracasso pedagógico-histórico a que foram submetidos os surdos, mas poderá, sim, dar novos rumos à educação dos surdos, e novas perspectivas.

No ensino superior, as técnicas de sala de aula e a metodologia mais apropriada, ao nosso entender, também se direcionam ao bilinguismo. Interpretamos que, nesse sentido, o respeito às diferenças está preservado, e a promoção da educação se concretiza de maneira a garantir aos alunos e suas particularidades a mesma aprendizagem, ou seja, de qualidade, e promotora da transformação do conhecimento.

## **4 CAMINHO METODOLÓGICO**

### **4.1 Delimitação do estudo**

Destacamos que trabalho refere-se a uma pesquisa qualitativa, que se fundamentou também em: pesquisa bibliográfica; análise documental e a pesquisa de campo com os professores de alunos surdos no ensino superior, e que, para a coleta de dados utilizamos a entrevista com os sujeitos.

Sustentados pelos questionamentos norteadores da pesquisa, e diante da possibilidade de analisar, por meio da fala dos sujeitos envolvidos, nesse caso os professores de alunos surdos, embasados nos fundamentos teóricos constantes na fundamentação teórica, buscou-se compreender quais as concepções que os professores possuem em relação à educação promotora de aprendizagem do aluno surdo no ensino superior, e quais saberes são necessários, na prática educacional, para que se promova de fato e de direito a educação para o surdo.

### **4.2 Contexto pesquisado**

Levando em consideração que a universidade hoje, e principalmente a instituição de ensino superior privada contempla em seu universo de alunos uma particular heterogeneidade, optamos por pesquisar instituições de ensino superior privado.

Ao contemplar esse contexto na pesquisa das universidades, entendemos que em muitos lugares no Brasil e universidades Estaduais e Federais hoje já é possível encontrar essa mesma heterogeneidade; no entanto, por uma questão técnica e limitação territorial, chegamos à conclusão que as instituições de ensino privado atenderiam aos objetivos da pesquisa, até mesmo por serem elemento introdutório e ainda bastante fértil para as pesquisas no país.

Para favorecer o entendimento, os quadros apresentados neste capítulo destacam as universidades pesquisadas, que estão apresentadas por letras. Assim, nos quadros que se seguem, as instituições serão denominadas simplesmente IES-A, B, C, D, E e F.

Uma característica fundamental para a escolha das instituições esteve pautada em um contingente significativo de alunos surdos em cursos superiores; então, com essa

informação, foi possível convidar professores para fazerem parte da pesquisa, já que com o contingente de surdos confirmado haveria somente a necessidade de aceite do professor.

Na tabela abaixo é possível identificar, então, as instituições apresentadas conforme as letras, como esses alunos surdos estão distribuídos nos diferentes cursos nas instituições pesquisadas e qual o contingente de alunos surdos cada IES possui.

**Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior: contingente de alunos surdos e respectivos cursos de cada IES pesquisada**

Curso	Instituição					
	A	B	C	D	E	F
Administração	6	3	7	2	1	3
Economia	0	1	0	0	0	0
Marketing	3	1	0	0	1	2
Gestão de Recursos Humanos	12	3	4	1	1	0
Finanças	1	0	0	0	0	2
Pedagogia	8	4	2	3	3	1
Letras	6	2	2	1	1	0
Engenharia	3	1	0	0	0	0
Processamento de Dados	2	0	1	0	0	0
<b>Total de Surdos por instituição</b>	41	15	16	7	7	8
<b>Total de Surdos</b>	<b>94</b>					

**Fonte:** elaborado com base em dados fornecidos pelas instituições pesquisadas

Logo após a escolha das instituições, foi o momento da seleção dos cursos, que, inicialmente, seriam os mesmos em todas as IES; no entanto, nem todas as IES possuíam alunos surdos em um mesmo curso, dessa forma, entendemos que, para o estudo ser desenvolvido, seria necessário realizar a pesquisa de campo com diferentes cursos.

Diante desse dado, optou-se por fazer a pesquisa não considerando a área de formação, ou seja, o curso não foi levado em consideração nesta pesquisa, embora seja possível fazer paralelos frente às análises dos respondentes no decorrer das falas e concepções sobre surdez, ensino e aprendizagem.

Com essa delimitação, seria possível aferir os cursos ou área que os surdos mais procuram de maneira geral, mas esse não é um objetivo da pesquisa, e sim direcionar o foco no professor desse sujeito, do aluno surdo, e, diante disso, tornou-se menos relevante para a pesquisa o curso, mas extremamente importante o sujeito desse curso.

Diante do exposto, os cursos e professores dos cursos onde havia alunos surdos foram escolhidos de maneira aleatória. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), a eleição sempre aleatória assegura que cada elemento tenha a mesma probabilidade de escolha.

As instituições, então, atenderam aos critérios de possuírem alunos surdos e serem de ensino superior privada; após isso, os professores foram convidados a contribuir com a pesquisa sobre seus alunos surdos e principalmente sobre seu trabalho docente frente a essa particularidade.

### **4.3 Sujeitos pesquisados**

Um caminho metodológico deve ser trabalhado em várias frentes a fim de garantir o andamento dos trabalhos de pesquisa. Em relação aos sujeitos pesquisados, Rosa e Arnoldi (2008) apresentam que a questão de participar de uma pesquisa como voluntário deve ser trabalhada pelo pesquisador cuidadosamente (FALCÃO 2012). Esclarecer os pontos e os desdobramentos ajuda a clarificar ao pesquisado onde esse se situa no contexto da pesquisa e a relevância e importância do trabalho como um todo.

Os autores apresentam que os motivos que levam o indivíduo à decisão de se apresentar como voluntário, a maneira como será efetuado o recrutamento, bem como os passos que esses devem seguir por orientação do pesquisador são de suma importância.

Em relação ao processo seletivo dos pesquisados, Gorden (1975 *apud*, ROSA & ARNOLDI, 2008) apresenta alguns elementos essenciais: “a) quantos têm a informação relevante; b) quantos são os mais acessíveis fisicamente e socialmente; c) quantos estão

mais dispostos a informar; d) quantos são mais capazes de comunicar a informação com precisão” e que garantam, minimamente, a heterogeneidade da amostra em variáveis consideradas analiticamente relevantes.

Com esses passos seguidos, desde o início dos trabalhos é possível contemplar nos resultados dados satisfatórios e que representam uma realidade pesquisada.

Ainda segundo os autores, os pesquisados devem ser sujeitos que possuam informações diretamente relacionadas com os objetivos da entrevista e/ou pesquisa (ROSA & ARNOLDI, 2008).

Na tabela a seguir, apresentamos o total de professores entrevistados e os cursos em que esses professores atuam; o total de entrevistas concluídas foi de 37, em seis instituições, todas elas de ensino superior privado.

É importante salientar que, no decorrer das pesquisas, as instituições já tinham sido previamente escolhidas por apresentarem projetos de inclusão de surdos no ensino superior, e, por esse motivo, o pesquisador entendeu que o cenário pesquisado seria significativo, pois ali estaria a oportunidade de compreender as velhas e novas concepções sobre ensino e aprendizagem do surdo.

Também é possível identificar a quantidade de professores que possuem alunos surdos nas diferentes áreas do conhecimento.

Para que a pesquisa pudesse decorrer naturalmente, o professor da área onde havia alunos surdos deveria aceitar ser entrevistado frente às diferentes temáticas trabalhadas na entrevista.

Na tabela abaixo as informações estão destacadas conforme é possível identificar, essas informações servem para o leitor compreender a abrangência das IES pesquisadas e efetivamente os cursos que estão recebendo alunos surdos.

Tabela 2 – Professores de alunos surdos no ensino superior

Curso	Professores entrevistados das Instituições					
	A	B	C	D	E	F
Administração	2	1	2	1	0	0
Economia	0	1	0	0	0	0
Marketing	2	1	0	0	1	1
Gestão de Recursos Humanos	3	1	1	1	0	0
Finanças	1	0	0	0	0	0
Pedagogia	3	2	1	1	1	1
Letras	2	1	1	0	1	0
Engenharia	1	1	0	0	0	0
Processamento de Dados	1	0	1	0	0	0
<b>Total de Professores por instituição</b>	15	8	6	3	3	2
<b>Total de Professores entrevistados</b>	<b>37</b>					

**Fonte:** elaborado com base nas entrevistas realizadas nas instituições pesquisadas

Constatamos que as informações aqui levantadas são relevantes e corroboram com as referências no que diz respeito a crescente procura dos surdos no ensino superior e também na dificuldade de se contratar professores que conheçam ou tenham atuado com deficiência, educação especial ou educação inclusiva.

Outro ponto relevante é a pulverização dessa procura por parte do aluno, ou seja, não há concentração significativa em uma área em específico, entendemos que a procura ao longo do tempo deve abranger todas as áreas do conhecimento.

A relação dos professores, bem como sua formação, experiência e tempo de docência com aluno surdo serão apresentados da seguinte maneira: cada professor recebeu um código e numeração; assim mesmo, com o código será possível identificar que professor, área de formação e perfil do professor que está apresentando seu relato.

O quadro abaixo é apresentado com as informações necessárias para o tratamento das características dos professores. O professor será identificado com a letra “PR” e em seguida sua sequência na pesquisa, ou seja, se ele foi o primeiro, segundo, terceiro e assim sucessivamente, e em seguida será codificado com a letra da IES, ou seja, A,B, C, D, E ou F e depois com as primeiras letras da área onde ele atua, conforme exemplo:

Professor de administração, segundo a ser entrevistado, da instituição A, seu código será: **PR02AA**. A numeração colabora com a identificação da concepção que o professor tem dentro de uma área do conhecimento em específico. Cada participante recebe um código de identificação com uma numeração crescente correspondente à sequência de sua participação que vai de PR1 a PR15 na primeira IES, a instituição aqui apresentada como instituição “A”. No quadro abaixo é possível fazer a identificação dos códigos dos professores entrevistados, bem como a área de atuação de cada profissional.

**Quadro 1 – Código dos docentes entrevistados e área de atuação**

Professores entrevistados - código de identificação		
Código do professor	Área do Conhecimento	Disciplina
PR01AA	Administração	Gestão de Pessoas
PR02AA	Administração	Introdução a Administração
PR03AM	Marketing	Marketing I
PR04AM	Marketing	Marketing II
PR05ARH	Gestão de Recursos Humanos	Gestão de Processos
PR06ARH	Gestão de Recursos Humanos	Gestão de Recursos Humanos
PR07ARH	Gestão de Recursos Humanos	Métricas em RH
PR08AF	Finanças	Finanças Públicas
PR09AP	Pedagogia	História da Educação
PR10AP	Pedagogia	Letras Libras
PR11AP	Pedagogia	Psicologia
PR12AL	Letras	Português
PR13AL	Letras	Educação Inclusiva
PR14AE	Engenharia	Materiais
PR15ATI	Tecnologia da Informação	Redes

Fonte: elaborado com base nas entrevistas

Todos os professores foram entrevistados pessoalmente pelo pesquisador.

Diante desses procedimentos, entendemos que os sujeitos pesquisados podem contribuir com a pesquisa, evidenciando não só suas concepções de surdez e ensino aprendizagem, como, também, sua prática docente frente ao aluno surdo.

Quando se define e estabelece os sujeitos pesquisados automaticamente, o pesquisador está delimitando o seu universo pesquisado. De acordo com (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2006, p. 177), ao estabelecer claramente as características do seu universo pesquisado, a fim de definir quais os parâmetros que serão trabalhados, o pesquisador passa a ter a orientação necessária para a realização dos trabalhos, isso quer dizer que ele pode se concentrar nas atividades dentro do seu universo de pesquisa.

Diante desse caminho, a pesquisa ocorreu dentro das instituições e cursos que possuíam sujeitos no ensino superior, em qualquer área do conhecimento, e que possuíam deficiência auditiva ou surdez.

Dessa maneira, foram selecionadas seis diferentes instituições de ensino superior, todas elas de ensino privado. Todos os sujeitos pesquisados estão situados na capital de São Paulo, embora muitos dos professores também lecionassem em outras instituições sediadas na grande São Paulo.

A primeira fase dos trabalhos foi realizada entre agosto de 2011 e novembro de 2011; a segunda fase, entre março de 2012 e maio de 2012, quando foram realizadas as primeiras entrevistas; e na terceira fase, entre os meses de outubro de 2012 e novembro de 2012, e fevereiro de 2013 e março de 2013, e foram realizados os procedimentos de coleta de dados por meio de entrevistas, gravações e entrevistas com intérpretes, pois dois professores pesquisados são surdos.

Por se tratarem também de colegas de trabalho do pesquisador, encontrou-se em todas as fases da coleta de dados um ambiente favorável, descontraído para a pesquisa, questão essa conquistada por se tratar de um ambiente comum aos envolvidos na entrevista – entrevistado e entrevistador.

Em outros momentos, por se tratar de um ambiente novo para o pesquisador, esse foi se revelando favorável à medida que o pesquisador se inseria mais profundamente no ambiente de trabalho de alguns pesquisados. Independentemente dos ambientes mais ou

menos favoráveis para a coleta de dados, os procedimentos de preparação, estudo, ambientação, entre outros, foram seguidos como procedimento técnico norteador e facilitador do processo da pesquisa.

Nas IES trabalhadas, a pesquisa teve início após a aferição de um contexto adequado ao voluntariado, e principalmente a disposição dos sujeitos da pesquisa.

Procurou-se solicitar aos professores cujos pré-requisitos eram atendidos não iniciar a pesquisa logo no início do semestre letivo do professor, ou mesmo da disciplina; entendeu-se que o professor, em alguns momentos, estava se ambientando com o contexto da IES, sala, alunado, horário, disciplina, entre outras.

Essas questões poderiam, no entender do pesquisador, influenciar negativamente na disposição e tempo do professor no seu aprendizado e entendimento geral do trabalho com aluno surdo.

Adotadas essas medidas, os trabalhos fluíram de maneira adequada e o trabalho, como um todo, foi uma atitude positiva em relação ao resultado final da pesquisa, pois foram respeitados o tempo, a disposição e o voluntariado do pesquisado.

Atendendo às recomendações, confeccionou o Termo de consentimento Livre e Esclarecido, conforme anexo, os trabalhos transcorreram sem nenhuma dificuldade com os professores ou mesmo nas instituições.

#### **4.4 Ética na pesquisa**

Um ponto fundamental que todo trabalho, e principalmente o acadêmico, deve contemplar é que, no entender do contexto social, todo procedimento de pesquisa está pautado na ética.

Os procedimentos éticos asseguram uma série de fatores importantes nos desdobramentos técnicos e principalmente nos resultados dos trabalhos quando concluídos. O grau de maturidade e sabedoria, segundo as relações, interesses e objetivos deve permear todos os procedimentos a que os sujeitos da pesquisa estão submetidos (FALCÃO 2012).

Como premissa, o pesquisador tem a competência e o dever de respeitar as decisões do entrevistado, sendo sua decisão concordar e se submeter ou não à entrevista em papel, em gravação de qualquer modalidade, ficando livre para tomada de decisão, recusa, limitação

ou mesmo ocultação de algum elemento que possa, no presente ou no futuro, desdobrar em problemas para o entrevistado.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008) *apud* Falcão (2012), o entrevistador deve estabelecer vínculo que está na ordem da afetividade, respeito mútuo e principalmente de confiabilidade; dessa maneira, deve discorrer de maneira bastante proveitosa os procedimentos da entrevista.

Diante desse passo, e ainda em continuação aos preceitos inerentes ao quesito ético do processo de trabalho do pesquisador, o entrevistador deve “respeitar e garantir o sigilo sobre a identidade dos participantes”, usando nomes fictícios ou numeração criada pelo entrevistador, para dar o foco nos relatos e resultados e não na própria apresentação.

Para Rosa e Arnoldi, (2008) a “heterogeneidade propicia uma maior quantidade de dados qualitativos para os resultados da entrevista”. Isso posto, alguns cuidados devem ser tomados com relação à falta de tempo, o temor de que a informação transcenda e se volte contra o próprio entrevistado; a autocensura psicossocial; o trauma em rever algumas experiências ruins e, por último, pesquisadores que não levam os questionamentos com profissionalismo.

Outro ponto elementar na pesquisa é o uso e a divulgação. Toda pesquisa tem uma finalidade, então, é necessário divulgar aos pesquisados e agir dessa forma após o término das atividades.

A pesquisa tem uma finalidade acadêmica de pesquisa de campo e não outra, e, então, os dados, informações e conteúdo parcial e total são sigilosos e não devem ser usados para qualquer outro fim; isso deve ficar claro nos documentos que são direcionados aos pesquisados, como, por exemplo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já citado, desde os protocolos, arquivos, gravações, imagens ou qualquer elemento individual ou coletivo que se procedeu na pesquisa sobre o(s) pesquisado(s).

Salientamos que com essas premissas desenvolvemos todas as etapas deste estudo, considerando os elementos já mencionados, e atendemos a todos os requisitos obrigatórios e técnicos que envolvem os sujeitos da pesquisa – docentes do ensino superior que atuam com alunos surdos.

Concordamos e ratificamos todos os elementos apresentados como importantes e fundamentais para a elaboração do trabalho acadêmico, e esses passos nortearam a pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, transcrição, e apresentação que são expostos no capítulo seguinte.

#### **4.5 Tipo de pesquisa**

De acordo com o objetivo proposto de evidenciar, por meio da fala dos professores de alunos surdos, como vem sendo desenvolvida a educação de surdos e a formação docente na perspectiva da educação superior, e quais saberes são fundamentais para que, pelas vias de fato, se promova essa educação abrangente e com enfoque no aluno surdo, Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 60) justificam como “estudo exploratório” quando “o objetivo é examinar um tema ou um problema de investigação pouco estudado ou que não tenha sido abordado anteriormente”.

A pesquisa aqui desenvolvida tem essas características, parece-nos que poucos são os trabalhos e pesquisas sobre a educação do sujeito surdo no contexto da educação superior. Com base nessa premissa, os estudos e procedimentos metodológicos que se seguiram tiveram como base a perspectiva qualitativa, pois, nesse sentido, expressa-se no trabalho, como um todo, o intuito de dar forma ao conteúdo pesquisado, evidenciando os passos e percursos.

Buscou-se aproximar estudos que nortearam a pesquisa, mesmo que num contexto de educação básica, escola de crianças e jovens, embora, no caso desta pesquisa, o foco foi a vertente do ensino superior. Trabalhos vêm sendo desenvolvidos, mas ainda de maneira muito insipiente, visto que a abertura, como direito e acessibilidade no ensino superior, tomou força após ações afirmativas, projetos e leis específicas, no que tange à educação promovida pelo governo federal, como vimos nos documentos analisados.

Observamos que na pesquisa há inúmeras semelhanças de inclusão do ensino básico em relação ao ensino superior, porém, entendemos que também há diferentes aspectos na inclusão do aluno surdo no ensino superior.

Como esse processo é ainda muito novo no país, nos últimos anos tem-se percebido algum enfoque na educação superior para pessoas com deficiência, e, no caso da surdez em específico, também não é diferente.

Instaura-se, nesse contexto, o problema, a falta de pesquisas e referências sobre essa questão, então, mesmo que sejam conclusivas, ainda é possível dizer que as pesquisas nessa temática ainda devem percorrer um grande caminho científico que norteará os trabalhos e o desenvolvimento de políticas públicas acerca da educação do sujeito surdo.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) entendem que estudos exploratórios muito dificilmente apresentam um fim em si; geralmente direcionam tendências, identificam possíveis relações entre variáveis e definem caminhos para novos estudos.

Ainda segundo os autores, este tipo de investigação é mais flexível na sua abordagem, em comparação com outros estudos descritivos ou explicativos, porém, é mais extenso e disperso que esses outros dois tipos apresentados.

A pesquisa exploratória ocorre no sentido de oportunizar observação, registro, análise e ordenação dos dados sem que, necessariamente, sejam manipulados, isto é, sem interferência do pesquisador, premissa básica para uma atividade científica exploratória, bem como as demais estratégias metodológicas (FALCÃO 2012).

Este trabalho, cuja proposta orientadora é a de aumentar o grau de familiaridade com as questões relacionadas aos saberes e fazeres docentes no ensino superior para alunos surdos, busca estudos e abordagens, não raro, ainda incipientes nesse campo de atuação.

O caráter qualitativo da investigação se sustenta em Rosa e Arnoldi (2008), cujo objetivo é a riqueza, profundidade e qualidade da informação, não a quantidade e uniformização dos dados, questões muito exploradas em pesquisas de outra natureza.

Para os autores, o sistema de análise qualitativo utilizado nesta investigação apresenta uma complexidade de cuidados, flexibilidade e rigor na análise, validando, dessa maneira, o processo e seus desdobramentos (FALCÃO 2012).

Dessa forma, a pesquisa tem um caráter qualitativo reflexivo, pois se pretendeu captar na fala os detalhes e seus significados nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem, delimitados pela abordagem conceitual do

entrevistador, trazendo à tona, por intermédio da fala e do relato oral, uma sistematização baseada na qualidade das experiências dos entrevistados: professores de ensino superior que trabalham com as especificidades técnicas do aluno surdo e que possuem em sua prática docente os desafios da docência nesse contexto.

Pode-se dizer que o sistema, portanto, é de caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como capta diferentes significados de experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa (ROSA e ARNOLDI, 2008).

Minayo (1992 *apud* MORAES & GALIAZZI, 2011), dialogando sobre os modelos de pesquisa, ressalta que o pesquisador, ao se decidir por um método quantitativo, tem consciência da objetividade e precisão, ao passo que na opção da pesquisa qualitativa, o pesquisador está buscando a subjetividade com toda a sua amplitude.

No caso desta pesquisa, a questão qualitativa vem contribuir com os passos que a educação pode dar em termos dos elementos fundamentais para a promoção do sujeito surdo, evidenciar os saberes e fazeres docentes para a promoção da educação e aprendizagem.

Vasconcelos (2003) *apud* Falcão (2012) reconhece que não existe uma realidade independente de um observador pesquisador. Então, para a autora, o conhecimento científico do mundo é, em geral, uma construção social, em espaços consensuais e por diferentes sujeitos.

Há, então, uma preocupação nas ciências humanas que é justamente a relação autor pesquisador observador, e os cuidados devem ser tomados a ponto de que essas vertentes de enfoques não contribuam negativamente para o trabalho como um todo.

Diante disso, é importante que o pesquisador escolha métodos e estratégias metodológicas que possam contribuir e aproximar as realidades do universo pesquisado e as concepções da pesquisa em si; do momento da sua escolha ao construto do conhecimento que se aprofundou, criou, desenvolveu ou mesmo ratificou.

Os processos que cercam as escolhas metodológicas e os seus necessários desdobramentos, avanços e processo criativo, como um todo, devem sofrer constantes questionamentos; isso ajudará de maneira sistemática a fazer com que o pesquisador e o objeto pesquisado sejam construídos e desconstruídos constantemente.

A pesquisa tem sua particularidade e, por esse motivo, se adapta mais apropriadamente esse percurso metodológico, um caminho escolhido pela especificidade técnica onde se dá o ambiente do pesquisado e do pesquisador, onde o objeto e o sujeito se fundem em perspectivas ora construídas e muitas vezes desconstruídas de certezas e crenças que sofrem, até pela natureza complexa do ambiente pesquisado, constantes alterações no modo de enxergar e ver a realidade.

#### **4.6 Estrutura do instrumento de pesquisa**

Após procedimentos metodológicos de validação das temáticas e questões desenvolvidas com a ajuda de especialistas, o documento norteador para a entrevista foi formulado para atender aos objetivos da pesquisa.

Em linhas gerais, a entrevista se desenvolveu por meio de perguntas abertas explicativas e, em momentos pontuais, com perguntas fechadas de confirmação e de direcionamento.

A pesquisa foi realizada no local de trabalho dos professores, que voluntariamente aceitaram participar da investigação.

Antes do início das atividades foram esclarecidos os motivos do estudo, os desdobramentos e perspectivas a serem levantados, defendeu-se a necessidade de serem as “falas e/ou relatos” correspondentes às vivências individuais, e que a validade do estudo estava diretamente ligada à veracidade das informações, conduta, perspectiva, valores e saberes e fazeres presentes no sujeito pesquisado.

Em termos de vertente norteadora, e na perspectiva de aprofundar e completar a investigação, ancorados nas orientações de Sampieri, Collado e Lucio (2006) *apud* Falcão (2012), foi a partir dos ajustes do estudo na primeira etapa que houve a contribuição para a qualidade da investigação.

A pesquisa decorreu sem problemas durante todas as fases e IES selecionadas, o contingente de 37 professores do ensino superior aconteceu, mas, antes disso, o instrumento de pesquisa foi desenvolvido com a ajuda crítica e contribuição de especialistas na temática, os sete professores pesquisadores sobre a surdez que não fizeram parte do grupo de respondentes.

As fases preliminares foram, no nosso entender, fundamentais para a elaboração de um instrumento norteador que orientasse a pesquisa e trouxesse como resultado contribuições significativas frente aos estudos da educação do aluno surdo no ensino superior.

#### **4.7 Instrumento da pesquisa**

A realidade do pesquisador, bem como sua prática docente, a definição dos objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico contribuem para a escolha dos instrumentos envolvidos em toda a pesquisa.

Independentemente dos pressupostos escolhidos ou desenvolvidos por pesquisadores de diversas áreas ou mesmo contextos, é necessário que se desenvolva esse caminho em duas linhas mestras, que, para Rosa e Arnoldi (2008), são pré-requisitos essenciais: confiabilidade e validade.

Nesse sentido, é de suma importância a escolha metodológica, bem como os caminhos e cuidados do pesquisador na escolha e na elaboração da pesquisa como um todo.

Para ajustar esse obstáculo, Gorden (1975 *apud* ROSA & ARNOLDI, 2008, p. 39) afirma que “o fluxo informativo relevante só vai ser válido e confiável dependendo da interação da situação em que foi preparada a entrevista”.

Diante desses cuidados, e antevendo possíveis problemas, desenvolveu-se um caminho metodológico já orientado pelos autores de referência e seguiram-se as indicações como pontos já sustentados e conhecidos, proporcionando a elaboração de elementos de sustentação da pesquisa.

#### **4.8 Entrevista**

A entrevista pode ser a maneira pela qual o pesquisador articula seus direcionamentos na busca de verdades provisórias, os caminhos podem ser percorridos por diferentes vertentes, no entanto, o objetivo é evidenciar aprendizagens e novos paradigmas.

De acordo com Lakatos & Marconi (1996) *apud* Falcão (2012), caminhos são procedimentos necessários e importantes ao pesquisador. Na busca desses objetivos, o autor destaca que se refere a “[...] um procedimento formal com método de pensamento

reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS & MARCONI, 1996, p. 15).

O caminho é parte do processo investigativo, a coleta de dados é um caminho inicial, mas não se restringe ao puro procedimento: é mais amplo e possui mais significado do que isso. Na entrevista busca-se muito mais do que apenas procurar a verdade, mas reencontrar respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados por meio do rigor de métodos científicos propostos como caminho metodológico.

Sampieri, Collado e Lucio (2006, p 201), dialogando sobre os instrumentos de pesquisa, ressaltam a importância do instrumento como aquele que resgata e registra informações mensuradas pela observação que transcrevem os conceitos ou mesmo vertentes que perpassam pela articulação do pesquisador.

Levando em consideração as escolhas de tipologia, ou seja, procedimentos ou o próprio método que se entende como escolhas das técnicas mais apropriadas, leva-nos a crer que nesse caminho são ratificados por autores que sustentam esse percurso metodológico.

Trazer à tona os saberes necessários para a promoção do sujeito surdo no contexto do ensino superior brasileiro, pela fala e práticas dos professores envolvidos na investigação e pela escassez de pesquisas dentro desse tema, é um caminho metodológico e de percurso que pode, de maneira parcial, encaminhar os esforços frente a uma demanda emergente, necessária e urgente.

Diante do desafio da elaboração de um trabalho acadêmico científico com as particularidades apresentadas, a escolha do método não deve ser estanque, mas sim rigorosa, e o método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor científico, a fim de sustentar os pressupostos metodológicos como um todo, e garantir resultados com alto grau de confiabilidade.

Para Hauguete (1987, p. 86), é um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. E, por esse motivo, a relação não se faz de maneira padrão, mas sim particular, respeitando os momentos e as próprias interações.

Ratificando esse pensamento, Lakatos e Marconi (1987) entendem que a entrevista não é um procedimento técnico e frio de coleta de dados, mas sempre uma questão de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador, daí sua importância como elemento a ser trabalhado.

Nesse contexto, nessa relação e interação dos sujeitos, Lakatos e Marconi (1987, p.113) “[...] destacam que cada ator social se caracteriza por sua participação, no seu tempo histórico, num certo número de grupos sociais, informa sobre uma ‘subcultura’ que lhe é específica e tem relações diferenciadas com a cultura”.

Com relação à entrevista, Rosa e Arnoldi (2008) *apud* Falcão (2012) afirmam que é uma forma de diálogo e de interação que contribui muito para a pesquisa em si. Isso, segundo os autores, pode ser conseguido justamente pelo ambiente que esse processo promove, gerando alto grau de confiabilidade entre os interlocutores, influenciando na qualidade das respostas.

Entendendo que esses resultados não são automáticos quando se fala em entrevista, é necessário desenvolver pré-requisitos que possam colaborar para os resultados esperados pelo pesquisador.

Rosa e Arnoldi (2008) mencionam que cada entrevistador deve ser responsável por preparar a entrevista. Isso significa dizer que se deve levar em conta a cultura, a sensibilidade e o condicionamento particular do tema e, o que é mais importante, segundo o contexto espacial, temporal e social, dando-se ênfase ao aspecto emocional e afetivo do entrevistado; esses aspectos podem vir à tona, principalmente quando as temáticas apresentam complexidade.

Existem outros procedimentos importantes na aplicação, confecção e realização da entrevista em si, mas vale destacar, como forma genérica, que preparar a entrevista aqui significa cuidar de todos os procedimentos necessários antes, durante e depois da entrevista: a preparação do espaço, criação do ambiente favorável à fala dos entrevistados; atenção aos relatos e registros; e transcrever e sintetizar, transformando as diferentes falas em categorias de análise que serão oportunamente citadas.

Os cuidados nesse aspecto vão promover melhores resultados e, por sua vez, dar mais qualidade à pesquisa como um todo. O aprofundamento das questões importantes para o pesquisador então está diretamente ligado ao ambiente que ele promoveu em relação ao pesquisado, ao passo que se esses cuidados e procedimentos, bem como o ambiente, não forem cuidadosamente preparados e analisados, os resultados tendem a ser prejudicados (FALCÃO 2012).

Com os cuidados em todo o processo de coleta de dados, é possível que o pesquisador ajuste a entrevista no seu próprio decorrer; nesse sentido, o norteador pode ajudar a trazer temáticas relacionadas não em ordem, mas como objetivo da pesquisa, ou seja, a entrevista não segue uma sequência lógica automática, mas é entendida como um diálogo que flui de diferentes maneiras.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008), não se trata de colher informações, ou mesmo de um simples diálogo, mas de uma discussão orientada para um objetivo específico definido previamente.

No contexto da pesquisa em si, a entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar com objetivo de contextualizar o comportamento dos sujeitos pesquisados, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, uma série de relatos, informações que transmitem as atitudes que se transformam em transferência e troca mútua de confiabilidade (THOMPSON, 1992; BURKE, 1977 *apud* ROSA & ARNOLDI, 2008, p. 16). Por isto, buscamos as percepções e concepções dos professores das instituições de ensino superior sobre os saberes e fazeres docentes necessários para a promoção da aprendizagem do aluno surdo do ensino superior brasileiro.

Para Haguette (1997, p. 86), a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”, sendo sugerido por Rosa e Arnoldi (2008, p. 23) que deve existir um “vínculo afetivo, ocasionado naturalmente, proporcionado por vários contatos até que a já citada confiabilidade se instale”.

O ambiente promotor de qualidade dos respondentes então depende também de como o pesquisador interage, participa se identifica e é percebido pelo outro, pois a partir daí é

permitido pelo pesquisado esse laço recíproco de confidencialidade, então é possível dizer que o passo apropriado é a aplicação da entrevista propriamente dita.

Como um procedimento necessário para os trabalhos de campo, o pesquisador inicia com os questionamentos de âmbito geral para promover as respostas abrangentes e diante dessa amplitude direcionar os pesquisados na vertente que se deseja, ou seja, respostas macro de caráter qualitativo. No processo de interlocução é necessário visar também às condutas, facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiemos a falar sobre a temática (SILVA 2000 *apud* ROSA & ARNOLDI, 2008).

A entrevista em si traz consigo vivências, experiências e comportamentos que podem ajudar a construção qualitativa na fala do pesquisado; o seu relato é então a materialização dos acontecimentos e postura frente ao objeto pesquisado; extrair desse contexto elementos importantes para o objeto pesquisado é o desafio do articulador da entrevista (FALCÃO 2012).

O pesquisador deverá então captar esse processo cultural nos sujeitos pesquisados a fim de desenvolver um todo complexo da pesquisa. No caso desta pesquisa, os professores pesquisados tiveram a oportunidade de apresentar seus valores e crenças por meio dos relatos de como cada um dos professores concebe e promove a inclusão do surdo no ensino superior, bem como todos os desdobramentos sobre o ensino e aprendizagem do surdo.

Sobre a construção das análises que foram produzidas, esse conteúdo foi construído por meio das respostas dadas, sendo a fala elaborada com a síntese de múltiplas experiências que o entrevistado selecionou em seu relato. Assim, este trabalho orientou-se por categorias de análise pré-definidas. As pré-definidas estavam relacionadas principalmente com a questão dos saberes e os fazeres fundamentais do docente para a aprendizagem do aluno surdo, política pública, formação docente, educação do surdo e tradutor intérprete.

Os desdobramentos que se seguem após essa etapa estão diretamente ligados a ela. A qualidade e a validação dos resultados dependem, segundo Thompson (1992) e Minayo (2004), da organização adequada dos registros realizados anteriormente.

A fidedignidade das anotações é um dever do pesquisador. Para que nada se perca, incluindo interpretações levantadas, pontos críticos, significados identificados, análise de

gestos e posicionamentos corporais efetivados pelo entrevistado, entre outros, deve-se manter relatos e anotações de todas as situações (ROSA & ARNOLDI, 2008).

Segundo Biasoli-Alves (1998 *apud* ROSA & ARNOLDI, 2008), cada entrevistado se envolve na função de informante e apresenta sua fala por diferentes veículos, como gravação e anotação integral dos discursos, falas e expressões, de maneira que o pesquisador possa ter condições de captar todos os elementos.

Na pesquisa como um todo e na entrevista, os professores foram submetidos aos procedimentos sugeridos pelos autores, ou seja, foram feitos relatos por meio da entrevista pessoal e com o auxílio de gravador para proceder com a transcrição de forma fidedigna aos relatos informados pelos entrevistados.

A parte prática da pesquisa, ou seja, a pesquisa de campo passa a ser um elemento de profunda aprendizagem para o pesquisador desde seus primeiros estudos até pesquisas mais profundas, pois os relatos, pessoas, contextos e situações que ele enfrenta não raro são uma novidade; então, manter registros fidedignos passa a ser um elemento material muito importante para a validação e qualidade dos trabalhos que se seguirão.

#### **4.9 Processo da entrevista**

Tal como afirmamos, para nortear o processo de entrevista, foi estabelecida a etapa inicial, a elaboração do documento norteador, como um elemento importante para validar o instrumento utilizado na condução das entrevistas, e identificar se os objetivos poderiam ser atendidos ao longo da pesquisa de campo.

Entende-se que esse procedimento é importante por apresentar elementos que fortalecem as escolhas, reforçam os resultados e, como procedimento de ajuste, pode alertar sobre eventuais equívocos no processo da entrevista como um todo.

Dessa forma, como ferramenta de validação do instrumento foram realizadas as entrevistas iniciais para a elaboração final do instrumento de medida (questionário norteador), já com os devidos ajustes.

Como já apresentamos, inicialmente, esse estudo exploratório ocorreu com entrevistas não dirigidas e com a participação de 7 (sete) docentes especialistas em educação de surdos no ensino superior. Com esse procedimento, o objetivo foi confeccionar um documento

norteador que pudesse evidenciar ao pesquisador os itens importantes que deveriam ser trabalhados com os professores pesquisados.

Esclarecendo os procedimentos, inicialmente foram convidados professores, com as devidas competências, que auxiliaram na elaboração do documento que foi utilizado para a entrevista com os participantes da pesquisa.

Compreendemos que antes de aplicar qualquer procedimento técnico é necessário colocá-lo à prova, ou seja, trazer para a reflexão de colegas de profissão, pois, nas críticas, entendemos que há também crescimento das partes envolvidas; nesse caso, não foi diferente, o documento norteador das entrevistas entendido como final fez parte de uma contribuição de especialistas nas diversas áreas da educação com enfoque em surdez.

Pretendeu-se, com a ajuda dos professores de ensino superior com experiência e docência em educação especial, educação inclusiva e bilíngue, aproximar o instrumento mais apropriado à pesquisa.

Diante desse procedimento, a entrevista inicial serviu como forma de verificação da adequação dos questionamentos, se viáveis ou não, e também para se certificar dos posicionamentos necessários a serem incorporados ao tema em questão.

Os professores selecionados para essa primeira etapa, a de construção do questionário norteador, não fizeram parte da pesquisa como respondentes, mas somente como corpo de pesquisados para a finalidade de confecção do documento final de entrevista. Os professores foram escolhidos por área de atuação, ou seja, experiência em docência com alunos surdos, experiência com docência em salas inclusivas, experiência com alunos excluídos e com deficiência e, por fim, especialistas em surdez.

De maneira geral, nos desdobramentos para a elaboração e efetivação do estudo inicial foram tomados alguns cuidados técnicos, para que, assim, o trabalho cumprisse seu objetivo.

Após análise e ajustes das informações coletadas pelo grupo inicial, ou seja, professores acerca da temática da educação dos surdos no ensino superior, o instrumento foi efetivado e validado, a fim de confeccionar o instrumento reelaborado; nesse caso, o questionário

norteador final, para aplicação no grupo de docentes de ensino superior na educação do aluno surdo, frente aos problemas de inclusão do surdo no ensino superior brasileiro.

É possível identificar que as mudanças na docência e no ensino superior estão em franco desenvolvimento; então, adequar-se às novas demandas torna-se obrigatório, frente aos mais diferentes públicos na educação dos dias de hoje. O mercado para o aluno surdo também está em constante crescimento e mudança.

Como foi apresentado por Silva (2008), e ratificado pelo IBGE há um avanço ainda muito lento do contingente de surdo no ensino superior brasileiro, infelizmente somente 0,042% dos surdos estão nas universidades (MEC/InEP/2006).

Entendemos, em linhas gerais, que adequar qualquer procedimento no contexto da pesquisa torna-se mais apropriado diante dos enormes desafios da docência nesse novo cenário.

Esse processo de ajuste da primeira etapa teve como objetivo diagnosticar os elementos no tocante à formulação dos quesitos, seguiu-se orientação de BOURDIEU (1999), no sentido de que o pesquisador tenha em mente o cuidado para não elaborar perguntas ou questionamentos que eventualmente desviem do foco do trabalho ou que possam ser considerados não relevantes ou mesmo ambíguos e deslocados.

Considera-se necessário que cada uma das questões se insira dentro do universo da pesquisa, ou seja, devem estar direcionadas levando-se em conta a complexidade crescente dos fatos, procurando inserir o entrevistado na conversação, conduzir a entrevista de maneira lógica e simples, de fácil compreensão para o pesquisado; com esses cuidados iniciais e desdobramentos metodológicos, entendeu-se que as premissas foram elaboradas e aplicadas na pesquisa de maneira adequada (FALCÃO 2012).

#### **4.9.1 Instrumento norteador**

Realizada a etapa das definições iniciais do tipo e dos sujeitos da pesquisa, o instrumento que melhor atendeu ao estudo foi o questionário norteador para a entrevista, combinando perguntas abertas e fechadas, onde o pesquisado tem a autonomia e liberdade de discorrer sobre o tema proposto nos questionamentos.

A construção desse norteador metodológico foi apoiada em Sampieri, Collado e Lucio (2006), que sugerem perguntas abertas porque não delimitam as alternativas do pesquisado, o que favorece um número considerável de categorias da pesquisa. No presente trabalho, essas foram restringidas com o foco nos objetivos da pesquisa.

Outro ponto relevante é que as perguntas abertas também ajudam o pesquisador em situações em que se deseja aprofundar uma opinião ou os motivos de um determinado comportamento do sujeito. A pesquisa se desenvolveu com esse cuidado, ou seja, as perguntas abertas foram trabalhadas e contextualizadas pelos professores para justificar as práticas pedagógicas e conceitos que cada um desenvolveu ao longo da sua experiência.

Com os objetivos traçados na elaboração das questões, busca-se clareza e concatenação das ideias em situações que atendam e contemplem os objetivos como um todo, bem como seguem uma lógica de complexidade e abrangência (FALCÃO 2012).

Para tanto, utilizou-se questões abertas simples, que colocam o sujeito em uma vertente de abordagem, ou seja, em que ponto específico se pretende discorrer; em seguida, ou mesmo no decorrer da fala, as perguntas fechadas servem para nortear o pesquisado ou ratificar conceitos, e a fala em geral, na pesquisa e entrevista, as questões realizadas são de caráter aberto, e, no decorrer da entrevista, foram trabalhados os direcionamentos com as perguntas fechadas, para ratificar ou mesmo retificar eventuais conceitos.

Com esse processo, o seu desenrolar norteou a fala sobre as práticas dos docentes em diversos âmbitos do trabalho acadêmico do docente e em sala de aula.

O processo de entrevista se faz com a interpretação do entrevistado em relação à questão a ele apresentada, que responde de acordo com um dado que lhe parece relevante frente ao questionamento; para tanto, o pesquisado filtra no momento de transmiti-la, de acordo com sua vontade e motivação (FALCÃO 2012).

Categorizar é o passo importante para a construção do método, e constitui conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador; da mesma forma como há muitos sentidos em um texto, sempre é possível construir vários conjuntos de categorias a partir de um mesmo conjunto de informações; as categorias aqui apresentadas são esse construto das entrevistas e estão

agrupadas conforme quadro n.º2 – Eixos temáticos da pesquisa, categorias de análise.

Para Moraes e Galiazzi (2011, p.89), “[...] os sistemas de categorização correspondem ao processo de síntese dos elementos que mais se destacam nos fenômenos investigados”.

O texto final emerge do processo de auto-organização e recursividade reestruturante da categorização, por meio da expressão das novas compreensões, sempre em interlocução com teóricos e com a realidade empírica, na perspectiva de obter argumentos válidos e aceitos em comunidades de especialistas nos temas tratados.

Na investigação proposta, o *corpus* é composto por uma série de entrevistas realizadas com professores de instituições de ensino superior, que efetivamente trabalham em sala de aula com alunos surdos, que vivenciam diferentes experiências e modo de trabalho acadêmico diante dos diferentes contextos e obstáculos da aprendizagem do surdo.

Para tanto, compreende-se que essa parte da pesquisa apresenta um caráter eminentemente qualitativo, que objetiva a compreensão das relações existentes entre a formação e os saberes docentes, as abordagens pedagógicas com os referenciais teóricos que historicamente estão construindo e reconstituindo os ambientes escolares na academia e a vida de cada um dos sujeitos que se envolvem pessoal e coletivamente nesse processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa contemplou algumas áreas que, de acordo com as pesquisas realizadas, abrangem o objeto que se pretende estudar. No quadro nº1 foram organizadas em cinco áreas temáticas compreendidas como **a) formação docente; b) política pública; c) educação do surdo; d) acessibilidade educacional** por fim **e) tradutor intérprete**. Áreas que se traduziram em categorias de análise.

Com os pilares apresentados, pretende-se abranger as grandes áreas temáticas e atender aos objetivos da pesquisa, que versam sobre quais seriam os saberes e fazeres importantes para a promoção da educação e aprendizagem do aluno surdo.

Quadro n.º 2 - Eixos temáticos da pesquisa – categorias de análise

<b>Relação de Perguntas e Categorias de Análise</b>	
<b>Perguntas</b>	<b>Categorias de Análise</b>
1. Professor, qual é a sua formação?	<b>Formação Docente</b>
2. Professor, quanto tempo você tem de experiência em ensino superior?	
3. Professor, quanto tempo de experiência em ensino superior com aluno surdo?	
4. Professor, você pretende se capacitar em Libras, para apropriar-se do mundo do surdo?	
5. Na sua opinião, quais os saberes docentes fundamentais para que se promova a aprendizagem do aluno surdo no ensino superior?	
7. Professor, como você avalia as ações afirmativas empreendidas nos últimos anos a respeito dos surdos?	<b>Política Pública</b>
8. Professor, qual lei você destacaria como importante no seu ponto de vista sobre essa inclusão ou ação afirmativa?	
10. Professor, em que efetivamente as ações favorecem a inclusão do surdo no ensino superior ou mesmo na educação brasileira?	
12. Professor, quais as ações que a instituição vem fazendo que você destaque no reconhecimento dessa preocupação de inclusão e promoção da aprendizagem do aluno surdo?	
6. Qual é, na sua visão, a melhor maneira de promover a educação do aluno surdo em sala de aula de ouvintes, no ensino superior?	<b>Educação do Surdo</b>
9. Professor, na sua prática docente há necessidade de adaptação metodológica/atitudinal da aula que é ministrada ao aluno ouvinte em relação ao aluno surdo em sala? Se positivo, comente esse processo.	
11. Professor, como você lida com a situação de ter um aluno surdo em sala de aula?	
13. Professor, como você analisa a inserção do surdo no ensino superior?	
15. Professor, no seu trabalho docente, quais são as principais dificuldades encontradas para a promoção da aprendizagem do aluno surdo?	
14. Professor, em geral os vestibulares garantem o acesso do aluno surdo no ensino superior?	<b>Acessibilidade Educacional</b>
16. Professor, a instituição promove no seu entender, o acesso à educação de qualidade ao aluno surdo?	
17. Professor, como você avalia o ensino a distância da instituição em relação ao aluno surdo?	
18. Professor, no seu entendimento, qual a função do intérprete em sala de aula?	<b>Tradutor Intérprete</b>
19. Professor, qual a interação que você desenvolve com o intérprete?	
20. Professor, quais considerações você faz sobre o intérprete em sala de aula para o auxílio do surdo?	

Fonte: Elaborado com base nas entrevistas

Da maneira que está organizado, é possível identificar as áreas temáticas, assim como as unidades da pesquisa nas entrevistas e como estão distribuídas; nas subunidades há perguntas referentes a essas e que foram agrupadas para melhor ajustar e agrupar os resultados que serão apresentados no capítulo 5.

## **5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A apresentação dos resultados da pesquisa refere-se à composição da primeira IES pesquisada identificada como IES-A, composta por 15 docentes, de ambos os sexos, sendo 46% do público masculino e 54% feminino, com idades entre 28 a 66 anos. Em termos gerais, a pesquisa foi realizada com docentes que estão parcialmente bem divididos em termos percentuais de homens e mulheres entrevistados.

Todos os professores entrevistados possuem pelo menos um ano de docência, e, no mínimo, seis meses com alunos surdos, mais informações em relação as características dos professores serão mostrados mais a diante.

Como vimos no capítulo anterior, os procedimentos metodológicos, em termos de entrevista, seguiram alguns passos, entre eles destacamos: foram ouvidos os professores, com o uso do questionário norteador, e após transcrição dos relatos e intervenções, foi subdividido por categoria de análise, apresentado no final do capítulo anterior, conforme o quadro **nº 2 - Eixos temáticos da pesquisa – categorias de análise**.

Essa divisão foi possível por ser direcionada sobre os aspectos relevantes em cada eixo que, em seguida, foi estruturado como unidade de análise, dividido e apresentado no mesmo quadro como unidade descrita como A, B, C, D e unidade E.

Salientamos que as categorias de análise foram sendo criadas no decorrer dos trabalhos de entrevista; isso quer dizer que as categorias que foram apresentadas no quadro em questão referem-se aos resultados da compilação de temáticas; percebemos que é possível fazer melhor análise com os eixos assim agrupados e estruturados. As subcategorias que se desdobraram são possíveis, partindo do ponto norteador da pesquisa, ou seja, das entrevistas realizadas.

A análise apresentada no capítulo 5 refere-se à instituição de Ensino identificada na tese como IES-A, conforme quadro nº 2 apresentado anteriormente. A IES pesquisada foi composta por docentes das seguintes áreas: administração (2); marketing (2); recursos humanos (3); finanças (um); pedagogia (3); letras (2); engenharia (um) e, por fim, processamento de dados (um docente), totalizando quinze (15) docentes entrevistados.

O trabalho de campo, embora tenha sido desenvolvido inicialmente com seis IES, teve seus dados compilados somente com a primeira IES-A; essa questão foi proposta pela banca examinadora da tese, por avaliarem que os dados apresentados atendiam os requisitos e aos objetivos da tese.

Assim, ao apresentar os resultados da IES-A, a banca entendeu que os resultados sustentam a pesquisa e dão qualidade à reflexão proposta e contribuem significativamente para o entendimento dos saberes e fazeres fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro.

Outro ponto importante destacado pela banca na ocasião da qualificação foi a relevância do estudo e a representatividade da IES-A, em termos de abrangência de cursos pesquisados que possuem alunos surdos, e de áreas do saber que tiveram a participação dos docentes de alunos surdos.

Desta forma, os resultados apresentados no capítulo referem-se exclusivamente à IES-A, bem como todos os resultados e análises que se sucederam após os ajustes e delimitações proposta pela banca de qualificação.

De acordo com as subdivisões realizadas com base nos depoimentos dos docentes, e de acordo com o quadro exposto no capítulo anterior (unidades de análise), apresentaremos, a seguir, os resultados das entrevistas com base nas categorias identificadas e nos relatos dos docentes.

Nos subitens são apresentados a unidade de análise, resultados e relatos parciais dos docentes e as perguntas norteadoras da entrevista, para que o leitor possa acompanhar de maneira prática todo o contexto do relato, bem como o caminho proposto pelo pesquisador.

A apresentação da fala dos docentes pode ajudar a compreensão dos resultados como um todo, pois o objetivo é trazer ao leitor as falas dos docentes, bem como seu ponto de vista em relação às mais diferentes temáticas acerca do aluno surdo, surdez e formação docente, os desafios e posteriormente as recomendações, conclusões.

O trabalho de análise está apresentado da seguinte forma: os itens abaixo estão organizados e analisados por categoria de análise, desta forma fica mais coerente o agrupamento, sínteses e conclusões do estudo, isso significa dizer que as perguntas não serão

apresentadas de maneira ordenada crescente, e sim agrupadas por área temática conforme já apresentado anteriormente.

Salientamos que esse procedimento foi necessário para que a construção das análises e conclusões pudessem ser mais facilmente organizadas. Desta forma os itens estão assim apresentados e agrupados: **formação docente** (perguntas-1,2,3,4 e 5); **política pública** (perguntas-7,8,10 e 12); **educação do surdo** (perguntas-6,9,11,13 e 15); **acessibilidade educacional** (perguntas-14,16 e 17) e **tradutor intérprete** (perguntas- 18, 19 e 20), ainda sobre a organização, a sequencia dos itens a seguir levou em consideração o nosso entender sobre a sequencia mais lógica nos desdobramentos das temáticas propostas.

## **5.1 Unidade de análise I, educação do surdo**

### **5.1.1 Questão norteadora nº 6**

**Qual é, na sua visão, a melhor maneira de promover a educação do aluno surdo em sala de aula de ouvintes, no ensino superior?**

Buscou-se, nessa abordagem, as correntes que sustentam e cercam a vida educacional e social dos surdos, orientados por Góes (1999) e Ciccone (2007).

Com esse questionamento, procurou-se, primeiramente, verificar se os professores conhecem e utilizam as diferentes correntes pedagógicas para a promoção do ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao bilinguismo, oralismo, educação especial ou educação inclusiva.

Nos relatos apresentados na tese encontram-se a síntese que deu origem aos resultados e parte dos relatos transcritos que proporcionaram os dados da pesquisa. Não serão apresentados todos, apenas parte dos relatos dos docentes, porque entendemos que, com essas transcrições, é possível ter uma ideia geral das falas, bem como das concepções dos pesquisados.

Sobre essa indagação, os relatos se apresentam organizados por percentil de respostas em alguns momentos, agrupados de maneira a orientar o leitor na própria organização que ajudou o pesquisador a criar as categorias e organizá-las por grupo de respondentes e de concepções e posicionamento teórico do professor entrevistado.

Sobre os que não sabiam direcionar diretamente uma posição, evidenciaram que

***PROIAA** “... acho que a melhor maneira de promover a educação é propor para todos os alunos uma educação de qualidade, essa pautada em vivências e conteúdos importantes para a vida de cada aluno, não vejo diferença do aluno surdo e do ouvinte, então, pra mim, a maneira é na qualidade de ensino, incluir ele já é uma maneira boa de promoção.”*

***PRI4AE** “... como eu vou saber! Só sei que eles estão aí, isso já é uma forma, e se tirarem nota é porque estão aprendendo, agora isso depende dele, se estudar como os outros, vão aprender! A minha aula é boa então basta ele fazer a parte dele.”*

***PR08AF** “... sinceramente, não sei te responder, pois desconheço essa questão para o aluno com deficiência auditiva.”*

***PRI5ATI** “... Não sei se o que eu faço é melhor ou pior pro aluno surdo, ele é adulto e pode criticar se não estiver aprendendo, mas uma coisa é certa: ele tem que ser um bom aluno em primeiro lugar e depois criticar o professor.”*

É possível evidenciar que os professores em geral, e este grupo em específico, não se posiciona frente a esta questão da inclusão em si, há que se compreender conforme apresenta Maia (2002) que a educação inclusiva é um contexto maior do que somente colocar alguém em algum lugar, não é só quebrar processo, é também além disso, se aproximar e tomar parte dela como sua responsabilidade.

Nesse grupo de entrevistados evidencia-se um posicionamento natural dos professores que ainda estão construindo suas percepções em relação ao tema, ou mesmo que ainda não possuem opinião formada, mas entendemos também que por serem professores deveriam ter maior aproximação com a temática cada vez mais presente no cotidiano educacional.

A atitude a nosso ver, de não tomar frente, também se caracteriza como elemento de exclusão, abandono frente a uma realidade, uma postura que chamamos a atenção e que já foram apresentadas de acordo (ARANHA, 1979; PESSOTTI, 1984) ao se tratar do abandono do diferente.

O grupo a seguir resume os (40% de um total de 15 entrevistados), que apontam o tradutor intérprete como elemento necessário para a promoção da educação para o surdo. Para tal necessidade, afirmam que

***PR06ARH** “... entendo que por uma questão legal hoje, a melhor maneira é a utilização do intérprete, não sei se o intérprete é bom ou não no que faz, porque isso não me compete e também não teria esse conhecimento, mas acredito que com os trabalhos dos intérpretes esses alunos podem aprender e se desenvolverem muito, visto que se não fossem esses profissionais como seria a aprendizagem desse aluno?... não imagino como seria e como o professor normal seria capaz de ensinar o aluno surdo; ele está no ensino, já é um bom começo.”*

***PR11AP** “... Sem dúvida, por meio do intérprete, sem ele seria impossível para o professor dar aula pro surdo, já pensou como seria complicado se fosse diferente?”*

***PR07ARH** “... claro que com a ajuda da mímica feita pela moça que sabe língua de sinais é o caminho mais apropriado, penso eu; a aluna surda nunca me perguntou nada, e a menina que traduz pra ela também não, então, acho que não tem muita dúvida, é igual o aluno que ouve, uns perguntam outros não.”*

Por considerar a figura do interprete como definitiva corre-se o risco de distanciar ainda mais a questão do professor/aluno surdo e intérprete, Lacerda (2002), salienta que o intérprete precisa poder negociar com o professor, revelar dúvidas, questões do aprendiz e por vezes mediar essa relação, a falta dessa atitude pode levar ao distanciamento ainda maior do professor e do aluno surdo.

Entendemos a sua importância mas o professor não pode se esquivar da aproximação que a atividade profissional exige.

Já para o outro grupo (33,33%, ou seja 5 entrevistados), fica evidenciado que a metodologia, filosofia e ações educacionais estão na direção do bilinguismo. Apresentam que

**PR09AP** “... trabalho há muito tempo com docência e nunca tive nesses anos aluno surdo, então acho que falar com certeza é muito difícil pra todos nós, e confesso que nunca perguntei para o aluno se a aula está boa, se ele está entendendo e se tem alguma dificuldade, mas com o passar dos meses e lendo recentemente sobre o tema me parece que a proposta bilíngue, acho que é assim que se chama, seria a melhor proposta para ele; entendo que com o uso da sua língua há uma aproximação que o português não atende, eu sempre tive dificuldade de entender o que o aluno com essa deficiência quer dizer nas provas e minhas provas sempre são com perguntas abertas que exigem do aluno uma boa redação, por vezes dei nota baixa por não ter entendido nada que o aluno escreveu... muitas vezes recorri à ajuda do auxiliar (intérprete) para tentar compreender e depois de muito trabalho percebi que a questão era outra, a proposta bilíngue ou bilinguismo não sei qual é o certo, me parece bem realizável embora não saiba criticá-la por conhecer pouco, mas posso dizer que da forma que vem sendo feito não é bom pra eles.”

**PR10AP** “... em pedagogia, sei que há vários caminhos que podem ser seguidos e compreendidos como bons, a proposta de educação bilíngue atende o surdo e os movimentos em prol da defesa do surdo também apontam essa proposta... na educação básica isso já vem acontecendo, mas no ensino superior isso é novo; em algumas unidades que dou aula, nem exame (prova em outra época diferente do calendário acadêmico) o aluno surdo consegue fazer pois não tem intérprete na unidade (IES), então ele tem que se virar com isso.”

**PR13AL** “... o bilinguismo atende a essa necessidade, mas as instituições não estão preparadas para esse avanço e os professores acho que também não, um ou outro aqui sabe que o aluno é surdo, um professor em uma ocasião veio me perguntar por que o aluno em sala de aula fica de frente pro outro falando com gestos; disse a ele que o aluo era surdo, e o professor ficou pasmo, disse que não tinha percebido! Acho que incluir no ensino já é um grande passo, mas claro não é o suficiente”.

Sobre a questão do bilinguismo, sua necessidade e também preferencia do povo surdo, Pereira e Vieira (2009, p. 63), destacam que “apesar das semelhanças entre pessoas bilíngues surdas e ouvintes, há alguns aspectos que são específicos dos surdos”, se as pessoas permanecem geralmente bilíngues ao longo da vida, no ensino superior essa atividade se torna a nosso ver ainda mais relevante.

Entendemos então que esse caminho é o mais adequado na promoção da aprendizagem do aluno surdo.

Para Skliar (1997) a condição bilíngue deve acompanhar todo o desenvolvimento da criança surda, pois a LS é a língua natural do surdo, sendo assim, também direcionamos essa continuação e não poderia ser diferente, ao longo da formação e vida do surdo, ou seja, também no ensino superior.

Como resultado da pesquisa, (26,66%) dos professores (4) não souberam responder qual a melhor maneira para a educação dos surdos em sala de aula, (40%) dos professores (6) responderam que está no uso do intérprete como melhor forma de se educar e promover a aprendizagem do surdo e (33,33%) dos professores (5) indicaram o bilinguismo como ferramenta que pode promover a aprendizagem do aluno surdo; não houve menção da comunicação total e do oralismo no grupo de pesquisados (total de 15 professores, IES-A).

De acordo com os resultados da pesquisa, é possível aferir que a falta de informação ou mesmo de conhecimento em termos de metodologias de educação para o aluno surdo é apresentada como um caminho a ser adotado, porém, muitos dos pesquisados não conhecem diferentes maneiras de se trabalhar a questão na docência, e nos depoimentos deixaram claro que entendiam que a própria inclusão do surdo e do intérprete em sala de aula já representava, em geral, a melhor forma de se promover a educação e a aprendizagem do aluno surdo. Incluir o aluno em sala de aula era um movimento político-pedagógico coerente e necessário, porém reconhecem os desafios desse processo.

O que nos chamou a atenção também foi o fato de os professores não saberem qual é a melhor forma de se promover verdadeiramente a aprendizagem do surdo. Não se pretendia com esse questionamento uma resposta estanque, definitiva, mas a consciência do docente quanto a importância de se conhecer ou mesmo reconhecer esse caminho, mesmo que como ideal a ser conquistado.

### **5.1.2 A questão norteadora nº9**

**Professor, na sua prática docente há necessidade de adaptação metodológica/atitudinal da aula que é ministrada ao aluno ouvinte em relação ao aluno surdo em sala? Se positivo, comente esse processo.**

O objetivo desta pergunta foi saber se os professores, na sua prática, alteram ou não sua forma de trabalho em sala de aula frente ao aluno surdo. No item 5.1.1, a ideia inicial era saber se o professor tem informações e conhecimento da prática docente frente à surdez, e, nesse caso, entender se é feita, como é esse processo, sua importância e relevância.

Para tanto, não só como resposta, mas, também, como postura e prática, foi solicitado ao docente exemplo do dia a dia para se compreender como isso acontece no ensino superior.

Seguindo a mesma linha dos pesquisados, ou seja, da IES-A, somente (26,66%) dos professores (4) fazem algum(a) ajuste/adaptação na aula ministrada para o público de alunos surdos. A grande questão ficou em uma justificativa que ratifica a ideia da necessidade e uso dos serviços de tradução e interpretação que o professor tem em sala de aula.

Salientaram que

***PR09AP** “... com muita dificuldade tento adaptar, sim, os conteúdos, meus textos e leituras, por exemplo, eu já não trabalho com tanta frequência, percebi que somente os surdos não conseguiam entregar os trabalhos, e quando o faziam era numa qualidade muito ruim, chamei os dois para conversar e eles me disseram que não conseguiam entender os textos muito bem, pois tinham dificuldade no português; aí que eu percebi, e me recordei dos trabalhos anteriores, perguntei para o intérprete se isso era normal, se eles não sabiam português e conversando com ela, entendi que pra eles (os surdos) a leitura e trabalhos individuais de leitura prejudicariam seu desempenho; a partir daí tentei mudar os trabalhos para trabalhos em grupo e com mais participação do intérprete, já que ele (intérprete) só estaria disponível em sala de aula e, em casa, o aluno não seria capaz sozinho de trabalhar os conteúdos da forma que estavam sendo propostos.”*

***PR12AL** “... minha postura é a seguinte: não é sempre que dá, mas sempre que posso eu trabalho com os cases de empresas, para ajudar o aluno a compreender os conceitos teóricos; já me falaram muito sobre a questão visual do surdo, então compreendo que seria o campo a ser mais explorado, não passo mais músicas como antes, até passo, mas acabo falando antes com a intérprete pra ver se ela entende o que eu vou trabalhar para ficar fácil depois; teve um dia que passei uma atividade que a intérprete não tinha entendido, então ficou uma situação constrangedora, a sala ficou com pena da aluna surda e parecia*

*que eu não tinha me importado com a aluna que era surda, na verdade era porque a atividade era difícil até pro ouvinte, mas depois disso tenho mais cuidado no planejamento da aula, mas com a correria do dia a dia não é sempre que dá pra fazer isso.”*

**PRI0AP** *“... nas minhas aulas uso muito trabalho em grupos até porque as salas de aula são enormes (turmas com mais de 80 alunos), e com isso acabo trabalhando a interação e participação do surdo; com isso acredito que a chance de ele (surdo) socializar mais com os ouvintes é maior e com isso aprender melhor e entender mais com a vivência da atividade proposta; uma vez fiz um teatro e todos os alunos gostaram da história que ele fez, e o intérprete narrava os acontecimentos, senti que ele (surdo) estava mais solto em sala e participou muito mais, queria mostrar que tinha algo a oferecer, e eu mesma fiquei impressionada com a capacidade dele, acho que essa adaptação passa a ser um diferencial frente a essa questão.”*

**PRI1AP** *“... todas as aulas que tenho que trabalhar os novos conteúdos antes de iniciar eu falo com o intérprete e entendo as temáticas e proposta em sala de aula até o intérprete se sente melhor no trabalho que deve desenvolver; sempre que posso eu dou uma mudada pra ajudar o aluno, tem sido proveitoso, ele próprio (surdo) veio me dizer que compreende melhor a minha matéria se comparado com os outros professores.”*

Trabalhos apontam essa necessidade, no artigo de Dorziat (1999), há contribuições que ratificam a postura necessária frente a adaptações de conteúdos, entendemos que são necessárias e fundamentais se o objetivo é a promoção da educação para o surdo, a autora apresenta as seguintes contribuições: usar textos variados; utilizar recursos de ensino apropriados ao surdo e ter domínio dos sinais (Libras), também entendemos que se aplicam na perspectiva do ensino superior.

Um contingente significativo, aqui apresentado de forma resumida dos relatos, afirma que não há necessidade de se adaptar os conteúdos, metodologias, atenção ou mesmo forma de ministrar as aulas, trabalhos e atividade docente como um todo:

**PR08AF** *“... não tem necessidade, a aula é igual pra todos, não dá pra ficar mudando só porque eu tenho um surdo na sala, e os outros? A aula foi*

*planejada para a grande maioria, ele já tem um tradutor então isso não vai mudar minha forma de dar aula.”*

**PR05ARH** “... a aula é a mesma, a única coisa é que sempre fico de olho pra ver se o intérprete tá conseguindo acompanhar, às vezes acabo falando rápido demais.”

**PR01AA** “... não, a minha metodologia de trabalho não muda, eu trabalho há anos com ensino superior e não vejo necessidade de mudar isso, ele só é surdo, mas compreende tudo.”

**PR14AE** “... não mudo e nunca perguntei se deveria, pois eles (alunos) sempre reclamam de tudo. Imagina o surdo, acho que lógico ele iria reclamar, em relação ao intérprete ele nem professor é! Imagina ele me dizendo o que fazer, é o fim da picada! (risos do professor).”

**PR15ATI** “... em relação à atitude não mudo nada, os conteúdos são os mesmos e a aula a mesma, as provas sim eu encaminho para o coordenador que parece que adapta a prova para o surdo, não sei se ele que faz isso, mas sei que a prova sempre tem que ir primeiro pro coordenador.”

**PR07ARH** “... respeito o aluno e sua deficiência mas ele tem que se adaptar ao mundo, e não dá pra fazer tudo, eu nunca vou dar aula em sinais, então ele tem que respeitar também que a proposta de aula é essa.”

**PR03AM** “... Não vejo nada de significativo, acho que a aula é igual, sem adaptações e receio, conto até piada.”

Com isso posto, (73,33%) dos professores (11) informaram e justificaram não necessitar de nenhuma adaptação, pois em sala de aula há o intérprete que é, segundo os professores, para essa finalidade.

É importante dizer, então, que grande parte dos docentes, por confiarem nesse método de interação com o aluno surdo, nunca questionou o intérprete sobre a necessidade de se adaptar/ajustar, ou mesmo qual poderia ser sua postura e/ou atuação frente a essa particularidade.

Se compararmos a postura do grupo que faz algum tipo de adaptação, há algumas considerações, pois a postura adotada pelos professores que somaram (26,66%) nesse quesito, foi informar que trabalham em parceria com o intérprete e/ou com algum cuidado na proposta em sala de aula, ou seja, antes de fechar o método e procedimentos, inclusive

avaliatórios e provas, discute os procedimentos a serem adotados com o intérprete, pois entendem que, com essa prática, poderão atender melhor e fomentar a aprendizagem do aluno surdo adequadamente.

Outra prática comum aos professores que ajustam seus conteúdos e aulas ao público de alunos surdos é a aplicação de provas ajustadas na perspectiva da Libras (mesmo sem ser em Libras), que sempre são encaminhadas para uma comissão da instituição que as devolve com as devidas alterações e adaptações para o aluno surdo.

A comissão de prova (Libras) tem a função de adaptar o conteúdo para a maneira acessível ao surdo, colocando-a de forma que os alunos não sintam a necessidade do intérprete e possam resolver a prova sozinhos; é importante esclarecer que os professores, quando desenvolvem a prova, estão com o pensamento no aluno ouvinte e não no surdo e, dessa forma, e por meio dessa comissão, após realizados os procedimentos, a prova pode atender a todos os públicos da sala de aula, não de maneira ideal, mas cuidadosa e respeitosa com o aluno.

Seria, no nosso entender, como prática inovadora, a possibilidade de a prova ser totalmente em Libras, ou seja, haveria a prova para o aluno ouvinte e a prova para o surdo em Libras, e com isso a instituição atenderia completamente às diferentes necessidades; hoje, ou mesmo nos últimos anos, vimos isso acontecer em práticas pontuais nos concursos públicos, onde é solicitada ao candidato a indicação da particularidade que esse deverá ter, frente à necessidade para a realização da prova.

Ainda há muito trabalho a ser feito, mas iniciativas como a da instituição já dão indícios de que não só é preciso mudar, mas também que é por meio desses movimentos em prol do respeito ao indivíduo que se pode chegar a um ponto satisfatório para o estudante surdo.

Uma questão considerável apontada pelos professores foi a aplicação de exercícios via *internet*. Todos os professores informaram que, em geral, salvo algumas raríssimas exceções, os alunos surdos têm muita dificuldade de estudar e concluir as disciplinas a distância (EAD). Salientaram a necessidade de se flexibilizar essa modalidade em outra abordagem metodológica.

*PROFARH* “... Na minha visão, até mesmo o EAD deve sofrer algumas intervenções do tipo e forma em relação ao surdo. Meu aluno de Métricas em

*RH, veio me solicitar falar com o coordenador, pois não aguentava mais reprovações na disciplina na modalidade em EAD. Disse pra ele qual era o problema, já que a disciplina era considerada simples, e não complexa a ponto de tantas reprovações... em conversa com o coordenador resolvemos que ela faria a disciplina no período da manhã, assim poderia fazer na modalidade presencial, já que a aluna já tinha sido reprovada na disciplina mais de 3 (três) vezes, conseguindo a aprovação com nota mínima no semestre seguinte. Já na modalidade presencial, essa atitude de ajuste foi realizada para a aluna e outros alunos (2), em outras ocasiões, e as matérias que estavam pendentes foram concluídas da mesma maneira; entendo que isso seria um ajuste necessário para o surdo.”*

**PR09AP** “... tenho dois alunos surdos, e os dois me informaram que preferem as aulas em sala de aula e não em EAD, coincidentemente, os únicos reprovados na disciplina são eles, claro tem alguns outros mas esses não realizaram as aulas e atividades, os meus alunos fizeram todas as atividades e fóruns, postagens entre outros, mas não obtiveram as notas necessárias para a aprovação, eu acho isso um ponto importante, e a faculdade tem que fazer algo em relação a isso.”

**PR15ATI** “... nossa, se eu reclamo do aluno que não faz as atividades na sala imagina os de EAD; como administro também a plataforma em EAD vejo que as solicitações dos surdos para mudança nas disciplinas são no mínimo interessantes... veio um pedido do coordenador de relatório de reprovação, identificamos que do contingente de alunos reprovados, acho que mais de 90% era de alunos surdos, não sei, mas acho que eles não sabem mexer com computador, plataforma, login, resgate de senha, reset de senha, entre outros procedimentos técnicos de postagens, envio etc., coisa muito comum na modalidade em EAD.”

Entendemos que a questão de baixo rendimento na modalidade a distância se deve ao fato de não haver a preocupação de adaptação desses conteúdos ao aluno surdo, ou seja, uma linguagem acessível, também porque muitos deles têm dificuldade na Língua Portuguesa, então, as suas notas, em geral, são inferiores à média dos alunos ouvintes que realizam a mesma disciplina em EAD.

Outro ponto levantado é o do acesso e manuseio das disciplinas em EA, acreditamos que se trata da maioria dos alunos que não têm familiaridade com a modalidade em EAD, então, a

dificuldade é mesmo de acesso à nova atividade em si, um novo modelo que entrou em vigor nas instituições e os alunos não tinham muito conhecimento sobre ele.

Para sanar esse problema, por vezes a instituição optou por disponibilizar a disciplina na modalidade presencial, conforme relato do professor, por haver, segundo os relatos dos alunos, mais flexibilização em relação aos procedimentos e metodologias de ensino e o auxílio do intérprete, o que não existe na modalidade EAD, pois só conhecemos hoje essa modalidade na UFSC que, além de ter o curso completo, tem uma plataforma toda acessível para o surdo usuário de Libras.

### 5.1.3 A questão norteadora nº11

#### **Professor, como você lida com a situação de ter um aluno surdo em sala de aula?**

Um contingente de (73,33%) dos professores (11) apresentou uma fala direcionada à postura de normalidade em relação à indagação, no entanto, no tratamento em sala e a permanência do surdo em turmas de ouvintes, é possível aferir algo diferente da fala, pois há, sim, descontentamento e despreparo frente à postura adequada e flexibilização do trato e apoio ao aluno surdo.

Os professores apresentaram que

*PR08AF “ ... não tenho nenhum problema com isso, acho uma pena ele ser assim, não tem culpa, alguns são até bem espertos.”*

*PR01AA “ ... na minha aula tudo corre bem, nunca tive problema com ele, e ele sempre foi um bom aluno, mas teve um certa vez que um outro aluno surdo me deu um trabalho danado. Nossa, acho que foi até expulso do curso, nossa esse era terrível.”*

*PR07ARH “...sinceramente eu fui descobrir de verdade que tinha surdo na minha sala muito tempo depois.”*

*PR02AA “...eu nem percebo às vezes que ele está lá.”*

*PR15ATI “...em geral eles são quietos em sala, quase imperceptíveis, e só ficam lá se o intérprete veio.”*

*PR03AM “...nossa, eu tenho uma que é muito inteligente, é inclusive a melhor aluna, então eu não tenho o que reclamar, a situação é bem favorável, facilita tudo.”*

No geral, a fala dos professores parece carregada de preconceito e visão estigmatizada do aluno, dificultando o trabalho docente frente à promoção da aprendizagem do aluno surdo; há, sim, uma particularidade, mas pouco se mostra presente para o grupo de professores.

A fala dos professores nos parece similar ao que aponta Sasaki (1997), sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular, segundo o autor “a inclusão da criança com surdez na escola regular requer uma boa preparação tanto do aluno quanto da escola, para que ambos se sintam capacitados a participar dessa integração” (SASSAKI, 1997. p. 41), a escola aqui nós substituímos pela figura do professor.

Mesmo os professores que estão agrupados em respondentes que percebem os problemas, há uma carga negativa na fala de alguns deles, e evidencia-se que há uma dificuldade no trabalho docente, cobrança, entre outros. Eles afirmam:

***PRI4AE** “...eu acho um bando de preguiçosos, nunca fazem nada, já dei aula pra três (3), os trabalhos são muito ruins.”*

***PR08AF** “...um dia me irritei com um deles, o aluno ficou fazendo deboche e eu sei que era de mim, ele olhava pra mim e debochava; quando perguntei pro intérprete o que estava acontecendo ele disse que era uma dúvida, mas o surdo ficou roxo de vergonha e nervoso, tenho certeza que ele estava falando de mim e zombando de alguma coisa; se eu pudesse, esse aluno não frequentaria minha aula.”*

***PR07ARH** “...tenho dificuldade de falar com ele, cobrar coisas dele, fazer trabalho em sala é bem difícil, exigir dele também.”*

***PRI5ATI** “...os trabalhos de classe são sempre uma complicação, divisão de tarefas e outras coisas, fico perdido sobre o que fazer, então, o grupo se vira, divide lá e apresenta.”*

Em relação a esse questionamento, (73,33%) dos professores (11) informaram agir com naturalidade e que muitas vezes nem percebem que possuem aluno(s) surdo(s) em sala de aula, no entanto, (26,33%) dos entrevistados (4) disseram que acham complicado fazer alguns trabalhos, pois muitas vezes o aluno se exclui das atividades de sala de aula, e, como ele (professor) não sabe como falar com o aluno surdo, acaba repassando para o

intérprete a responsabilidade de fazê-lo interagir com o grupo e buscar os resultados esperados do trabalho.

Ainda segundo esse contingente, houve uma segunda divisão sobre o trabalho inicial e atual frente a esse desafio; os professores se reorganizam nas falas da seguinte maneira:

**PR07ARH** “...no início fiquei perdido, agora já tá diferente, eu sei o que fazer e como fazer, outra coisa também é o aluno, conheço ele agora.”

**PR02AA** “...quando o coordenador disse que tinha um deficiente auditivo, fiquei pensando como seria, que difícil! Disse até que não sabia como fazer pra aula ficar adequada, mas ele me informou que tinha intérprete, então fiquei mais tranquilo, mas mesmo assim entrar na aula era difícil, deu até pânico no início, ele me olhava e eu ficava pensando: nossa, deve ser muito difícil essa situação pra ele.”

**PR06ARH** “...nas primeiras aulas eu fiquei com muito receio... de vir um monte de reclamações da aula, mas eu não tinha culpa, os outros não têm nada com isso; dei minha aula normal.”

**PR08AF** “...nossa... pensei.. .caramba, e você me fala isso agora, minutos antes de entrar em sala (situação que o coordenador informou sobre o aluno surdo), acho que fiquei desconcertado em sala como estava iniciando as atividades acadêmicas ali naquele dia, achei que isso poderia me prejudicar, deu até vergonha, parecia que eu não era professor.”

**PR09AP** “...fiquei perdida, mas agora já sei como lidar, aprendi com eles como lidar com a situação, mas leva tempo.”

Nesse sentido, (66,66%) dos professores (10), nas atividades acadêmicas iniciais não sabiam como lidar com a situação, nas atividades de ensino; no entanto, com o passar do tempo, muitos mudam essa concepção; isso significa que, ao se deparar com a nova realidade, os professores acabam se adaptando ao novo processo de aprendizagem e, depois de um ano de atividade, sua postura é a mesma em relação a turmas que possuem pessoas surdas.

Frente a esse desdobramento, informaram que

**PR12AL** “... mudei muito minha forma de ver a questão, era uma professora que já tinha muita coisa formada em relação ao surdo, até mesmo sobre sua

capacidade, mas hoje vejo como estava errada, até mesmo na forma de trabalhar com eles”.

**PR11AP** “... no começo eu fazia de conta que não tinha nada de diferente, mas isso foi ficando cada vez mais difícil, até chegar um ponto que eu senti necessidade de estudar sobre e entender melhor; aí sim, muita coisa mudou, acho que foi um grande aprendizado pra mim, mais do que pra ele. O tempo nesse sentido é um amigo, a questão é que muitas professoras não têm essa visão, acho que no final das contas prejudica o desempenho.”

**PR09AP** “... tudo no começo é mais complicado, hoje tiro de letra, nem me abalo mais, mas no início ficava vermelha só de lembrar que ele estava lá e nem perguntar podia.”

**PR07ARH** “... deu muito trabalho, toda hora ele parava aula, acho que não sabia fazer conta básica, então foi muito problemático tudo, a aula, minha paciência... o intérprete também que não ajudava porque não sabia nada, então parecia que estava num inferno, hoje tá melhor, mas longe do ideal.”

**PR05ARH** “... claro que muito melhor que antes, mas ainda dependendo do contexto da disciplina fica complicado ensinar, tem muito termo técnico, acaba dificultando até pro intérprete.”

#### **5.1.4 A questão norteadora nº13**

##### **Professor, como você analisa a inserção do surdo no ensino superior?**

A questão procura, de forma pessoal, identificar o sentimento e os valores contidos na fala dos professores do ponto de vista da visão que eles têm sobre o processo de entrada, capacitação e permanência no ensino superior; relataram que

**PR07ARH** “... importante do ponto de vista de políticas públicas, mas ao mesmo tempo em um momento que quase nenhuma faculdade e professorado está preparado para essa demanda.”

**PR01AA** “... acho sem dúvida muito importante, mas também acho que deveria ser feito de maneira diferente, nunca fui formado pra trabalhar com alunos surdo-mudos, então me cobrar de algo que eu nem sei, é no mínimo desleal.”

**PR08AF** “... é justo, complicado, mais justo para todos que têm deficiência.”

**PR11AP** “... a entrada é mais fácil que a permanência e a conclusão; já vi muitos entrando e poucos saindo formados, acho que se sentem humilhados em sala, pois muitos desistem ... conversei com uma aluna surda e ela estava muito

*chateada, chorando, pois sabia que era motivo de chacota e não aguentava mais.”*

**PR06ARH** “... nesse sentido a lei é justa porque se acho que nunca entrariam, o próprio vestibular nem intérprete tem, mas em sala de aula tem, então acho que é discrepante essa situação.”

**PR12AL** “... do ponto de vista legal é um avanço, mas do acadêmico muita coisa ainda deve ser feita, começando pelos professores, muitos aceitam a situação mas se fosse possível escolher ficariam longe da sala de aula com aluno surdo... acho que por acharem complicado dar aula pra eles, tudo é mais difícil e o professor com tanta aula e aluno quer mais é um ambiente favorável sem muito trabalho.”

**PR09AP** “... muito importante para toda a comunidade surda, todos os surdos, e pra nós uma grande oportunidade de aprender, mesmo para os que já trabalharam com deficiência ou surdez.”

Foi possível observar que (46,66%) dos professores (7) identificaram como necessária essa inclusão, e, quando questionados mais a fundo, significava dizer que estava relacionada à legalidade da ação, ou seja, fazia parte de um processo legal e que, muitas vezes, se mostrava não viável, pela dificuldade do aluno em acompanhar os outros colegas de turma.

Muitos dos autores apresentados na tese, apontam a perspectiva da questão legal, e enfatizam a importância da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Skliar (1997) salienta que essa lei foi criada e conquistada com luta pelos direitos dos surdos em espaços de cidadania como a escola, sociedade, igreja e outros que os levem a adquirir independência.

Nós entendemos que os avanços são sem dúvida um grande passo rumo a uma educação mais abrangente e justa, mas que ainda está distante do ideal, ou mesmo, da qualidade razoável de educação para o aluno surdo.

Para (20%) dos professores (3) há a perspectiva diferente, e destacamos os seguintes relatos:

**PR14AE** “... na minha visão, atrapalha os outros que não são surdos, pois toda a hora tem que parar por causa de um, e os outros?”

**PR15ATI** “... se o aluno é bom e não pergunta, não dá pra saber se ele entendeu ou está entendendo; do contrário, fala tanto com o intérprete que a aula fica toda travada, então, acho que lidar com isso pra mim é muito difícil.”

Para os professores, a inclusão desse grupo de educandos só atrapalhava o desenvolvimento da aula, pois, a todo o momento, os trabalhos e diálogos eram interrompidos por um pedido do intérprete, que muitas vezes não entendia sobre o que se estava falando, dificultando o repasse para o aluno surdo.

O relato traduz bem a percepção do professor sobre a dificuldade de se trabalhar com conteúdo para dois públicos tão distintos. Então, para esse grupo de professores, a necessidade está relacionada à necessidade legal do ato e não à do ponto de vista do direito do aluno a se profissionalizar ou mesmo conhecer uma área de formação.

Na apresentação e fala dos professores compreendemos como não rara, uma postura preconceituosa e excludente, Botelho (2002, p. 26) apresenta que “o estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias” e dessa forma nos encaixamos em grupos, não importa a qual grupo pertençamos, mas qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher esse lugar na sociedade.

Vale ressaltar que se observa a rejeição por parte dos professores quanto à inclusão dos surdos em sala de aula, considerada aqui como inclusiva, contudo, a importância da capacitação foi lembrada, bem como o desafio destas ações pela falta de conhecimento e de formação, justificativa essa apresentada pelos professores sobre como seria a melhor forma de se trabalhar questões de aprendizagem nas salas com os alunos surdos.

Houve também quem defendesse a importância e aprendizagem frente ao desafio da inclusão:

*PR09AP* “...eu vejo como uma oportunidade ímpar de aprendizado e desenvolvimento do professor e aluno surdo.”

*PR12AL* “...é um momento do ponto de vista legal de ajuste histórico, não sei se estamos preparados, mas é obrigação do professor ter uma postura proativa frente ao desafio.”

*PR11AP* “...a própria abordagem já é diferente, a aprendizagem é uma via de mão dupla, então pra minha formação está sendo muito proveitosa, mas eu tive que buscar e pagar um curso a fim de estar mais adequada à formação desse aluno, e isso nem todos os professores estão dispostos a fazer; às vezes, palestra

*não é suficiente, e isso tem de monte, mas formação específica, essa sim, acho que tem efetividade e pode mudar alguma coisa.”*

Para (33,33%) dos professores (5) entrevistados, a possibilidade de trabalhar em salas com alunos com diferentes necessidades e particularidades também era uma possibilidade de aprendizagem para o próprio professor, que, por vezes, tinha que buscar auxílio ou mesmo aprendizagem paralela para lidar com questões simples em salas de aula com o trato com os alunos surdos.

Esses professores viam nessa oportunidade uma possibilidade de trabalho e mesmo de aprendizagem sobre questões nunca antes enfrentadas.

Em termos de preparo relativo à questão de ministrar aulas para um público tão diferente do usual, houve um grande destaque quanto à percepção do professor, e demonstraram, em sua maioria, insegurança:

**PRI4AE** “... para atuar com ele, estou completamente fora do ideal.”

**PR08AF** “... minha formação é bem diferente do que é exigido no sentido de dar aula pro surdo, não estou no perfil que eles (a instituição) querem, mas sou um dos poucos professores que querem ensinar essa disciplina (Finanças/contabilidade) aqui na unidade; o mercado tá complicado pra achar professor dessa disciplina que atue no mercado.”

**PR07ARH** “... minha área de formação é Exatas, então me sinto perdido nessa situação, totalmente despreparado e isso eu deixei muito claro na minha contratação, mas vou levando; até agora não recebi nenhum feedback negativo.”

**PRI5ATI** “... não me sinto preparado, não estou preparado e não sei como mudar a curto prazo essa questão, minha rotina não me favorece e meu tempo é escasso, então, me capacitar pra essa questão nem tem como.”

**PR06ARH** “... houve necessidade de contratação, mas não houve nenhuma capacitação inicial pra gente.”

Do total de professores pesquisados nessa instituição, (73,33%) dos professores (11) não se sentiam preparados para lidar com questões tão particulares de ensino e aprendizagem. Justificam que nem eles e nem a instituição os preparou para tal desafio, e que, por esse motivo, não se sentiam responsáveis por eventual falha no processo de ensino, mas, sim, uma falha estrutural na maneira de se promover a aprendizagem do aluno surdo.

As salas de aula dos cursos pesquisados abrangiam alunos, em sua maioria, profissionais de diversos campos de atuação (surdos e ouvintes), que buscam no ensino superior melhores condições de trabalho e capacitação para o mercado.

Os professores que discutiram sobre a preparação pós-formação básica, ou seja, a graduação, relatam que

***PRI2AL** “...sobre a questão da capacitação, buscar uma formação complementar não é tão fácil nessa fase, e com a rotina, tudo fica mais complicado, entretanto, acho que foi fundamental pra ter mais segurança e saber completamente onde estou e como posso promover a aprendizagem do surdo, pra mim, foi uma descoberta.”*

***PRI3AL** “... foi fundamental pra minha área saber mais sobre essa questão, como educadora fico feliz em poder estar em constante desenvolvimento e ajudar a melhorar a área em que eu atuo.”*

***PRI0AP** “...hoje estou melhor que ontem, hoje eu falo, entendo e me comunico com o surdo em sua língua, minha aula é a mesma, não tem diferença, mas a comunicação mudou tudo, a interação e a proximidade é fundamental, e isso eu sentia falta antigamente.”*

Para (20%) dos professores (3), o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo perpassa a visão e capacidade do professor e, segundo esse grupo de professores, a formação continuada lhes proporcionou segurança em como trabalhar o processo de aprendizagem do aluno surdo, suas particularidades e necessidades.

Diante da formação específica em relação a essa temática (surdez), os professores se mostraram confiantes sobre seu papel e sua responsabilidade no processo de inclusão dos alunos surdos que eventualmente se deparavam em salas em cursos superiores na instituição.

Em relação à mesma indagação, para um professor pesquisado (6,66%), não foi possível comentar essa questão, porque se julgou “não competente” para apresentar sua percepção do processo, pois acredita que o dever do processo de inclusão é responsabilidade do incluído e não dele, pois (PR014AE) “*quem tem que receber esse aluno*”, informou que nunca trabalhou com aluno surdo e que “*não entendia como ele poderia ter dificuldade se*

*sabia ler e escrever”, então, “era só ler o conteúdo e estudar como os outros, em casos específicos, usar o intérprete para eventuais dúvidas”.*

Tais evidências revelam a necessidade de promover a inclusão do aluno surdo como um processo cauteloso e planejado, ou seja, bem diferente de como vem sendo feito em algumas universidades.

Não podemos simplificar a questão como faz o professor (PR014AE) sobre, o “saber ler e escrever”, essas construções no contexto do aluno surdo são completamente diferentes do ouvinte, ou seja, a formação desse aluno ao longo da vida é muito particular, o professor nesse sentido deverá entender que grau de conhecimento e aproximação com a Língua Portuguesa o aluno surdo tem, é diferente.

Os professores entrevistados entraram nesse desafio de educação sem preparo ou aproximação com o tema e conhecimento. Participaram do processo de inclusão de forma abrupta, e, para isso, poderia haver uma adequação que se inicia na sensibilização, passa para a preparação técnica e, posteriormente, para as práticas pedagógicas mais apropriadas para cada caso e, por fim, a inclusão do aluno nas turmas em que vai ser inserido.

Vale ressaltar, também, que isso pode ser gradativo e envolve todo o processo educativo, desde a recepção, administração e, finalmente, o professorado revela, na prática inclusiva nessa perspectiva, que pouco se faz em termos de visão geral do ensino, ou seja, o mais comum é a inserção em sala sem o cuidado dos demais ambientes que o surdo vai frequentar e interagir.

### **5.1.5 A questão norteadora nº15**

**Professor, no seu trabalho docente, quais são as principais dificuldades encontradas para a promoção da aprendizagem do aluno surdo?**

A questão de número 15 busca identificar na atividade prática do docente quais as principais dificuldades encontradas no ensino de pessoas surdas.

Segundo os relatos dos professores, aqui apresentados de forma suprimida em termos de quantitativo de relatos e agrupados por eixos temáticos destacados, as principais dificuldades são cognitivas e comportamentais. Porém, é importante ressaltar que somente

(46,66%) dos professores (7) apresentaram pontos a destacar sobre essa questão. Para (53,33%) dos professores (8), não há dificuldade no ensino para os alunos surdos.

Em relação aos relatos sobre os ensinamentos e conteúdos, os professores apresentaram as seguintes considerações:

**PR01AA** “...vejo o aluno surdo com muita dificuldade nos mais diferentes conteúdos, e, como já ministrei outras disciplinas, enfrento a mesma dificuldade de resultado com o surdo; pra mim, eles têm mais dificuldade que os ouvintes e sinto que nós professores temos mais dificuldade em ensinar pra eles... as notas são muito baixas e isso em todas as provas durante o ano, quando não pegam DP (dependência de matéria), passam raspando.”

**PR08AF** “...na minha área é muito complicado fazer ele entender coisas simples, acho que em geral poucos são os conhecimentos em Exatas; em geral, muitos alunos (ouvintes e surdos) ficam para as provas de recuperação, e no caso dos surdos, isso é quase regra.”

**PR09AP** “...não saber se ele está compreendendo e não ter como falar livremente com ele acho que é um grande problema, muitas vezes falamos com alunos no final da aula quando eles nos procuram para tirar eventuais dúvidas, mesmo sendo uma professora aberta ao diálogo acho que ele tem vergonha, há receio de vir falar comigo então acabo não interagindo muito com ele.”

**PR12AL** “... ensinar é por si um desafio já bastante grande e para o surdo acho que é potencializado; há muitas coisas envolvidas, dedicação, comunicação, ambiente e interação; esses, a meu ver, são elementos tão importantes que no geral são restritos para ele, então, vejo como obstáculos difíceis de serem ultrapassados.”

**PR14AE** “...tenho muita preocupação em ensinar os conteúdos previstos para a turma em que eu tenho aluno surdo, pois minha prática docente é muito distante, creio eu, da realidade do surdo; como esse aluno não trabalha, vejo que quando dou exemplos da empresa relacionando com o conteúdo ele normalmente fica falando com o intérprete que não entendeu, como não sei o que fazer...digo que mais à frente ele vai conseguir entender... quando estiver trabalhando, mas é difícil explicar algumas coisas.”

Em relação aos relatos sobre o relacionamento como ponto de dificuldade com o professor, os entrevistados apresentam suas considerações e reflexões:

**PRI5ATI** “...não tem jeito, não consigo falar com o aluno, por mais que tente, ele não fala comigo, às vezes percebo que o intérprete fica até com vergonha da falta de proximidade que ele (surdo) estabelece, acho que ele ou odeia minha matéria ou não gosta de mim.”

**PR08AF** “...nas duas IES em que dou aula, eu tenho surdo em sala, e nas duas eu tenho muita dificuldade de cobrar a participação. Em uma, a aluna nunca vem; quando vem, não quer fazer nada, na outra, ela tem muitos amigos, mas nunca fala comigo, tentei por duas vezes falar com ela, perguntar se estava compreendendo, mas me relacionar com ela como me relaciono com os outros não tem comparação, é muito mais restrito, quase impossível.”

**PRI4AE** “...sei que minha disciplina já é uma pancada na cabeça dos mais preguiçosos, no geral, todos acabam se aproximando muito pouco, pela complexidade, e minha postura mais rígida acho que evidencia mais ainda essa falta de aproximação, mas no caso do aluno surdo isso é determinante, ele nunca pergunta e tá tudo sempre bem, mas as provas, nossa! ...acho que ele tem vergonha de perguntar, não é possível! e acaba ele mesmo se prejudicando.”

**PR07ARH** “...na maioria das vezes, vejo ela (aluna surda) muito distante... às vezes pede pra intérprete não interpretar... fica ali parada e quase não fala com ninguém; um dia fui perguntar porque ela (a intérprete) parava de gesticular, ela disse que a surda estava com dor de cabeça e às vezes não queria ouvir nada, então por isso ela tinha que aguardar o pedido de retorno da aluna surda... sempre fico de olho na aluna, e vejo que o dia que a intérprete não vem ela fica com uma cara muito brava, e nem olha pra trás, nunca fala com os colegas... acho que deve se sentir constrangida por causa da surdez.”

**PRI2AL** “... foram poucas as vezes que houve participação voluntária do aluno surdo com a turma no geral; sempre fala e faz trabalho com as mesmas pessoas, isso quando não pede pra fazer sozinha; na minha cabeça, eles dificultam a aproximação, seja ela qual for.”

**PR04AM** “... tenho uma aluna que é totalmente diferente dos demais, ela é ótima em tudo, mas no geral todos eles são mais fechados, não falam, não se expressam muito e não interagem com os colegas de turma; no intervalo, que é mais comum essa interação, vejo ela sempre separada e praticamente isolada de todos; fui falar com ela do meu jeito claro e ela disse que estava tomando ar... sorriu e foi embora, fiquei com cara de boba, ela virou as costas e saiu assim direto.”

**PR06ARH** “... ele não fala com ninguém, fica lá no seu mundo isolado, relacionamento com os outro é zero.”

Em relação à aprendizagem, destacam que:

**PR08AF** “...não sei se saem daqui preparados para o mercado nem sei se trabalham, acho que conheço só uma que atualmente tá trabalhando em uma empresa boa, por sinal, mas os outros dois não; falar que eles aprendem é complicado, como saber se interagem tão pouco...”

**PR01AA** “...pegar a prova como item de avaliação de aprendizagem não acho o mais correto, mas o que mais posso fazer... em uma reunião de professores falamos sobre isso, não dá pra ter certeza que estão aprendendo, pelo menos eu não sei dizer, acho que estão lá por estar... aprender mesmo acho que é muito pouco.”

**PR12AL** “...sempre que termino um conteúdo chamo a intérprete e a aluna surda de canto e pergunto como estão as coisas, peço pra ela me dizer em síntese como as coisas estão, aprendizagem, dificuldade e conteúdo, às vezes faço até perguntas pra confirmar conceitos trabalhados e ela sabe disso, e responde normalmente, embora seja algo mais complicado de fazer... no início ela deve ter pensado que estava duvidando da sua capacidade e ficou ríspida nas respostas, hoje ela já fala naturalmente sobre os conteúdos, isso é bom pra mim, sei que estou atendendo e ajudando no processo todo.”

**PR14AE** “...o professor sabe só de olhar pro aluno se ele está entendendo e aprendendo de verdade, mas confesso que no caso do surdo é mais difícil, meu aluno tá sempre com a mesma cara.”

Em relação ao comprometimento, ressaltam que:

**PR08AF** “...vou confessar uma coisa: um dia falei pra intérprete que podia falar com a aluna (surda) que se continuar assim sem participar e fazer os trabalhos não precisava vir na minha aula, e disse que se ela (a surda) não estava preocupada com a aprendizagem eu não ia ficar passando a mão na cabeça não, tinha que parar de ser preguiçosa, lógico ela não gostou e ainda ficou fazendo careta pra mim.”

**PR15ATI** “...vejo uma particularidade, ou os conteúdos estão difíceis ou meu aluno não quer nada com nada, alguns alunos sei que vêm de longe, estudam aos sábados e trabalham o dia todo, mas a gente percebe quando é falta de empenho, o professor também está nessa rotina... trabalha o dia todo e ainda

*tem o turno da noite pra dar aula e tem que estar muito disposto pra dar aquela aula motivadora; então, por que pro surdo é diferente? sinto falta desse comprometimento por parte do aluno surdo, claro não é só ele, mas falando dele especificamente, sim, falta alguma coisa.”*

**PR07ARH** *“...é bem evidente que ela não quer ter trabalho, o comprometimento é muito baixo, faz o mínimo possível.”*

Sobre a inexistência de dificuldades por parte dos professores, declaram que:

**PR15ATI** *“...não vejo nenhuma dificuldade diferente da comum para o ensino superior nos dias de hoje, alunos com baixa qualificação e vindos de um ensino médio com muitas deficiências em termos de aprendizado e principalmente postura e respeito para com o professor.”*

**PR07ARH** *“...destacaria as mesmas dificuldades do aluno ouvinte, muitos são descomprometidos com tarefas, exercícios, participação e desempenho; então, pra mim, é tudo igual, aluno é aluno em qualquer lugar seja ele quem for.”*

**PR02AA** *“...não consigo ver diferença, é sim uma particularidade de ensino, mas enquanto dificuldade é a mesma coisa que os outros alunos.”*

**PR09AP** *“...tirando que as notas são no geral mais baixas que a média da turma, não há diferença nenhuma, mas também acho que isso (desempenho acadêmico) pode estar relacionado com a dificuldade dele para se adaptar no ensino superior que, a meu ver, tem pouca acessibilidade pra ele, e outra: estamos falando de um aluno, e o outro contingente é sempre de 60 ou 70 alunos, quando não são mais, ou seja, não acho que nesse sentido é relevante a comparação.”*

**PR03AM** *“...não vejo absolutamente nada de dificuldade, pode ser que ele tenha, mas isso se deve à questão da surdez.”*

**PR12AL** *“...acho que o aluno tem mais dificuldade até por não poder se comunicar como nós, mas a dificuldade é pontual.”*

Esse percentual de (53,33%) de professores (8), no entanto, trouxe um dado curioso, pois os resultados acadêmicos (notas) dos alunos surdos são inferiores aos dos ouvintes, dando margem à questão sobre o que poderia acontecer sobre essa unanimidade, ou seja, se não há dificuldade na prática docente frente ao desafio de se promover a educação do surdo, por que será que todos eles apresentam baixo rendimento? Esta é uma questão relevante para os estudos sobre a permanência do surdo no ensino superior.

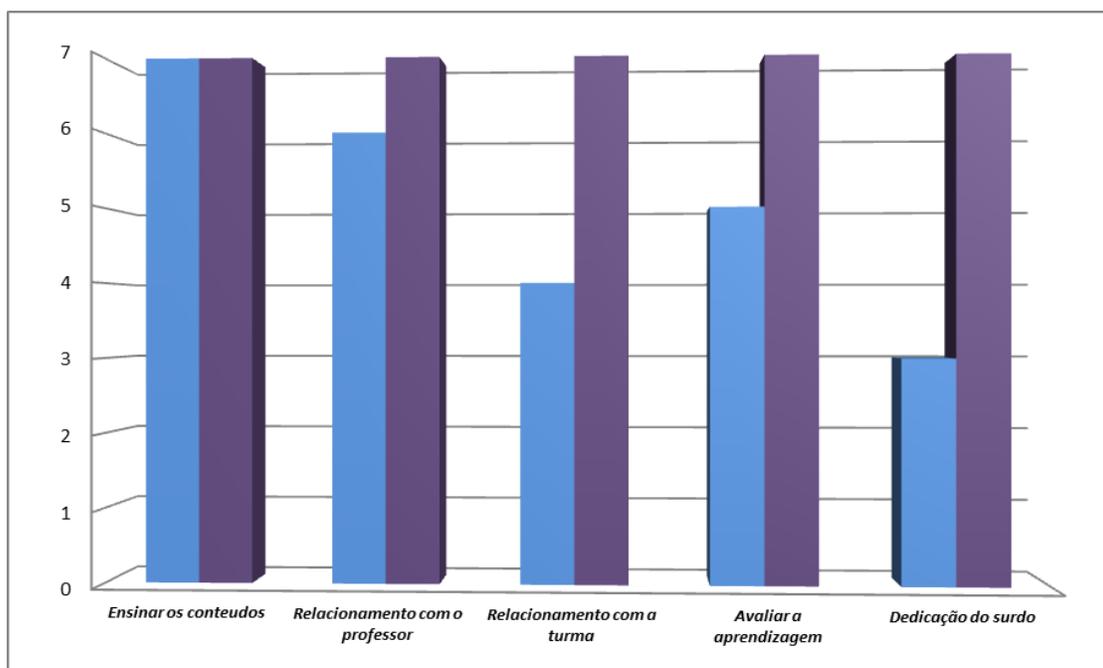
Alguns professores alegaram que o problema está no aluno surdo, pois este tem mais dificuldade na aprendizagem, o que justificaria o baixo rendimento, se comparado ao ouvinte.

Há, então, como ponto de partida, um desconhecimento considerável sobre essa particularidade, que pode justificar porque o professor pouco atua com diferenciação em sala de aula, pois essa adaptação dos conteúdos e metodologias estaria diretamente ligada ao reconhecimento da particularidade cognitiva e comportamental, do ponto de vista da especificidade técnica do aprendizado do surdo.

Salientamos então a necessidade de se considerar para início das atividades ações que envolvam o visual, pois o surdo é um sujeito visual, se o professor ajustar gradativamente os trabalhos em sala de aula, há sem dúvida um ganho do ponto de vista do entendimento e aproximação do surdo frente aos ensinamentos e a aprendizagem.

No gráfico a seguir, é possível visualizar as principais alegações agrupadas conforme relatos parciais apresentados.

**Gráfico 1 – Principais dificuldades no ensino**



Fonte: Elaborado pelo autor

Somente sete (7) professores apresentam considerações sobre a dificuldade no ensino, então do total de 15 professores da IES-A (46,66%) dos professores (7), destacam as principais dificuldades para o aluno surdo no ensino superior.

Cem por cento dos professores, ou seja, sete (7) professores destacam que ensinar os conteúdos é o item mais difícil, e apontaram ter alguma dificuldade nesse processo de ensino e aprendizagem em relação ao aluno surdo, e (85,71%) dos professores (6) afirmam que o relacionamento do professor com o aluno surdo é um item relevante, e muitos destacam que pouco ou nada falam com os alunos surdos, muitas vezes por não saberem como fazê-lo e, em outros casos, por acreditarem que os alunos se sentem incomodados por não poderem falar com ele sem a ajuda do intérprete.

Ainda sobre esse item, (57,14%) dos entrevistados (4), destacam que o problema de relacionamento com a turma afeta o processo como um todo, divide o processo de aprendizagem e isola o aluno surdo dos demais colegas porque é visto como um diferente na sala, e, em grande parte, os alunos não se aproximam, isolando o intérprete e o aluno surdo do restante da turma.

Cinco professores (71,42%) alegam não saber se realmente o aluno surdo está aprendendo, e que isso se certifica nas notas finais; porém, em muitos casos, a nota final, por ser um apanhado de trabalhos em grupo e participação, não permite verificar se esse aluno realmente aprendeu.

De acordo com os dados, (42,85%) dos professores (3) se mostram não dedicados, há pouco entrosamento nas atividades propostas em sala de aula, e, por consequência, percebem pouca motivação do surdo em relação às atividades acadêmicas. São mais conduzidos às atividades do que participação efetiva, como se fosse um integrante do grupo de trabalho e não um componente efetivo e participativo do grupo.

Na fala dos professores, foi possível aferir uma série de indagações que eles mesmos não sabiam responder. Muitos professores apresentam uma série de dificuldades, mas as direcionam para a particularidade do aluno surdo, ou seja, é como dizer que as dificuldades estão na verdade no sujeito e não no professor; diante disso, foi possível agrupar os temas que, segundo os professores, acreditam atrapalhar o processo de aprendizagem do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem.

Para os professores que não entendem que há uma dificuldade, existe uma justificativa em prol da particularidade em si, ou seja, segundo esses professores, a aprendizagem parte do aluno, e o professor, sendo um facilitador, tem com o grupo mais ou menos aderência a sua metodologia e, por não ouvir, o aluno passa a ser o “problema” do processo e não o professor, pois a dificuldade está no outro e não no professor que explica e trabalha há anos com docência.

Outro ponto relevante na justificativa é que o aluno surdo é igual a outro, não tem como separá-lo, todas as fragilidades de ensino não podem ser diretamente ligadas à questão da surdez, ou seja, alunos que não querem saber de estudar, participar, fazer os exercícios, tarefas, e interagir com o professor existem em todas as salas e não é uma exclusividade do aluno surdo, e, por esse motivo, não encaram como dificuldade.

Na fala de muitos professores, há uma tentativa de se defender frente às dificuldades, ou mesmo aos desafios da aprendizagem do aluno surdo, e isso ficou claro nos resultados da pesquisa nessa IES, no que tange à pergunta sobre os pontos consideráveis da aprendizagem do surdo frente à “eventual dificuldade do professor em promover a aprendizagem” do aluno surdo.

## **5.2 Unidade de análise II, formação docente**

### **5.2.1 Questões iniciais nº 1,2 e 3**

**Professor, qual é a sua formação? Professor, quanto tempo você tem de experiência em ensino superior? Professor, quanto tempo de experiência em ensino superior com aluno surdo?**

Na unidade II de análise preocupou-se em subdividir os pesquisados em grupos de formação, com isso, há como se ter uma ideia de como o grupo de professores está frente aos novos paradigmas da educação do surdo. Aqui tentou-se fazer um paralelo entre formação e adequação técnica necessárias para o desafio de formação do aluno surdo no ensino superior.

Nessa unidade, as três perguntas a respeito da formação do professor foram agrupadas nesse subitem, para melhor facilitar a compreensão e compilação de dados apresentados nos quadros a seguir.

Na fala dos professores, evidenciou-se uma lacuna entre a formação inicial dos professores e os desafios atuais, isso no que tange à aproximação técnica da especificidade do aluno surdo em sala de aula de alunos ouvintes.

As tabelas que se seguem, dão um panorama geral do perfil acadêmico dos professores pesquisados na IES-A que possuem alunos surdos distribuídos em diversos cursos da instituição; vale ressaltar que, frequentemente, o professor recebe a informação de que terá aluno surdo em sua sala de aula muito perto do início das atividades, pois os processos seletivos ocorrem pouco antes do início das aulas ou mesmo após o seu início.

**Tabela nº3 – Formação docente**

<b>Formação dos Professores da IES A</b>				
<b>Pós-Graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Pós-Doutorado</b>	<b>Educação Especial</b>
<b>100% - 15P</b>	<b>33,33% - 5P</b>	<b>13,33% - 2P</b>	<b>0%</b>	<b>26,66% - 4P</b>

**Fonte:** Elaborado com base nas informações apresentadas pelos docentes

Na tabela nº3 é apresentada a formação dos professores pesquisados e o número correspondente de professores, ou seja, seu código de identificação de entrevista. Como todos os professores necessariamente são formados nas suas respectivas áreas do conhecimento, foram solicitadas informações sobre sua formação no que tange ao nível e sua aproximação com a questão da Educação Especial ou Inclusiva. Com isso, pretendeu-se correlacionar os índices parametrizados nas análises e o seu entendimento no contexto da pesquisa.

No grupo pesquisado, somente (26,66%) dos professores (4) tinham alguma aproximação com a questão da deficiência em geral, ou mesmo inclusão.

Não coletamos dados em relação à questão da surdez, até mesmo porque nenhum dos pesquisados tinha, em sua formação básica ou continuada, curso específico em relação à questão da deficiência auditiva e/ou surdez.

Diante do exposto, procurou-se aproximar, mesmo que de maneira genérica, quais dos professores pesquisados tinham conhecimento acerca da deficiência, seja ela qual for, considerando sua graduação e pós-graduação.

Embora os índices de pós-graduação (mestrado e doutorado) em algumas IES fossem considerados favoráveis, os professores tinham, em sua formação, curso ligado à graduação e não sobre a questão pesquisada, isto é, não possuíam informações necessárias sobre a prática docente para o aluno surdo.

Diante desse resultado, procurou-se investigar se existiam professores com curso extracurricular frente às novas demandas educacionais, ou seja, algum curso ligado à questão da inclusão, seja ela qual for. Excetuando os professores já pontuados em Educação Especial, nenhum outro tinha no seu currículo essa área de formação e/ou conhecimento.

Na tabela abaixo é possível aferir a relação de experiência do grupo de pesquisados da IES-A. Para essa instituição, grande parte dos docentes está concentrada em tempo de experiência de 2,1 a 4 anos, e podemos considerar, então, que são professores novos no ensino superior. A instituição tem um quadro de funcionários com tempo de experiência em ensino superior, que fica na média de 6,1 até 9 anos.

**Tabela n°4 – Experiência em docência superior**

<b>Tempo de experiência em docência em ensino superior</b>				
<b>0,6 - 2 anos</b>	<b>2,1 - 4 anos</b>	<b>4,1 - 6 anos</b>	<b>6,1 - 9 anos</b>	<b>mais de nove anos</b>
<b>13,33% - 2P</b>	<b>46,66% - 7P</b>	<b>20% - 3P</b>	<b>13,33% - 2P</b>	<b>6,66% - 1P</b>

Fonte: Elaborado com base nas entrevistas

Fazer o levantamento de tempo de experiência em docência e em ensino de pessoas surdas no ensino superior teve como objetivo apresentar o perfil dos professores da IES-A.

Na tabela abaixo é possível, se comparado com a anterior, perceber que, em relação à aproximação com a docência do aluno surdo, a experiência concentra-se em seis meses a dois anos com o público de alunos surdos em específico.

Tabela nº5 – Experiência em docência superior com surdo

Tempo de experiência em docência em ensino superior com surdo				
0,6 - 2 anos	2,1 - 4 anos	4,1 - 6 anos	6,1 - 9 anos	mais de nove anos
60,00% - 9P	20,00% - 3P	13,33% - 2P	6,66% - 1P	0,00%

Fonte: Elaborado com base nas entrevistas

De acordo com os quadros apresentados, entende-se que, na IES pesquisada, a aproximação com docência para o aluno surdo é algo relativamente novo. Supomos que essa realidade pode estar presente em outras IES no país, seja ela pública ou privada, e isso se dá principalmente pelo novo contexto da entrada e permanência do surdo no ensino superior.

Entendemos como essencial a formação docente, experiências diversas e atuação com o surdo, isso como elemento que pode mudar o quadro ainda muito deficiente sobre a educação superior, é possível dizer que, poucos são os docentes que estão preparados para atuar com alunos surdos, recebe-los em sala de aula é sem dúvida o mais fácil, promover a educação e aprendizagem é o grande desafio do docente.

#### 5.2.2 Questão norteadora nº4

##### **Professor, você pretende se capacitar em Libras, para apropriar-se(no sentido de aproximar-se) do mundo do surdo?**

Os professores pesquisados apresentaram diferentes concepções sobre a importância, uso e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com referência à questão do uso e conhecimento da Libras, os professores apresentaram que:

*PR03AM “... gostaria muito de saber um pouco, mas acho difícil e nunca soube onde fazer e que curso seria considerado bom... na minha idade, depois de tanto tempo aprender uma língua, não sei se seria um curso bem aproveitado, acho que o único uso seria entender o que os outros estão falando; quem sabe, falar com o aluno diretamente... mas, claro, a obrigação de saber é do seu usuário e do intérprete dele.”*

**PR01AA** “... não vejo como um problema não saber, se fosse surdo, sim... claro que se fosse possível no passado ter uma formação dessa acho que iria para sala de aula mais confiante e sem restrições na comunicação, mas, atrapalhar em geral não atrapalha, se me perguntar eu nem sei onde tem esse tipo de curso pra fazer.”

**PR14AE** “... às vezes acho que a sala de aula tá cada vez mais difícil de trabalhar, daqui a pouco termos que saber tupi pra dar aula pra índio, não tenho nada contra nenhuma forma de inclusão de minorias, mas vai ficando inviável o professor ter essa formação; no caso da Libras não é diferente, quem tem que saber é seu usuário e não os outros, e se ele tem o intérprete então tá tudo resolvido.”

**PR07ARH** “... entendo que cada nova área do conhecimento ou mesmo abrangência educacional tende a ter sua particularidade de ensino, mas o professor, acho que mais que entender ou saber uma língua, tem que saber ensinar nas mais diferentes complexidades em sala de aula, pois nesse contexto de sala de aula temos tanta coisa diferente para integrar que isso já é a complexidade posta à prova para o professor, não mudaria se a proposta fosse conhecer mais uma língua.”

**PR08AF** “... não fiz, não tenho curiosidade e nem tempo disponível eu tenho pra isso; na sala já tem um profissional pra essa finalidade.”

Para (60%) dos entrevistados (9), Libras é uma língua que “quem deve saber é o usuário dessa língua”, e os professores em geral não veem problema em não saberem trabalhar com ela, e outro ponto que atrelado a esse foi evidenciado nas entrevistas foi que o contato com o aluno surdo deve ser feito por meio do intérprete, ou seja, não há necessidade de se expressar em Libras.

Os professores que relataram esse fato, em sua maioria, até acham uma língua interessante, mas não encontram tempo para a formação nessa fase da atividade profissional; outra alegação é o fato de terem procurado e encontrarem dificuldade de cursos para essa formação:

**PR11AP** “... vejo essa possibilidade como algo de extrema importância, não entendo como o fato de dar aula dependa somente da nossa formação básica; entender o contexto do aluno, sua cultura e mais sobre o que envolve suas dificuldades conhecimentos e particularidades é essencial, como hoje falar a língua do ouvinte e saber de seu contexto e cultura torna nossa aula mais

*interessante e próxima da realidade do aluno; quando o aluno recebe aula sobre inglês, ele não só aprende uma língua, mas as mais diferentes abordagens dentro de um contexto cultural, não é só a fala, mas muito mais que está envolvido, se fosse possível hoje faria com certeza um curso para me apropriar de conceitos, informações e a cultura do surdo, sem dúvida.”*

**PRI2AL** *“... tudo que enriquece o currículo do professor é bom, além disso, reconhecer sua língua é respeitar sua forma de ver o mundo e interagir nesse mundo diretamente com ele, seria bom em sala, pois, sem dúvida a aula seria mais próxima da sua realidade, coisa que hoje não sei se chega a ser assim, não daria aula com a Libras mas faria paralelos e conseguiria trabalhar com os alunos de maneira mais apropriada.”*

**PR09AP** *“...está sendo muito bom pra mim, me fez ver o mundo diferente que procurei conhecer e saber de verdade a língua; no início tive dificuldade em encontrar local para essa formação, o tempo também foi uma dificuldade na agenda, mas hoje eu consigo saber uma série de coisas que não imaginava, por exemplo, é uma língua, não é uma fala em sinal somente, é uma língua com sua particularidade linguística, gramática e construção, essa concepção o professor nem ideia faz no início, é muito importante o professor se interessar pelo menos em conhecer essa particularidade porque com isso ele mudaria muita coisa, as provas, os trabalhos, apresentações e a forma de trabalhar alguns conteúdo, sem dúvida, sofreriam alterações para melhor... vejo um descaso com isso por parte de grande número de professores aqui na instituição, então, em algumas matérias, até fica fácil entender porque eles vão ter desempenho tão baixo; o professor não tem cuidado ao ministrar seus conteúdos e as provas são feitas sem nenhum cuidado frente às particularidades do surdo... lembro uma vez que o intérprete não pôde interpretar a prova para o aluno, então ele (o aluno surdo) nem prova fez, entregou em branco; depois disso, todas as provas são cuidadosamente trabalhadas para o contexto do aluno surdo.”*

**PR10AP** *“...tão importante isso que fizemos um projeto de extensão para incluir a disciplina Libras para os professores depois de tantas reclamações dos alunos surdos, muito professores foram com muitas restrições e contra a vontade, então, o curso não teve tanta efetividade, mas, em alguns casos, os resultados foram positivos, pois era comum ouvir professores dizendo “nossa, não sabia disso”, sobre as mais diferentes particularidades do aluno e ensino para o surdo... em um contato com amigos na igreja disse que dava aula para uma aluna surda, todos ficaram muito felizes e me pediram para dizer como era ter*

*um aluno surdo em sala de aula; foi constrangedor falar sobre isso, pois não entendia nada, então, após isso fui procurar na igreja mesmo aprender um pouco da Libras e da sua história; foi tão bom que passei a ser a promotora de novos adeptos interessados nessa aprendizagem; entendo que o professor é um eterno aluno, e aprender faz parte do nosso ofício, e, então, vejo como um ganho em qualidade e que hoje minhas aulas certamente são bem melhores que em tempos atrás, onde nem sabia o que significava a palavra Libras.”*

Entendemos que a língua é o primeiro passo para se promover a inclusão, sobre a Libras Quadros (2006), destaca que ela possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. É lógica e serve para atingir todos os objetivos de forma rápida e eficiente na exposição de necessidades, sentimentos, desejos, servindo plenamente para alimentar os processos mentais, então cumpre todos os quesitos necessários da língua.

Para (33,33%) dos professores (5), Libras é uma língua muito importante para a docência, e os professores se mostraram interessados em fazer o curso, pois nenhum deles tem esse conhecimento, no entanto, alegam não disporem de tempo na agenda para essa capacitação; outro ponto é a dificuldade de encontrar escolas e/ou curso de capacitação.

Dos entrevistados, os professores [(PR09AP) e (PR10AP)] estavam fazendo curso de iniciação à Libras nas igrejas que frequentam e relataram que estavam conhecendo e entendendo um pouco mais a língua, já que estavam no curso, mas, ao mesmo tempo, não sabiam dizer como seria em sala de aula caso o professor fosse usuário e conhecedor profundo de Libras, ou seja, os professores informaram que acreditavam que não mudariam significativamente sua conduta e/ou metodologia, mas sim fariam mais contato com os alunos surdos.

Independente da dificuldade, compreendemos como parte fundamental do processo de inclusão desse aluno no ensino o reconhecimento da sua língua e cultura, o caminho para esse percurso pode ser trilhado com a própria Libras.

No sentido da identidade, Quadros (2006, p. 57), salienta "(...) a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural". Desta forma, entende-se que a

identidade dos surdos é o conjunto de traços que o distingue dos ouvintes, representada por uma cultura específica, resultante das interações entre surdos.

Para (6,66%) dos pesquisados (1), Libras não é importante e não faria diferença alguma para o professor que ministra aulas no ensino superior, de acordo com o relato do entrevistado (PR014AE), *“se o professor tiver que se capacitar frente a todos os novos paradigmas da inclusão, seja ela qual for, seria necessário o professor ficar em constante formação, e isso é inviável”*.

Apresenta, ainda, que não vê problema algum ter aluno surdo em sala de aula, desde que ele saiba o português, e, com isso, com a ajuda do intérprete e com esforço, poderá acompanhar muito bem a turma e prosseguir nos estudos.

O professorado pesquisado na IES-A hoje está participando de programas de aproximação frente às questões de deficiência e principalmente surdez, no entanto, na época da pesquisa, nenhum professor estava participando dos programas adotados e desenvolvidos pela instituição.

Os programas visam sensibilizar os professores sobre a necessidade de estarem mais preparados para a docência frente aos novos paradigmas e também entenderem as diferentes formas de aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

### **5.2.2 Questão norteadora nº5**

**Na sua opinião, quais os saberes docentes fundamentais para que se promova a aprendizagem do aluno surdo no ensino superior?**

Nos quadros anteriores, foi possível visualizar que os professores pesquisados são, em geral, relativamente novos em formação e em docência. Em ensino de pessoas surdas, nenhum apresentou essa especificidade técnica.

Diante disso, os resultados a seguir refletem um pouco da não aproximação com a questão macro em si, mas, sim, uma visão reducionista dos entrevistados frente à problemática da inclusão do surdo no ensino superior.

Com base nos relatos, tentou-se agrupar em dois grandes blocos de respondentes e também criar, com base nas respostas, indicações sobre a temática para ajudar os gestores de educação superior para promover uma educação superior de qualidade para o aluno surdo.

Os relatos de (33,33%) dos professores (5) entrevistados deram subsídios para se criar um quadro comparativo e indicativo em relação aos saberes fundamentais para a formação educacional do aluno surdo no ensino superior.

Os relatos trazem as seguintes reflexões:

***PRI0AP** “... em todas as salas em que dou aula, sinto que, se comparar minha prática docente inicial, e nos dias de hoje, eu tenho certeza que minha aula melhorou, a qualidade dos trabalhos está com certeza mais apropriada aos novos desafios, então, é no mínimo coerente dizer que a experiência na prática educativa seria nesse caso um elemento muito importante para a promoção de uma educação de qualidade; claro, saímos da faculdade e às vezes nunca enfrentamos os desafios de sala de aula verdadeiramente, então, só mesmo a prática pedagógica, a meu ver, pode propor esse aprendizado para o professor, e se incluirmos essa particularidade cada vez mais frequente nos dias de hoje, que é incluir pessoas das mais diferentes características e necessidades, penso que com a experiência e conhecimento em educação especial, esse obstáculo seria transposto com mais facilidade pelo professor, esse seria um saber imprescindível para a promoção da aprendizagem do aluno surdo.”*

***PR09AP** “... ensinar nesse país é uma dura e complicada profissão, e quando o assunto é ensinar o surdo, parto do princípio que é importante o professor entender, conhecer e principalmente respeitar as mais diferentes concepções de “aluno”, ou seja, o aluno já é um sujeito individual, mas, em geral, colocamos todos em um grande grupo de iguais, falamos sempre “aluno é assim mesmo” ou coisas desse tipo; claro que cada turma é diferente da outra e cada pessoa é diferente da outra, mas, no que se refere ao surdo, entendo que ter experiência do ambiente de sala de aula, ou seja, já ter vivido essa relação de complexidade de pessoas em um espaço democrático é um elemento muito importante; vejo assim, por relacionar a sala e os diversos conflitos como promotores de aprendizagem do professor e do aluno; se o professor já passou por isso, deverá se sentir mais seguro frente ao novo, a docência do aluno que provavelmente ele nunca ensinou, o aluno surdo.”*

**PRI2AL** “...ter conhecimento na língua que se fala é um item muito importante, fundamental, no meu entender, não é ministrar aula em Libras, é estar inserido em uma realidade que se reconhece... para quem já vem de escola inclusiva ou bilíngue isso é mais bem compreendido e de fácil adaptação, o contrário acredito que não seja tão fácil...em geral, conhecemos todas as particularidades do aluno, sejam, carência, cultura, mercado de trabalho, dificuldade financeira, dificuldade de formação superior, entre outros aspectos comuns vividos pelos alunos do ensino superior, mas, desconhecemos sua língua (do surdo), é uma língua oficial, sabemos muita coisa do inglês, espanhol, mas da cultura surda não sabemos nada, então, como fazer um surdo aprender sem saber nada!...eu vejo uma lacuna educacional enorme, e isso poderia ser amenizado se os professores tivessem noções básicas de cultura surda, letras Libras e particularidades cognitivas do aluno surdo frente ao desafio do ensino...outro ponto que destaco é a particularidade da surdez, muitos nem acreditam que em sala de aula há duas línguas a serem faladas (para surdo e para ouvintes), e nesse sentido, reconhecer o bilinguismo seria um fator promotor dessa diferença metodológica que deve ser proposto para o ensino superior para o surdo.”

**PRI1AP** “...são muitos os elementos que poderiam com certeza promover a aprendizagem, mas me atento aos comuns e simples para uma promoção mais apropriada e rápida no ensino, seria a experiência, ou seja, fazer contratações na educação superior para salas com alunos surdos com professores já experientes sobre a questão, que já têm como conhecimentos adquiridos a própria docência e em específico ter ministrado aulas para pessoas com deficiência, qualquer que seja ela, pois entendo que assim a aproximação e flexibilidade do professor já é sabida...é muito difícil hoje contratar esse profissional, então, outro passo seria capacitar os professores para tal desafio...uma prática pedagógica que contemple o surdo e a surdez, o conhecimento das particularidades do surdo e da sua cultura, metodologias mais participativas e colaborativas que envolvam todos e não aulas que mais parecem monólogos e que pouco ajudam quem não ouve, são processos de reconstrução mental que se propõem nos dias de hoje e vejo como um divisor de águas frente ao desafio de se ensinar verdadeiramente o surdo, ponto esse “obscuro” no ensino superior atual para o surdo.”

**PRI3AL** “...estou preparada hoje e sinto e digo isso porque participei de formação, então deveria ser pré-requisito para o início das atividades de docência para o aluno surdo, a preparação nos dá muitos elementos que se antes compreendidos poderiam facilmente nos aproximar de uma educação

*melhor e de mais apoio e menos reclamação, mais apropriação e menos direcionamentos de culpa ou mesmo de pena; nesse sentido, ter experiência também já é um grande passo frente aos desafios e responsabilidade no ensino.”*

Em linhas gerais, os professores afirmaram que os saberes estão relacionados com a sua função e não com a aproximação com os conhecimentos técnicos e específicos sobre surdez, mas, mesmo assim, foi solicitada essa especificidade, quando, por exemplo, valorizou-se a experiência docente com a questão da surdez.

Como aplicação geral do conceito, enfatizamos os sete saberes necessários a educação do futuro, nos parece bem aplicável em contextos específicos aqui já apresentados, Morin (2003), apresenta: o conhecimento; o conhecimento pertinente; a identidade humana; a compreensão humana; a incerteza; a condição planetária e a antropo-ética como elementos necessários para a educação do futuro, ao nosso ver esses podem ser os elementos da educação também do presente.

Os professores que atuavam com a questão de pessoas com deficiência incluíram algumas contribuições no que tange ao seu olhar específico para a inclusão do surdo, e os demais contribuíram com uma visão mais genérica da docência e seus desafios e sua aprendizagem frente aos novos desafios da docência do aluno surdo.

Compreendemos que, mesmo sendo uma visão de professores com pouca experiência em docência no ensino do surdo, as contribuições valem para a reflexão do ponto de partida da educação, que, no nosso entender, deve contemplar todos os sujeitos educandos e, em específico neste trabalho de tese, o aluno surdo.

O quadro a seguir representa, resumidamente, esses pontos sobre os saberes e os desafios da aprendizagem e do ensino superior para o aluno surdo. A contribuição dos professores que direcionaram os esforços frente ao desafio de se estabelecer saberes nos ajudou a construir a tabela com os sete pontos que foram agrupados, a fim de trazer ao leitor não somente relatos e uma relação interminável de saberes, mas um caminho possível de entendimento e saberes necessários.

Os pontos destacados para (33,33%) dos professores (5) são saberes que, segundo eles, deveriam anteceder a prática docente do aluno surdo, e são assim identificados: 1–

experiência em docência; 2– ensino de alunos com deficiência; 3– docência de pessoas surdas; 4– conhecimentos específicos em Libras; 5– mecanismos e/ou metodologias de ensino; 6– reconhecimento da particularidade da surdez, e 7– aplicação dos conhecimentos frente às diferentes perspectivas e práticas docentes em sala de aula.

No quadro abaixo é possível verificar os elementos destacados como importantes para esse percentual de professores que destacam a importância de saberes necessários para depois promover uma educação mais inclusiva e que contemple todos os alunos e, em específico, o surdo.

No quadro abaixo estão sintetizados os relatos dos professores que correspondem ao percentual de (33,33%) de professores (5) que destacam alguns dos saberes que eles julgam importantes para a promoção da aprendizagem do aluno surdo.

**Quadro nº3 – Saberes necessários apontados pelos professores entrevistados**

<b>Saberes necessários para a promoção da aprendizagem do aluno surdo</b>	
<b>1 – experiência em docência</b>	<i>Todos os professores entrevistados(15) salientaram que a docência como elemento principal da educação tem como ponto importante a vivência de cada professor, isso quer dizer que ter essa vivência pode facilitar o trato e os conflitos e desdobramentos do professor frente às dificuldades do dia a dia, no que diz respeito a ensinar um aluno surdo em uma sala onde a maioria são alunos ouvintes.</i>
<b>2 – experiência em ensino de alunos com deficiência</b>	<i>Os professores destacaram que as vivências e experiências do contexto escolar em escolas inclusivas, bilíngues e/ ou especiais foram muito importantes para a formação do professor, frente ao desafio do ensino para o aluno surdo no ensino superior. Isso significa que para o professor que vem de escolas regulares quando se depara com ensino superior comum não tem grandes mudanças, no entanto, quando vem de um contexto de escolas especiais, inclusivas e bilíngues, a tendência e a prática</i>

	<p><i>têm se mostrado favoráveis no trato, uso de metodologias e também nos desdobramentos do dia a dia do professor na interação com os alunos.</i></p>
<p><b>3 – experiência em docência de pessoas surdas</b></p>	<p><i>Embora os professores não estivessem preparados inicialmente para as atividades de docência de alunos surdos no ensino superior, alegaram que a experiência de ter que trabalhar com alunos surdos no ensino superior foi rica e transformadora, a tal ponto que 60% dos entrevistados iniciaram cursos de aproximação com a questão da comunicação com o surdo e/ou Libras. Informaram que essa experiência inicial os preparou para novos caminhos da docência do surdo, e que se sentem mais preparados hoje (após um ano de docência com alunos surdos) do que no início das atividades.</i></p>
<p><b>4 – conhecimentos específicos em Libras</b></p>	<p><i>Todos os professores enfatizaram que conhecer Libras facilitaria muito o trato, contato e comunicação com os surdos, bem como a promoção de um ambiente mais justo com todos e democrático, enfatizaram que Libras deveria ser um pré-requisito para as aulas com alunos surdos, por se tratar de uma especificidade muito técnica e que, por ser muito diferente do contexto dos professores, acaba distanciando a maioria dos professores.</i></p>
<p><b>5 – conhecimentos em mecanismos e/ou metodologias de ensino</b></p>	<p><i>Outro ponto destacado para os professores foram as metodologias de ensino do surdo, o conhecimento sobre as diferentes vertentes educacionais e procedimentos adotados para a promoção do ensino foi mencionado como elemento muito importante para o conhecimento do professor que vai trabalhar em salas com alunos surdos, alguns mencionaram que só o uso do intérprete não é o bastante, pois a responsabilidade do ensino, mesmo não sendo conhecedor desse universo, é do professor.</i></p>

<p><b>6 – reconhecimento da particularidade da surdez</b></p>	<p><i>Em linhas gerais, os professores destacaram que reconhecer que há uma particularidade é um grande passo para que o professor transforme sua conduta em sala de aula, informaram que, inicialmente, não havia necessidade de mudar radicalmente a metodologia de aula. No entanto, ao se aprofundar nas questões da surdez, refletiram sobre sua importância e principalmente como isso muda significativamente o contexto de aprendizagem do surdo.</i></p>
<p><b>7 – aplicação dos conhecimentos frente às diferentes perspectivas e práticas docentes em sala de aula</b></p>	<p><i>Os professores destacaram a importância da aplicação dos conhecimentos na prática docente assim que se tem parcial domínio sobre as modalidades e perspectivas pedagógicas de ensino do surdo, eles destacam que não sabem avaliar se hoje estão em um patamar próximo do ideal, mas que a sala de aula e a prática pedagógica está totalmente diferente frente aos trabalhos iniciais feitos com os alunos surdos.</i></p>

Fonte: elaborado com base nas entrevistas

Ao analisarmos o quadro, bem como os saberes necessários frente à questão da promoção da aprendizagem do aluno surdo, é possível compreender que, mesmo com pouca representatividade em termos de percentual do público pesquisado, as informações e ajustes necessários para a educação estão muito próximos dos documentos produzidos recentemente pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, em 2006, em termos de saberes para a promoção da educação do surdo – ***Saberes e práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização de surdez*** e ***Saberes e práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.***

Embora o professorado da instituição não possua especialistas em educação inclusiva e/ou especial, os resultados revelam que, ao se aproximarem da questão da inclusão de surdos no ensino superior, os professores, em geral, após um período de adaptação, sentem a necessidade de se aprimorarem. Isso ratifica os saberes necessários para a promoção da educação e aprendizagem do aluno surdo no ensino superior.

Os documentos produzidos pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, em 2006, em termos de saberes para a promoção da educação do surdo, apontam o que foi de maneira ainda inicial apresentado pelos professores. Isso

nos leva a crer que os trabalhos em grupo específicos de especialistas têm se mostrado eficazes no que tange ao trabalho e promoção de materiais indicativos e de esclarecimentos em docência; no entanto, na esfera do ensino superior, isso ainda é muito restrito, ou seja, ainda há um grande caminho para se promover e caminhar para uma educação que efetivamente garanta uma educação superior mais apropriada ao aluno surdo.

Mesmo com considerações relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com algum tipo de deficiência sendo largamente discutidas nos últimos anos, é ainda muito grande o percentual de professores que desconhecem ou mesmo não reconhecem a importância da capacitação.

No quadro abaixo, é possível comparar a síntese dos relatos dos professores em relação ao mesmo questionamento sobre os saberes necessários à promoção do aluno surdo no ensino superior, entretanto, sentimos a necessidade de dividir os relatos por se tratarem de outras concepções que não poderiam ser agrupadas nas falas dos outros professores.

***PROIAA** “...hoje não saberia, com certeza, aferir o melhor para o surdo, às vezes penso que o melhor é deixá-lo em outros espaços, mas imediatamente penso que isso seria promovê-lo à exclusão, não sei se dizer isso de maneira definitiva...por hora seriam os mesmos desafios da educação dos dias de hoje.”*

***PRO5ARH** “...pra mim isso é difícil, a educação engloba tudo...muita gente tem conhecimentos bem amplos sobre a temática, então, não quero correr o risco de falar uma grande bobagem; hoje proponho ouvir os desdobramentos e não indicar, não entendo muito sobre isso, posso correr o risco de ser injusto mas é certo que isso deve ser discutido abertamente e com diversos especialistas no assunto.”*

Dois professores (13,33%) da IES-A não souberam relatar ao entrevistador quais seriam os saberes necessários para a promoção da educação para os alunos surdos, que, na sua opinião, seriam os mesmos para o aluno ouvinte, ou seja, a formação básica para o ensino superior.

Outra divisão se dá na perspectiva de que, para (53,33%) dos professores entrevistados (8), não há particularidade nesses saberes, pois os conhecimentos, competências do professor estariam na profissão docente e não, em específico, a docência do aluno surdo. Afirmam que

**PR07ARH** “...a própria docência é suficiente, não vejo outra necessidade em específico, são tantas dificuldades no ensino superior que se o professor entendê-las e conseguir saná-las ele estará preparado para qualquer coisa, mesmo o que ele desconhece em geral que é a questão do surdo no ensino superior.”

**PR06ARH** “...o ensino especial, ou mesmo em clínicas, acho que é mais o inicial, nas séries iniciais, então, no ensino superior a atuação do professor é outra, com o auxílio do intérprete então a necessidade de se conhecer essas particularidades desaparecem.”

**PR03AM** “...já iniciei Libras uns anos atrás, mas via que só eu era ouvinte professor, os demais eram deficientes auditivos e/ou tinham pessoas na família com isso, então, desisti e até hoje não sei o que eu estava fazendo ali, acho que fui fazer por curiosidade, mas hoje vejo que só minha experiência é suficiente para trabalhar e respeitar o surdo, não iria hoje voltar a fazer Libras, se tivesse esse tempo faria algo na minha área, seria mais fácil se alguma coisa eu tivesse de conhecimento, mas somente no trato com o aluno a aula não muda, no máximo mudaria a interação.”

**PR02AA** “...já me falaram que têm muitos alunos oralizados, acho que são melhores que os surdos, pelo menos falam, mas também isso é o que me falaram, não entendo profundamente, se fosse definitivamente melhor acho que essa seria a proposta de ensino desde sempre não é?...o que eu proponho em sala atende às mais diferentes necessidades educacionais.”

**PR04AM** “...venho lendo alguma coisa sobre o bilinguismo, mas não tenho opinião formada, o que posso dizer é que mesmo com a dificuldade que aparentemente se evidencia no aluno surdo, eles têm sido aprovados, então, entendo que as práticas pedagógicas estão atendendo a alguns requisitos, e, de alguma forma, isso significa dizer que as metodologias propostas atendem os surdos, se não totalmente, pelo menos parcialmente”.

**PR08AF** “...há uma particularidade do sujeito, mas não uma particularidade do ensino, então não há necessidade de adequação nos conteúdos a serem ministrados, cada professor tem uma forma de trabalhar os conteúdos e isso deve ser respeitado, senão corremos o risco de prescrever forma de ensinar ou mesmo de reproduzir os conhecimentos, não concordo com isso.”

**PRI4AE** “...nossa autonomia em sala de aula é algo que, no meu ver, é inegociável, então, não aceito virem falar comigo faça isso ou aquilo, eu ensino,

*então, isso é o suficiente, ele é surdo sim, respeito mas eu não, então minha aula tem uma particularidade como ele tem a dele, o respeito é o caminho... a prática do docente é individual e livre.”*

**PRISATI** “...são saberes inerentes à prática pedagógica, nada específico, e em termos de metodologia a didática é muito particular, tem gente que gosta mais de usar filmes, textos, artigos... cada um é conhecedor do seu estilo em sala de aula e isso que faz cada um ser tão particular, o que temos que ter em mente é que tudo isso deve atender também o surdo.”

Para os demais pesquisados, ou seja, (53,33%) dos professores (8), os saberes seriam os propostos para a docência e alguma aproximação evidenciada pelos relatos dos (33,33%) dos professores conforme quadro nº3.

No quadro abaixo é possível verificar os apontamentos feitos pelos professores frente aos saberes, destacado anteriormente.

**Quadro nº 4- saberes necessários para a promoção da aprendizagem do aluno surdo comparativo**

<b>Saberes necessários para a promoção da aprendizagem do aluno surdo nº2 comparativo do quadro anterior</b>	
<b>1 – experiência em docência</b>	<i>Todos os professores entrevistados salientaram que a docência como elemento principal da educação tem como ponto importante a vivência de cada professor, isso quer dizer que ter essa vivência pode facilitar o trato e os conflitos e desdobramentos do professor frente às dificuldades do dia a dia, no que diz respeito a ensinar um aluno surdo em uma sala onde a maioria são alunos ouvintes. (igual quadro nº 8)</i>
<b>2 – experiência em ensino de alunos com deficiência</b>	<i>Para 53,33% dos professores, não se faz necessária nenhuma experiência em docência frente à deficiência, os professores destacaram que as vivências e experiências do contexto escolar em geral, seja em ensino médio ou superior, por si só ajudam o professor a se adequar ou mesmo tratar o aluno surdo com respeito e adequadamente, frente a sua particularidade, a surdez. Os professores apresentaram desconhecer a perspectiva de ensino bilíngue e outras apresentadas pelo entrevistador.</i>

<p><b>3 – experiência em docência de pessoas surdas</b></p>	<p><i>Para os 53,33% dos professores, a educação do surdo é um pouco diferente, pois eles “não ouvem” mas entendem que a educação é a mesma, ressaltam que não acreditam ser necessária a experiência em docência de alunos surdos para a promoção da sua educação no ensino superior. Para essa questão, ratificam a utilização do intérprete em sala de aula.</i></p>
<p><b>4 – conhecimentos específicos em Libras</b></p>	<p><i>Todos os professores afirmaram não ser necessário conhecer ou mesmo serem usuários de Libras, mas confirmam que se assim o fosse seria mais fácil interagir com o surdo sem a necessidade do intérprete.</i></p>
<p><b>5 – conhecimentos em mecanismos e/ou estratégias de ensino</b></p>	<p><i>Os professores, em geral, digo assim porque 2 dos 8 professores aqui agrupados já ouviram falar de “oralismo” e “bilinguismo”, no entanto, não sabem dizer o que isso significa para o contexto da pesquisa. A maioria deles então desconhece as técnicas e estratégias de ensino do surdo, destacadas nos capítulos anteriores e que fazem parte da história da educação do surdo. Para os professores, as atividades que eles propõem em sala de aula são adequadas e contemplam todos os alunos, inclusive o surdo.</i></p>
<p><b>6 – reconhecimento da particularidade da surdez</b></p>	<p><i>Em linhas gerais, os professores destacaram que reconhecem que há uma particularidade, mas isso em relação à surdez em si, não em relação às necessidades educacionais do aluno surdo. Diante do exposto, e ratificando o item anterior, pouco ou nada fazem para adequação dos conteúdos e práticas na sala de aula.</i></p>
<p><b>7 – aplicação dos conhecimentos frente às diferentes perspectivas e práticas docentes em sala de aula</b></p>	<p><i>Os professores não fazem uso de nenhuma das perspectivas apresentadas no trabalho como um todo, acreditam que hoje atendem parcialmente e/ou completamente às necessidades do surdo em sala de aula, pois os alunos em questão estão sendo aprovados então estão atendendo aos requisitos mínimos igual os ouvintes.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nos depoimentos

Diante do exposto, fica evidenciado que muitos dos professores da IES–A desconhecem ou mesmo não consideram essenciais as atividades de docência frente à perspectiva inclusiva e, em específico, a surdez, e também o desconhecimento em relação às questões históricas no que tange aos desdobramentos em termos de metodologia e práticas pedagógicas do aluno surdo.

Embora os professores tenham se mostrado abertos e flexíveis às temáticas e à pesquisa no geral, destaca-se que a figura do intérprete para muitos dos pesquisados é o bastante, e, diante disso, muitos dos entrevistados se excluem da possibilidade de aproximação ao tema, entendendo que não há diferenciação relevante que justifique o aprimoramento docente, ou mesmo a aproximação frente às questões da surdez, ensino do surdo e aprendizagem.

### **5.3 Unidade de Análise III, Política pública**

Na unidade III de análise procurou-se evidenciar as concepções dos professores a respeito das políticas públicas no cenário atual e seu reconhecimento sobre o tema; também foi um objetivo nessa categoria de análise evidenciar o conhecimento do professor das ações que ocorrem na IES em que trabalha como docente.

#### **5.3.1 Questão norteadora nº7**

**Professor, como você avalia as ações afirmativas empreendidas nos últimos anos a respeito dos surdos?**

As ações afirmativas destacadas na entrevista foram direcionadas para as questões da educação e, conseqüentemente, sobre a inclusão do surdo na escola, no ensino e, por fim, na educação superior.

Não foi objetivo desta abordagem verificar as concepções, bem como o pensamento do professor sobre a escola como um todo, mas o percurso inclusivo que, ao longo da história, foi possível acompanhar como elemento de evolução dos direitos do aluno surdo.

Com vistas a verificar o conhecimento e reconhecimento desse caminho, foi abordada essa questão na entrevista com os professores, e, em termos gerais, o entendimento e o resultado foram consideravelmente satisfatórios do ponto de vista do incremento da lei e da evolução dos direitos do surdo.

Para (66,66%) dos entrevistados (10), a política pública tem essa finalidade e o ideal é que ela atenda aos grupos que são, em geral, excluídos da sociedade; consideram fundamentais tais grupos e o caminho percorrido por eles que culmina em avanços legais e sociais.

Destacam, ainda, o acesso à escola como um elemento importante no desenvolvimento da pessoa surda, sujeito da sociedade e detentor de tais direitos:

**PR03AM** “...há um ponto que eu acho fundamental nessa questão que é o próprio direito em si; não estamos aqui falando de quem sabe ou mesmo que não sabe, mas sim de quem tem e de quem nunca teve direito e, com relação a isso, sem dúvida, houve grande avanço nesse sentido, a escola deve promover isso – a busca de direitos daqueles que nunca puderam se defender; o percurso educacional é um caminho que no futuro pode diminuir essas distâncias”.

**PR02AA** “...a lei tem essa força, não resolve imediatamente, mas obriga todos nós a refletir sobre a questão e, nesse sentido, nos posicionarmos frente as mais diferentes frentes, uma coisa que hoje pra mim é evidente e com uma posição formada, até mesmo pela continuidade dos debates e reflexões torna-se, ao longo do tempo, diferente, não é diferente em relação ao surdo.”

**PR10AP** “...a lei que hoje obriga uma série de coisas...hoje existe, mas na história foram muitos anos até os dias atuais, então, compreendo que, mesmo com eventuais falhas e pontos ainda conflitantes, em resumo, ela atende a muitos quesitos, ou seja, é fundamental para a sociedade e em particular para o surdo.”

**PR01AA** “...na história há questões pontuais sobre vários aspectos do ser humano, os excluídos de ontem são os incluídos de hoje, há algumas ressalvas que são necessárias de serem feitas, mas inegavelmente o caminho legal torna esse processo mais concreto e menos sinuoso.”

**PR12AL** “...mesmo não sendo profunda conhecedora do assunto, posso avaliar positivamente essa questão, acho que para os surdos em geral isso não deve ser tão bem avaliado, até porque eles estão querendo esses avanços há muito tempo, e só chegou ontem em uma linha histórica, mas a avaliação só pode ser positiva, pois está acontecendo e mudando o contexto social”.

Em relação a esse ponto, todos os entrevistados se mostraram favoráveis às questões e avanços sociais; no entanto, alguns professores fizeram considerações que se desdobraram frente à avaliação positiva e, então, não classificam como positivo esse avanço.

Para (33,33%) dos professores (5) há uma crítica pontual sobre esse respeito:

**PR09AP** “...na minha visão, as ações afirmativas devem se firmar com uma propriedade em particular, que é sua abrangência, ou seja, deve estar pautada no direito de todos; nesse sentido, acho que a forma que foi realizada no contexto geral foi mais direta e menos planejada, porque há a lei que obriga a inserção, mas não capacita o corpo docente, diz que a escola tem que ter...mas as escolas estão sucateadas...então, eu não colocaria se tivesse um filho surdo em uma escola que eu não acredito que pode receber meu filho verdadeiramente, e isso é ainda muito presente no ensino...no superior nem tanto, pois há muito no ensino público o desejo das instituições se firmarem no mercado, e para isso, e devido à fiscalização, um ensino que tende a ser cada vez melhor em vários aspectos...mas, a escola, no geral, está na contramão disso.”

**PR04AM** “...minha avaliação não é positiva, claro que houve avanço, mas, como todo avanço político no nosso país, é lento e pouco efetivo, a lei sempre vem primeiro e as regras depois e mais longe ainda as ações efetivas, um país de leis que não são cumpridas.”

**PR07ARH** “...minha crítica para colocar ou classificar os avanços como negativos estão justamente na demora de todo o processo, pra mim, é inaceitável obrigar a inclusão sem a mínima condição de infraestrutura educacional e falta de capacitação profissional, evidente no mundo do trabalho hoje e que se desdobra no ensino superior, e isso está, no meu entender, em todas as esferas públicas e privadas.”

**PR13AL** “...minha crítica desse chamado avanço é a forma, normalmente ele é imposto sem diálogo, isso não é respeito à diferença, todos os envolvidos deveriam trabalhar as diferentes políticas de uma forma mais ampla, o surdo deveria ser o primeiro a ser ouvido, me parece que ele sempre foi o último.”

Sobre as ações os professores, não revelam abertamente, mas sentem-se obrigados a abraçar uma causa que eles mesmos não internalizaram, então se sentem constrangidos em alguns momentos em posicionarem frente aos questionamentos, ou mesmo, tomam cuidado na fala, escolhendo os melhores termos, isso nos parece apontar para uma questão, bastante importante, a da verdadeira inclusão, ou seja, dos que defendem esses passos avanços e aplicações, quais estariam verdadeiramente preparados e dispostos a mudar para incluir.

A crítica do professorado nos parece relevante e tem pontos evidentemente importantes. Os caminhos que levaram a questão às diferentes frentes nacionais e internacionais são, sem dúvida, avanços significativos, no entanto, segundo os professores, os caminhos poderiam se desdobrar de maneira mais efetiva e próxima aos sujeitos que necessitam desse avanço, e que, historicamente, buscam e lutam em diversas frentes para tais direitos; a demora nesse processo é um elemento que nos chamou a atenção e que, de acordo com os professores, são pontos negativos.

De maneira geral, os entrevistados evidenciam que reconhecem os caminhos percorridos em prol do surdo na história, no entanto, salientam suas perspectivas e questões pontuais negativas nesse processo.

Entendidas essas particularidades, foi solicitado ao professor um olhar mais pontual de seu contexto de atuação.

### **5.3.2 Questão norteadora nº8**

**Professor, qual lei você destacaria como importante no seu ponto de vista sobre essa inclusão ou ação afirmativa?**

Buscou-se, nesse questionamento, evidenciar se nos dias de hoje há reconhecimento, por parte dos professores, da questão legal da língua do surdo, ou seja, da lei que reconhece a Libras como língua oficial do surdo; outro ponto foi a questão que está presente no desdobramento da lei, no caso específico do ensino e acesso à educação por meio do tradutor intérprete.

Todos os professores entrevistados apontaram conhecer e reconhecer a lei de Libras, embora suas respostas não fossem tão pontuais, evidenciaram entender do que se tratava, e estavam cientes que era uma recente aprovação e reconhecimento da língua oficial para o sujeito surdo.

Suas considerações:

*PR03AM “...não é comum faltar intérprete, mas algumas vezes, e em eventos acadêmicos, ficamos sem o profissional; entendo que isso não deveria ocorrer, se ocorre em um evento normalmente já planejado e que há visitantes...não seria diferente em sala de aula para o auxílio ao aluno surdo.”*

*PR06ARH “...trabalho em 3 unidades e em todas já fiquei sem intérprete em sala de aula, isso é uma vergonha.”*

*PR02AA “...a instituição deve estar muito à frente das demais nesse ponto, tenho que reconhecer, nunca vi tanto aluno surdo e intérprete no ensino superior, mas isso não justifica não haver esse profissional em algumas situações...teve um semestre em que a aluna solicitou fazer uma disciplina presencial, pois não havia se adaptado no EAD, teve que fazer essa disciplina no período noturno, pois somente nesse período tinha intérprete disponível, no período da manhã não tinha ninguém...isso sem dúvida é uma falha, pois o aluno acaba tendo que se desdobrar pra conseguir fazer o curso.”*

O que nos chamou a atenção foi que (20%) dos entrevistados (3) informaram que em algumas IES não havia tradutores intérpretes disponíveis para o atendimento ao surdo, e, por esse motivo, achavam que ter esse profissional em sala de aula não era um quesito obrigatório.

Destacamos que em algumas localidades no Brasil há escassez desse profissional e, por esse motivo, lamentavelmente algumas instituições estão na contramão da questão do acesso à educação do aluno surdo; no relato da professora, isso não se justifica, pois em São Paulo há uma disponibilidade razoável desses profissionais.

### **5.3.3 Questão norteadora nº10**

**Professor, em que efetivamente as ações favorecem a inclusão do surdo no ensino superior ou mesmo na educação brasileira?**

Em linhas gerais, os entrevistados destacaram alguns pontos que são a grande contribuição à inclusão do surdo no ensino superior. O quadro a seguir foi construído com base nas respostas dos professores que tiveram a oportunidade de apresentar de maneira aleatória os pontos que destacariam sobre o favorecimento que as ações afirmativas promovem ao aluno surdo.

Ressaltamos que não havia uma relação de opções, e a construção da tabela foi resultado das falas dos professores; é possível também aferir o percentil dos docentes frente ao ponto destacado por eles.

Tabela nº 6 ações de favorecimento ao aluno surdo

Ações de favorecimento ao aluno surdo	
Favorecimento	Percentil dos entrevistados
Entrada do surdo no ensino superior	93,33% - 14 professores
Formação profissional	66,66% - 10 professores
Direito a educação	73,33% - 11 professores
Mudança social	46,66% - 7 professores
Direito a educação em Libras	33,33% - 5 professores

Fonte: elaborado com base nas entrevistas dos professores da IES-A

Segundo destaque realizado pelos professores, as ações se resumem efetivamente em: **Entrada do aluno surdo no ensino superior brasileiro**, com (93,33%) dos professores (14) destacando esse ponto, considerado um elemento efetivo de ganho em relação às políticas públicas; **Formação profissional**, com (66,66%) dos professores (10) enfatizando como um item muito importante para a autonomia e valorização do surdo; **Direito à educação**, com (73,33%) dos professores (11) evidenciando esse item como norteador das políticas públicas emergentes; **Mudança social**, com (46,66%), foi outro destaque pontuado pelos professores (7) e, por fim, (33,33%) dos entrevistados (5) enfatizando que a própria prática com a utilização do tradutor intérprete, ou seja, o ensino ocorrendo na língua materna do surdo torna-a *status* de língua. Esses foram os pontos levantados pelos professores em relação ao **Direito à educação em Libras**.

#### 5.3.4 Questão norteadora nº12

**Professor, quais as ações que a instituição vem fazendo que você destaque no reconhecimento dessa preocupação de inclusão e promoção da aprendizagem do aluno surdo?**

O intuito dessa questão foi de perceber qual era o contingente de entrevistados que estavam cientes das ações que a instituição desenvolve para fomentar a entrada e a permanência do aluno surdo no ensino superior.

Os professores apresentaram algumas reflexões sobre o ajuste de provas para o surdo (tabela nº7):

**PR08AF** “...o grupo de trabalho é algo novo pra mim, nunca vi isso em outra instituição.”

**PR10AP** “...trabalhar a prova em uma outra perspectiva é um cuidado que favorece muito a questão específica do surdo.”

**PR07ARH** “...na primeira vez que me solicitaram fazer a prova 15 dias antes e entregar ao coordenador, achei que era outra coisa, algo do tipo ver a dificuldade, organização da prova ou algo assim, nunca imaginei que fosse pra transformá-la e adaptá-la para o aluno surdo; isso é novidade pra mim.”

Os relatos sobre a bolsa de estudos para o aluno surdo são também um ponto destacado pelos entrevistados.

**PR01AA** “...na minha época de faculdade, fazer faculdade era muito difícil, hoje há uma serie de auxílios, programas de inclusão do governo que atendem às mais diferentes demandas; ver isso partindo da faculdade definitivamente atrai cada vez mais alunos surdos.”

**PR10AP** “...fica mais fácil entender por que há tantos alunos surdos aqui, desde a escola até a universidade há alunos procurando a instituição para estudar e pagar menos...isso acontece, eu acho, em grande parte porque há esse programa de bolsas.”

**PR03AM** “...um programa específico atrai mais alunos, é uma estratégia que dá certo.”

O curso de Libras fornecido para o professor também foi lembrado:

**PR12AL** “...é um curso bom, quero fazer no semestre que vem, acredito que na nossa área isso é um diferencial.”

**PR06ARH** “...esse curso pode me aproximar das questões do aluno surdo, acho que é um bom começo, não sei se haverá turma dentro da minha disponibilidade, mas estou estudando esse assunto.”

**PR04AM** “...não vou fazer o curso de Libras, mas é uma ação válida da instituição que aproxima de alguma forma os alunos surdos e os professores desses alunos.”

Os professores também apresentaram de uma a três ações de fomento realizadas pela instituição. Estão destacadas no quadro abaixo, onde é possível visualizar que (46,66%) dos professores (7) mencionaram o uso do grupo de trabalho para a confecção de provas

para o aluno surdo; (33,33%) dos professores (5) que a própria instituição dá bolsas de estudos ao aluno surdo, ou seja, incentivam a entrada do aluno no ensino superior; e (33,33%) dos professores (5) destacaram o curso gratuito disponível na instituição para a capacitação introdutória de Libras para o professor.

**Tabela nº 7 ações de favorecimento e inclusão ao aluno surdo realizado pela IES**

<b>Destques das ações da IES</b>	
<b>Favorecimento</b>	<b>Percentil dos entrevistados</b>
Grupo de trabalho para ajuste de prova para Libras	46,66% - 7 professores
Bolsa de estudos para aluno surdo	33,33% - 5 professores
Curso de introdução a Libras	33,33% - 5 professores

Fonte: elaborado com base nas entrevistas dos professores da IES-A

Embora as ações sejam bem definidas, segundo os professores pesquisados, nós entendemos que não há difusão efetiva das ações inclusivas realizadas pela IES, pois, poucas ações desenvolvidas na instituição são conhecidas pelos professores.

Entendemos que as ações, sejam pontuais ou não, favorecem de alguma maneira o reconhecimento da questão da surdez, o avanço no que tange à inclusão do surdo no ensino e um ambiente favorável para a crítica e a evolução em todos os aspectos da atividade docente.

Esse ambiente favorável consiste em saber que aluno o professor tem; sua identidade; os saberes necessários para descobrir com ele, o surdo a melhor maneira de promover a educação e aprendizagem; compreender sua particularidade linguística a Libras e respeitar sua identidade surda, sua cultura e sua língua materna.

É válido ressaltar a preocupação com a prova do aluno surdo. Esse ponto nos faz repensar a docência, pois se todos reconhecerem que há particularidades da própria língua, seria possível entender que existe uma diferença entre o português e a Libras; são línguas distintas e é ainda muito presente o desconhecimento frente a essa questão.

Com a utilização do grupo de trabalho para a adaptação necessária da prova para o aluno surdo, entendemos que há o devido respeito à questão e particularidade da língua do aluno surdo – a Libras passa a ser reconhecida e entendida como língua própria.

Incluimos no quesito prova para o aluno surdo, que a instituição poderia avançar para realizá-la totalmente em Libras; hoje isso ocorre nos cursos da UFSC, no curso de Letras Libras, metodologias, questões técnicas de aplicação e correção; referencial, hoje, é o que não falta.

Salientamos os avanços no atendimento à questão inclusiva, mas há como implementar, se esse for o desejo da instituição.

#### **5.4 Unidade de Análise IV, Acessibilidade na Educação**

Na unidade IV de análise procurou-se evidenciar o entendimento e reconhecimento que o professor tem sobre as dificuldades da entrada do aluno surdo no ensino superior, sua permanência e também sobre a questão da educação a distância, EAD.

Enfatizamos que a EAD nos chamou a atenção sobre a questão levantada pelos professores sobre a dificuldade do aluno surdo em acompanhar os conteúdos, desenvolver-se e também em relação à sua reprovação nessa modalidade de ensino.

Entendemos que há um contraponto entre prática e os acontecimentos vivenciados pelos professores da IES–A, pois os professores enfatizaram a dificuldade do aluno surdo em acompanhar e se desenvolver em cursos a distância, no entanto, os cursos preparados com o cuidado técnico necessário para a formação têm se mostrado eficazes na formação e desenvolvimento do surdo; o curso de Letras Libras da UFSC atende não somente o surdo mas o ouvinte também, desmistificando e se contrapondo às percepções e relatos dos entrevistados.

Salientamos que isso se deve porque o curso inicialmente foi pensado, planejado, articulado e aplicado na perspectiva do surdo, e, conseqüentemente, isso faz a grande diferença no atendimento, reconhecimento e sua aplicabilidade. Os cursos em EAD normalmente são produzidos na perspectiva do ouvinte, e isso deixa, em certo ponto, de atender a algumas questões relativas à particularidade do surdo, dificultando seu acesso, uso e aprendizagem como um todo.

#### 5.4.1 Questão norteadora nº14

##### **Professor, em geral os vestibulares garantem o acesso do aluno surdo no ensino superior?**

Para (73,33%) dos professores entrevistados (11), os vestibulares garantem a oportunidade de entrada para o aluno surdo. No caso específico da entrada do aluno na instituição que o professor trabalha, na IES-A, o mesmo grupo de respondentes não sabe dizer se isso ocorre em outros vestibulares públicos e privados.

Segundo esse grupo de professores, além de fazer o vestibular com a preocupação particular da surdez, a instituição incentiva a procura dos alunos surdos, oferecendo bolsa de estudos aos que apresentarem bom desempenho no vestibular.

Salientamos que a bolsa de estudos a esse aluno não é um quesito obrigatório, no entanto, as unidades da instituição distribuem essas bolsas conforme a procura e desempenho do vestibulando.

Para (26,33%) dos professores (4), não há essa garantia, pois muitos alunos surdos não procuram os vestibulares por acreditarem que não estão preparados para o ensino superior. Há também outro ponto destacado pelos professores que está relacionado à autoestima; segundo os professores, o ambiente é tão excludente que os surdos têm muito receio de procurar uma instituição de ensino superior, muitas vezes pela vergonha de sua deficiência ou mesmo pelo receio de virar motivo de brincadeiras.

Outro fator destacado pelos professores foi que a educação que dá o acesso ao ensino superior é atualmente muito ruim; então, os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas públicas já evidenciam essa fragilidade que se enfatiza mais pontualmente o aluno surdo.

Compreendemos que o acesso é sem dúvida muito mais abrangente hoje do que em épocas passadas, e que algumas instituições têm uma postura proativa frente à questão da inclusão. Grande parte das instituições tem uma postura reativa no que diz respeito a esse acesso, ou seja, preferem esperar uma ação efetiva do ponto de vista legal para posteriormente iniciarem suas atividades inclusivas e promotoras da entrada do aluno surdo e/ou com deficiência na educação superior.

#### 5.4.2 Questão norteadora nº16

##### **Professor, a instituição promove no seu entender, o acesso à educação de qualidade ao aluno surdo?**

Diante do exposto, procurou-se evidenciar quais eram as percepções dos professores sobre a educação proposta pela instituição e, em específico, pelos professores, já que eles fazem parte desse grupo de profissionais que atuam no desafio de ensinar e aprender, promover a aprendizagem diante dos desafios da educação.

Na tabela nº 8 é possível identificar como se dividiu o grupo de professores frente à concepção de qualidade que cada professor adotou para se posicionar a respeito, concepção que partiu dos professores como entendimento sobre; fazer os alunos compreenderem alguns saberes frente às diferentes temáticas estudadas em sala de aula.

**Tabela nº 8 - Afirmativa sobre qualidade do ensino para o surdo praticado pela IES-A**

Educação de qualidade ao aluno surdo	
Afirmativa	Percentil dos entrevistados
Sim	73,33% - 11 professores
Não	33,33% - 5 professores

Fonte: elaborado com base nas entrevistas dos professores da IES-A

De acordo com os relatos, foi possível aferir que, mesmo apresentando fragilidades em diversos aspectos da educação para o surdo, os professores avaliam como um ensino de qualidade, e acreditam que o ponto principal ainda é a didática de sala de aula que cada um deve promover – isso se evidenciou nas falas dos professores.

Para grande parte dos professores, os relatos seguiram esta frente de análise:

*PR07ARH* “...a qualidade no meu entender é você entregar o que você se propôs a fazer e isso sem dúvida eu entrego...inclusive para o aluno surdo.”

*PR01AA* “... a instituição tem seu papel nesse processo e acho que está indo bem, a outra parte mais complexa é o professor, e nesse ponto, tomando por base os relatos dos meus colegas e a minha postura de sala de aula, eu só posso acreditar que é de qualidade o ensino que praticamos aqui com o aluno surdo, não poderia ser diferente; a instituição já tem uma história bastante longa a respeito do trabalho com os surdos.”

**PR04AM** “... sem dúvida, claro que cada professor tem um estilo que atende mais ou menos a necessidade do surdo, mas isso também ocorre com o ouvinte e no geral e pelas avaliações institucionais que nos foram apresentadas nos últimos semestres estamos bem, e quem fala isso são os alunos.”

**PR15ATI** “... há um item importante na avaliação institucional que eu pego como base da minha justificativa. Nós somos avaliados bem pelos alunos, e, em termos de qualidade de ensino, esse ponto também é bem avaliado pelos alunos... então, acho que estamos no caminho certo, no meu ponto de vista acho que tem coisa que dá pra melhorar, mas concordo com os resultados: a qualidade é boa.”

**PR08AF** “... os professores são bons, são de mercado, atribuem em suas aulas conceitos e realidade profissional, esse é um diferencial do nosso professorado, eu acho que também atendemos bem a particularidade do aluno surdo.”

**PR05ARH** “... a coordenadora do grupo de trabalho está sempre em atividade, pensando e dialogando com todos sobre implementações... acredito que a qualidade é muito boa para todos os alunos.”

Para (33,33%) dos professores (5), há uma diferença entre a qualidade do ensino e do ensino do aluno surdo; destacaram a esse respeito as seguintes reflexões:

**PR10AP** “... não poderia falar com certeza sobre a qualidade do aluno surdo, pois aprendendo mais sobre o tema, já estou vendo que nem tudo que se aplica para um grupo é bom para o outro, então ainda considero nossa prática, no geral, não na qualidade recomendável para o aluno surdo; para o aluno ouvinte cada curso tem a sua própria avaliação junto ao MEC e que a instituição já sabe, mas na vertente do aluno surdo, acho que valeria a pena pesquisarmos mais com esse grupo em específico.”

**PR12AL** “... avalio a minha didática como média frente ao aluno surdo, mas em conversas com outros professores percebo que muitos não têm cuidado com a questão de o aluno ser surdo, e não têm cuidado algum no planejamento das aulas, então, isso me leva a acreditar que nossa qualidade não atende aos alunos.”

**PR13AL** “... entendo que é diferente a qualidade vista com os olhos dos alunos ouvinte e surdo, então, não seria diferente pra mim, nosso atendimento é de

*baixa qualidade para o aluno surdo, e me incluo nesse grupo de professores, mas não tenho a capacitação necessária e nem tempo pra correr atrás do prejuízo.”*

As diferentes perspectivas sobre o tema e o reconhecimento do ensino e da qualidade proposta ao aluno surdo nos apresentam que não há, segundo os professores entrevistados, fórmula para o ensino de qualidade, mas, em outras situações, os professores apresentaram pelo menos um caminho que julgam satisfazer algumas das diferentes necessidades do ensino promotor de aprendizagem e, em consequência disso, de qualidade; são, no nosso entender, os saberes necessários e fundamentais na prática docente.

Salientamos que há indicativos em documentos atuais do Ministério da Educação, que nos parece amplamente adaptável ao ensino superior e por isso importante em ser compreendido e aplicado.

Os saberes e práticas explícitos e implícitos nas falas dos professores e sustentados pelos autores estão, também em trabalhos e documentos oficiais. Destacamos o produzido pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Em 2006, em termos de saberes para a promoção da educação do surdo.

Esses documentos, se discutidos e trabalhados em conjunto com os professores, podem, de alguma maneira, melhorar a qualidade da prática docente e, então, garantir uma educação de qualidade frente ao desafio da surdez.

#### **5.4.3 Questão norteadora nº17**

**Professor, como você avalia o ensino a distância da instituição em relação ao aluno surdo?**

A questão do ensino a distância nos parece muito relevante para a questão do surdo; é, sem dúvida, uma modalidade crescente no ensino atual e fortemente explorada no ensino superior.

O que nos chama a atenção é o fato de muitos professores relatarem que a eficiência na atividade pedagógica a distância têm se mostrado não adequada às diferentes necessidade dos alunos surdos. Destacamos que isso se deve em parte ao fato de ser uma modalidade

não adequada às necessidades do aluno surdo, como é feito, por exemplo, na UFSC, no entanto, foram esses pontos que levaram os professores a avaliarem como negativo o ensino promovido pela instituição na modalidade EAD.

Na tabela nº 9 é possível identificar o percentual de professores que consideraram positiva e negativa essa modalidade de ensino.

**Tabela nº 9 – Avaliação do ensino a distância para o aluno surdo praticado pela IES-A**

Avaliação do ensino a distância - EAD	
Afirmativa	Percentil dos entrevistados
Ruim	86,66% - 13 professores
Bom	13,33% - 2 professores

Fonte: elaborado com base nas entrevistas dos professores da IES-A

Segundo os relatos dos professores (86,66%) dos professores (13), por não atender à necessidade de facilitar o acesso à informação e aos conteúdos, e de não ter uma linguagem acessível ao surdo, a avaliação não foi positiva. Outro ponto destacado pelos professores foi a questão do contingente de reprovados nas disciplinas quando essa era disponibilizada em EAD para o aluno surdo.

Quadros (2006) ao se referir sobre a implantação do curso de Letras Libras em EAD na UFSC, apresenta que “a modalidade a distância visa à democratização desse processo de formação (...) diferentes regiões do país estão tendo a oportunidade de formar professores de língua de sinais” (2008, p.33), e esse deve ser o objetivo dos cursos a distância, no entanto, quando ele não dialoga com o usuário dessa modalidade o curso perde sua efetividade.

Os professores que avaliaram o EAD como positivo reconhecem a dificuldade do aluno surdo frente a essa modalidade, no entanto, atribuem esse baixo rendimento ao pouco uso das ferramentas pelo aluno, e principalmente por se tratar de uma modalidade relativamente nova nas instituições e para os alunos dos cursos presenciais.

### **5.5 Unidade de Análise V, Tradutor intérprete**

Considerando que este tem sido o recurso mais utilizado tendo em vista a questão da inclusão do surdo, não concordamos que é o único, no entanto, esse ainda é pouco

compreendido pelos professores e pela própria instituição de ensino e que merece nosso olhar e consideração crítica, dada a sua relevância legal.

Salientamos que a questão da inclusão não se resume no interprete e língua de sinais, mas exige mudanças bem mais profundas na cultura das instituições de ensino, portando envolve adoção de princípios que revelam valores que levem a mudanças de hábitos, costumes, práticas pedagógicas do docente, e de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Enfatizamos que também envolve criatividade e, portanto mudanças curriculares na formação inicial e continuada de professores, mudanças no fazer prático do docente frente aos mais diferentes públicos do ensino superior, envolvem segundo Sasaki (1997) transformação das barreiras arquitetônicas; desobstrução de barreiras ambientais; atitudinal; prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações; metodológico: adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos; comunicacional: adequação de código de sinais às necessidades especiais; instrumental: adaptação de aparelhos, materiais, equipamentos, utensílios, tecnologia assistiva entre outros.

Na unidade de análise V, procurou-se evidenciar o entendimento do professor frente ao uso do tradutor intérprete em sala de aula, entender sua concepção sobre o trabalho de interpretação e interação com esse profissional no ambiente educacional, e também foi um objetivo da pesquisa levantar considerações dos professores frente ao desafio de promover o ensino e a aprendizagem por meio de outro profissional em sala de aula.

Para tal objetivo, partimos do macro para o micro, entendendo seu entendimento sobre as responsabilidades, intérprete e professor, como se dá esse relacionamento, pois o professor divide a sala de aula com outro sujeito e, por fim, as considerações do professor frente a esse desafio.

### **5.5.1 Questão norteadora nº18**

#### **Professor, no seu entendimento, qual a função do intérprete em sala de aula?**

Os professores apresentaram, em linhas gerais, três respostas diferentes sobre o papel do tradutor intérprete de Libras em sala de aula do ensino superior. As respostas foram

agrupadas conforme tabela nº10. Para (40%) dos entrevistados (6), a sua função pode ser compreendida em: traduzir e interpretar; para (26,66%) dos professores (4), auxiliar o surdo sobre os conteúdos curriculares e, na concepção de (33,33%) dos professores (5), a responsabilidade de ensinar o aluno, ou mesmo, é isso que acaba acontecendo.

**Tabela nº 10 – Avaliação do ensino a distância para o aluno surdo praticado pela IES-A**

Papel do Tradutor Intérprete	
Entendimento	Percentil dos entrevistados
Traduzir e interpretar os conteúdos	40% - 6 professores
Auxiliar ao surdo sobre os conteúdos	26,66% - 4 professores
Ensinar na língua do surdo	33,33% - 5 professores

Fonte: elaborado com base nas entrevistas dos professores da IES-A

Em relação às falas dos professores, destacamos para cada um dos itens apresentados as seguintes considerações:

**PR01AA** “... a tradução e interpretação é uma função do profissional, acredito que ele tem a capacidade de transformar tudo aquilo que explicamos na maneira adequada ao aluno surdo, e se restringe a isso.”

**PR10AP** “... trazer ao surdo os conceitos e ensinamentos de maneira ordenada e utilizando para isso outra língua, mas o único capaz de trazer esse conhecimento é o professor, ele interpreta da maneira mais apropriada ao contexto do surdo, na sua língua.”

**PR03AM** “... na minha visão, ele tá lá pra auxiliar o surdo, falar sobre os assuntos que são discutidos em sala de aula e tirar as dúvidas sobre a disciplina.”

**PR08AF** “... como o professor não fala em sinais, então o auxílio sobre os conteúdos previstos no currículo passa pelo intérprete, não sei se ele tem esse conhecimento (do conteúdo), mas a responsabilidade é dele.”

**PR14AE** “... no final das contas, quem ensina é o intérprete, pois quem tira as dúvidas, dá exemplos é ele, muito dificilmente ele pede pra eu repetir, então, ou ele sabe o assunto ou ajusta conforme seu conhecimento e o aluno surdo entende.”

**PR15ATI** “...pra mim ele é o professor na sala de aula, sem sua presença não há ensino, então, é como se ele fosse o professor na visão do aluno surdo.”

Não se pretendia receber como resultado informações precisas, até porque acreditamos que os resultados refletem o desconhecimento da função e da efetiva atuação do tradutor intérprete.

Nesse sentido, é importante retomar o que diz a lei, bem como as considerações dos autores apresentados no capítulo 2.

Segundo Góes (2011), o intérprete de Libras é um conhecedor profundo das duas línguas em uso, e possui competência profissional na área de tradução e interpretação, isso quer dizer que ele está apto a transitar entre as duas línguas.

E, apoiando-nos no Decreto nº 5.626/05, a função do intérprete é viabilizar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares nas atividades didático-pedagógicas, e agir como apoio na acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino. A Lei nº 12.319/10 ainda ressalva que, “III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir e VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda”.

Pontuamos que há um equívoco por parte dos (33,33%) dos professores (5) quando afirmam que a responsabilidade de ensinar é do intérprete; isso, no nosso entender, é se isentar da real responsabilidade docente. Sem dúvida, é uma particularidade que tem seus desafios, no entanto, não podem ser desviados ou mesmo repassados àqueles que não têm essa função.

A postura de desconhecimento e repasse da função efetiva do tradutor intérprete acaba ratificando elementos destacados por Góes (2011): a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras foi reconhecida somente em 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319, oficializando atividades até hoje não valorizadas em diferentes contextos de análise.

### **5.5.2 Questão norteadora nº19**

#### **Professor, qual a interação que você desenvolve com o intérprete?**

A pergunta teve como objetivo entender qual é a postura do professor frente ao desafio do trabalho docente com o uso e auxílio do profissional tradutor intérprete de Libras.

Na tabela abaixo, nº 11, é possível identificar os elementos destacados pelos professores. A maioria deles pouco e/ou nada interage com o intérprete, e, segundo relatos, esses momentos são raros.

**Tabela nº 11 – Interação do professor com o tradutor intérprete**

Interação com o intérprete	
Classificação	Percentil dos entrevistados
Nenhum contato	60% - 9 professores
Somente nas avaliações	26,66% - 4 professores
Pouco contato	13,33% - 2 professores

Fonte: elaborado com base nas entrevistas dos professores da IES-A

É possível identificar que a valorização da figura do intérprete é suprimida pela pouca interação do professor com o desafio de se promover uma educação considerada de qualidade.

Entendemos que o professor deveria participar mais ativamente com o intérprete, conforme apresentamos aqui algumas indicações de como fazê-lo, entendemos que o intérprete não é um mero profissional ali na sala de aula interagindo com o aluno surdo, trata-se de um profissional de extrema relevância no contexto do ensino e da aprendizagem.

Sobre essa interação profissional, entendemos ser essencial para o aprimoramento das aulas, conteúdos e *feedbacks* do professor e do ensino e da aprendizagem do aluno surdo.

Discute-se, atualmente, uma sala de aula interativa e de participação contínua do professor e do aluno, no entanto, quase não é possível desenvolver essa interação se os contatos são restritos; o aprimoramento do fazer docente se faz também nas interações e nos constantes diálogos em sala de aula.

### 5.5.3 Questão norteadora nº20

**Professor, quais considerações você faz sobre o intérprete em sala de aula para o auxílio do surdo?**

Procurou-se, com esse questionamento, entender os pontos que os professores consideram favoráveis e desfavoráveis na figura do tradutor intérprete, no entanto, não se propôs uma

pergunta “insinuante”, que de alguma forma levasse o professor a se posicionar entre esses dois pontos; como fechamento do diálogo, o professor ficou livre para fazer qualquer consideração.

Destacamos, a seguir, alguns relatos dos professores, no entanto, destacamos que somente 3 apresentaram suas considerações, ou seja, um contingente de (20%) do público pesquisado.

***PRI0AP** “... mesmo sem conhecer a realidade desse profissional, entendo que sua função e trabalho é importante, não sei se sua remuneração é compatível com o mercado, mas considerando que o professor já não é bem remunerado, então fica uma certeza: ele, o intérprete deve ser menos ainda.”*

***PRI1AP** “... considero que alguns profissionais são exemplares, outros não têm boa postura, mas também percebo que isso tem relação com a atividade, poucos são os que vêm da formação tradutor intérprete, muitos são intérpretes mais por conhecerem a língua, então, pra muitos, falta uma formação acadêmica.”*

***PRI3AL** “... há muito trabalho nessa área e poucos profissionais qualificados, percebo que na faculdade tem de todo o tipo, os novos, os velhos, os que sabem muito, os que têm dificuldade, e o coordenador vive trocando eles de sala... isso pra mim tem relação com a dificuldade que cada um encontra na atividade profissional.”*

Os professores que fizeram considerações se mostram conhecedores do ambiente que cerca o tradutor intérprete na instituição, reconhecem o esforço e principalmente a desvalorização desse profissional; é possível dizer que a pouca procura por essa atividade também esteja ligada à baixa remuneração hora/interpretação.

Desta forma, todas as falas dos professores foram desdobradas em categorias, que aqui foram apresentadas, a fim de evidenciar os mais diferentes pontos e contrapontos do desafio da educação e aprendizagem do aluno surdo.

Pode-se ainda considerar que os dados, falas e resultados, na nossa visão, atenderam às expectativas e aos objetivos propostos pela pesquisa, fornecendo subsídios para novos estudos e reflexões sobre a temática.

Em síntese, compreendemos a importância dos trabalhos serem no mínimo reconhecidos como naturalmente importantes do ponto de vista do respeito à particularidade educacional e atitudinal.

Compreendemos que os professores estão e se posicionaram dessa maneira, mudando ao longo da sua prática pedagógica alguns conceitos e reflexões sobre os mais diferentes temas acerca do surdo e de como esse sujeito aprende, salientamos que esse processo não é fácil por se tratar basicamente de diferentes contextos vividos pelos professores.

A pesquisa nos mostra também que há ainda um grande caminho a ser percorrido por todos nós docentes, pois essa questão de inclusão os jovens professores estão enfrentando no momento atual, e o que nos parece ser um caminho sem volta de mão única, ou seja, o processo de entrada do surdo no ensino superior é um caminho que cada vez mais será concretizado, e as políticas públicas tem uma enorme responsabilidade nesse processo.

Cabe refletir a esse respeito que ao professor fica a responsabilidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem do surdo viável e revelador.

Sugerimos que esse trabalho de pesquisa se torne um caminho no mínimo orientador sobre os pontos que deram origem a pesquisa, algumas indicações e documentos apresentados ratificam a fala dos professores e dos resultados em si, entendemos que a pesquisa como um todo nos ajuda a retificar conceitos que são cristalizados muitas vezes frente aos temas que nós professores, preferimos não debater, dialogar refletir e aprende.

No nosso entender o fazer docente exige uma prática mais que transmissora de conhecimentos e saberes, propõe a transformação do conhecimento e avanço no que tange a educação para o formar e o conviver.

### **Conclusões e reflexões**

No aspecto da educação ou mesmo do educador, torna-se obrigatório o olhar mais atento e, principalmente, a busca de respostas práticas nesse contexto histórico de exclusão e marginalização.

Partimos do pressuposto de que toda a prática pedagógica assume uma ação ampla e intencional, imbuída de significados, que é desenvolvida a partir da participação e coparticipação ativa dos envolvidos. Essa prática é, por sua vez, consciente e compartilhada com os educandos.

A existência de políticas nacionais que discutem e elaboram diretrizes para o cotidiano voltada para a educação de “todos” e “todas” é um objetivo a ser conquistado na educação.

Em qualquer esfera educacional, os alunos de hoje estão inseridos em contextos muitas vezes desiguais, excludentes, preconceituosos, que refletem, de modo particular e impreciso, um modo de educar o aluno surdo.

É possível dizer que hoje a educação está, em geral, regida pela pedagogia colonizadora ouvintista, e isso significa dizer que o ponto de partida para a educação é o sujeito ouvinte e não o sujeito surdo; dizer isso significa atribuir ao processo de ensino e aprendizagem uma lacuna e uma defasagem educacional enorme.

Independentemente da frente de defesa ou tese sobre a questão da aprendizagem do aluno surdo, é de conhecimento geral dos pesquisadores que a educação de surdos requer comunicação e um modo de ensino e aprendizagem diferenciado do costumeiramente vivenciado na maioria das instituições de ensino superior.

Concluimos que o aluno tem uma particularidade que não o faz diferente dos outros, pois todos os alunos são diferentes, mas o que aproxima o aluno surdo da interação acadêmica e social é a sua língua, e isso, no nosso entender, na prática educacional e na promoção da aprendizagem do aluno, é inegociáveis, portanto, a aprendizagem parte da sua língua e não de outra.

Destacamos que Libras, como língua, é o caminho norteador, e que aproxima o surdo do mundo na forma que ele precisa interpretá-lo; retirar esse direito é não promover a educação de maneira democrática e justa.

Autores que foram apresentados nos capítulos defendem a utilização de modelos educacionais mais amplos e promotores do direito a educação, destacamos ainda que as mudanças na educação vão além da sala de aula e devem também contemplar âmbitos: arquitetônico: desobstrução de barreiras ambientais; atitudinal: prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações; metodológico: adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos; comunicacional: adequação de código de sinais às necessidades especiais; instrumental: adaptação de aparelhos, materiais, equipamentos, utensílios, tecnologia assistiva entre outros que foram destacados na tese.

Considera-se que a inclusão no ensino superior pode ser, em sua forma plena, cidadã e universal, e, para isso, os professores devem conhecer e reconhecer a comunicação, ou seja, a Libras, e também serem capacitados em educação de surdos.

Assumir uma sala de aula sem estas formações é incorrer no abismo pedagógico frente aos educandos, é desrespeitar as particularidades educacionais e ignorar os direitos dos sujeitos surdos, que foram ignorados historicamente pela sociedade, e que no nosso entender não deve acontecer nos dias de hoje.

Há inúmeras lacunas educacionais do ponto de vista da capacitação e falta de conhecimento do professorado, no entanto, reconhecer é o primeiro passo na busca de soluções e caminhos à aproximação de uma educação completa.

Ao compreender que a ciência e o conhecimento não estão livres de valores e de interesses sociais, educacionais, políticos, ideológicos, que esses saberes se estruturam no confronto de ideias diante da complexidade da aprendizagem da vida, é preciso refletir que é justamente nas vertentes que são estabelecidas entre o poder e o conhecimento que surgem tendências à liberdade de ideias e da comunicação reflexiva, crítica e criativa.

Novos caminhos educacionais estão surgindo, consequência da emergência de novos valores, novas necessidades e novos princípios, que concorrerão para a transformação do

mundo globalizado e o contexto da educação superior do aluno surdo é um exemplo desse novo desafio para a educação.

Nessa tese, os apontamentos e direcionamentos tiveram como foco o trabalho e saberes fundamentais à prática docente na promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior, pois, em outros campos de estudo, já existe um caminho percorrido e desenvolvido na perspectiva inclusiva.

Foram consultados autores que trabalham as questões sobre Inclusão, Educação Especial, Educação Inclusiva, Surdez e Deficiência Auditiva, pois esses trazem inúmeras contribuições sobre os pontos e contrapontos de uma educação superior em salas tão heterogêneas, bem como trabalham as especificidades do aluno surdo, suas particularidades de aprendizagem e principalmente a questão da linguagem e da importância do uso da Libras como elemento fundamental no contexto educacional e dialético.

Na busca de melhores práticas educacionais, acreditamos que a relação educativa pode partir das possibilidades e não dos limites. Aprimorar as questões de cidadania, convívio social e saúde são, em sua essência, uma excelente oportunidade na educação e na formação do desafio do educador; descobrir com os autores pesquisados e com a própria pesquisa os saberes necessários para o docente do futuro, que lida direto com alunos surdos, e compreender que elementos e práticas educacionais são importantes para promover a educação, de fato, é um caminho para uma educação mais justa e igualitária.

Retomamos então as questões que fomentaram a pesquisa, sobre que saberes são fundamentais ao docente para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro e a questão principal que se desdobra em: Quais saberes são necessários ao professor na perspectiva inclusiva do aluno surdo? E até que ponto as concepções implícitas na prática dos professores promovem verdadeiramente a aprendizagem do aluno surdo?

Entendemos ter conseguido responder essas indagações frente ao apresentado no decorrer principalmente do capítulo 5, também nos parece contemplado que os objetivos da pesquisa e dessa forma ratificamos nosso entendimento apoiado em autores de sustentação que também indicam e ratificam nossas hipóteses que: a educação básica tradicional não

contempla de maneira adequada a educação especial ou educação inclusiva; confirmamos também que a educação para o surdo no ensino superior hoje pouco dialoga com as necessidades reais de todos os sujeitos.

Para a formação do sujeito surdo, a metodologia e os supostos pedagógicos devem ser diferentes dos propostos atualmente no ensino superior; o recebimento e a política de inclusão devem atender às especificidades técnicas muito diferentes das encontradas nos dias de hoje.

Isso significa dizer, também, que os saberes docentes acerca da educação “inclusiva” devem sofrer alterações, não só do ponto de vista metodológico, mas do ponto de vista técnico, ou seja, os docentes devem estar capacitados para tal desafio, e a educação continuada pode, de alguma maneira, responder a esse anseio, a formação de educadores então é cíclica e contínua aos novos desafios da educação.

### **Contribuições**

O investigador, a partir dos resultados desta investigação, propõe-se a contribuir com a educação no sentido de valorizar a construção e atualização de reflexões sócio-educacionais, além de colaborar com o entendimento da importância da formação e capacitação docente tanto no aspecto geral da inclusão para todos, como também na especificidade da inserção da Língua de Sinais como elemento fundamental do reconhecimento e valorização da identidade do sujeito surdo. Diante da necessidade de se trabalhar, mesmo que preliminarmente e de forma incipiente, uma proposta de formação inicial de professores mais abrangente ou mesmo a formação continuada como elemento fundamental para o fazer docente. Os dados analisados podem servir de base para um texto informativo estruturado em forma de um protocolo de ações inclusivas ao aluno surdo no ensino superior, que contemplem possibilidade de socialização de experiências interpessoais, no sentido de contribuir com a melhoria da relação do professor e aluno surdo. Por fim, tem-se o interesse em participar do reconhecer docente e atuar como promotor de grandes mudanças na educação para “todos” e “todas” nos parece cada vez mais discutida em diferentes vertentes, reconhecer o bilinguismo como caminho educacional promotor de conhecimento, reconhecimento da cultura e ensino e aprendizagem do surdo. Este estudo não se esgota aqui, abre possibilidades para outros investigadores trazerem a tona outras reflexões e propostas a uma educação verdadeiramente inclusiva e justa também ao aluno surdo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. M. & MAIA, J. L. F. **Educação inclusiva**: um estudo descritivo das ações docentes, Belém. 2002. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/>>. Acesso em: 24 dez 2011

BRASIL. **Constituição; República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca** e de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Libras. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 04 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração universal dos direitos humanos** (1948). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Acessibilidade e inclusão acadêmica do aluno com necessidades educacionais especiais nos IFES**. Realização Núcleo de Apoio a Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE. IFES. BRASIL. MEC. 2009. CAPRA, F. Sabedoria incomum. São Paulo: Cultrix. 1988.

\_\_\_\_\_. **Conexões ocultas** : ciências para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix. 2002.

BEHARES, L.E. **Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Santa Maria, SC: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

BIRCH, Beverley. ***Louise Braille* personagens que mudaram o mundo os grandes humanistas**. Rio de Janeiro : Globo, 1990,64p.

BOTELHO, Paula. Linguagem e **Letramento na Educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERQUEIRA, M. B. **Trabalhos acadêmicos sobre educação inclusiva no Brasil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. (2008) Disponível em: <<http://www.saomarcos.tatuape.com.br/portal2/pos/mestrado/docs/dissertacoes/2008/dissertacao10.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2011.

CICCONI, M. M. C., **Educação de Surdos** : uma visão crítica de alternativas atuais, Anais do II Encontro a Propósito do Fazer, do Saber e do Ser na Infância. Instituto Pestalozzi de Canoas : 17 e 18 de outubro de 2007.

CONDORELLI, A. **Mergulhando na Teia da Vida** - Uma experiência de ecopedagogia vivencial aplicada à educação em direitos humanos. 2009. Disponível em: [http://redesocial.unifreire.org/el\\_condor76/mergulhando-na-teia-da-vida-uma-experiencia-de-ecopedagogia-vivencial-aplicada-a-educacao-em-direitos-humanos](http://redesocial.unifreire.org/el_condor76/mergulhando-na-teia-da-vida-uma-experiencia-de-ecopedagogia-vivencial-aplicada-a-educacao-em-direitos-humanos). Acesso em: 22 mar, 2011.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**, Espanha, 1994, disponível em [:http://portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/) acesso em: 22 de fevereiro 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado** : Pessoa com Surdez. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf). Acesso em: 23 maio 2011.

**DECLARAÇÃO DE MANÁGUA** (1993). Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao\\_de\\_Managua.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2010.

**DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO**, 2001.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 03 out. 2010.

DORZIAT, A. **Concepções de ensino de professores de surdos**. Educação Online. Nº 15.

2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e libras**: estabelecendo novos diálogos. 2 ed. rev. e ampl. Recife: Ed. do Autor. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: ensaios pedagógicos. Recife: Ed. do Autor. 2012

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a libras e reconhecendo as diferenças**: um olhar reflexivo sobre a inclusão : estabelecendo novos diálogos. 2 ed. Recife: Ed. do Autor, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP. 2004

\_\_\_\_\_. **Professor sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água. 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade**: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro : Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. **O som, este ilustre desconhecido**. In. SKLIAR, C. (org.) Atualidade da educação bilíngüe parasurdos. v.2. Porto Alegre : Mediação, 1999, p.95-102.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre :Artmed, 2003.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**, 2003. p.150-161. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997

GADOTTI, M. (Org.) **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUARESHI, P. A. **Sociologia crítica**. Porto Alegre. Mundo Jovem. 1991

HAGUETTE, M. T. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis : Vozes, 1987.

LEGISLAÇÃO DE LIBRAS. **Linguagem Brasileira de Sinais**. Disponível em: [www.libras.org.br/leilibras.htm](http://www.libras.org.br/leilibras.htm). Acesso: 21/02/2011

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. 2004. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

MARTINS, S. E. S. O.; Giroto, C. R. M.; Leme, A. P. T., **Inclusão educacional e Libras: acolhimento ao aluno surdo no ensino regular**. (2010) disponível em: <[http:](http://)

[//www.unesp.br/prograd/Livro%20Edi%C3%A7%C3%A3o%202009/Artigos%202007/Marilia/libras.doc](http://www.unesp.br/prograd/Livro%20Edi%C3%A7%C3%A3o%202009/Artigos%202007/Marilia/libras.doc)> Acesso em 17 dez. 2010.

MATURANA, H. O que é ensinar?... Quem é um professor? 1990. Disponível em: <<http://somaie.vilabol.uol.com.br/maturana2.html>> Acesso em: 21 fev. 2011.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: A organização do vivo. 3 ed. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 6ª ed. São Paulo: Palas Athena. 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação**. Fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas. In TORRE, S.; PUJOL, M. A. & MORAES, M. C. (Orgs.). Transdisciplinaridade e ecoformação: Um novo olhar sobre a educação. 2008. Triom. São Paulo. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. **Pensamento eco-sistêmico** : educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004. \_\_\_\_\_. Sentir, pensar e educar. (2001) Disponível em:<[http://www.ub.edu/senti\\_pensar/pdf/sentir\\_pensar\\_educar.pdf](http://www.ub.edu/senti_pensar/pdf/sentir_pensar_educar.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_ **O paradigma educacional emergente.** Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. (1996). Texto online. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

MORAES, M. C., VALENTE, J. A. **Como Pesquisar em Educação a Partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade?**. São Paulo. Ed. Paulus, 2008.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Ijuí. 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem feita.** Repensar a reforma, Reformar o pensamento. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8 ed. São Paulo: Cortez; 2003.

\_\_\_\_\_ **Teoria da Complexidade.** (1998). Disponível em: <<http://www.juliotorres.ws/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

MORIN, E. & MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

OEA. **Declaração da década** (2006-2016) das Américas pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência. 2005. Disponível em:<[http://www.casavel.pr.gov.br/arquivos/08092010\\_declaracao\\_da\\_decada\\_2006-2016\\_das\\_americas.pdf](http://www.casavel.pr.gov.br/arquivos/08092010_declaracao_da_decada_2006-2016_das_americas.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2010.

OEA. **Convenção de Guatemala.** Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. 1999. Disponível em: <<http://www.cidh.org/basicos/portugues/o>>. Acesso em: 03 out. 2010

\_\_\_\_\_ **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.**

OEA. **Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência 2006-16.** (2005). Disponível em: [http://conade.l2.com.br/downloads/docs/programa\\_de\\_acao.pdf](http://conade.l2.com.br/downloads/docs/programa_de_acao.pdf). Acesso em: 18 dez. 2010.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI.** São Paulo: Cortez 2004.

ONU. **Ranking do IDH** . Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD.(2010) Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3600&lay=pde](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3600&lay=pde)>. Acesso em: 20 nov. 2010

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

ROSA, M. V. F. P. C & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados,** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. SÁ, R. N. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Ed. UFA. 2002.

SKLIAR, Carlos, **Educação & exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1997

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação dos surdos.** In. SKLIAR, C. (org.)Educação & exclusão. Porto Alegre : Mediação, 1997,p.105-153.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la Investigación.** 4<sup>a</sup> ed. México: Mc Graw-Hill, 2006.

SANZ, G. **Quem somos nós?** Níveis de realidade e consciência In TORRE, S.; PUJOL, M. A. & MORAES, M. C. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação: Um novo olhar sobre a educação.** 2008. São Paulo: Triom. p. 175-204.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Processos de empregabilidade de pessoas com deficiência.** Revista Nacional de Tecnologia Assistiva, 1999. Disponível em: <<http://www.revista.nacionalta.org.br/pagina.php?ida=11>>. Acesso em: 22 maio 2010.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUZA, R. M; GÓES, M. C. R. **O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão:** IN: C SKLIAR (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

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

SILVA, R. G. & CATALÃO, V. M.L. **Itinerância e pertinência: as múltiplas linguagens na produção coletiva de conhecimento,** UNB, (2010). Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/887-04082010-213036.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2011.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise: uma nova via de escuta.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil.** Campinas: Autores associados, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. 2002

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** 2002. Disponível em:<<http://www.fit.br/home/link/texto>

/políticas\_publicas.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRE, S.; PUJOL, M. A. & MORAES, M. C. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: Um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom. 2008.

TORRE, S.; MORAES, M. C. et al. **Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação** In TORRE, S.; PUJOL, M. A. & MORAES, M. C. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: Um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom. 2008, p. 19-60

TORRE, S. **O poder da palavra**. Significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora In TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: Um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom. 2008, p. 113-140

UNESCO da **Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI** ) São Paulo, Cortez 1999. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/concursopebii2009/b-delors-educacao-um%20tesouro%20a%20descobrir.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

\_\_\_\_\_ **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

\_\_\_\_\_ **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Conferência de Jomtien), 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2010.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA.1997.

VASCONCELOS, M. J. E., **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Papirus. 2003.

**ANEXO**  
**Carta de Anuência**

Prezados Senhores,

O Doutorado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo abrange linhas de pesquisa visando o estudo e desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento.

O discente Simon Skarabone Rodrigues Chiacchio é pós-graduando do Doutorado do referido programa e desenvolve a pesquisa cujo título é: **SABERES DOCENTES FUNDAMENTAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.**

Essa pesquisa conta com minha orientação e sua metodologia envolve o levantamento de informações em Instituições de Ensino Superior, envolvendo para seu desenvolvimento entrevistas com o professor de alunos surdos.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que eventualmente se fizerem necessário.

Desde já agradecemos a sua colaboração voluntária para o levantamento dos dados da pesquisa.

Atenciosamente,

São Paulo, 22 de abril de 2010

Prof. Dra. Regina Giffone Luz de Brito

Doutorado em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**ANEXO II****FORMULÁRIO NORTEADOR**

- 1. Professor, qual é a sua formação?**
- 2. Professor, quanto tempo você tem de experiência em ensino superior?**
- 3. Professor, quanto tempo de experiência em ensino superior com aluno surdo?**
- 4. Professor, você pretende se capacitar em Libras, para apropriar-se do mundo do surdo?**
- 5. Na sua opinião, quais os saberes docentes fundamentais para que se promova a aprendizagem do aluno surdo no ensino superior?**
- 6. Qual é, na sua visão, a melhor maneira de promover a educação do aluno surdo em sala de aula de ouvintes, no ensino superior?**
- 7. Professor, como você avalia as ações afirmativas empreendidas nos últimos anos a respeito dos surdos?**
- 8. Professor, qual lei você destacaria como importante no seu ponto de vista sobre essa inclusão ou ação afirmativa?**
- 9. Professor, na sua prática docente há necessidade de adaptação metodológica/atitudinal da aula que é ministrada ao aluno ouvinte em relação ao aluno surdo em sala? há alguma adaptação? Se positivo, comente esse processo.**
- 10. Professor, em que efetivamente as ações favorecem a inclusão do surdo no ensino superior ou mesmo na educação brasileira?**
- 11. Professor, como você lida com a situação de ter um aluno surdo em sala de aula?**

12. Professor quais as ações que a instituição vem fazendo que você destaque no reconhecimento dessa preocupação de inclusão e promoção da aprendizagem do aluno surdo?
13. Professor, como você analisa a inserção do surdo no ensino superior?
14. Professor, em geral os vestibulares garantem o acesso do aluno surdo no ensino superior?
15. Professor, no seu trabalho docente, quais são as principais dificuldades encontradas para a promoção da aprendizagem do aluno surdo?
16. Professor, a instituição promove no seu entender, o acesso à educação de qualidade ao aluno surdo?
17. Professor, como você avalia o ensino a distancia da instituição em relação ao aluno surdo?
18. Professor, no seu entendimento qual a função do interprete em sala de aula?
19. Professor, qual a interação que você desenvolve com o interprete?
20. Professor, quais considerações você faz sobre o interprete em sala de aula para o auxilio do surdo?

## ANEXO III



## Presidência da República

### Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**  
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### CAPÍTULO I

#### DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

## CAPÍTULO II

### DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos

parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 4º As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Os parques de diversões, públicos e privados, devem adaptar, no mínimo, 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento e identificá-lo para possibilitar sua utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, tanto quanto tecnicamente possível. (Incluído pela Lei nº 11.982, de 2009)

Art. 5º O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6º Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos

deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7º Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

### CAPÍTULO III

#### DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9º Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar

equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

### CAPÍTULO IV

#### DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a

estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

## CAPÍTULO V

### DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

Art. 13. Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I – percurso acessível que una as unidades habitacionais com o exterior e com as dependências de uso comum;

II – percurso acessível que una a edificação à via pública, às edificações e aos serviços anexos de uso comum e aos edifícios vizinhos;

III – cabine do elevador e respectiva porta de entrada acessíveis para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 14. Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares, e que não estejam obrigados à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Art. 15. Caberá ao órgão federal responsável pela coordenação da política habitacional regulamentar a reserva de um percentual mínimo do total das habitações, conforme a característica da população local, para o atendimento da

demanda de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

## CAPÍTULO VI

### DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

Art. 16. Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

## CAPÍTULO VII

### DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

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

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

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

## CAPÍTULO VIII

### DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

## CAPÍTULO IX

### DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Art. 22. É instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, cuja execução será disciplinada em regulamento.

## CAPÍTULO X

### DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei.

Art. 24. O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 25. As disposições desta Lei aplicam-se aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as

normas específicas reguladoras destes bens.

Art. 26. As organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta Lei.

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000;  
179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*José Gregori*

## ANEXO IV



## Presidência da República

### Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

#### DECRETA:

#### CAPÍTULO I

#### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

#### CAPÍTULO II

#### DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso

normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

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

### CAPÍTULO III

#### DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-

graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a

fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-

graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

#### CAPÍTULO IV

#### DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

#### ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

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:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de

recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 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.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. 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.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a

definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## CAPÍTULO V

### DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária;  
e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja

convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

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 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, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. 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.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 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.

## CAPÍTULO VI

### DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

#### COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos

finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

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

viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística 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.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

## CAPÍTULO VII

### DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

### COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de

serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

## CAPÍTULO VIII

## DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão

e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

## CAPÍTULO IX

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de

suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184<sup>o</sup> da Independência e 117<sup>o</sup> da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

