



UNIVERSIDADE DE GRANDE RIO - UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPEP
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Cultura e Artes Mestrado Acadêmico em
Humanidades, Cultura e Artes

TATIANE XAVIER SUDRÉ

ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS NACIONAIS PARA UM
ESPAÇO ACADÊMICO BILÍNGUE

Duque de Caxias
2023

UNIVERSIDADE DE GRANDE RIO – UNIGRANRIO

**ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS
NACIONAIS PARA UM ESPAÇO ACADÊMICO BILÍNGUE**

TATIANE XAVIER SUDRÉ

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Humanidades, Cultura e Artes (Mestrado
Academico em Humanidades, Cultura e
Artes) como requisito parcial à obtenção
do Título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Haydea
Maria Marino de Sant'Anna Reis

**Duque de Caxias
2023**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

S943a Sudré, Tatiane Xavier.

Alunos surdos no ensino superior: políticas nacionais para um espaço acadêmico bilíngue / Tatiane Xavier Sudré. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2023.

102 f.

Orientadora: Dra. Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis.

Dissertação (mestrado) – UNIGRANRIO, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, 2023.

1. Ensino superior. 2. Inclusão. 3. Política. I. Reis, Haydea Maria Marino de Sant'Anna. II. Título. III. UNIGRANRIO.

CDD: 370

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 6814

TATIANE XAVIER SUDRÉ

**ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS NACIONAIS PARA
UM ESPAÇO ACADÊMICO BILÍNGUE**

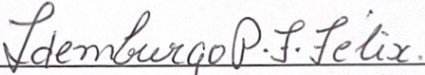
Dissertação apresentada à Universidade
do Grande Rio "Prof. José de Souza
Herdy", como parte dos requisitos parciais
para a obtenção do título de Mestre em
Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 01/02//2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **HAYDEA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**
Data: 14/12/2023 14:14:29-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Haydêa Maria Marino de Sant'Anna Reis
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO


Prof. Dr. Idemburgo Pereira Frazão Félix
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO

Documento assinado digitalmente
 **OSILENE MARIA DE SA E SILVA DA CRUZ**
Data: 16/12/2023 10:58:23-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
INES

Dedico

A minha filha que participou de todo processo desse mestrado, iniciado num tempo tão desafiador, da pandemia do COVID-19. Meu esposo e minha mãe por todo apoio incondicional durante o período desse estudo. Com todo meu amor.

RESUMO

Nos últimos anos, tem sido cada vez maior o ingresso de estudantes com surdez no Ensino Superior. Essa realidade demandou mudanças institucionais importantes quanto ao direito a um espaço Superior bilíngue, ou seja, possibilitando acesso à produção de conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse sentido, esta dissertação possui como interrogação central o modo como a Política Nacional de Educação Especial e com aprendizado ao longo da vida preconiza o atendimento aos educandos com Surdez no Ensino Superior? Para responder à pergunta, esta pesquisa buscou refletir sobre a implementação das Políticas Públicas de Inclusão para o público da Educação Especial com ênfase nas ações voltadas para pessoas surdas que ingressam no Ensino Superior, tendo como perspectiva as mudanças e alterações que ocorreram nos marcos normativos que se referem ao atendimento da comunidade surda e ao acesso educacional desse grupo nesse segmento de ensino. Inicialmente, buscou-se perpassar as raízes históricas da Educação Inclusiva, bem como destacar o cenário para alunos com surdez no espaço educacional até a chegada do aluno surdo no Ensino Superior. Nesse contexto, a presente pesquisa, fundamentada em Quadros (2006) e Santana (2009), que citam suas experiências no ensino de Língua Portuguesa na modalidade bilíngue, tem como Metodologia o estudo de natureza bibliográfica e documental, através de um percurso de natureza qualitativa, descritiva e exploratória com vistas a tecer saberes sobre a inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior a partir das políticas públicas vigentes, as quais dialogam com os documentos oficiais do governo federal acerca das Políticas de acesso e permanência de alunos com Surdez no espaço acadêmico além da observância dos Referenciais Curriculares Bilíngues para Surdos no Ensino Superior. Nota-se que a Libras ainda não obteve seu lugar de primeira Língua do sujeito com Surdez e maior divulgação no espaço do Ensino Superior. Além disso, existe também uma falta de preparo e formação dos docentes que recebem estudantes com Surdez em suas salas de aula. Outro aspecto destacado neste estudo é que o estudante surdo tenha a possibilidade de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita no estudo desta disciplina em seu programa de curso, assim como a garantia do espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Bilíngue, com estratégias e diretrizes ao aluno com Surdez para consolidar sua aprendizagem acerca da Língua Portuguesa como segunda Língua. Porém, a partir dos dados encontrados, pôde-se constatar que a prática nem sempre reproduz o que é proposto pela legislação e as diretrizes educacionais vigentes.

Palavras chave: Ensino Superior. Política. Inclusão.

ABSTRACT

In the recent years, the number of students with deafness in Higher Education has been increasing. This reality demanded important institutional changes regarding to the right to a bilingual Superior space, that is, enabling access to the production of knowledge in Brazilian Sign Language (Libras) and in Portuguese in written form. In this sense, this dissertation has as its central question the way in which the National Policy on Special Education – Equitable, inclusive and with lifelong learning recommends the assistance to students with Deafness in Higher Education? To answer the question, this research sought to reflect on the implementation of Public Inclusion Policies for the Special Education public, with emphasis on actions aimed at deaf people who enter Higher Education, having as a perspective the changes and alterations that occurred in the normative frameworks that refer to the service of the deaf community and the educational access of this group in this teaching segment. Initially, we sought to go through the historical origins of Inclusive Education as well as highlight the scenario for students with deafness in the educational space until the arrival of the deaf student in Higher Education. The methodology is based on a study of a bibliographical and documental nature, through a qualitative, descriptive and exploratory course with a view to weaving knowledge about the inclusion of deaf people in Higher Education based on current public policies, dialoguing with official government documents about the Policies of access and permanence of students with Deafness in the academic space in addition to the observance of the Bilingual Curriculum References for the Deaf in Higher Education. It is noted that Libras has not yet obtained its place as the first language of the individual with deafness and greater dissemination in the Higher Education space, in addition to the lack of preparation and training of teachers who receive students with deafness in their classrooms. Another highlight in this study is that the deaf student has the possibility of learning the written Portuguese language in the study of this discipline in their course program, as well as the guarantee of the Bilingual Specialized Educational Assistance (AEE) space, with strategies and guidelines for the student with Deafness consolidate your learning about Portuguese as a second language. However, from the data found, it was possible to verify that the practice does not always reproduce what is proposed by the legislation and the current educational guidelines.

Keywords: Deafness. University education. Policy. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais Políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência no ensino superior, frente a implementação	38
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação dos pólos para o curso de Pedagogia online.....	36
Quadro 2 Principais marcos normativos brasileiros que garantem o acesso à educação para a comunidade surda	48
Quadro 3 Alunos matriculados entre 2015 a 2021	61
Quadro 4 Quadro com a divisão dos seis cadernos produzidos para compor a proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrículas de Graduação público alvo da Educação Especial INEP 2021.....	34
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONAE	Conferência Nacional da Educação
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação e Surdos
LDB	Lei de Diretrizes Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PCD	Pessoa com deficiência
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos cursos
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras e Português
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UPIAS	Union of Physically Injured against Segregation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA O CENÁRIO DO ATENDIMENTO PARA ALUNOS SURDOS	16
2.1	A trajetória da educação de surdos dentro e fora do Brasil	19
2.2	Bilinguismo na educação de surdos amparado pela Política Educacional para pessoas com surdez	25
2.3	Inclusão de pessoas com surdez no ensino superior e as Políticas Públicas de acesso	31
3	MARCOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR	40
3.1	A garantia e importância do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais	51
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	57
5	TECENDO SABERES SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM SURDEZ E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR	59
5.1	A Língua Portuguesa presente nos cursos do ensino superior ao aluno com surdez	75
5.2	Lutas e conquistas Curriculares Bilíngues para pessoas com surdez no ensino superior	77
6	CONCLUSÃO	81
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Minha formação inicial, na graduação, foi em Letras Português - Inglês. Logo após minha formação, fui atuar na área como professora de Língua Inglesa e, em uma das primeiras turmas que tive no Ensino Fundamental, recebi um aluno surdo oralizado que se expressava muito bem oralmente, porém apresentava dificuldades na leitura e na escrita do Português. Sendo minha disciplina a de Língua Estrangeira, os desafios eram maiores para a aprendizagem deste aluno.

A partir da oportunidade de ter um aluno surdo em turma, senti o desejo de retornar ao curso de Língua Brasileira e Sinais, Libras, para poder melhor ensiná-lo em minhas aulas. Eu já tinha estudado Língua de Sinais na adolescência. Então, com o retorno ao curso de Libras, acabei tendo contato maior com a comunidade surda e passei a atuar em defesa dos direitos das pessoas surdas.

Passando-se os anos, tive a oportunidade de atuar como professora de Libras e participei de cursos de formação na área, como uma Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o que me possibilitou aprender estratégias de como atuar com alunos com deficiência e adequar os conteúdos ao currículo, para atendê-los adequadamente. Porém, como graduada na área de Letras, o desejo de aprender estratégias de ensino de Português para surdos se ampliou e, em 2017, tive a oportunidade de participar do Segundo Simpósio de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e fui despertada a realizar pesquisas nessa área.

Em 2019, passei a ser bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela Universidade Aberta do Brasil (CAPES/UAB), o curso de Pedagogia Bilíngue pelo INES e minha convivência com alunos surdos universitários tornou-se constante. Dessa forma, essas experiências suscitaram em mim questionamentos relacionados às dificuldades que os alunos surdos enfrentam no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda Língua.

Assim, iniciei o Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes, pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), com o objetivo de ampliar as fontes de informações tanto para surdos quanto para docentes que se interessem por pesquisa nessa área. Também tive o intuito de trazer reflexões e questionamentos que perpassam a educação de surdos, com foco nos alunos surdos no Ensino Superior, contribuindo, dessa forma, com os estudos que ainda são recentes no Brasil.

No rol de conquistas históricas da comunidade surda, evidenciamos o ano de 2002,

quando se reconhece no Brasil a língua para comunicação e expressão da comunidade de surdos, a Libras, a partir da Lei nº 10.436/2002, que fortaleceu o *status* dessa língua de sinais, indicando que ela não substitui a modalidade escrita do português. Dessa forma, o Decreto Federal nº 5.626/2005, além de regulamentar a Lei nº 10.436/2002 que reconheceu a Libras como a primeira língua do sujeito surdo e o português, na modalidade escrita, como sua segunda língua, estabeleceu, entre outras ações importantes, a organização de turmas bilíngues, nos estabelecimentos de ensino.

O Decreto nº 5.626/2005 prevê como ações a inclusão da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciaturas no Brasil, assim como Cursos de Fonoaudiologia e no Curso Normal Superior, com o objetivo de instrumentalizar professores e professoras acerca dessa modalidade de comunicação e, assim, promover uma melhora da valorização e relacionamento entre professor ouvinte e aluno surdo. É fato para os formuladores da legislação que tal disciplina não proporcionará formação em proficiência na Libras aos professores ouvintes, mas trará à sua formação a possibilidade de uma nova prática do diálogo com o cotidiano educacional.

As propostas para a educação de surdos têm por objetivo desenvolver suas capacidades, dentre elas, a de uso do português. Ansay (2009) afirma que chegar ao Ensino Superior pressupõe que o aluno percorreu diferentes etapas e níveis educacionais. No caso de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior, a caminhada educacional apresenta características que devem ser observadas por apresentar aspectos de grande relevância nas modalidades de ensino. O ingresso de pessoas com Surdez na universidade gera desafios para além das barreiras linguísticas, muitos destes alunos, que atualmente conseguem estar no Ensino Superior, ainda deparam-se com algumas dificuldades no desempenho acadêmico, pois a Libras ainda possui pouca valorização socialmente, acarretando para o surdo dificuldades para compreenderem os conteúdos acadêmicos. Alguns dos acadêmicos com Surdez que ingressam na Ensino superior vieram de escolas inclusivas onde as práticas do oralismo não discutiam a importância da Libras e não a viam com status de língua. Além disso, a estimulação de resíduos auditivos, com o intuito da utilização de aparelhos de amplificação sonora era considerada a única forma desejável e predominante de comunicação, submetendo o sujeito à reabilitação (GOLDFELD, 2002).

Quando um nativo ouvinte lê um texto escrito em português por um surdo, em geral, percebe uma quebra na fluidez textual necessária à emergência de significado na mente do leitor. Essa realidade pode ser impactante para ouvintes que desconhecem a realidade da educação de um surdo. Sobre esse processo, Santos e Gurgel (2009, p. 54) explicam que o

“Processo educacional fragmentado e descontextualizado enfrentado pela maioria dos surdos frequentemente permite-nos identificar, entre os educadores surdos, uma prática de ensino de língua que reproduz a educação precária que tiveram”.

Autores discutem a respeito das questões da Educação de Surdos na atualidade (LODI, 2014; ROCHA, LACERDA, OLIVEIRA e REIS, 2016) têm sido aparentes na sociedade. Todavia, ao mesmo tempo em que é notória uma ascensão da educação de surdos, observa-se que há ainda alguns pontos que precisam ser explorados nesse âmbito. O contexto escolar dos alunos surdos, normalmente, é o primeiro espaço em que eles entram em contato com a Libras, tornando-se um ambiente linguístico fundamental para eles. A partir do desenvolvimento linguístico em língua de sinais, os surdos poderão estar mais capacitados para aprender a Língua Portuguesa escrita como segunda língua e assim, enfrentarão duas realidades: o aprendizado da língua escrita na comunicação com pessoas ouvintes e o da língua de sinais, que “se torna essencial, pois sem esta o surdo não conseguirá compreender a necessidade do seu aprendizado da língua portuguesa” (SKLIAR, 1997, p.101).

O Ensino Superior, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) em seu inciso V do Art 4º, determina o “ acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (1996). Mais recentemente, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei 13.146/2015, art. 1º).

Discussões referentes ao acesso e à permanência dos estudantes com necessidades especiais educacionais tomam grandes dimensões nos diferentes níveis da educação brasileira. Para permitir a presença dos alunos com deficiência é preciso rever as políticas públicas e, programar ações que garantam o acesso e a permanência desses alunos.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) sugere a educação bilíngue, ou seja, a premissa defendida é a de que a pessoa surda deve ser bilíngue: ter o domínio da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente nas modalidades de leitura e escrita. Campos (2014), em concordância com o decreto, aponta que, para cumprir esse compromisso, o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua exige uma reformulação curricular e uma organização institucional, ou seja, é necessária a criação de materiais didáticos e metodológicos que permitam a acessibilidade à cultura surda e à Língua de Sinais.

Discussões referentes ao acesso e à permanência dos estudantes com necessidades

especiais educacionais tomam grandes dimensões nos diferentes níveis da educação brasileira. Para permitir a presença dos alunos com deficiência é preciso rever as políticas públicas e, programar ações que garantam o acesso e a permanência a esses alunos

A partir dessa contextualização, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como a Política Nacional de Educação Especial e com aprendizado ao longo da vida preconiza o atendimento aos estudantes com surdez no ensino superior?

Para a realização desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos: Objetivo geral - compreender a Política Nacional de Educação Especial, estabelecendo um paralelo com marcos normativos que fundamentam a referida política para o atendimento aos alunos com surdez/deficiência auditiva/surdo cegueira no ensino superior; Objetivos Específicos: (i) Discorrer acerca do histórico da educação inclusiva destacando o cenário de atendimento para alunos com surdez e (ii) Identificar marcos normativos que subsidiam políticas públicas para a Educação de pessoas com surdez no ensino superior.

Tratando-se da perspectiva da educação especial e posteriormente da educação inclusiva, que engloba a educação de surdos, é um campo que vem sendo discutido por meio de muitas lutas e legislações favoráveis às pessoas com deficiência. Inicialmente, a modalidade da educação especial tinha um caráter meramente assistencialista com fatores predominantes do modelo médico da deficiência. A concepção de educar para inclusão, com forte cunho educacional evidenciado pelo modelo social da deficiência, passa a ganhar força a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca.

No Brasil identificamos na LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação um capítulo específico para Educação Especial, em que é sinalizada a ampliação e a responsabilidade do ensino público, a garantia do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, e o estabelecimento de que a educação é direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, que podem ter atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola comum (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008, pág. 9) traz a definição da Educação Inclusiva como sendo um “paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos” e orienta toda a política da Educação Especial, que é transversal, perpassando todas as modalidades de ensino, com a finalidade de promover o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público definido em muitos documentos como o alvo da Educação Especial. O atendimento educacional especializado, expresso no documento supracitado, é entendido como oferta de serviços que geram oportunidades e condições de acesso e

aprendizagem aos alunos da Educação Especial, mas esses serviços podem perpassar todas as modalidades de ensino (FACHINETTI, GARCIA e LOURENÇO, 2015). No entanto, a forma como ele é ofertado depende do público e modalidade a que se destina, podendo perpassar temas como acessibilidade e ações afirmativas (entre outros), sempre visando à efetivação de ações que garantam o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência.

É importante ressaltar, que o ensino bilíngue para surdos, que consiste, sobretudo, no uso da Libras como língua de instrução (L1) e do português como segunda língua (L2), possui características que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidos aos estudantes surdos ao longo da caminhada escolar.

No ensino superior, entretanto, esse embate não está posto, já que não há no cenário nacional uma alternativa de escolarização superior para surdos que não o da universidade/faculdade comum. Os desafios que se colocam perante o processo de inclusão educacional são de outra ordem, pois demandam assegurar o direito linguístico à Libras como direito humano fundamental nas relações sociais/educacionais em um espaço comum de aprendizagem para estudantes surdos com perfis e competências comunicativas em Libras e Língua Portuguesa muito variados, em razão da pré-história educacional que vivenciaram promoveram, ou não, experiências de bilinguismo significativas na infância e juventude.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial para surdos no ensino superior é bastante ambígua em relação aos direitos linguísticos dos surdos nesta etapa de escolarização. Como se sabe, a Política Nacional de Educação Inclusiva prioriza a educação básica em suas diretrizes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o alunado público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação).

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, sendo realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo à educação em classes comuns. (BRASIL, 2009). No caso de estudantes surdos, a educação bilíngue desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e na língua de sinais, sendo os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (BRASIL, 2008). Vale lembrar que esse modelo tem sido difundido de forma padronizada ao alunado público-alvo da Educação Especial com grande capilarização na educação básica dos diferentes municípios brasileiros a partir de 2008. No ensino superior, podemos apreender a reprodução dessa mesma lógica de atendimento nas

entrelinhas dos textos legais, seja pela questão da “transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 10), seja pela indicação de “continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 10) ou ainda pela difusão da política “nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior” (BRASIL, 2008, p. 15).

No fragmento a seguir, verificamos os recursos de acessibilidade explícitos na tônica da política de inclusão:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

No fragmento mencionado, destaca-se a matrícula no ambiente comum e o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade desse aluno no ensino superior. Não há menção ao AEE complementar com diretrizes para sua oferta em salas de recursos multifuncionais (tal como ocorre na educação básica).

Portanto, o caminho metodológico traçado para a escrita desta dissertação contará com a revisão da literatura acerca da temática e estudo teórico acerca das políticas nacionais para um espaço acadêmico bilíngue no Ensino Superior. Faz-se necessário mapear o histórico da Educação Inclusiva e o cenário do atendimento para alunos com surdez através do capítulo que versará sobre o histórico da educação inclusiva, a educação de surdos no contexto da Educação Inclusiva e a inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior e as Políticas Públicas.

No Capítulo seguinte, dar-se-á evidência aos marcos normativos para a Educação de pessoas com surdez no Ensino Superior identificando e refletindo acerca das legislações que subsidiam o atendimento deste público e ratificando a garantia e importância do tradutor e Intérprete de Língua de Sinais em contextos de inclusão. O percurso metodológico, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória buscará, ainda, no capítulo de análise teceremos saberes sobre a inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior a partir das políticas públicas à luz de experiências compartilhadas em estudos publicados, em diálogo com apontamentos históricos da Educação de Surdos e análise sobre as limitações e as lacunas das diretrizes da atual política de inclusão, demonstrando que as Leis e amparos que já existem não contemplam as necessidades dos alunos com Surdez que estão ingressando aos cursos do Ensino Superior na atualidade em nosso país, este modelo não se aplica efetivamente à

realidade dos estudantes no Ensino superior.

Para conclusão desta pesquisa, foi realizada as considerações finais, verificando se os objetivos foram alcançados e se a pergunta inicial desta pesquisa foi respondida.

2 Histórico da Educação Inclusiva e o cenário do atendimento educacional especializado para alunos surdos

Falar em inclusão é sempre desafiador, pois para muitos, ainda é um campo desconhecido, mas para compreender melhor o discurso atual da inclusão e seus aspectos, que causam por vezes angústias e também polêmicas, é preciso voltar ao tempo para compreender o processo histórico da Pessoa com Deficiência, até chegar ao movimento da Educação Inclusiva.

No que concerne ao conceito de deficiência, Zavareze (2009) afirma que o seu percurso histórico pode ser compreendido a partir de quatro momentos, cada qual com suas características peculiares, conforme descrições a seguir.

O primeiro momento corresponde à era cristã, na qual o deficiente era compreendido como um ser inútil, que era colocado de lado das atividades realizadas, sendo, pois, negligenciado pela sociedade. As pessoas, não sabendo como lidar com esses “corpos” deficientes, acabavam por eliminá-los do convívio social e familiar. Ainda no período feudal, o catolicismo considerava esses indivíduos como representações do diabo, e os queimavam na fogueira da inquisição (Zavareze, 2009, p. 1).

Com efeito, Pessoti (1984, p. 12) afirma que a concepção de deficiência “[...] variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação”. Zavareze (2009) complementa que até meados do século XV as crianças que nasciam deformadas eram abandonadas, enquanto que na Roma Antiga, muitas vezes, elas eram jogadas nos esgotos. No entanto, na Idade Média, acrescenta o autor, alguns deficientes se abrigavam nas Igrejas, e os deficientes mentais eram considerados seres diabólicos que deveriam ser purificados.

Em um segundo momento da história, na perspectiva de Zavareze (2009), mais precisamente no século XVIII, na Alemanha e na França, e por volta do século XVIII até final do século XIX, no Brasil, as instituições manicomiais e asilares, prisões e orfanatos surgiram com o objetivo de servir como depósito de pessoas consideradas deficientes, até então isoladas pelos demais integrantes da sociedade. Como a segregação dessas pessoas se fazia presente, não havia interesse da sociedade de oferecer-lhes tratamento ou cuidado e a sua inserção social ocorria de forma precária e excludente (Zavareze, 2009).

A terceira fase, continua Zavareze (2009), perpassa os séculos XIX e XX, tendo como marco a criação de escolas especiais, que visavam, além do atendimento diferenciado às pessoas classificadas como deficientes, a diminuição de gastos governamentais com asilos

e manicômios, e evitava, de certo modo, a segregação vigente. Nessa época, o deficiente adquiriu um “status” humano, sendo visto como possuidor de uma alma. E “a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos deficientes passam a ser assumidos pela família e pela igreja” (Nogueira, 2008, p. 4).

Na quarta, e última fase desse histórico, que compreende o século XXI, Zavareze (2009) finaliza dizendo que as pessoas com deficiência são inseridas socialmente nas instituições escolares regulares, época em que nasce e se populariza o conceito de inclusão. Essa noção vai se referir às pessoas com necessidades especiais e a sua inserção na escola.

No Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

A partir deste período histórico, os alunos com deficiência foram amparados especificamente a partir da Declaração de Salamanca, (UNESCO 1994), o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. Desde então, instalou-se um processo de transformação no sistema educacional brasileiro, desde mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para educação; todas norteadas pela ideia da educação inclusiva.

O princípio básico da inclusão, conforme a Declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a eles assegurem uma educação de qualidade, que proporcione a aprendizagem através de um currículo apropriado e modificações organizacionais, das estratégias de ensino, entre outros (UNESCO 2000).

A educação inclusiva busca atender as necessidades decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. Nessa perspectiva, no Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº.2/2001 define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e afirma, no art. 2º, que: “os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem - se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Mazzotta e Sousa (2000, p. 97) quando tratam da questão documental do tema inclusão, referindo-se aos documentos oficiais das políticas educacionais brasileiras, em relação à preocupação dos governantes, pontuam que estes tiveram “preocupações governamentais com a educação para todos”. Embora constando de documentos oficiais, tais preocupações, intenções ou prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações que as tornem realidade.

Entretanto, para que o estado possa de fato cumprir suas responsabilidades de forma eficaz, torna-se necessário um olhar diferenciado em torno das atuais políticas públicas que regem a educação inclusiva, assumindo a responsabilidade com esse grupo, uma vez que sem dúvida, discutir-se a concretização do direito de todos a educação implica a consideração da multiplicidade de manifestações de exclusão, seja ela social, racial, de gênero ou das pessoas deficientes na sociedade e na escola. Ou seja, ao se assumir a perspectiva da inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão, processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. “Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema” (Mazzotta e Sousa, 2000, p. 101).

Devido à complexidade do tema torna-se cada vez mais difícil falar de inclusão. Compreender o cenário atual pode ser um importante passo para alavancar uma discussão mais significativa, como diz Lopes (2008, p. 01):

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2008, p. 01):.

Sassaki (1997) afirma que, a inclusão beneficiaria a todos, trazendo melhorias ao relacionamento aos alunos e entre estes e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos, e permeariam a aceitação das diferenças entre os indivíduos, além de garantir direitos iguais para todos.

Sendo assim, incluir é muito mais do que inserir alunos com deficiência ou quaisquer outras dificuldades para conviverem com outros em salas de aula de escolas regulares. Incluir é promover o crescimento acadêmico e valorização social para todas as pessoas.

Refletindo, ainda, acerca desse pensamento, a inclusão que não só pertence a uma visão da escola em si, ultrapassa espaços escolares e necessita de uma mudança de valores e estrutura social. A ideia que se forma é de que para se promover a inclusão, basta retirar a pessoa com deficiência de um ambiente de isolamento e inseri-la no ambiente inclusivo. Porém, como nos diz Glat (2007, p.17):

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária (GLAT, 2007, p.17).

As transformações necessárias para a implementação de um sistema educacional inclusivo têm sido muito debatidas no cenário educacional. O importante é ressaltar que estamos inseridos em um campo ainda em constante construção, que possui posicionamentos divergentes a respeito dos caminhos a serem perpassados em direção a uma educação inclusiva.

2.1 A trajetória da educação de surdos dentro e fora do Brasil

No passado, os surdos eram considerados pessoas incapazes de serem ensinadas e, por isso, não frequentavam escolas ou locais da vivência social. Por diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, educacional, político e cultural sendo consideradas pessoas excluídas da sociedade e, por muitos momentos, não gozavam de seus direitos, como casar, receber herança de família. Como comenta Sá (2003, p. 89) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar.”

Até meados do século XVI, os surdos, conforme Dias (2006) eram vistos como ineducáveis. Em consequência disto, eram considerados inúteis à coletividade e por isso, enfrentaram o preconceito, o descrédito e foram até chamados de loucos. No início do século XVI, surge o médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que utilizava sinais e linguagem escrita, pois para ele a surdez não se tratava de prejuízo à aprendizagem e, portanto, os surdos poderiam aprender a escrever. Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podiam ser representados pela escrita e assim a surdez não poderia constituir um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Posteriormente, surge também um monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon

(1510 – 1584), que fazia uso de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios. Foi o primeiro professor de surdo. Ele conseguia ensinar a linguagem articulada aos surdos, mas destinada apenas aos filhos de ricos e nobres, pois estes, em alguns casos, teriam que administrar os bens da família. Mesmo que se tenha considerado essa experiência educacional satisfatória por romper com a lógica dominante, tal experiência obteve pouca repercussão na época (SILVA et al, 2006).

A partir de então, surgiram outros professores que se dedicaram à educação de surdos: Ovide Decroly, Samuel Heinicke, Abbé Charles Michel de L'Epée e Ivan Pablo Bonet. Dentre os professores mencionados, destaca-se o abade Charles Michel de l'Epée (1712 -1789), que fundou em Paris um asilo para pessoas surdas. Para o abade, o essencial na Educação de Surdos era oferecer aos alunos a possibilidade de aprender a ler e a escrever por meio da Língua de Sinais, pois essa seria a melhor maneira de expressarem suas ideias, devido à mesma ser a essência de seu processo pedagógico (SILVA et al, 2006).

L'Epée percebeu que os surdos desenvolviam uma comunicação boa através do canal viso-gestual. Assim, desenvolveu um método educacional denominado “sinais metódicos”, que é apoiado na língua de sinais da comunidade surda. Esse sistema de sinais metódicos era formado por uma combinação dos sinais dos surdos como sinais inventados pelo abade, garantindo o aprendizado da leitura e da escrita aos surdos.

O processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo dos ouvintes (LACERDA, 1998). Assim a língua de sinais, iria favorecer o ensino da língua falada.

Em 1775, L'Epée fundou a primeira escola pública para o ensino de pessoas surdas em Paris, onde professores e alunos utilizavam-se dos sinais metódicos. Para L'Epée, a linguagem de sinais seria a língua natural dos surdos e, por meio dela, eles poderiam desenvolver o pensamento e a comunicação. Sua escola, em 1791, tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris (SILVA, 2003).

Os surdos da escola pública, em Paris, após um período de cinco a seis anos de formação, “possuíam o domínio da língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes e atividades físicas” (SILVA et al, 2006, p. 23-24).

A escola pública para surdos em Paris além de priorizar no processo pedagógico a Língua de Sinais:

[...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA et al, 2006, p.24).

Apesar da proposta educacional de L' Epée ter tido êxitos, há registros de que ela tenha recebido, naquele tempo, muitas críticas, justamente pela utilização de uma Língua de Sinais. Seus críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos (SILVA, 2003).

Anos depois, professores de surdos começam a traçar formas de ensinar aos surdos com métodos diferenciados. Alguns utilizavam o método oral puro, ou seja, a língua falada, outros usavam a língua de sinais e ainda o método combinado. Na história da educação de surdos, destaca-se a atuação de Dom Pedro II. Segundo Strobel (2008, p.89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II teve interesse pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”. Contudo, não se tem confirmação desse fato.

A convite de Dom Pedro II, o professor surdo francês discípulo de L' Epee com experiência em mestrado e cursos em Paris, Ernest Huet chega com sua esposa ao Brasil em 1855 com o objetivo de fundar uma escola para surdos. Em 26 de setembro de 1857 é fundado o INES, como hoje é conhecido, na cidade do Rio de Janeiro. Ele servia também como um asilo somente para meninos surdos de todo o Brasil, de acordo com Strobel (2008).

Segundo Strobel (2008), o professor surdo Ernest Huet, teve enormes dificuldades para lecionar no INES, visto que as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico. Huet tinha poucos alunos diferentemente do professor surdo Laurent Clerc que foi aos Estados Unidos e fazia o mesmo trabalho numa escola para surdos, como Huet. Ambos eram franceses.

Quanto à legislação de fundação do INES, Doria (1958, p.171) detalha:

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de SurdosMudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7- 57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...].

De acordo com Strobel (2009), por motivos pessoais, o pedagogo pioneiro da educação de surdos no Brasil, Ernest Huet, após cinco anos na direção do Instituto, afastou-se dos seus trabalhos e viajou para o México em 1861, onde se dedicou a lecionar para surdos. Quem o substituiu foi o Frei do Carmo, que abandonou o cargo por não aguentar as confusões. Em seguida, quem assumiu o cargo foi Ernesto do Prado Seixas.

Strobel (2009) afirma que em 1862, “Foi contratado para cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos”. Em 1868, com uma inspeção governamental no instituto, constataram que o lugar mais parecia um asilo de surdos do que um lugar de ensino, o que ocasionou a demissão do Dr. Manoel Magalhães e o Sr. Tobias Leite o substituiu (CALIXTO; CASTRO, 2015).

Em 1875, segundo Strobel (2009); “Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil” (MONTEIRO, 2006).

A linha do tempo acima mostra os principais fatos históricos dos surdos que ocorreram no Brasil e no mundo até o Congresso de Milão. Conforme Mori e Sander (2015) relatam, a escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa, trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que usamos hoje. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes.

Em setembro de 1880, ocorre o Congresso de Milão, com o objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez, tendo como participantes 182 pessoas, em grande parte, ouvintes pertencentes a vários países, como: Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos, Bélgica, Canadá, França e Alemanha. Neste congresso, ficou declarado que, na Educação de Surdos, o método oral deveria ser preferido, ao gestual, pois o pensamento era que as palavras faladas eram mais utilizadas do que os gestos (SILVA et al, 2006).

Nesse congresso, vários surdos que falavam bem participaram com o objetivo de mostrar a eficiência do método oral, pois o pressuposto vigente era que a aprendizagem da língua oral era de grande importância para a vida social do surdo, e que o uso de gestos e sinais o desviava desse caminho (LACERDA, 1998).

Calixto e Castro (2015) entendem que o congresso de 1880 serviu para que profissionais que acreditavam na prática oralista pudessem convencer os governos de que essa prática traria melhores resultados. Após o congresso, os surdos levaram essas

definições como afronta e, por um longo período de tempo, houve segregações e sofrimentos para toda a comunidade surda.

Strobel (2009), afirma que o método oral puro já estava vitorioso mesmo antes da votação, devido ao fato de a maioria ser ouvinte e haver apenas um surdo, a consequência dessas definições foi a má qualidade da educação de surdos e limitada habilidade social.

Com o Congresso, ficou proibida outra forma de comunicação no contexto escolar. A linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que ajudasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado do trabalho (SILVA, 2003).

Assim, a Educação de Surdos, por um longo tempo ficou presa a uma visão médico – clínica, segundo a qual a surdez era compreendida com deficiência auditiva que deveria ser curada.

O interesse dos médicos sobre a mudez, vinda da surdez, poderia ser:

[...] atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p.6).

Strobel (2009) relata que, após o Congresso de Milão (1880), a maioria dos países adotou rapidamente o Método Oral Puro nas escolas para surdos, proibindo a língua de sinais, o que diminuiu muito o número de professores surdos envolvidos na educação de surdos.

Com isso, a qualidade da educação dos surdos decaiu e, como consequência, as crianças surdas saíam das escolas com qualificações inferiores e nenhuma ou pouquíssima habilidade social. Começou então uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico e cultural. As associações dos surdos se uniram mais e os povos surdos lutaram para evitar a extinção da língua de sinais (STROBEL, 2009).

O congresso de Milão representou, na história dos surdos, um período no qual a língua de sinais (a identidade surda, a comunidade surda) ficou à margem de discussões, de pesquisas científicas. Inclusive, instrutores surdos, que já eram uma realidade nas escolas, foram extintos.

O Congresso de Milão é considerado para a comunidade Surda como o século do

‘holocausto’, pois proibia os professores Surdos de dar instrução nas escolas de Surdos, o uso da língua de sinais dentro das escolas de Surdos e determinava o fechamento dos institutos em regime de internato. Houve um declínio dos professores Surdos até a quase extinção dos mesmos, restando poucos professores Surdos no mundo. (CALIXTO; CASTRO, 2015, grifos do autor).

Uma prática que ocorria devido às definições do congresso, era amarrar as mãos das crianças para impedir que elas sinalizassem. Isso trouxe aos surdos marcas profundas de desconfiança sobre os sujeitos ouvintes (BENEDETTO; SANTOS; SCHLUNZEN, 2012).

Embora houvesse uma tentativa de acabar com o uso da língua de sinais entre os surdos, eles continuaram a utilizar a língua gestual fora dos institutos educacionais como forma de resistirem as imposições apresentadas no congresso de 1880. Isso culminou na criação de diversas Associações de Surdos ao redor do mundo. Além disso, a comunicação sinalizada se estabelecia com meio de afirmação do sujeito surdo diante de imposições questionáveis do Congresso de Milão de 1880. (CALIXTO; CASTRO, 2015).

Posteriormente, no Brasil, o INES, que por um tempo era a única instituição de surdos no país, passa a não ser mais a única instituição que recebia alunos surdos. Surgiram muitas outras escolas, que se expandiram principalmente no século XX, entre as quais estão: Instituto Santa Terezinha para meninas surdas em São Paulo, a Escola Concórdia POA-Rio Grande do Sul, a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - Brasília-DF e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral.

Entretanto nos Estados Unidos, na década de 60, iniciou-se a utilização da filosofia Comunicação Total. Tal filosofia foi referenciada, inicialmente, pelo professor de surdos Roy Holcomb, que devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos (SILVA, 2003).

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p.103):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualistas e oralistas para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo (COSTA, 1994, p.103).

A filosofia Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de

comunicação oral e gestual (SILVA, 2003). Essa filosofia tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das áreas para a integração social do indivíduo surdo (LACERDA, 1998). Na década de 70, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Gallaudet University Library - Washington – EUA, chega ao Brasil a filosofia da Comunicação Total.

Segundo Oliveira (2001, p.6), a partir de discussões sobre as práticas até então utilizadas junto às pessoas com surdez, considerando especialmente as ineficácias observadas na utilização da filosofia de Comunicação Total e do Oralismo para garantir uma aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos, temos, a partir dos anos 90 do último século, a divulgação de uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína: é o chamado Bilinguismo. Nessa perspectiva, a língua gestual do surdo seria a sua primeira língua e a segunda é a língua oficial de seu país.

2.2. Bilinguismo na educação de surdos amparado por políticas para pessoas com surdez

O bilinguismo surgiu como um pleito da comunidade surda que lutou em busca de uma educação que visa desenvolver nos surdos a aquisição da linguagem: a primeira língua Libras e a segunda língua o português escrito.

A educação bilíngue é uma filosofia, segundo análises de Dias (2006, p.42) pois “ não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar”. A educação bilíngue compreende as características e opiniões dos próprios surdos de acordo com o seu processo educacional.

Assim, em 24 de abril de 2002, cria-se a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais. Com isto, surgem, após o reconhecimento do uso de Libras, as seguintes leis: 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626: Lei que trata o uso de Libras dispondo sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina curricular; o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; e também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados. E ainda de 03 de setembro de 2010, a lei nº 12.319/2010, que oficializa a profissão do profissional Tradutor Intérprete de Libras e Português (TILSP). Quanto aos alunos surdos, a questão da inclusão aponta para alguns desafios. Considerando que vivemos numa sociedade

de maior parte de ouvintes, a Língua de Sinais para muitos não é uma língua completa e que possa suprir as necessidades de comunicação e as necessidades cognitivas dos surdos. Por isso, é vista como língua pobre, utilizada como meio para alcançar o entendimento do que é falado na Língua Portuguesa.

Todavia, há algo que não é levado em consideração neste âmbito: a língua oral é a língua que se adquire naturalmente para os ouvintes, mas não para os surdos. Ser surdo representa uma diferença linguística. A surdez é uma experiência visual. Os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com audição residual.

Esse problema que limita as possibilidades de uma educação bilíngue aumenta quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nessa visão, Franco (1999) aponta uma questão sobre a escola inclusiva e a educação de surdos ao afirmar que,

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social (FRANCO, 1999, p.216).

A proposta bilíngue está de acordo com a Declaração de Salamanca, que aponta a Língua de Sinais como a primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – a oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Dessa forma a pessoa surda poderá desenvolver sua língua, Libras utilizadas no Brasil de acordo com a lei 10.436/02, que diz em seu Art. 1:

É reconhecido como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual – motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil.

O decreto nº5626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, da maneira como está proposto, ressalta a importância da Libras na educação de pessoas surdas. Ressaltando a necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a Língua Portuguesa e ao mesmo tempo visa à perspectiva da inclusão.

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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com

professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (...)

Outro ponto importante contemplado no decreto é a discussão sobre o bilinguismo e a viabilização de escolas bilíngues para surdos e ouvintes. A partir daí se inicia uma discussão, de como ocorreria a educação bilíngue, tendo em vista que a Libras é uma língua espaço-visual, enquanto a Língua Portuguesa é oral auditiva. A Libras só foi oficializada em 2002 e, a despeito de toda a discussão levantada até o momento, não conseguiu se firmar no cenário escolar como uma língua para instrução, capaz de dar conta do processo cognitivo dos alunos surdos.

O Decreto Federal abriu um leque de grandes oportunidades para os profissionais que não conheciam a Língua Brasileira de Sinais- Libras, mas tinham o desejo de conhecer e entender até mesmo se aperfeiçoando na área. Desta forma, foi oferecida a oportunidade de conhecimento e desenvolvimento de grandes profissionais na área da Libras em nossas escolas como intérpretes e outros departamentos que necessitam deste profissional (BRASIL, 2005).

Pensar em escolas bilíngues implica em compreender essa língua em um espaço visual e o papel que ela exerce dentro da instituição. Por isso, apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a identidade, a cultura, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mais do que isso, é refletir na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo, pois, ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

Apenas a utilização da Língua de Sinais não irá resolver toda a problemática da educação dos surdos. É necessário levar em conta o papel que ela desempenha de fato no ambiente escolar e principalmente na vida dos surdos que frequentam a escola.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar, cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p.206)

Alguns estudos, como o de Brito (1993), já mostram que, se o surdo for exposto à Língua de Sinais o mais precocemente possível, adquirirá o mesmo nível de linguagem de um ouvinte, porém é um equívoco imaginar que por ser surdo o indivíduo domine

automaticamente a Libras. É necessária uma vivência com a língua que se dará ao desenvolvimento linguístico desse sujeito.

Ao pensar sobre bilinguismo de surdos, direcionamos a abordagem de Mikhail Bakhtin sobre: como são as vivências de uso da Língua de Sinais (L1) e da Língua Portuguesa (L2) pelos surdos; as condições da escola e dos educadores para oferecer a continuidade dessas vivências; as concepções de língua e comunicação que prevalecem na escola onde os surdos são educados; e a valorização de cada língua envolvida no ambiente escolar.

De acordo com Pereira (2014) o uso da língua de sinais contribuiu muito para a aprendizagem dos alunos surdos, já que, por ser visual-espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Diante dessa afirmação, podemos considerar que para a Língua Portuguesa e a aprendizagem ocorra de forma eficaz na compreensão, o surdo necessita de uma interligação intérprete para que o mesmo entenda e compreenda o que está acontecendo ao seu redor e o que está sendo dito entre o locutor que é o professor e o interlocutor para que possa haver comunicação e interação nas diversas aulas apresentadas no decorrer das aulas explicativas, dialogadas e nas rodas de conversas formais que acontecem constantemente em sala de aula.

Na proposta da educação bilíngue para os surdos, as duas línguas possuem uma relação de poder e dominância. A Língua Portuguesa (L2), aprendida de maneira imposta, sempre foi a língua maior e a Língua de Sinais (L1), não reconhecida em sua importância, tende a ficar numa posição subordinada à língua maior.

Bakhtin (2009) diz que, a prática viva da língua constitui o sujeito e faz com que este se comunique sem notar as regras linguísticas que incorporou. Ele não concebe a língua como um sistema abstrato de formas normativas ao qual o falante recorre para dizer o que pretende e assim se comunicar.

O autor ainda discorre sobre a visão da separação da realidade histórica e mutável da língua e das transformações que os falantes impõem ao longo do tempo. Isso porque as pessoas usam a língua não somente para transmissão de algo pronto, mas ela também é usada como parte da corrente verbal de uma comunidade linguística. Embora a consideração da língua seja indispensável, os processos de comunicação verbal só podem ser plenamente compreendidos se forem considerados da perspectiva discursiva e enunciativa. Assim, as pessoas envolvidas na comunicação não usam itens lexicais ou unidades linguísticas, elas dialogam por meio de enunciados.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidade da língua – palavras, combinações de palavras,

orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (...). (BAKHTIN, 1997, p.297)

Nas interações das pessoas que estão inseridas em um contexto imediato que afeta o sentido das palavras, para as pessoas ouvintes, as palavras não possuem um único sentido, fechado. Os sentidos dependem do contexto em que são inseridas e de seu intuito discursivo, enfim, de um conjunto de fatores.

A partir dessa visão, se compreende a necessidade de crianças e os jovens surdos estarem imersos na vivência de Libras desde cedo, de maneira a desenvolverem e se apropriarem desta língua. Além disso, o que é pronunciado depende do nosso interlocutor e da situação vivida; o que é falado, escrito e ou pensado é composto de outras falas, pensamentos de outras vozes. Por isso, a importância do estabelecimento de relações com diferentes interlocutores em Libras, preferencialmente surdos.

O interlocutor nos responde de diversas formas quando a linguagem é utilizada para a comunicação. Nos enunciados podemos causar aceitação, negação, estranhamento, dependendo do que é enunciado. Nesse pensamento, o sujeito é formado nas relações sociais concretas; nunca é monológico, mas sempre dialógico. É um sujeito ativo – responsivo participante do diálogo, que carrega uma infinidade de vozes que intervêm na sua relação com os outros e na formação de sua consciência.

Como diz Lodi (2005), para Bakhtin a língua é algo vivo que se modifica cada vez que dela nos utilizamos e as relações travadas socioculturalmente agem sobre nossa constituição linguística. Nesse plurilinguismo, “a própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais (...) propiciam que a língua mantenha-se viva e em constante movimento” (p.415). Nesse caso, existe um núcleo de defesa da língua, de centralização linguística e sociocultural, que se relaciona também à manutenção da ideologia dominante.

Por outro lado, outros movimentos que variam em intensidade na dependência das condições concretas da vida social configuram o processo de descentralização. Por exemplo, ao usar Libras (L1), para aprender o uso da Língua Portuguesa (L2), cria-se uma comunicação artificial, nomeada de bimodalismo ou português sinalizado que não permite aos surdos um desenvolvimento linguístico. O que se cria nesse contexto é um recurso de comunicação não muito utilizado por pessoas surdas e que descaracteriza a Libras.

Essa perspectiva conceitual é importante para o entendimento do encontro da Língua Portuguesa (L2) e da Libras (L1) no espaço escolar, onde se faz necessário analisar o

atendimento educacional oferecido aos surdos, como esse aluno é incluído e como é implantada uma educação bilíngue.

Nos dias de hoje, a educação de uma forma ampla passou por uma formulação em seus currículos e documentação com a implementação de um documento normativo para unificar a educação brasileira a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que trouxe como um dos focos a educação bilíngue “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (ALMEIDA, 2015). O documento normativo enfatiza a importância da Libras como uma linguagem visual e traz um conjunto de práticas para serem abordadas em sala de aula como habilidades e competências que os alunos ouvintes e surdos devem adquirir nas aulas cotidianas nas escolas brasileiras.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, a utilização de recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (DAMÁZIO, 2007, p.14)

A alfabetização de uma criança surda é diferenciada entre a língua materna e a segunda língua, pois Damázio afirma “que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do Português aos alunos com surdez” (DAMÁZIO, 2007, p. 38).

Diante da proposta para o ensino de língua portuguesa para pessoas com surdez como a Libras é correto afirmar que se trata de aspectos culturais e linguísticos são línguas naturais, mas com modalidades diferentes, Libras- L1 e Português- L2, isso justifica a Libras como espaço visual e a Língua Portuguesa oral-auditiva só sendo adquirida pelos surdos por meio de aprendizagem concreta e formal, sendo a Libras a sua língua materna. Quando analisamos a educação bilíngue no Brasil percebemos que ela é orientada através de currículos e documentos normativos que muitas vezes perdem a complexidade. Portanto, quando analisamos do ponto de vista do ensino da Língua Portuguesa para os surdos, as considerações teóricas, políticas e ideológicas e legais adquirem contornos bem distintos (SANTANA, 2007, p.28).

É importante salientar que, quando se trata da língua portuguesa para surdos, está implícita a modalidade escrita centralizada em uma gramática normativa que focaliza erros e acertos tomando como base esses fundamentos que não devem ser relacionados à cultura surda, pois a língua portuguesa é a segunda língua para os surdos. Por isso, a língua

portuguesa deve ser mais explorada através de metodologias que possam facilitar o entendimento para o desenvolvimento nas aulas práticas com os surdos (SANTANA, 2007, p.32).

2.3 Inclusão de pessoas com surdez no ensino superior e as Políticas Públicas de acesso

O ensino superior é um espaço de grande importância para o pensamento reflexivo e científico. As instituições de ensino superior (IES) são locais nos quais os alunos surdos, que anteriormente estavam localizados à margem da sociedade e que ao longo de séculos tiveram seu processo de comunicação oprimido e sua língua muitas vezes, proibida de ser expressa, ganham o direito de serem educados a partir dessa língua, agora reconhecida e oficializada como uma expressão linguística.

Ao retomarmos a Constituição Federal de 1988, conforme afirma Ranieri,

Ao definir o dever do estado com a educação (artigo 205) e o seu compromisso com o desenvolvimento nacional e com a construção de uma sociedade justa e solidária (artigo 3º), individualiza a educação superior como bem jurídico, dado o seu papel fundamental na formação de recursos humanos nas áreas da ciência, pesquisa e tecnologia (artigo 218, 3º), e no desenvolvimento do País (RANIERI, 2000, p. 41-42).

Preservando a garantia desse direito, a Constituição Federal de 1988, ao lado do dever do Estado, como prestador direto da atividade educacional,

[...] franqueia a atividade à iniciativa privada, dentro dos limites fixados na lei [...] e encarrega o Estado de assegurar padrão de qualidade, bem como acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (artigo 208 V) [...]. (RANIERI, 2000, p.24)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no capítulo IV, artigos 43 e 57, trata da educação superior e estabelece como sua finalidade propiciar e estimular o pensamento reflexivo, a criação cultural e o desenvolvimento científico, bem como formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, entre outros (BRASIL, 1996). Segundo Ranieri,

[...] a natureza pública da educação pública revela-se em face dos benefícios que produz, tais como disseminação do conhecimento superior, formação de pessoal habilitado às ocupações sociais mais complexas, formação de grupos dirigentes, geração de conhecimentos que contribuem para o crescimento da produtividade e da competição do País, etc (RANIERI, 2000, p. 41-42).

Em sua organização, as IES se vinculam ao sistema federal de ensino ou aos sistemas

estaduais e municipais. Sendo subordinadas à União, as IES públicas federais podem se organizar como fundações públicas ou como autarquias. As IES privadas podem se classificar como particulares, confessionais, filantrópicas ou comunitárias e são administradas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado ou pessoas físicas, havendo uma grande diversidade institucional integrada por estas instituições e por estabelecimentos de perfil empresarial.

Ademais, o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, prevê, como um dos princípios do ensino, a garantia de padrão de qualidade, encarregando o Estado, seja na prestação direta ou indireta, através da iniciativa privada, de assegurar a qualidade do ensino.

Por sua importância social, o ensino superior, com os direitos dos cidadãos em suas funções essenciais, traz importante embasamento para sua estrutura, através da Declaração Mundial sobre a Educação Superior aprovada em Paris em 1998, que determina que todas as funções universitárias devem ser exercidas com uma dimensão ética (BERNHEIM e CHAUÍ, 2008).

A partir dos anos finais do século XX, a sociedade sentiu a necessidade de atender às pessoas com deficiência de maneira inclusiva. Em 1980 os países desenvolvidos iniciaram o movimento de inclusão, porém desde 1950 os Estados Unidos da América já demarcavam um proposta integracionista, advinda do movimento Vida Independente.

No Brasil em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, refere-se ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, assim a educação como direito a todos sem qualquer exclusão social ou discriminação dos considerados “normais” ou “especiais”, já se era prevista na Constituição desde esse período.

Segundo Sassaki (2006), ser independente é de fundamental importância para o processo de inclusão, para que a pessoa com deficiência possa opinar e transformar a sua própria realidade, com acertos ou não, mas exercendo a cidadania.

Nos anos de 1970, nos Estados Unidos e no Reino Unido, originou-se a primeira organização chamada Liga ou União de Lesados Físicos com Segregação - UPIAS (Union of Physically Injured against Segregation). Idealizada por Paul Hunt, Paul Abberley e Michael Oliver, era uma rede política com o objetivo de conquistas políticas públicas que viessem separar a lesão da deficiência, valorizando a pessoa humana: “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p.10).

Durante anos de discussões em eventos internacionais, através da publicação de

documentos de relevância para a temática, o combate à exclusão e a segregação educacional de pessoas com deficiência se fortaleceu. Destaca-se, neste sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Outros acontecimentos de destaque no cenário mundial foram as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993) e a Declaração de Salamanca (1994).

É possível citar, ainda, outros documentos internacionais que impulsionaram a Educação Especial Inclusiva, tais como: Carta de Luxemburgo (1996); Enquadramento da Ação de Dakar (2000); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado no Canadá); Convenção da Organização dos Estados Americanos; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou Convenção de Guatemala, (1999) e a Declaração de Madrid (2002). Destaca-se que a Convenção de Guatemala foi promulgada, no Brasil, por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Por influência desses movimentos internacionais, as discussões sobre a educação brasileira começam a considerar, de maneira mais enfática, a inclusão do público alvo da Educação Especial em documentos oficiais e políticas públicas. Em 1994, o MEC, por meio da Portaria nº1793/1994, dá início às recomendações a respeito do aluno com deficiências no ensino superior propondo que nas licenciaturas fossem incluídas disciplinas que tratassem da sua integração.

Após se basear em leis e declarações estabelecidas, as pessoas com deficiência passaram a ter a oportunidade de frequentar as escolas regulares, porém as preocupações devido ao distanciamento entre as políticas públicas e a organização de uma educação inclusiva de qualidade continuou a ser um desafio.

Com todo o movimento de mudanças na esfera educacional relacionado às pessoas com deficiência, a própria população foi em busca de seus direitos com mais participação política, porém, dentro do espaço universitário ainda não se constatarem muitas mudanças. As pessoas com deficiência foram prejudicadas ao longo dos anos, excluídas dos direitos à educação desde o início de seus estudos, ficando longe do ingresso no ensino superior, não lhes sendo assegurada a equiparação de sua formação aos demais alunos (MOREIRA, 2004).

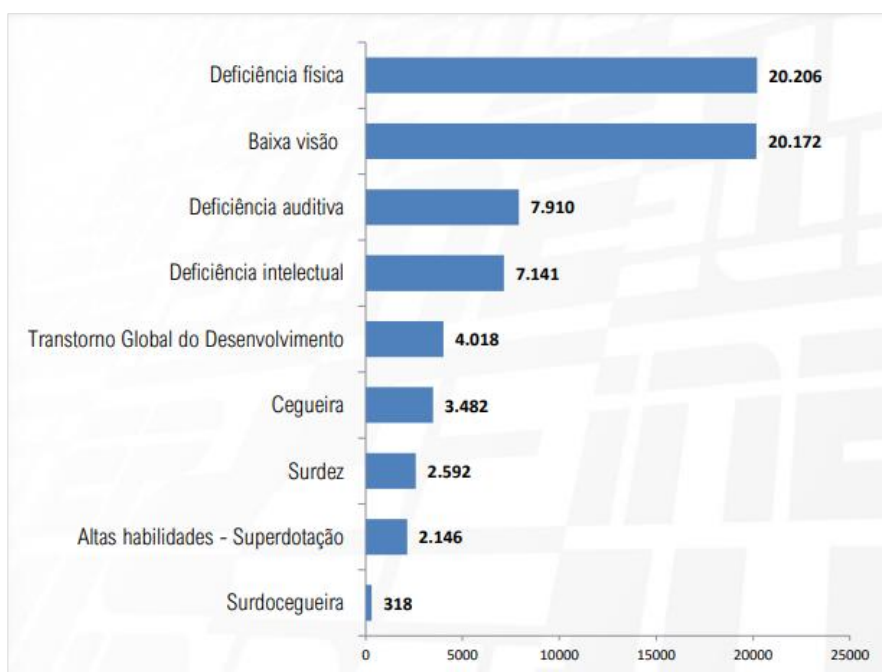
Em 2003 foi editada a Portaria¹ 3.284 MEC/GM, dispondo sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas de assegurar condições básicas de acesso e permanência

¹ Portaria 3.284 MEC/GM <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

aos alunos com deficiência físicas e sensoriais. Tal portaria determina que, nas condições de oferta de cursos superiores, sejam incluídos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência e garantias para ingressar no Ensino Superior.

A partir desta legislação, muitas universidades começaram a se organizar quanto ao recebimento de alunos com deficiências com bancas formadas por profissionais preparados para avaliá-los, buscando adequar-se às dificuldades e necessidades específicas dos candidatos. Para Moreira (2005), o fato de existirem leis não garante a efetivação de políticas públicas, apesar de essas leis serem muito importantes e necessárias para uma inclusão no Ensino Superior. É preciso que toda a organização do sistema esteja atenta às especificidades do aluno com deficiência. Em 2021 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou o censo da educação superior realizando o levantamento de 63.404 matrículas de graduação ou 0,71% do total, sendo declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. Uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração, se referindo às mais comuns: deficiência física (31,87%), baixa visão (31,82%) e deficiência auditiva (12,48%).

Gráfico 1: Matrículas de Graduação público alvo da Educação Especial INEP 2021



Fonte: Inep

No ano de 2011, o Governo Federal lançou através do Decreto 7612/2011, o programa que começou a fazer parte do eixo educação do Plano Nacional dos Direitos à Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, uma iniciativa que englobou diversos ministérios para promover a inclusão, autonomia e direitos das pessoas com deficiência respeito ao

compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Conforme Bento e Teixeira (2019), o Plano Viver sem Limite² foi elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), representando a sociedade civil, e envolveu todos os entes federados. O plano também representou a articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade, com a previsão de um investimento total no valor de R\$ 7,6 bilhões até 2014.

Com base no princípio de que o acesso à educação é direito de todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades, o plano Viver sem Limite se propunha a investir em recursos e serviços de apoio à educação básica que envolvem: a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a promoção de acessibilidade nas escolas, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, a aquisição de ônibus escolares acessíveis e a ampliação do Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social). Em termos de educação profissional, o plano garantia prioridade às pessoas com deficiência na matrícula dos cursos do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), havia a previsão de instalação de núcleos de acessibilidade e a oferta de cursos de Letras/Libras e de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa).

Segundo Cruz e Moraes (2016), para que seja possível tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite previa a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado - e 12 cursos de Licenciatura em Pedagogia com característica bilíngue, sendo criadas, por meio desse plano, 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras. O INES participa do plano Viver sem Limite, oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia com perspectiva bilíngue para alunos surdos e ouvintes.

Cruz e Moraes (2016) destacam que desde 2004, o INES desenvolve ações para a implementação do curso superior de Pedagogia– Licenciatura Plena, que iniciou suas atividades de maneira presencial em 2006, no próprio INES, na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

A proposta do Plano Viver sem Limite é oferecer cursos de graduação, para atender

² O Plano Viver sem Limites foi regulamentado pelo decreto 7.612/2011, disponível no endereço eletrônico: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm acesso 12 de janeiro de 2023

uma demanda nacional, por isso, o INES desde 2013 iniciou um projeto de implementação do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade bilíngue a distância, contudo só iniciou suas atividades em 2018, em parceria com 12 instituições federais (Institutos e Universidades), abrangendo as cinco macrorregiões do Brasil, como se pode ver no quadro a seguir.

Quadro 1: Relação dos pólos para o curso de Pedagogia online. Autoras: Moraes e Cruz, 2016

Instituições/pólos para oferta do curso online	
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Cruz e Moraes (2016)

É um desafio social transformar a realidade educacional brasileira, a qual, ao longo de sua história, não foi refletida para atender às necessidades da população, muito menos pessoas com deficiência. Essa transformação tem como finalidade a garantia de um modelo de instituição de Ensino Superior mais inclusiva, na qual a diversidade seja aceita. Neste contexto, sabe-se que as leis por si só não materializam a política pública educacional em suas diferenças. Porém, seus marcos legais são elementos fundamentais para sua efetivação, como é o caso da pessoa com deficiência.

Há uma gradativa mudança no decorrer dos tempos, pois as reformas para o Ensino Superior foram realizadas tardiamente, sendo necessárias muitas transformações no que tange à eliminação de barreiras e de preconceitos e à prática de ações políticas consistentes visando à democratização do acesso à educação.

Em 2016, através da Lei nº 13.409, se tornou garantido o acesso da pessoa com deficiência no ambiente formativo inclusivo na educação do país com a inclusão da obrigatoriedade de cotas para pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico.

A obrigatoriedade das cotas para o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior ocorreu em 2016, com a publicação da Lei nº 13.409/2016, alterando a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de vagas com critérios raciais e sociais. Esta lei ampliou as cotas previstas às pessoas com deficiência que tenham, pelo menos, concluído o ensino médio em escola pública.

A Lei nº 13.409/2016, que inclui a obrigatoriedade da cota para universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, teve origem no Projeto de Lei do Senador Cássio Cunha Lima (PLS) nº 46/2015, aprovado em setembro de 2015 e votado na Câmara dos Deputados apenas como emenda de redação em dezembro de 2016. Entrou em vigor no dia 29 de dezembro de 2016 e passou a ter, incluído no seu percentual de 50% das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, com baixa renda ou não, os autodeclarados preto, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Foi mantida a data para que seja revista neste mesmo ano, 2022, como estabelece o art. 7º da Lei nº 12.711 de 2012, o que corrobora o estudo de Lindblom (1959, p. 175) quando afirma “Não se decide uma política de uma vez por todas: ela é formulada e reformulada indefinidamente. Formular políticas é um processo de sucessiva aproximação a alguns objetivos desejados, em que o próprio objeto desejado continua a mudar sempre que é reconsiderado”.

Segundo Carvalho (2010), as políticas de educação, assim como políticas sociais, devem ser entendidas como uma modalidade das políticas públicas, entendidas como um conjunto de ações de governo com objetivos específicos, e pensar no contexto educacional requer contextualização para formulação dessas políticas, para que possa haver uma garantia da qualidade de sua implementação.

Outro ponto muito relevante na questão da inclusão do aluno com deficiência no espaço do Ensino Superior, está relacionado à formação dos docentes que estarão para receber os alunos. As inquietações estão pautadas em pensar de que maneira os educadores estão formados para realizar um atendimento educacional de alunos com perfis diferentes dos comuns. Cabe refletirmos como as discussões sobre a inclusão nas IES serão conduzidas dentro deste contexto para atender à diversidade e para que a formação profissional assuma como compromisso o envolvimento em ações “menos excludentes e discriminatórias de educação” (THOMA, 2005, p.1).

É de suma importância que os educadores e as IESs tenham preparação para receber o aluno com deficiência, tendo formação de qualidade, conhecimentos especializados e uma mudança de visão quanto à aceitação das diferenças, “sendo esse incluir entendido como a

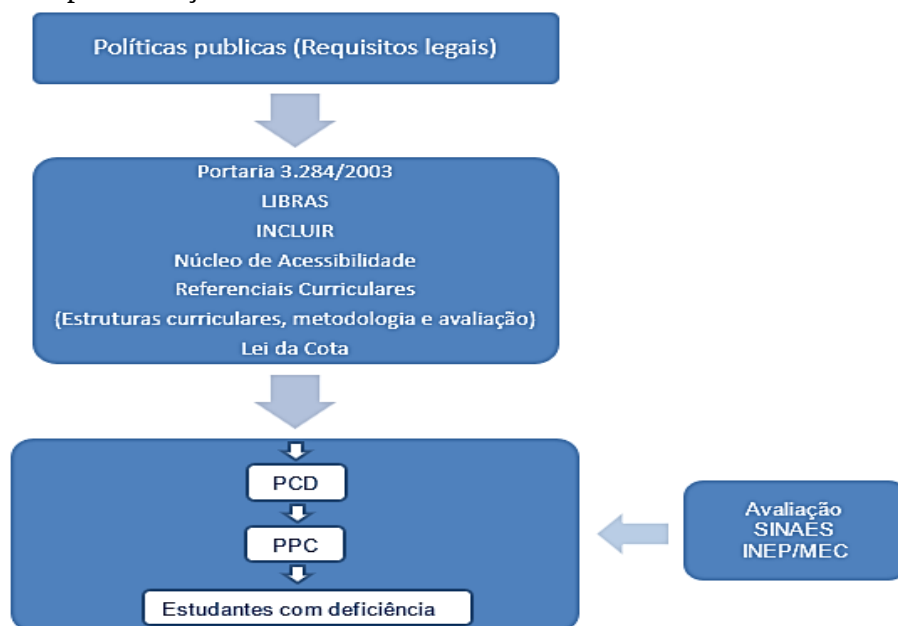
presença e participação plena de cada um conforme suas características” (THOMA, 2005, p.16).

Sabe-se que a universidade é um espaço social onde as diversidades estão presentes, porém é um lugar que deve estimular ações que elaborem políticas públicas de respeito às diferenças e especificidades do estudante, bem como construir programas de formação docente em nível inicial e continuada para que mais docentes se tornem aptos às ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais inclusivas. Eis um desafio que se impõe à atual universidade brasileira (CARDOSO; MAGALHÃES, 2009).

No ensino superior, o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência nessa etapa de ensino (INEP, 2013).

A figura 1 demonstra a formação da política pública de inclusão no ensino superior, com foco no processo de implementação, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de graduação e a avaliação pelo Ministério da Educação.

Figura 1. Principais Políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência no ensino superior, frente a implementação.



Fonte: Elaborado pela autora

A figura acima apresenta as principais políticas para a educação inclusiva no ensino superior, Portaria MEC n 3.284/2003 que tratam das questões de acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência, que necessitam ser observadas nos processos de avaliação do curso conforme descrição a seguir: (i) Programa INCLUIR, que destina recursos e possibilidades de realização de projetos particularmente aos Núcleos de Acessibilidade; (ii) Disciplina de Libras sendo obrigatória para as licenciaturas e para o curso de fonoaudiologia,

e eletiva para outros cursos; (iii) Núcleos de Acessibilidade que têm importância na permanência do estudante, visto que servem como apoio para a acessibilidade plena e garantia de direitos, e alguns dispõem de equipe especializada para Atendimento Educacional Especializado (AEE); (iv) Referencial de Acessibilidade no Ensino Superior para a avaliação in loco dos cursos de graduação (INEP, 2013) pois serve de orientação no momento da avaliação do curso, gerando a responsabilidade aos gestores das instituições das IES quanto à inserção da educação especial voltada para a perspectiva inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos PPC; e (v) Cota para estudantes com deficiência Lei nº 13.404/2016, dispõe de vagas destinadas à pessoa com deficiência.

De acordo com o Referencial de Acessibilidade no Ensino Superior (INEP, 2013) as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à total inclusão dos estudantes com deficiência, além das condições da infraestrutura arquitetônica, seleção de profissionais, projetos pedagógicos dos cursos (PPC), acervo pedagógico e recursos acessíveis. Entretanto, assegurar os direitos não é garantia de inclusão. Podemos citar a defasagem na formação da maioria dos profissionais do ensino nesse espaço. Também se faz necessária a condição para a

Alguns professores quando percebem que têm um aluno com deficiência em sua turma sentem maiores dificuldades em saber como lidar com o ensino e aprendizagem dele. Nos outros níveis de ensino, temos pesquisas que mostram o fato de que a atitude do professor é de suma importância para a permanência no processo escolar do aluno com deficiência com os demais colegas de turma (LÉON, 1994; ORTEGA, 1995; MITTLER, 2003).

Segundo Minetto (2008, p.45), “Isso implica professores universitários mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas também, e principalmente, que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva.” A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem tratando da formação docente em período de inclusão, requerendo do professor respeito, valorização e tolerância diante ao igual na sua diferença e assim mediar o conhecimento ao propor desafios e possibilidades.

O processo de construção de um espaço inclusivo na educação não se dá por meio de um padrão. Ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. A implementação das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência deve ser encarada pela universidade como uma oportunidade de melhoria, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior.

3 Marcos normativos para a educação de pessoas com surdez no ensino superior

O sujeito surdo em sua trajetória histórica adquiriu marcas que perpassam por situações de exclusão, segregação e integração. A escolarização de alunos surdos é uma temática que vem ganhando muita importância nos espaços de discussões. A busca do reconhecimento da surdez, a crescente visibilidade de indivíduos que anteriormente estavam localizados à margem do processo social. Esses indivíduos agora são objetos de políticas públicas, adquirindo visibilidade na mídia, criando demandas e deixando transparecer a gama de enfrentamentos ainda necessários à perspectiva da inclusão.

Dessa forma, a comunidade surda, que ao longo de séculos teve seu processo de comunicação oprimido e sua língua por vezes proibida de ser expressa, ganha o direito de ser educada a partir dessa língua, agora reconhecida e oficializada como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais.

Muitas tentativas de inclusão vêm sendo praticadas no Brasil, mas ao longo dos anos, produziram poucos resultados que realmente possam ser considerados eficazes. A educação de surdos continua passando por diversos obstáculos, já que existem pouquíssimas escolas preparadas à condição bilíngue e às necessidades específicas de pessoas surdas.

No Brasil, o Decreto nº5626, de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº10.436, de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), aparece como condição de possibilidade de uma política linguística para a comunidade surda, mas sua implantação expressa, ainda é marcada por ambiguidades.

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

A Lei Federal nº 10.098, 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, bem como toma outras providências. No capítulo VII lê-se: DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO os artigos 17 e 18 asseguram que

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.

Dentre as ações propostas, o Decreto nº 5626 prevê a inclusão de uma disciplina de LIBRAS em todos os cursos de licenciatura no Brasil visando orientar a capacitação dos profissionais que irão trabalhar na educação e, com isso, proporcionar uma melhora do reconhecimento e relacionamento professor ouvinte - aluno surdo. Fica claro para os formuladores da legislação que tal disciplina não proporcionará proficiência em LIBRAS aos professores ouvintes, mas trará à sua formação a possibilidade de desestigmatizar padrões preestabelecidos e trazer essa nova realidade ao diálogo com o cotidiano escolar.

O Decreto possibilita, ainda, a criação de cursos superiores com vistas a atender a comunidade surda. A princípio, dois cursos ficam claramente expressos: a licenciatura Letras/Libras ou Letras-Libras/Português. A proposta é formar professores para lecionar a Libras desde a 5.^a série do ensino fundamental até a educação superior. Para a modalidade de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngue Libras/Português.

Ainda no âmbito do ensino superior, o decreto indica a criação de cursos de graduação e pós-graduação para a formação de tradutores-intérpretes de Libras/Português, Português/Libras. Assim como a formação dos fonoaudiólogos, profissionais que atuam diretamente com questões relacionadas à linguagem, o decreto aponta para a inclusão da Libras como disciplina obrigatória, contemplando, por exemplo, problemas típicos dos surdos que, de forma recorrente, apresentam desvios de linguagem, como afasias e aquisição tardia de comunicação.

É possível constatar que, na vivência educacional dos surdos por toda a Educação Básica, não têm sido contempladas as suas reais necessidades linguísticas. Apesar de saberem ler e escrever, eles não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da segunda língua, no nosso caso, do português por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita às suas práticas sociais.

É importante salientar que o ensino bilíngue para surdos, em que a Libras é a língua de instrução (L1) e o português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar. Por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita às suas práticas sociais, elas se apresentam defasadas, como explica Góes (1999):

(...) a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita (GÓES, 1999, p.2).

Ao iniciar a vivência no ensino superior, os jovens passam por muitos desafios dentro desse espaço. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, a falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

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

Dessa forma, o que acontece nas IES é que há um limitador no processo educacional que não é desenvolvido ou trabalhado para incluir as pessoas surdas, pois nessas falta o reconhecimento da diferença e da cultura Surda. As metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes, são direcionados aos ouvintes. Desse modo, fazer parte de uma IES, onde a cultura ouvinte é o parâmetro, é um desafio para os estudantes Surdos (SILVA; SANCHES, 2017).

Refletir sobre as condições do aluno surdo no Ensino Superior, propondo a possibilidade de uma nova visão do ensino no que diz respeito à igualdade de acesso ao conhecimento, nesse caso atendendo à sua especificidade linguística, a Libras, como sua língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como sua L2, se torna uma proposta importante a ser refletida.

Assim como as práticas pedagógicas realizadas pelos professores que recebem em suas salas de aula os alunos surdos, é imprescindível para o professor levantar, a partir da subjetividade do discente com surdez, o que, nas estratégias pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Richartz e Oliveira (2021), o professor precisa se adaptar às particularidades de cada aluno surdo: há os que fazem leitura labial, os que ouvem um

pouco com ajuda de aparelho e os que são completamente surdos. Isso mostra que aulas prontas e metodologias usuais não fazem mais sentido. Deve-se analisar precisamente cada caso para se traçar práticas pedagógicas direcionadas e adequadas a cada um deles.

Dessa forma, ratificamos “[...] a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas” (NÓVOA, 2007, p. 14), ou seja, o que pode funcionar com um discente, não necessariamente pode ser aplicado em outra realidade. Nesse sentido, cabe ao professor estudar e partilhar com os demais profissionais da área alternativas que possam ser promissoras em cada situação.

Defende-se, portanto, a importância da formação continuada quanto à ressignificação da prática pedagógica a partir das novas subjetividades que estão aparecendo na sala de aula. Nóvoa (2007) afirma em evento no Brasil que a reflexão sobre a experiência e a prática formam o docente: “Educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua” (FUNDAÇÃO CAPES, 2014, p. 1). Dessa forma, quando o docente recebe um aluno surdo, precisa entender como funciona o seu processo de aprendizagem e, por isso, precisa ouvi-lo.

Cabe ressaltar a importância de um material didático que atenda às necessidades do aluno surdo inserido em sua turma do Ensino Superior, conforme Cruz e Moraes (2016) relatam que atividades devem ser pensadas e executadas em Libras porque é a L1 do aluno, por meio da qual o aluno tem mais facilidade para se expressar, detém repertório linguístico para formular suas frases e textos e consegue encadear as ideias de forma mais coerente.

3.1 Legislações que subsidiam o atendimento de pessoas com Surdez no Ensino Superior

A partir do ano 2000, a Lei nº 10.098/2000, Lei da Acessibilidade, cita de forma geral no artigo 18 sobre a necessidade de intérpretes para surdos. No entanto, o artigo não faz menção à utilização da Libras. Dois anos após, em 2002, a Lei nº 10.436/2002 garantiu status linguísticos à Libras, configurando assim, uma conquista de grande relevância para a comunidade surda brasileira. Importa destacar que, segundo Brito (2013, p. 233),

É muito difícil dimensionar o significado da aprovação da lei de Libras para um conjunto tão complexo e multifacetado de atores sociais, que incluem, ativistas surdos e ouvintes do movimento social surdo, intelectuais mais ou menos engajados nas atividades desse movimento, pessoas de diferentes gerações e localidades do país, de diversas realidades sociais.

A Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a Libras “como meio de comunicação objetiva e

de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 2º). Esse documento legal representa um marco histórico na educação dos surdos, já que ele tira o povo surdo brasileiro da invisibilidade linguística. Se por um lado a referida Lei confere *status* linguístico à Libras, por outro, determina que a “Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, Art. 4º).

O reconhecimento linguístico trouxe um pouco de visibilidade e certa vitalidade na luta por novos ganhos sociais. Assim novas legislações foram surgindo: Decreto nº 5.626/2005 (que regulamenta a Lei de 2002), Lei nº 12.319/2010 (regulamenta a profissão do intérprete de Libras) que ocasionou a presença do intérprete de Libras nas instituições de ensino, Decreto nº 7.611/2011 (dispõe sobre o atendimento educacional especializado) prevendo a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que impeçam a participação e aprendizagem e desenvolvimento acadêmico, Lei nº 13.146/2015 (estatuto da pessoa com deficiência) destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei 13146/2015, art.1º).

A partir dessas legislações, algumas universidades começaram a organizar-se no sentido de receber os alunos através do apoio dos profissionais preparados, buscando adequar-se às especificidades dos estudantes. Mas sabe-se que a existência das leis não garante de fato a materialização dessas ações afirmativas. É preciso que toda a organização do espaço universitário esteja atenta às peculiaridades dos alunos que irão atender. (HARRISON; NAKASATO 2004).

Estes documentos legais, fortaleceram a proposta da criação de cursos de formação inicial (Letras-Libras) e formação continuada, concursos públicos para contratação de profissionais para acompanhar os surdos no processo educacional, fundação de escolas que atendem na perspectiva bilíngue (Libras e Português), acompanhamento no contraturno na escola regular em que o Surdo estivesse matriculado.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 apresentou um novo direcionamento da educação dos Surdos, resultando na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 para dispor sobre a modalidade da educação bilíngue.

Todas estas normas e leis referidas acima fazem parte de um processo decisório para a formulação de políticas públicas, estas com a finalidade de atingir de alguma maneira algum grupo específico na sociedade e possibilitando o acesso destes aos serviços sociais, limitando a exclusão e transformando a sociedade.

O processo de uma legislação voltada para o ensino bilíngue e português escrito como modalidade de ensino na LDB, precisou passar por todo esse ciclo, além de ser uma temática tocante na comunidade surda no país e precisou de todo um aporte social e político para se tornar tema na agenda pública.

Foi de extrema importância a demanda da comunidade surda apresentada pela sua principal organização representativa - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) - ao senador Flávio Arns do Rio Grande do Sul, tendo o texto aprovado em 13 de outubro pelo Senado Federal, em 27 de maio de 2021 pela Câmara dos Deputados e sancionado em lei pelo Presidente da República em 3 de agosto de 2021. Rapidez esta que pode ser explicada pelo fato de a primeira-dama Michelle Bolsonaro apoiar projetos voltados a atender a comunidade surda.

A proposta por uma educação bilíngue já era um tema de luta da comunidade surda ed longo tempo, autores como como Skliar (1997), Quadros (1997), Lacerda (1998), entre outros já apresentavam em seus textos justificativas relevantes para a implementação de escolas que valorizassem a educação bilíngue para alunos surdos e não surdos. Skliar (1997, p.144) diz que o modelo de ensino bilíngue tem como o objetivo criar uma identidade bi cultural na criança surda, afirmando que:

O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bi cultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. (SKLIAR, 1997)

No ano de 2010, ocorreu a primeira grande mobilização do Movimento Surdo. A luta começou durante a realização da Conferência Nacional da Educação, CONAE 2010, entre os meses de março e abril. Os resultados dessa Conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE. Este evento marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que a proposta dos representantes surdos presentes nesta Conferência não foi atendida.

Foi, em 24 de abril de 2012, que o movimento conseguiu apresentar a proposta de Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, na época da então Ministra da Casa Civil, Gleisi Hoffmann. Nesse mesmo dia, aconteceu uma audiência pública sobre o PNE na Câmara dos Deputados e ocorreu o espaço e oportunidade para a comunidade surda justificar a inclusão de escolas bilíngues para surdos no PNE.

E somente, após três anos de luta no Congresso Nacional acompanhando a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), com intensas negociações nos bastidores e audiências públicas, no dia 28 de maio de 2014, foi aprovada a redação do plano na Câmara dos Deputados e sancionada pela Presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff, em junho de 2014.

Embora com a existência de leis que embasassem as reivindicações e lutas da comunidade surda para escolas inclusivas e de qualidade, o ensino bilíngue ainda não era organizado. A educação bilíngue na LDB era incluída na modalidade de educação especial, como disposto em seu artigo 58, “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Entendendo a necessidade de mudança, disposto neste artigo foi que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), representando a comunidade surda, redigiu e apresentou junto ao Senado Federal o texto da PL nº 4.909/2020, que alterava a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Inclusive, toda a luta da comunidade surda foi representada ou convocada pela Feneis, que atua desde 1987.

Haviam 513 deputados presentes da Câmara dos Deputados e dos 81 senadores do Senado Federal, apenas o senador Flávio Arns (Podemos/PR), cedeu espaço e tempo para os representantes do Feneis exporem seus questionamentos, resultando na PL apresentada pelo senador. Segundo o mesmo: “Aceitamos a proposta para que a população surda tenha a educação bilíngue garantida, valorizando sua identidade, ao mesmo tempo que representa um avanço importante e necessário”.

A Lei nº 14.191 foi sancionada em 3 de agosto de 2021, tornando o ensino bilíngue libras e português escrito como modalidade de ensino independente na LDB. A educação bilíngue é a oferta do ensino da língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2).

A Educação Bilíngue, possibilita abranger aspectos sociais, culturais e de identidade que são consideradas em todo o processo, conforme aponta Lima (2018, p. 29):

Educação Bilíngue de Surdos deve ser promovido como um direito a ser assegurado aos Surdos a um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, aos estudantes Surdos, sem margens para a simplificação, que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos sem deixar de considerar a

situação de bilinguismo dos mesmos e as implicações decorrentes dela, ou seja, que o acesso à segunda língua é intermediado pela primeira e que diferentes estágios de interlíngua são observados, que são dependentes de fatores internos, individuais e de fatores externos, contextuais, como a competência do professor, dependentes da adequação de metodologia e dos materiais didáticos, da quantidade e qualidade de input da língua alvo a que estão expostos os aprendizes, conforme observamos no desempenho escrito das crianças Surdas (LIMA, 2018, p. 29).

Por muitos anos, a educação bilíngue de surdos foi incluída na LDB como parte da Educação Especial, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas e as necessidades metodológicas específicas para o processo de ensino e aprendizagem, embora já existam tanto científica e pedagogicamente, quanto culturalmente razões suficientes para que seja considerada uma modalidade de ensino a parte.

A partir da Lei 14.191, possibilita a garantia do ensino bilíngue como modalidade na LDB. A Lei atende integralmente as pautas defendidas pela comunidade surda, possibilitando o aprofundamento das discussões sobre a educação bilíngue de surdos, como: ensino de qualidade e equitativo, acesso ao conhecimento, elaboração de currículos adequados, formação de professores numa perspectiva de ensino bilíngue e direito linguístico, identitário e cultural dos surdos. O ensino bilíngue passa então a ser entendido como disposto no art 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021)

A educação bilíngue dá direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas, a pessoa poderá optar por qual língua irá utilizar em cada situação linguística que se encontrar. Além de todo o amparo cultural que a criança surda terá ao se desenvolver em um ambiente próprio para tal, como disposto no Art 78-A, inciso I.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura (BRASIL, 2021)

As políticas públicas surgem a partir de concepções do homem, mundo e sociedade que são baseadas em postulados históricos e teóricos que a fundamentam. Desse modo, as políticas públicas são a forma como o governo traduz as necessidades e prioridades que os eleitores escolheram por meio de seus votos e ações práticas. Desde então, a Educação Especial deixa de ser entendida como uma proposta de educação para os alunos com necessidades educacionais especiais e passa a ser compreendida como um serviço educacional. Dessa forma, a educação de surdos é marco importante, principalmente referida a compressão do desenvolvimento da educação e das ações políticas.

O bilinguismo tem pressuposto básico de que o surdo precisa ser bilíngue ou deve adquirir como língua materna a língua de sinais, como língua natural dos surdos. Então, o Brasil desenvolveu a proposta bilíngue para buscar o conhecimento da Libras e da língua portuguesa para as crianças surdas. Como o próprio parágrafo final da Lei de Libras inclui alertando que a Libras não pode substituir a Língua Portuguesa, a modalidade escrita, o surdo precisa ter acesso a aprendizagem do português escrito.

Ressaltamos que no ensino bilíngue para surdos o direito a uma política educacional que visa observar as necessidades linguísticas e cognitivas, é ponto primordial para possibilitar o crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico do estudante surdo.

Quadro 2: Principais marcos normativos brasileiros que garantem o acesso à educação para a comunidade surda.

Normativos	Do que se trata
Lei Nº 8.069/1990	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Tem um capítulo específico para a Educação Especial que afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.

Lei N° 10.436/2002	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.
Decreto n° 5626 de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei n° 10.436/2002 – que torna a Libras um meio de comunicação reconhecida em força de lei. Além de dispor sobre o ensino bilíngüe em seu art.22: 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.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007	O PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
Decreto n°6.094/07	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
Decreto n°6571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Decreto nº7.612/2011	Institui os Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Nacional Viver sem Limites e, por meio desse decreto, experimentamos um investimento de dotações orçamentária para a criação de 27 cursos de graduação em Letras com habilitação em Libras e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva Bilíngue por todo Brasil (BRASIL, 2013);
Lei Nº 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013	Este relatório trazia subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.
Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13.005/2014	Em sua meta 4.7 dispõe sobre a oferta da educação bilíngue, libras como primeira língua (L1) e português escrito como segunda língua (L2).
Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015	Que em seu art.28, inciso IV afirma que é obrigação do poder público ofertar a educação bilíngue e português escrito.
Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
Lei nº14.191 de 3 de agosto de 2021	Incluindo a modalidade de Educação Bilíngue para os surdos, com os preceitos almejados pelos movimentos surdos, inclusive as propostas expressas no Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014).
Decreto nº11.370 de 1º de Janeiro de 2023	Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaborado pela autora

A Lei é uma política pública de Estado que será implementada nas escolas bilíngues em prol do desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos surdos, surdo cegos e demais optantes desta modalidade visando o acesso a uma educação equitativa e de qualidade, a Educação Bilíngue dos Surdos, garantindo direitos linguísticos, culturais e humanos. E ainda apoiando os sistemas de ensino ao provimento da educação bilíngue, assim como o

desenvolvimento de programas integrados à pesquisa, como disposto no Art 79-C, incisos I, II, III, IV.

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. § 3º No Ensino Superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.(BRASIL,2021)

3.1 A garantia e importância do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

Nesta seção serão consideradas as leis e decretos que institucionalizaram a profissão de tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS), e os movimentos e cursos históricos que direcionaram sua formação profissional. Inicia-se apresentando que na atualidade, a presença do profissional intérprete de Libras, em espaços educacionais como as universidades é obrigatória e vista de maneira positiva nos debates acadêmicos, porém cabe ressaltar que a realidade nos anos anteriores era diferente.

No Brasil, o registro da atuação do profissional tradutor-intérprete da língua de sinais ocorreu apenas na década de 80 do século XX. Antes disso, algumas pessoas já atuavam como tradutores/intérpretes, no entanto, em geral, as atividades de tradução/interpretação na língua de sinais ocorriam na informalidade, por meio de um trabalho assistencialista, caritativo e voluntário, sem reconhecimento em termos trabalhistas, ou seja, sem valorização profissional. Tal trabalho, segundo Quadros (2004) e Schubert (2015), ocorria geralmente, em instituições religiosas e nas relações familiares e de amizade com os surdos.

Esse tipo de atuação assistencialista estava de acordo com o momento histórico da educação brasileira, já que segundo Fernandes (2007), somente na década de 1980, iniciou-se uma discussão no país para que os alunos com deficiência pudessem estudar em classes comuns ou escolas especiais, dependendo das condições individuais de cada estudante. À escola não cabia nenhuma ação de modificação de sua estrutura, mas, cada aluno devia se

adaptar às exigências da instituição educacional em que estava inserido.

(...) nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (FERNANDES, 2007, p. 30 31)

A partir movimentos de inclusão e possibilidades de acessibilidade a pessoa surda, inicia-se então uma discussão em torno das mudanças e adaptações que deveriam ser feitas no sistema regular de ensino de pessoas com necessidades educacionais, no caso dos surdos, o direito que essa 18 população tem de ter acesso a educação por meio da língua de sinais. Percebe-se, portanto, que a língua de sinais passou a ser contemplada nos documentos apenas na década de 1990 e que até então o profissional intérprete de língua de sinais não havia sido destacado como alguém fundamental para a realização deste trabalho.

Desta forma, apesar de algumas leis já referirem a língua de sinais, apenas em 2000, o profissional intérprete foi inserido na legislação brasileira, pela Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Esta lei enfatizava que deveria existir uma quebra de barreiras de todas as formas: arquitetônicas, comunicativas, mobiliário, transporte e outros, para que os alunos especiais pudessem acompanhar o ensino regular. Além disso, as instituições públicas e privadas de ensino deveriam promover o acesso destes alunos, adaptando seus espaços arquitetônicos com rampas para cadeirantes, sinalização sonora para cegos, e supressão de barreiras de comunicação para os surdos.

Porém, a partir da Lei da Libras que foi regulamentada somente pelo Decreto 5.626/05, três anos após sua oficialização. O Decreto, em seu capítulo VI, no Art. 22, § II, garante a presença do Intérprete de Língua de Sinais, para acompanhar o aluno surdo por meio da Libras, a saber:

II - Escolas bilíngues 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 linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras- Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

A partir de decreto, pode-se verificar que as políticas públicas de educação passaram a incluir este profissional nas instituições de ensino, incluindo o ensino superior – IES. Em nível Federal, somente em 2010 a Lei 12.319, regulamentou a profissão de tradutor intérprete

da língua de sinais. Em seu Art. 1º, tal Lei destaca que o intérprete educacional é o profissional bilíngue que atua na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Portanto, os intérpretes que até a década de 1980 eram percebidos e compreendidos por seu trabalho com caráter assistencialista e voluntário passam a partir desta lei a desenvolver funções cada vez mais visíveis e determinadas de um trabalhador com direito à salário, e compromisso com sua carga horária (SCHUBERT, 2012).

Tal lei também destaca a formação deste profissional, conforme pode ser visualizado abaixo:

Art. 4º a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; 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. (BRASIL, 2010).

Com relação a formação deste profissional, percebe-se que até 2005, quando foi sancionado o decreto 5626, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) seguia uma cartilha que estabelecia os requisitos básicos para que as pessoas pudessem atuar como intérpretes, com exigências mínimas. Conforme as atribuições propostas pela Federação Nacional de Surdos, os intérpretes deviam a partir de 1988:

a) Possuir pelo menos o segundo grau; b) Ser ouvinte; c) Ser membro da associação de surdos local; d) Possuir certificado expedido pela Feneis ou atestado fornecido por quem domine bem a linguagem de sinais; e) Possuir alguma noção de idioma estrangeiro. A partir dessas condições, o intérprete estará apto ao desempenho de suas funções. (FENEIS, 1988, p.11)

Deste modo, ao comparar a cartilha de 1988 com a Lei 12.319 de 1 de Setembro de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão dos intérpretes de língua de sinais, percebe-se que a lei amplia as atribuições destes profissionais, principalmente na área educacional, tal como pode ser visualizado abaixo:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e

nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

É preciso destacar que o reconhecimento deste profissional foi o resultado dessas leis em conjunto com os movimentos sociais que envolveram surdos e intérpretes de Libras no Brasil, os quais enfatizavam às inúmeras lutas por uma política educacional de direitos à Educação de qualidade, a qual procura assegurar aos acadêmicos surdos, o acesso ao conhecimento por meio de suas experiências visuais proporcionadas pela Língua Brasileira de Sinais.

Em 2015, outra Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), cap. IV § em seu item 2º, dispõe que os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem ter, no mínimo, ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras; II - reitera e dispõe que os tradutores e intérpretes atuantes em cursos de graduação e pós graduação, devem possuir nível superior com habilitação, prioritariamente, em tradução e interpretação.

Esta última Lei 13,146/15, sancionada nove anos após o início das formações para intérpretes no ensino superior parece estar mais de acordo com a realidade brasileira, principalmente no que concerne à formação dos intérpretes que atuam no ensino superior.

Ainda com relação ao intérprete de língua de sinais atuante no ensino superior, foco deste trabalho, Silva (2013) refere que existe uma carência destes profissionais neste nível de ensino. Assim, é necessário aumentar o número de intérpretes que dêem conta da demanda dos alunos surdos universitários. Ainda segundo Borges (2013 p.47):

A busca do entendimento da tarefa do profissional Intérprete de Libras na educação, seus limites de atuação, suas possibilidades, sua formação, o relacionamento com os demais sujeitos envolvidos com o Intérprete de Libras, dentre outros aspectos, deve passar necessariamente por uma análise de maior amplitude do tema e que abarque os questionamentos comuns acerca desse sujeito, cuja presença é uma novidade no ambiente escolar (BORGES, 2013, p.47).

Conforme o autor, coloca por mais que as legislações apresentem esse profissional como de grande importância para a inclusão de surdos, precisamos refletir enquanto limites e possibilidades. Assim como qualquer profissional da educação, sabemos que requer preparo, ou seja, uma profissionalização para que seu trabalho possa buscar êxito no desempenho do aluno.

O TILS no ensino superior precisa ter, como tantos critérios, a competência

linguística, uma condição fundamental para que de fato a pessoa se intitule ou se forme enquanto profissional nesta área, outro ponto é o conhecimento científico que se faz necessário ter acerca dos assuntos que serão abordados nas salas de aula. Tal ponto é chamado por Vasconcellos e Bartholamei Junior (2008) de competência referencial.

No espaço acadêmico, a exigência do TILS, é ainda maior do que na Educação básica, pois sua atuação não será apenas em sala de aula. Além dessa atuação englobando diferentes conteúdos, na graduação também acontecem eventos acadêmicos e científicos tais como: congressos, seminários, encontros, mesa-redonda, simpósio etc. E nem sempre há possibilidades de trabalho em equipe, o que causa um intenso esforço físico e cognitivo para o TILS. De acordo com a nota técnica nº2/2017 da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), o trabalho de interpretação, quando realizado por apenas uma pessoa durante longos períodos prejudica a qualidade na interpretação, uma vez que, devido ao intenso esforço cognitivo maior número de omissões podem ocorrer e o profissional perde a capacidade de se auto monitorar em sua produção (FEBRAPILS, 2017, p. 2).

No espaço do Ensino Superior, todos os termos utilizados aos serviços de educação especial – recurso, apoio especializado, ajuda técnica etc. – representam uma só figura: o Intérprete de Língua de Sinais. Para atender aos preceitos da educação inclusiva, o profissional intérprete de língua de sinais é inserido na aula a fim de proporcionar ao estudante surdo a aquisição dos conteúdos escolares na sua própria língua (ROSA, 2006). A presença do TILS passa a ser uma exigência legal nos espaços educacionais, muito embora a atuação desse profissional seja anterior às legislações relativas ao tema (LACERDA, 2010).

Lacerda e Bernardino (2014 p. 65) destacam que

Com a presença do intérprete de língua de sinais, o professor ouvinte pode conduzir suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando na língua que tem domínio. Dessa forma, o surdo é, então, valorizado em sua língua e um intérprete (competente em sinais) é quem propicia seu acesso aos conhecimentos acadêmicos. O aluno surdo pode partilhar temas acadêmicos de forma integral e não de forma reduzida (LACERDA e BERNARDINO, 2014, p. 65).

Assim, as autoras apontam que o profissional TILS é fundamental em sala de aula no processo de formação integral do aluno surdo. Marques e Oliveira (2009, p. 405) corroboram que “O Intérprete de Língua de Sinais quando em meio aos surdos deixa de ser vidente para ser visível. Sendo assim, o TILS é percebido tanto pelos surdos, como pelos não surdos”. Com isso, entendemos que esse profissional acaba sendo também um sujeito que participando

do processo inclusivo na instituição, acaba não só sendo visto pelo surdo, e sim também pelos ouvintes. Isso pode proporcionar um melhor diálogo, onde as pessoas não surdas possam conhecer um pouco mais do ser surdo, sua cultura e particularidades.

Apesar de antiga a atuação do TILS, a profissão foi regulamentada recentemente pela Lei n.º 12.319/10. Com a regulamentação vieram também as definições de suas atribuições, descritas em seu Art. 6º. Contudo, sua presença não pode ser concebida como a solução dos problemas enfrentados na inclusão do estudante surdo (LACERDA, 2010).

É de extrema importância, ressaltar que a presença do TILS na sala de aula deve ser considerada, também, como mais um dos elementos de acessibilidade, e não só como único recurso à inclusão do estudante surdo ao Ensino Superior. Segundo Reily (2006), o professor deve conceber a atuação do intérprete como um apoio, uma opção possível, e este busca formas para aproximar-se ao seu aluno surdo, procurando maneiras de interação dele com seu aluno surdo e do aluno surdo aos demais alunos da turma, para que dessa forma ele se sinta parte da classe. Com base nessas afirmações, o professor é evidenciado como peça-chave no processo de inclusão do estudante surdo, tanto ao ensino como à socialização entre os personagens principais da educação (docentes e discentes). Podemos ratificar que o processo de inclusão é responsabilidade de todas as partes envolvidas, cuja mola propulsora, deve ser sem dúvida o professor, já que a autoridade da sala e condução das atividades são suas atribuições (REILY, 2006).

Muito embora o TILS possa apresentar domínio do conteúdo o qual interpreta ou um nível linguístico em fluência em língua de sinais, ainda assim não podemos garantir que outras necessidades educacionais do estudante surdo serão contempladas e supridas, haja vista as questões metodológicas e didáticas que cada conhecimento requer para se tornar compreensível ao estudante. Se respeitados os processos individuais de aprendizagem, peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda, determinados conteúdos necessitarão de ajustes ou adaptações curriculares, e que nesses casos, só a transposição das línguas não será eficiente nem suficiente (ROSA, 2006). Tal apontamento se faz necessário, pois, embora a comunidade universitária tenha considerado o papel TILS a promoção da inclusão, um número significativo de respondentes considerou ser papel dele a prática educativa dos estudantes surdos.

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação é do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (LACERDA, 2010, p. 35).

Quadros (2007) afirma que a inversão acontece quando o professor consulta o intérprete quanto ao desenvolvimento do estudante surdo ou lhe transfere a responsabilidade de ensinar o conteúdo desenvolvido em sala de aula aos estudantes surdos; e a confusão dos papéis se dá quando os estudantes dirigem suas dúvidas diretamente ao intérprete, quando deveriam ser dirimidas junto ao professor. Em virtude da atuação do intérprete ser mais direta e constante com estudante surdo, às vezes, torna-se quase inviável para o intérprete a separação dos papéis, que acaba por assumir as tarefas de responsabilidade do professor, o que é um equívoco segundo Rosa (2006).

Acerca disso, Quadros (2007, p.60-61) afirma que:

Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalhar com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? (QUADROS, 2007, p.60- 61).

Nesse sentido, a autora destaca que TILS tem um papel específico, totalmente diferente do papel de ensinar. Esse ato de ensinar é responsabilidade do educador e não do profissional TILS. Acerca das palavras até expostas, compreendemos que o TILS que tem a preocupação pedagógica é no sentido da sensibilidade do ser inclusivo e não apenas estar na sala fazendo o papel comunicativo entre ouvintes e surdos. Tal sensibilidade pode ser feita mesmo que mantendo a distância profissional que é citada em Quadros (2007) quando ela cita os aspectos éticos do profissional TILS.

4 Metodologia da pesquisa

Os alunos com surdez que ingressam no Ensino Superior enfrentam, de modo geral, muitas barreiras para lidar com as adaptações à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe, o que, muitas vezes, pode levar ao fracasso e, conseqüentemente, ao abandono (BISOL, 2010). Diante dessa realidade, quais seriam as demandas específicas para que alunos (alunos surdos) pudessem participar em igualdade de condições com os alunos ouvintes, conforme estabelece a legislação atual? A acessibilidade dentro do espaço acadêmico pelos alunos com surdez estaria garantida unicamente pela presença do tradutor-intérprete na sala de aula e demais propostas acadêmicas?

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, a metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa é de natureza qualitativa para se buscar a construção das respostas requeridas. Conforme Groulx (2012, p.102):

[...] mais do que uma técnica de coleta de dados, e menos do que um novo paradigma de análise e de interpretação, o procedimento qualitativo traz um novo questionamento, permitindo reconceituar as problemáticas sociais, nós podemos afirmar que a pesquisa qualitativa nos dando a percepção e o entendimento da natureza generalizante de um questionamento (GROULX, 2012, p. 102).

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva uma vez que “tem sido utilizada para descrever uma situação social circunscrita [...] de natureza exploratória pois possibilita familiarizar – se com as pessoas e suas preocupações” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p.130). Para o desenvolvimento inicial desta pesquisa, será realizado o estudo teórico pautado em referenciais da literatura especializada através de pesquisa bibliográfica haja vista que:

[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre os seus ombros para conseguir ver mais além [...] essa prática se funda sobre a concepção do conhecimento considerado cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de o ponto de partida para o outro. Seguindo esta perspectiva, o pesquisador se dedica geralmente a fazer uma pesquisa bibliográfica revisada e exhaustiva (DESLAURIERS; KERISIT, 2012, p. 130)

O ponto de partida correspondeu ao estudo acerca do histórico da educação especial e inclusiva e da educação de surdos nos referenciados contextos, através de consulta à literatura especializada: livros, artigos em periódicos, trabalhos monográficos e à base de dados do google acadêmico contemplando o tema: políticas públicas no Ensino Superior para a inclusão de pessoas surdas, a partir da preconização de marcos normativos.

O recorte temporal da pesquisa com vistas à tecer saberes na análise está pautado no período de 2015 a 2021 uma vez que o ano de 2015 marcou o aumento de pessoas com deficiência no ensino superior, mencionado nos cursos de graduação das instituições de ensino superior, seja atribuído ao desenvolvimento de políticas públicas inclusivas relacionadas especificamente ao ensino superior como uma nova reestruturação do programa INCLUIR que, amparado em dispositivos legais e em orientações de organismos internacionais, tem como meta a democratização do ensino visando grupos populacionais em situações de vulnerabilidade social, com a finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior (SECADI, 2013). Em 2018 houve a implementação da política pública de cotas para pessoa com deficiência e em 2021 através da Lei nº 14.191 o ensino bilíngue libras e português escrito torna-se modalidade independente na LDB.

Políticas públicas podem ser compreendidas como “um emaranhado de normas, processos e arranjos institucionais mediados pelo direito”, sendo este um elemento constitutivo, intrínseco a tais políticas. Nesses termos, o direito é “objetivo, arranjo institucional, vocalizador de demandas ou ferramentas de políticas públicas” (COUTINHO, 2013, p. 182). Em outros termos, “o direito permeia intensamente as políticas públicas em todas as suas fases ou ciclos: na identificação da agenda para enfrentá-lo, na concepção de propostas, na implementação de ações e na análise e avaliação dos programas” (COUTINHO, 2013, p. 193).

5 Tecendo saberes sobre a inclusão de pessoas com surdez e as políticas públicas para o ensino superior

A entrada de estudantes com deficiência nas universidades, faculdades e institutos de educação é fruto, principalmente, de um longo processo de transformação social produzido por meio de movimentos sociais, econômicos e culturais. O crescimento desse público no Ensino Superior comprova a necessidade de práticas inclusivas urgentes a fim de oferecer condições para que os estudantes prossigam. Dessa forma refletimos sobre quem é esse estudante e como é recebido no ensino superior na perspectiva de acesso, inclusão e permanência.

Nesse sentido, ressaltamos a importância das políticas afirmativas no processo de inclusão como forma de acesso desses estudantes a esse nível da educação formal. Cabral (2018, p. 23) nos leva a inferir dizendo que, no âmbito das políticas de ações afirmativas, o processo de incorporação da diversidade sociocultural deve ser acompanhado por uma política cultural de reconhecimento do outro e de interação entre os sujeitos, com vistas a superar as resistências de uma histórica hegemonia do corpo social, do status quo universitário. Assim, propiciando aos estudantes acesso, e possibilidades específicas que permitam sua participação e frequência com a comunidade acadêmica.

Nos estudos de Pieczkowski (2017) no artigo intitulado “Mediação Pedagógica na relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior”, a autora nos diz que esses encontros com os estudantes com deficiência são frequentemente narrados pelos docentes como “sujeitos com problemas e causadores de problemas”. Quando se coloca a deficiência como ponto de partida na relação com o sujeito, faz-se erroneamente, por desconsiderar o ser social, capaz de aprender e ensinar, pois “Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo,

o relacionamento passa a ser com este, e não com o indivíduo” (SILVA, 2006, p. 427).

Entre 2011 a 2021 aumentou de forma significativa o número de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior. Em 2021 foram 63.404 alunos matriculados em cursos de graduação, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, obtendo neste último ano 0,71% em relação ao total de matrículas em cursos de Graduação. Mas ainda correspondem a menos de 1% do total de matriculados em graduação no país. Em 2020, o número era de 55.829 alunos. Os dados do Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), expõem um contexto que requer atenção, apesar de apresentar avanços.

Observando o quantitativo de alunos matriculados no Ensino Superior entre 2015 a 2021, um período, de etapas importantes conquistadas para área da Inclusão, podemos pontuar que a partir de 2017, os deficientes passam a ser contemplados nessa política conforme expresso no decreto 180 ECCOM, v. 11, n. 21, jan./jun. 2020 n.º 9.034 de 20 de abril de 2017 que *“Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio”* (BRASIL, 2017).

Embora exista todo o amparo jurídico sobre a importância da inclusão da pessoa com deficiência e dos seus direitos como tal, mais recentemente, o decreto n.º 9.034 de 20 de abril de 2017, alterou a Lei de cotas n.º 12.711/2012, que versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, trouxe uma concepção de igualdade para o público com deficiência considerado em exclusão, em vulnerabilidade e exposto à invisibilidade e discriminação (BRASIL, 2017; BRASIL, 2012).

Essa política pode ser justificada pela educação básica pública que, ao longo da história, não permitiu o aluno ingressar no Ensino Superior caracterizado como seletivo (TAVARNARO, 2007; OLIVEIRA, 2012).

Uma medida reparadora dentro do contexto da educação pública como um bem para todos (CARA, 2012) surge... Pereira (2020) relata que no contexto das universidades federais, a política de cotas para pessoas com deficiência é reconhecida como uma política afirmativa que visa corrigir um atraso com relação à educação desse grupo. A implementação da política é iniciada com a reserva de vagas para deficientes por curso conforme o número de pessoas nessa categoria dentro da federação em que a universidade se encontra. O ingresso desses estudantes ocorre pelo sistema de seleção unificado (Sisu), que tem como pré-requisito a execução do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), permitindo democratizar o ingresso. Com o acesso, os alunos são recebidos pelos núcleos de acessibilidade e inclusão

responsáveis pelas execuções de diversas ações de apoio no ingresso e permanência desse estudante na instituição, sobretudo, com relação à acessibilidade e desenvolvimento das atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 2012; SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015; CIANTELLI; LEITE, 2016).

A partir desse acesso, as universidades federais encontram-se diante da responsabilidade social de implementar, desenvolver, acompanhar e avaliar todas as condições de adequação desses estudantes no contexto acadêmico, ensino, pesquisa e extensão, (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; BRASIL, 2015).

Dentre a comunidade surda, identificamos no mesmo período, marcos importantes para os estudantes com surdez. Analisamos o quadro a seguir com os números de alunos matriculados nos cursos de graduação nesse período. São alunos com surdez e Surdocegueira através dos dados veiculados pelo INEP:

Quadro 3: Alunos matriculados entre 2015 a 2021

Anos	Alunos matriculados com surdez	Alunos matriculados com surdocegueira
2015	671	39
2016	622	25
2017	944	61
2018	2235	132
2019	2556	157
2020	2758	223
2021	2592	318

Fonte: INEP

É notório que o número de alunos surdos matriculados a partir do ano de 2018, foi de grande expressão ao comparar-se com os anos anteriores, importante citar que na atualidade a principal forma de ingresso no Ensino Superior é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo Moraes et al (2020) citando Alves Machado e Lima (2014) e Castro (2000), o Exame Nacional do Ensino Médio teve sua origem e aplicação no ano de 1988, porém o objetivo deste exame inicialmente era avaliar as competências e habilidades dos estudantes concluintes e/ou que já haviam concluído esta modalidade de ensino no país. Os primeiros autores apoiados em Castro (2000), destacam ainda que no ano de 1999, ou seja, no

ano de sua segunda aplicação, houve uma crescente adesão a este exame, sendo praticamente triplicação os números de participantes.

Pessoas que possuem alguma deficiência ou com necessidades especiais é dado o direito de, no ato da inscrição, preencherem o requerimento do atendimento especializado para sua acessibilidade durante as provas, assim, cada pessoa conforme sua realidade individualmente as apontam e após avaliação da instituição aplicadora mediante a laudos médicos apresentados, podem deferir ou não o pleito apresentado pelo candidato.

Dessa forma é garantido ao candidato o direito de equidade de oportunidade, pois cada um é atendido conforme sua necessidade, e assim concorrer de forma igualitária pelo o acesso ao Ensino Superior.

A acessibilidade vem permitindo, às pessoas com deficiência a possibilidade de concorrer a uma vaga nas universidades, e dentro deste universo encontram - se as pessoas com surdez. É importante ressaltar que relacionado a acessibilidade para pessoas com surdez, caso não tenham outras deficiências ou patologias, estamos nos referindo a acessibilidade de língua, ou seja, a comunicação de uma pessoa surda, pois pessoas surdas usuárias de Libras, necessitam que as informações sejam transmitidas em sua língua.

Conforme posto, aos candidatos com surdez, é assegurado o direito de optarem pela acessibilidade de comunicação no ato da prova através do tradutor intérprete de Libras ou no caso de surdocego ou com baixa visão, guia intérprete de Libras. Segundo, Gabriel, Lobo, Machado e Silva (2020) até o ano de 2016 este direito era parcialmente assegurado, os profissionais prestavam este serviço apenas para tradução de informações gerais não sendo permitido a tradução das provas da língua portuguesa para a Libras por estes profissionais que são contratados para garantir a acessibilidade destas pessoas sendo necessário estar devidamente habilitados para o exercício desta profissão.

Nesse sentido, Farias, Oliveira e Ceni (2019), citando Corrêa (2015, p. 11), consideram importante função destes profissionais no âmbito da educação que é a linguística entre docentes e discentes, bem como entre os surdos e as pessoas ouvintes não usuárias da Libras, propiciando favorecer a comunicação entre ambos. Quadros (2004, p. 27), define o tradutor intérprete de Língua de Sinais como: “profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. Diante de um exame tão importante, estes profissionais que atuam nesta função, devem ser bilíngues, dominando tanto a língua oral quanto a de sinais, para que as questões sejam traduzidas de forma eficaz.”

Provavelmente, esta privação das traduções das provas em Libras, possa ter dificultado

o ingresso de alguns alunos surdos no Ensino Superior, pois ao contrário de candidatos ouvintes que tinham sua prova em sua própria língua, ou seja, a língua portuguesa, os candidatos surdos não tinham a prova em Libras. Contudo, no ano de 2017, este exame resolve promover suas provas com uma versão em Libras pela primeira vez, esta conquista foi muito importante para a comunidade surda, pois tiveram de fato o direito a uma avaliação com acessibilidade e puderam concorrer de forma mais justa com outros candidatos, visto que, as provas estavam traduzidas em sua língua.

Esta ação representa sem dúvida, um passo de grande valor para o acesso de pessoas com surdez no ensino superior, visto que o seu conhecimento pode ser finalmente avaliado, não podendo ser prejudicados pelo fato de ter que traduzir e compreender toda a prova sem que esta esteja em sua língua.

Sendo possível o maior quantitativo de matrículas de estudantes com surdez se faz necessário refletir os percursos para permanência destes alunos durante os anos de estudo acadêmico que irão percorrer no contexto universitário, remete a compreender a surdez como diferença, que, por definição, é concebida por representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais. Tal premissa tem sido fundamentada na concepção da deficiência enquanto fenômeno histórico-social.

Nesta perspectiva, a surdez deve se afastar da ideia de condição ou de um atributo a um ouvido deficitário e/ou de deficiência e ou incapacidade para aprender por outras vias sensoriais, que não o da audição, representa um desafio aos que circulam pelos espaços educacionais. Entretanto, reconhecê-la como diferença implica a luta pela consolidação da educação dos surdos nesta etapa de educação (BOSCO; MARTINS; GIROTO, 2012).

No caso de estudantes com surdez, o direito ao acesso à Educação Superior pressupõe reconhecer as necessidades de políticas públicas dirigidas ao reconhecimento da Libras, conforme citado anteriormente, como primeira língua, e a Língua Portuguesa (oral e/ou escrita), como a segunda, em diferentes contextos educacionais (ensino comum ou especial), conforme descrito pela Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, denominada de educação bilíngue. A esse respeito à lei 14.191 de 2021 enfatiza no artigo 60 - A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras

deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

Por meio deste amparo legal, temos a proposta da criação de ambientes linguísticos para a apropriação da Libras como primeira língua (L1) por estudantes surdos, no tempo de desenvolvimento linguístico convencional e semelhante ao de estudantes ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A educação bilíngue se constitui de modo regular em que a Libras integra [...] “as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado, ocorrendo em sua maioria em escola para surdos” (SECADI, 2014, p. 4). Torna-se necessário a garantia da apropriação das línguas envolvidas no currículo escolar, como condição para o desenvolvimento educacional do surdo, com vistas à constituição da sua identidade linguística e cultural em Libras. Para a SECADI:

[...] Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (SECADI, 2014, p.4).

Assim, a educação básica, na perspectiva bilíngue, deve ser garantida de modo análogo às crianças ouvintes e falantes do português, independente do lócus em que for desenvolvida. A educação para surdos deve ocorrer em escolas ou classes de instrução bilíngue, nos seguintes termos do Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa:

[...] educação em escola para surdos em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos). [...] classes bilíngues no ensino comum em municípios que demonstrar baixa demanda de surdos, quando não houver escolas polos multimunicipais na região (SECADI, 2014, p. 4, 20).

Superar as desigualdades que impedem e/ou dificultam o acesso e a permanência desse público nas universidades têm se constituído um desafio para os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Por fim, pode-se afirmar que a surdez não inferioriza o sujeito, mas dá pistas singulares sobre os modos como ele se apropria da cultura humana e, em certa medida, apreende o mundo pelas experiências visuais mediadas pela Libras.

A busca pela democratização do acesso e a garantia de permanência dos estudantes em situação de deficiência na educação superior, bem como a qualidade científica e social desta educação têm sido recorrentes nas políticas educacionais.

Para que o espaço da Educação Superior seja considerado como inclusivo é preciso mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas, a concepção de inclusão precisa envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e consequentemente de toda comunidade local (colaboradores, corpo docente e discente). Independente da natureza da instituição: pública ou privada, as oportunidades precisam existir, bem como adaptações, reformas, construções, aquisições e disponibilização de tecnologia e recursos pedagógicos a fim de oferecer condições para o acesso e permanência do aluno na universidade.

Sobrinho, ao tecer considerações sobre a democratização da educação superior no Brasil, aponta que a qualidade deste nível de educação está comprometida por significados marcadamente operacionais e instrumentais, muito mais que sociais e voltados ao bem comum. É dever do Estado, ofertá-la para todos com vistas à consolidação de sujeitos sociais, e “[...] não somente para parcela privilegiada da sociedade e para o fortalecimento do individualismo, [...] Quando não compreendida como bem público, a educação atende prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses exclusivos” (SOBRINHO, 2010, p. 1225).

Sabe-se que a expansão das matrículas e a inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos no âmbito educacional, somadas à discriminação e ao preconceito, atribuídos a este grupo populacional, entre os quais se encontram as pessoas em situação de deficiência, de forma igualitária, requerem atendimento educacional especializado (AEE) para cursar esta etapa de ensino (BRASIL, 2011; INEP, 2013).

É de suma importância que a instituição esteja atenta oferecendo informações não só sobre o curso, mas também sobre os recursos disponíveis para que o aluno possa se desenvolver e atender às práticas do curso escolhido. Nesse sentido, algumas universidades estão buscando atender-se as tais demandas e criaram núcleos e grupos específicos para atender e orientar alunos e professores no processo de inclusão universitária, afinal é preciso estar claro que os objetivos pedagógicos traçados para um aluno com deficiência precisam ser os mesmos que os traçados para alunos sem deficiência, a diferença nesse meio serão os métodos e as estratégias adotadas para alcançá-los dentro das particularidades de cada um (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012)

A atual Lei 14.191/2021 dispõe no Art.60 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (BRASIL, 2021).

Conforme anteriormente mencionado, através do artigo o aluno com surdez haverá o atendimento educacional especializado bilíngue, porém não há menção ao AEE complementar

com diretrizes para sua oferta em salas de recursos multifuncionais (tal como ocorre na educação básica).

Qual seria, desse modo, a visão da política nacional de educação inclusiva para estudantes surdos no Ensino Superior? A ausência de diretrizes detalhadas para o AEE nesta etapa significaria omissão de atendimento complementar/suplementar? A inclusão no Ensino Superior estaria limitada à oferta de recursos de acessibilidade, aos estudantes surdos?

Ao citar sobre AEE no Ensino Superior remete-nos ao Programa Incluir, iniciado em 2005, voltado para o fomento de ações que visavam o pleno acesso das pessoas com deficiência na Universidade. Uma das principais ações desse Programa foi o fomento à criação de núcleos de acessibilidade no âmbito das instituições federais de Ensino Superior. Tais núcleos se constituem de diferentes maneiras nas diferentes Universidades. Não há uma linha de direcionamento comum na elaboração das ações de inclusão, resultando no fato de que cada Universidade construiu o seu processo de trabalho.

Dentre os trabalhos realizados pelos núcleos de acessibilidade, é possível afirmar que o mais importante deles seja a construção de estratégias que possibilitem a permanência dos alunos com deficiência da Universidade. Acerca das atividades realizadas em AEE de uma instituição, Lima (2018) e Stolz (2019), mencionam a existência de um serviço com psicólogos, psicopedagogos e educadores especiais realizando o suporte para que as demandas dos acadêmicos sejam sanadas. Por meio dos serviços desses profissionais, que se constituem como uma equipe, em sala de aula os docentes são orientados a disponibilizar o material com antecedência para os TILS, o que é um recurso para a aprendizagem muito importante, pois além de possibilitar prever que o estudante vai aprender, há um suporte para que essa aprendizagem ocorra com mais elementos que tendem a favorecer os componentes a serem aprendidos. Ainda por meio dessa equipe, no contraturno há o atendimento por bolsistas que trabalham com as demandas específicas dos componentes curriculares.

Para Alcoba (2008), o AEE precisa integrar-se à infraestrutura básica da Universidade, assim como a outros espaços (bibliotecas, laboratórios de informática, por exemplo). Todos os espaços deveriam disponibilizar recursos adaptados na lógica do desenho universal para possibilitar acessibilidade a todos. Dessa maneira, o AEE não seria um atendimento paralelo aos estudantes com deficiência.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) ao pesquisarem sobre AEE no Ensino Superior nos informam sobre ações pontuais de algumas Universidades no Brasil que construíram propostas de AEE de acordo com seus contextos institucionais. Tais propostas são muito diversas e vão desde a oferta de atendimento especializado nos programas de ingresso, até

estratégias de monitorias entre pares, oferta de ledores, transcritores, intérpretes e tradutores de Libras, tecnologias assistivas e uma série de outras estratégias que os núcleos de acessibilidade desenvolveram para atender as necessidades especiais dos estudantes.

Apesar dessa constatação, não se pode dizer que o AEE no Ensino Superior está consolidado. As ações conforme mencionadas anteriormente acabam por ser pontuais, variando de acordo com os contextos e conforme os gestores das instituições de ensino elegem em seus planos de gestão, nos pontos de prioridades. Embora, sendo um requisito da avaliação institucional do INEP, para o credenciamento e reconhecimento de cursos das instituições de ensino superior, conforme a Portaria 3.284 (2003), muitos estabelecimentos de Ensino Superior não possuem em sua estrutura organizacional nenhum setor que se volte para a inclusão e acessibilidade de pessoa com deficiência (PCD).

Quando se trata de alunos surdos, evidencia-se que o AEE deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo, desde cedo, que os alunos surdos utilizem todos os recursos necessários para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos educacionais, num ambiente bilíngue estruturado em momentos pedagógicos distintos. De acordo com o documento "Atendimento Educacional Especializado para surdos" (BRASIL, 2007) esses três momentos são: "1 – atendimento educacional especializado em Libras; atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa e atendimento educacional especializado para o ensino de Libras".

No momento do AEE em Libras, todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo ele preferencialmente surdo. No momento do AEE para o ensino de Libras, os alunos terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aprendizagem da língua, principalmente dos termos científicos. Sobre o ensino da Língua Portuguesa no AEE, visa "desenvolver competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas" (DAMÁZIO, 2007, p. 38).

De acordo com Damázio (2007), o referido momento didático deve acontecer, preferencialmente, com o exercício do docente formado em Letras Língua Portuguesa, que tenha ciência dos pressupostos teóricos e linguísticos, a fim de adaptar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem do aluno surdo. A autora relata ainda que a organização desse momento requer uma riqueza de materiais e de recursos visuais que possibilitem, ao aluno, a abstração dos significados e dos elementos mórficos da Língua Portuguesa, bem como requer um amplo acervo textual que ofereça ao aluno surdo possibilidades de interação com os diversos discursos e modos de enunciação. Assim, nesse sentido, conforme

Damázio (2007, p.45):

O Atendimento Educacional Especializado para aprendizagem da Língua Portuguesa exige que o profissional conheça muito bem a organização e a estrutura dessa Língua, bem como metodologias de ensino de segunda língua. O uso de recursos visuais é fundamental para a compreensão da Língua Portuguesa, seguidos de uma exploração contextual do conteúdo em estudo; O atendimento diário em Língua Portuguesa garante a aprendizagem dessa língua pelos alunos. Para a aquisição da Língua Portuguesa, é preciso que o professor estimule, permanentemente, o aluno, provocando-o a enfrentar desafios. O atendimento em Língua Portuguesa é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez na sala comum. A avaliação do desenvolvimento da Língua Portuguesa deve ocorrer continuamente para assegurar que se conheçam os avanços do aluno com surdez e para que se possa redefinir o planejamento, se for necessário (DAMÁZIO, 2007, p.45).

Outro aspecto do ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para alunos surdos é que esta deve ser ensinada em turno contrário ao das aulas regulares e em salas de recursos e/ou multifuncionais por meio do AEE, mediante a atuação de professores de Língua Portuguesa com fluência no uso da Libras e com conhecimentos específicos no ensino do Português como L2 na modalidade escrita (BRASIL, 2007). A respeito disso, o Artigo 13 do Decreto 5.626/2005 explica que:

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 (BRASIL, 2005).

O Artigo colocado, acima, deixa notório que é necessário, tanto na formação inicial dos professores que irão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como dos professores licenciados em Língua Portuguesa, o aprendizado da metodologia de ensino do Português como L2 na modalidade escrita. Essa disciplina é prevista na Educação Superior pelo Decreto 5.626/2005.

De acordo com a portaria n 3.284 de 7/11/2003, a Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, deve estabelecer como um dos requisitos de acessibilidade para alunos surdos, um compromisso formal das instituições de Ensino Superior, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua ao curso, de estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado.

Segundo Bordas, Silva (2019) no que se refere à permanência dos alunos com surdez no ensino superior, o atendimento do AEE é de extrema necessidade, principalmente no que

se refere ao desenvolvimento e aprendizagem da Língua Portuguesa, dentro dos vocabulários pertinentes aos conteúdos das disciplinas do curso em que o aluno está matriculado para aperfeiçoar a aprendizagem, pelos surdos, nas salas regulares e, conseqüentemente, sua melhor inclusão, em seus cursos, é importante ressaltar, os surdos apresentam dificuldades em sala de aula com a Língua Portuguesa de termos que não possuem sinais em Libras.

Dessa forma, corroboramos a importância de oferta já garantida em lei, do AEE bilíngue, na forma de apoio pedagógico, através da criação de centro de apoio de sala e recursos multifuncionais, a serem inseridas dentro das IES, para que assim possa ser garantida uma educação bilíngue aos alunos com surdez, resultando o melhor desempenho acadêmico deles, sendo assegurado assim o AEE nesse nível de ensino.

Conforme citado por algumas vezes neste estudo, com a legitimação da Libras, através da Lei 10.436/02 e do decreto 5.626/05, e com a chegada cada vez larga escala de indivíduos com surdez no Ensino Superior, as Universidades começaram a adotar alguns requisitos do decreto como: a contratação de professores de Libras, e a contratação de tradutores e intérpretes de Libras para atuarem em sala de aula auxiliando na comunicação com os docentes.

Por vezes, as Instituições de Ensino Superior propõe um ensino bilíngue, isto é, a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, somente através da contratação de intérpretes acreditando desta forma, que isso basta para a inclusão de pessoas surdas (ALVES et al 2015).

Como enfatizam Moura e Harrison (2010, p. 334),

Temos que ressaltar que o universo de Surdos que frequentam a Universidade é pautado por particularidades que devem ser contempladas por todos aqueles envolvidos no trabalho educacional: professores e intérpretes. Muitos Surdos não têm fluência em LIBRAS, mas conseguem compreender o que lhes é dito se condições ótimas de leitura-oro-facial lhes forem oferecidas. Este é um trabalho que os intérpretes devem propiciar aos Surdos que frequentam a Universidade, assim como o conhecimento pelo professor da particularidade de funcionamento desses alunos (MOURA e HARRISON, 2010, p. 334).

Este destaque dos autores traz à luz uma questão relevante em relação aos intérpretes de Libras: sua presença é claramente necessária, mas está longe de ser suficiente, sendo absolutamente relevante que o professor aproprie-se do aluno, das situações que são mais confortáveis a ele em termos da condução da aula, assim como esteja ciente de que recursos ou ações podem facilitar ou dificultar que este possa acompanhar a aula. Especificamente em relação a este ponto, estes mesmos autores comentam que “Nenhum professor relata ter sido

orientado com relação a como agir com o aluno surdo e todos relatam contar com o intérprete para lidar com o aluno surdo, apesar de não ter nenhum contato formal ou fora da aula com o mesmo.” (MOURA; HARRISON, 2010, p.340).

Conforme Pinheiro (2014), para que ocorra um ensino bilíngue de fato é imprescindível que o professor não coloque a responsabilidade no intérprete da sala de aula, pois o aluno é seu e este precisa que o professor assuma esse papel de educador criando novas metodologias e incentivando o aluno para com o pensamento reflexivo.

Vale destacar que o professor em seu perfil como mediador e incentivador para com o modelo crítico – reflexivo do aluno, fazendo com que este possa pensar em novas possibilidades para resolver problemas, possui ainda a importante atribuição do papel social de educar, ensinar, pensar, respeitar, entender e de se fazer colocar – se no lugar do outro o que é necessário em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva de ensino bilíngue a qual o governo federal determina através do decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005, os professores de Ensino Superior que atuam com alunos surdos precisam fazer adaptações, que conforme Casarin (2012, p.237) é necessário que: “ os professores desses alunos ressignificam seus métodos de trabalho, em que os recursos didáticos possibilitam experiências visuais que potencializam marcos culturais e pedagógicos em todo o processo de escolarização das pessoas surdas.”

Assim, Correia e Neves (2019) enfatizam que a utilização da imagem visual aliada ao bilinguismo é importante para a educação do surdo. As representações visuais como estratégias metodológicas para o acadêmico surdo são muito importantes, considerando o lugar em que os sujeitos ocupam no acolhimento às suas diferenças. Os surdos são essencialmente visuais, portanto, a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico (CORREIA e NEVES, 2019).

Ainda, como enfatiza Mantoan (1997), é necessário mudança de atitude por parte dos docentes e das Instituições em sua prática pedagógica, buscando novos recursos de ensino aprendizagem, para que a educação atenda as necessidades de todos os alunos.

Goffredo (2004) afirma que as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos são primeiramente atendidas quando se assegura, por meio das ações afirmativas, o seu acesso à universidade. No entanto, a permanência nesse ambiente é o que efetivamente assegura a inclusão. Para tanto, a convergência de uma intencionalidade e disponibilidade para a inclusão precisa ser fomentada junto ao corpo docente e discente também, e certamente depende bastante da mediação do intérprete.

Portanto, ações da Universidade que promovam esse conhecimento dos estudantes surdos pelos docentes podem ser um diferencial na trajetória rumo à inclusão. Estes mesmos autores complementam, afirmando que às IES cabe “rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender”. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica desses estudantes.” (BISOL et al., 2010, p.168). Em estudo posterior, Bisol (2010) indica que

A vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais aos de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. (BISOL, 2010, p.152)

A autora ainda percebe que nem sempre professores se preocuparam em realizar as adaptações que favorecessem os alunos surdos, atribuindo aos serviços de apoio eventuais fracassos. Santos e Dantas (2017) concluem:

[...] infere-se que, se o aluno surdo tivesse um contato maior com seus professores e colegas, viabilizado por ações que promovessem a inclusão na universidade com o envolvimento de todos nesse processo, ele poderia se sentir motivado e estimulado em continuar os estudos devido à eliminação das barreiras comunicacionais e pedagógicas. Esse movimento é importante porque a educação está entrelaçada, no contexto produzido pela sociedade do conhecimento e de uma economia global, que exige cada vez mais preparo para inserção no mercado de trabalho. (SANTOS e DANTAS, 2017, p.498).

Por esse motivo, a inclusão precisa ser repensada a partir do olhar do professor, que deve trabalhar tentando propiciar aos alunos em geral, e mais especificamente àqueles com deficiência, condições mais adequadas de trabalho e estudo em sala de aula e fora dela (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014).

Através disso, Souza et al (2015) afirma que para que ocorra de fato, esse processo de inclusão da pessoa surda, é imprescindível cursos de formação continuada aos professores das diversas IES, visto que o docente precisa estar em constante relação entre teoria e prática, e esta acontece em diferentes ambientes que o mesmo está inserido.

Entretanto, o governo precisa propor formações a esses professores, sendo elas por um longo período de tempo, para fazer com que os mesmos entendam de fato o seu papel social tão necessário para uma sociedade igualitária. (NÓVOA, 2013).

A inserção de professores de surdos no Ensino Superior, também nos remete a importância do conhecimento a respeito da Libras por parte de todos os docentes, proporcionando dessa forma uma melhor comunicação entre todos (MACHADO, 2015).

Segundo Quadros ([201-]) enfatiza é imprescindível que as Universidades promovam cursos de formação para os docentes, para que estes atuem como multiplicadores nesse processo de inclusão da pessoa surda. Pois é através disso, que as IES poderão incluir e fazer com que esses indivíduos possam ingressar e permanecer de forma igualitária neste ambiente.

De acordo com Pereira (2008, p.8), é importante que o aluno surdo possa “[...] conviver com outros colegas na mesma condição que tenham fluência nessa língua” – no caso, a Libras – língua brasileira de sinais, de forma que se possa favorecer a sua formação no ambiente universitário. Para Corrêa, Sander e Oliveira (2017, p.535), há questões que se tornam imprescindíveis neste processo de inclusão, como o intérprete de Libras, uma vez que “Seu papel tem sido tanto favorecer a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula quanto possibilitar sua interação com o professor e com os demais colegas estudantes”.

Eis uma peça de grande valor para a permanência dos alunos com surdez no ensino superior que necessita ser respeitado em sua prática e valorizado, o profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais.

Como enfatizam Moura e Harrison (2010, p. 334),

Temos que ressaltar que o universo de Surdos que frequentam a Universidade é pautado por particularidades que devem ser contempladas por todos aqueles envolvidos no trabalho educacional: professores e intérpretes. Muitos Surdos não têm fluência em LIBRAS, mas conseguem compreender o que lhes é dito se condições ótimas de leitura-oro-facial lhes forem oferecidas. Este é um trabalho que os intérpretes devem propiciar aos Surdos que frequentam a Universidade, assim como o conhecimento pelo professor da particularidade de funcionamento desses alunos (MOURA e HARRISON, 2010, p. 334).

Desse modo, será de extrema importância que o intérprete tenha qualificação e formação adequadas para transitar nos mais variados contextos discursivos. Nessa direção, Schubert (2012) e Nantes (2012) lembram que esse profissional assume múltiplos papéis nas suas atividades diárias, que, em geral, vão além do ato de interpretar e traduzir e que dependem de vários fatores, desde educacionais e sociais, podendo extrapolar as relações acadêmicas.

Problematizando a prática da tradução/interpretação em sala de aula, Lacerda (2012) esclarece ainda ser necessário que esse profissional faça uma adequação linguística, nas diferentes disciplinas; reconheça as variações da língua, quanto a diferentes faixas etárias, grupos sociais, localização geográfica etc.; compreenda os aspectos da língua oral/escrita usada pelos ouvintes, os quais influenciam a língua de sinais em contextos mais formais, quando há a necessidade de termos técnicos ou especializados, obrigando o intérprete, muitas

vezes, a usar datilologia ou paráfrases, explicando o sentido pretendido.

Além de amplo conhecimento em estratégias tradutórias e interpretativas, faz-se necessário ainda destacar a importância de uma relação de cooperação que deve ser estabelecida entre tradutores, intérpretes e docentes. Essa colaboração provém da multiplicidade de ambientes e de temáticas com que os intérpretes trabalham, enquanto possuem, geralmente, formação e apropriação acadêmica, técnica ou empírica em um único campo do saber, como mencionado por Lacerda e Gurgel (2011). Sabemos que, historicamente, existe um infecundo impasse na relação entre tais agentes, que é decorrente da incompreensão e da desinformação quanto à responsabilidade na atuação de cada ator (MENEZES; LACERDA, 2017). Por isso, não é aconselhável uma concepção dicotômica, na qual um profissional seja incumbido das línguas e o outro da informação, pois, no ambiente educacional, a tradução, a interpretação e a docência são indissociáveis, visto que o objetivo principal é suscitar o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos. Esse vínculo de atuação entre intérpretes e docentes é premente, dada a falta de afinidade dos tradutores e intérpretes com os temas que serão tratados em sala de aula, evitando a ocorrência de lacunas lexicais e terminológicas na Libras, acerca dos amplos conteúdos desconhecidos (SANTIAGO; LACERDA, 2016).

Gomes e Valadão (2020) afirmam que nessas circunstâncias, os intérpretes precisam de um constante acompanhamento dos docentes para dirimir as eventuais dúvidas e propiciar esclarecimentos, permitindo-lhes condições para repassar adequadamente os itens aos estudantes surdos. A atuação isolada gera um vazio conceitual que interfere diretamente na operação dos tradutores e intérpretes, uma vez que não conseguirão pensar em propostas de sinais convencionados com os estudantes ou elaborar ações construídas, classificadores para representar algumas ideias (POINTURIER-POURNIN; GILE, 2012).

Segundo, Guarinello, Martins, Silva (2016) ao correlacionar as atribuições e competências desse profissional para o exercício da função, na Educação Superior, deve-se levar em conta a densidade lexical de conteúdos relacionados à formação universitária, o que torna sua atuação mais complexa, uma vez que tomará decisões importantes sobre quais itens lexicais vai privilegiar, a fim de que a interação discursiva ocorra.

Objetivando essas discussões para o contexto universitário, Silva (2013) revela, em seu estudo, que esse profissional enfrenta vários desafios, dentre os quais pontuamos o nível de proficiência dos estudantes surdos na língua de sinais. De modo geral, caberá a ele identificar as necessidades educacionais e enunciativas dos acadêmicos surdos, devendo apresentar outros recursos comunicacionais, como, por exemplo, o português sinalizado,

quando for necessário.

Interessante notar que essas possibilidades, como assumido por Rosa e Monteiro (2018), é um dos aspectos que compõem a ética na tradução e na interpretação em sala de aula com surdos. Para as autoras, baseadas em Bakhtin (2012) e nos Estudos da Tradução, a conduta ética não se limita à ou se realiza na neutralidade, imparcialidade ou fidelidade, termos conhecidos e amplamente debatidos pela comunidade de estudiosos e profissionais, mas se manifesta nas escolhas linguísticas, tradutórias, interpretativas consoantes ao público que se tem. Portanto, para as autoras, o profissional só alcança êxito quando ele (tenta) se coloca(r) no lugar do outro e reflete sobre os sentidos e os significados que o discurso apresentado está promovendo. E, para se admitir a verdadeira essência do trabalho de tradução e interpretação entre o par linguístico Libras-Língua Portuguesa, não se pode desconsiderar as particularidades do público surdo. Cabe destacar que, no âmbito educacional, as escolhas das estratégias tradutórias e interpretativas são essenciais para a promoção de construções enunciativas que favoreçam a compreensão dos estudantes surdos, ainda que tais opções envolvam a inclusão de mecanismos explicativos no contexto da informação. Dadas as especificidades já mencionadas, conforme Gomes e Valadão (2020), isso não faculta o intérprete a posição de detentor do discurso fonte, ou de agente cerceador dos direitos do público-alvo a quaisquer informações, mas legitima o profissional a ser, de fato, um mediador hábil no oferecimento de uma mensagem mais coerente possível a esses estudantes.

Desta forma, tendo o intérprete como parceiro na promoção da inclusão, o maior beneficiado será o estudante surdo, que desfrutará das mesmas oportunidades de aprendizagem que os estudantes ouvintes (ROCHA, 2012). É necessário uma análise em nível de planejamento curricular, estratégias de ensino e metodologias de avaliação que envolvam o surdo no processo escolar, sempre repensando, reavaliando e discutindo o currículo, a metodologia, os objetivos que poderão ser diferenciados, os recursos educativos e a avaliação, a fim de promover a eficácia durante todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo (ZWICK, 2010).

Para que o espaço do Ensino Superior seja considerado como inclusivo é preciso mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas, a concepção de inclusão precisa envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e consequentemente de toda comunidade local (colaboradores, corpo docente e discente). Independente da natureza da Instituição: pública ou privada, as oportunidades precisam existir, bem como adaptações, reformas, construções, aquisições e disponibilização de tecnologia e recursos pedagógicos a fim de oferecer condições para o

acesso e permanência do aluno na Universidade.

5.1 A Língua Portuguesa presente nos cursos do Ensino Superior ao aluno com surdez

Pesquisas recentes mostram que alunos ingressantes nos cursos do Ensino Superior têm sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente oriundos da academia, uma realidade recorrente entre alunos ouvintes e muitos alunos com surdez. Desta forma é necessário ter em conta as competências de literacia já desenvolvidas nas séries anteriores de forma a saber qual é o estado de literacia dos alunos (HOFFMAN, 2002).

Segundo Kramer (1994) o modelo de socialização acadêmica parte da noção de que os gêneros do discurso acadêmico são relativamente homogêneos e que, portanto, uma vez que o aluno tenha aprendido as convenções que regulam esses gêneros, ele poderá se engajar nas práticas literárias que permeiam aquela entidade, e assim pressupõe que o professor é responsável por introduzir os alunos na cultura universitária com o objetivo de que eles adquiram as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e disciplinas universitárias.

Nesse contexto, surge a figura do profissional da área de letras, que atua nos primeiros semestres da licenciatura em diversos cursos diferentes de sua área de conhecimento. Sua presença nesses cursos destaca-se como salvadora da pátria ao possibilitar aos alunos o uso da língua com variante formal sua formação enfraquecida; e o professor de português deve guardar esse conhecimento (KRAMER, 1989).

Também é importante lembrar que no Ensino Superior há o conhecimento de que os textos mais exigidos para a graduação são resumos, resenhas, notas e artigos científicos, cuja leitura para esses textos antecede qualquer outra tarefa, onde sua compreensão holística é uma ferramenta necessária para que o trabalho de produção de texto seja bem executado. Portanto, a tarefa de ensino do Português, não caberá somente ao professor desta disciplina, pois outras áreas do conhecimento também trabalham com textos (MURRAY, 1995).

Ao pensar nos alunos surdos que estudam em cursos diversos do Ensino Superior, é preciso conhecer a trajetória de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa escrita obtida nos anos da Educação Básica.

Professores que recebem alunos com surdez em suas salas de aula, podem realizar os seguintes questionamentos. A língua portuguesa e a Libras devem ser ensinadas ao mesmo tempo? Como trabalhar com um aluno que não fala na sala? Como ele desenvolverá sua leitura e escrita acadêmica? Questionamentos como estes permeiam a mente de professores. Assim, o professor deverá realizar buscas por respostas, metodologias e estratégias

pedagógicas que auxiliem no processo de ensino aprendizagem do aluno com surdez.

Ensinar português para surdos é uma tarefa impossível? Será que o surdo assimila palavras com significados abstratos? Nessa pesquisa foi possível perceber que a língua portuguesa pode ser aprendida pelo aluno surdo, desde que os professores utilizem estratégias pedagógicas que valorizem a Libras, o conhecimento do pensamento do aluno surdo, suas trocas com o meio e suas leituras do mundo. As educadoras usam estratégias pedagógicas que sensibilizam, questionam e tornam possível o português para o surdo. O trabalho com língua portuguesa é feito de forma contextualizada onde o surdo é levado a perceber a função, e ambiguidade das palavras, demonstrando assim que esse aprendizado além de possível é também prazeroso. (TACCA, 2006, p.52).

De acordo com Pereira (2014), desde que ingressam na escola, os estudantes com surdez são expostos a materiais escritos, cabendo ao professor interpretar o conteúdo em Libras possibilitando, desta forma, o acesso dos alunos ao conteúdo escrito em Língua Portuguesa. É importante neste processo que eles aprendam alguns sinais junto às imagens e a escrita em seus primeiros anos escolares, uma estratégia utilizada e através das palavras formar algumas frases, assim os professores poderão escrever no quadro a palavra em Língua Portuguesa realizando a compreensão entre contexto e imagem.

Ao longo dos anos da Educação Básica, os alunos não precisam prioritariamente aprender letra por letra ou palavra por palavra, isoladamente, mas sua aprendizagem deverá estar focada nas relações textuais estabelecidas para a compreensão. O ensino de Língua Portuguesa, nesse sentido, caminha semelhantemente ao ensino para ouvintes, a partir de textos reais, de interesse conforme a idade e de diferentes gêneros textuais, apesar de envolver processos diferentes, uma vez que pressupõe a aprendizagem de outra língua inicialmente (LODI, 2011; PEREIRA, 2014; FURLANETO, 2019).

Podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve ser pautada, em primeiro lugar, na pressuposição que o aluno domina a Libras; e, em segundo lugar, no trabalho com a Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, Lodi (2011, p. 93) corrobora:

Assim, considerando que um trabalho que viabilize o conhecimento de diferentes práticas sociais de linguagem implica em um contínuo indissociável de linguagem, que, no caso de crianças surdas, pressupõe um diálogo entre línguas - Libras e língua portuguesa -, decorre que conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português; e esta relação com a segunda língua deve ocorrer, inicialmente, pela leitura. Para isso, a construção de práticas de ensino da linguagem escrita envolve o estabelecimento de relações sociais que tomam como base o uso de materiais escritos construídos também em períodos anteriores à aprendizagem formal da escrita, nas diferentes agências de letramento,

possibilitando que as crianças venham a se relacionar, de forma privilegiada, com a linguagem escrita em sua constituição como sujeitos letrados (LODI, 2011, p. 93).

Além disso, é preciso sempre priorizar o aspecto visual, como afirmam Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 104), “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem.”. Dessa forma, não é somente dominar a Libras, enquanto professor, essa concepção vai além. É preciso planejar e buscar metodologias que ajudem na mediação do conteúdo em sala de aula.

Como já apresentado neste estudo, o decreto nº 5.626/2005 garante a Libras como primeira língua dos surdos brasileiros, enquanto a Língua Portuguesa ocupa o *status* de segunda língua e garante também o acesso à educação bilíngue. Entretanto, ainda existem limitadores relacionados à questão da formação do professor que, geralmente, não são bilíngues e dependem completamente do intérprete. Por isso, se faz tão necessário conhecer o funcionamento da língua de sinais e todo o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

Por isso, reforçamos conforme, Ramos e Valério (2019) professores de outras áreas são igualmente responsáveis pela leitura proficiente e produção significativa de textos, todavia atribuem essa habilidade apenas ao profissional de Letras, como se fosse culpa deles que os acadêmicos não soubessem ler e escrever corretamente na graduação.

É importante reforçar, que todos os professores precisam ter conhecimento sobre a Educação de Surdos, seus contextos e concepções. Essas verdades apontam para a necessidade da reformulação dos cursos de graduação em licenciaturas, de cursos de formação continuada, bem como a necessidade de mais pesquisas.

5.2 Lutas e conquistas Curriculares Bilíngues para pessoas com surdez no ensino superior

Não podemos concluir este capítulo sem reforçar algumas das grandes conquistas obtidas pela comunidade surda nos últimos anos, perfazendo um recorte entre 2015 a 2021, para elencar esses marcos.

Em 2015, a Lei 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nela é determinado quem é considerada a pessoa com deficiência e quais as medidas destinadas “assegura promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e

das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Em 2019 foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBs, que atende a uma demanda que se consolidou em 2013 no Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI³, que resultou no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. A elaboração desse relatório contou com vários membros representantes das comunidades surdas, pesquisadores sêniores com larga produção acadêmica, representantes do próprio governo, entre os quais, membros da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Assim no ano de 2021 através da DIPEBs, por meio da Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp) e do MEC, foi lançado a Proposta⁴ de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos. Referindo-se a uma proposta de referencial curricular para estudantes surdos, matriculados na educação bilíngue de surdos, na Educação Básica e no Ensino superior.

O material foi produzido como referencial mantendo a divisão proposta para o sistema educacional brasileiro: a Educação Básica e o Ensino Superior. Na Educação Básica são contempladas as etapas de Educação Infantil, para os estudantes surdos, a partir de 0 ano, com a fase de creche e pré-escola; Ensino Fundamental, dividido em duas fases, sendo a primeira a que equivale aos anos iniciais e, a segunda, que equivale aos anos finais; e Ensino Médio; para o Ensino Superior, os objetivos é que sejam níveis, em vez de etapas. A proposta de currículo foi sistematizada e elaborada por pesquisadores experientes no ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS).

Seis cadernos foram produzidos para compor a proposta (BRASIL/MEC, 2021). O primeiro, denominado Caderno Introdutório, apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, bem como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração da proposta curricular. O Caderno I apresenta a proposta curricular para alunos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (creche 2) pré – escola 1 e 2, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses e alunos da Alfabetização do 1º ano, enquanto o Caderno II apresenta a proposta para alunos do 2º ao 5º ano e do primeiro segmento do EJA (Educação de Jovens e Adultos). O

³ <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/competenciae-metas-da-dpebs>. Acesso em 27 de dezembro de 2022

⁴ <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2021/07/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos> Acesso em 06 de janeiro de 2023

Caderno III apresenta a proposta para alunos dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e do segundo segmento do EJA. O Caderno IV apresenta a proposta para alunos do Ensino Médio e do terceiro segmento do EJA. Já o Caderno V, último da proposta curricular, foi formulado para estudantes surdos do Ensino Superior.

O Caderno V (CRUZ et al., 2021), com a proposta de um currículo para o ensino do Português escrito para o Ensino Superior tem o intuito de trazer contribuições para a formação acadêmica de estudantes surdos e surdocegos para que estejam aptos às práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos.

O currículo de Ensino Superior nesta proposta é apresentado em cinco níveis – D1, D2, D3, D4, D5 – em grau progressivo de competências gerais, desta forma o conhecimento cognitivo e as habilidades específicas, baseando-se a partir de aspectos socioculturais do aluno e possíveis situações em que o estudante estará envolvido.

Quadro 4: Quadro com a divisão dos seis cadernos produzidos para compor a proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos

Seis cadernos foram produzidos para compor a proposta (BRASIL/MEC, 2021)
Caderno Introdutório apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, bem como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração da proposta curricular.
Caderno I apresenta a proposta curricular para alunos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (creche 2) pré – escola 1 e 2, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses e alunos da Alfabetização do 1º ano.
Caderno II apresenta a proposta para alunos do 2º ao 5º ano e do primeiro segmento do EJA (Educação de Jovens e Adultos).
Caderno III apresenta a proposta para alunos dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e do segundo segmento do EJA.
Caderno IV apresenta a proposta para alunos do Ensino Médio e do terceiro segmento do EJA
Caderno V , último da proposta curricular, foi formulado para estudantes surdos do Ensino Superior

Fonte: Elaborado pela autora

A proposta sugere que o desenvolvimento da leitura e escrita ocorra através da utilização de gêneros textuais, com destaque para os acadêmicos e assim, os estudantes poderão perceber sua evolução linguística e sócio/cultural, compreendendo as funcionalidades comunicativas através de gêneros estudados. Através da ascensão aos níveis os graduandos terão contato com os gêneros textuais acadêmicos tais como, resumo, resenha, relatório e artigo científico. Ratificamos, a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura e

escrita, que deverão ocorrer de forma integrada a partir das interações entre os estudantes e na mediação dos professores.

Assim, a proposta do currículo é de apontar caminhos para que Instituições do Ensino Superior possam elaborar ementas de disciplinas de português escrito numa perspectiva bilíngue, com foco no processo de ensino – aprendizagem a fim de ampliar o repertório linguístico, o uso funcional e consciente dos significados e da língua como vivência social.

É nesse contexto, portanto, que se une a Lei n. 14.191 de 2021, que altera a LDB e formaliza a oferta da Educação Bilíngue como direito da comunidade surda desde o início da vida escolar. A partir dela, nos processos formativos da pessoa surda, a Libras passa a ser considerada a língua titular e o português escrito como secundária, desvinculando-a da Educação Especial e elevando-a, igualmente, à categoria de modalidade de ensino. Em se tratando do acesso e permanência deste público na Educação Superior, a elevação da Educação Bilíngue garante aos estudantes com surdez, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2021).

Em suma, percebe-se que a Educação da pessoa com surdez tem recebido ao longo dos anos certa atenção do Estado, no sentido de elaboração de políticas públicas e fomento à formação profissional para a atuação com este público. No entanto, ainda há um caminho a se percorrer em função da Inclusão efetiva deste grupo.

6 Conclusão

Após a trajetória de construção da aprendizagem, chegou o momento de refletir sobre os ganhos e conhecimentos adquiridos e que são compartilhados para contribuição e continuidade de estudos vindouros. Por este motivo, a presente pesquisa procurou compreender a iniciativa de implantação da Política Nacional de Educação Especial, identificando os marcos jurídicos que amparam as políticas da educação de pessoas com surdez no ensino superior.

A pergunta de partida e os objetivos da investigação foram respondidos através do trabalho desenvolvido na presente dissertação. Nosso ponto inicial foi discorrer sobre o histórico da Educação Inclusiva e como se dá o atendimento dos alunos com surdez durante a trajetória educacional do aluno com surdez no Brasil.

Historicamente, o processo de inclusão de alunos com surdez foi destacado por lutas e desafios. Ainda nos dias atuais, é possível notar que, apesar da criação das políticas públicas com vistas a garantir o acesso da comunidade surda ao ensino superior, o público que tem conseguido iniciar e prosseguir os estudos em nível superior ainda é muito inferior se comparado ao público existente.

Desta forma, é importante destacar que, quando o aluno com surdez consegue chegar ao espaço acadêmico, é necessário que se estabeleça um ambiente de cultura de igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes.

O presente estudo conseguiu contribuir para atenuar uma necessidade identificada: a de evidenciar que o processo inclusivo depende diretamente da efetividade no cumprimento da lei, pois não basta somente a existência de políticas públicas, é preciso que elas sejam colocadas em prática. Assim, ressaltamos que o Estado precisa garantir não somente a chegada do estudante com surdez, ou seja, seu ingresso nos níveis avançados de ensino, mas também promover ações e subsidiar sua permanência.

A presença do tradutor intérprete e a inserção da Libras no processo de ensino e aprendizagem é importante tanto para estudantes com surdez, como aos ouvintes,. Deste modo, é possível diminuir as diferenças linguísticas existentes das dificuldades relacionais atuais. Essas serão etapas fundamentais para o espaço do ensino superior bilíngue, porém outras condições se fazem necessárias.

Contudo, é preciso ressaltar a importância do Apoio Educacional Especializado (AEE) no ensino superior e para o atendimento de alunos com surdez, se fará necessário o

espaço da sala de recursos bilíngue, onde poderão ser desenvolvidas estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, investindo nas capacidades de leitura, interpretação e escrita, que ainda é um desafio para muitos alunos surdos. Isso considerando que a Libras não é substitutiva ao português escrito.

Conclui-se também que as estratégias para que o aluno com surdez tenha melhores resultados de aprendizagem para o alcance dos objetivos acadêmicos será melhor a eficácia a partir de um diálogo bem articulado entre professores, alunos e tradutor intérprete. Precisamos que os professores conheçam as singularidades linguísticas dos estudantes e, ainda, que tenham fluência na primeira língua deles. Os professores necessitam ter ciência do seu papel em promover não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, mas também utilizar a própria língua dos estudantes com surdez e, através dela, apresentar o mundo.

Quando nos referimos aos professores, realizamos uma ponte com o ensino de língua portuguesa relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica que o aluno com surdez irá desenvolver em todo período de seu percurso de estudo na graduação. Assim, ratificamos a importância de todos os professores dos cursos de graduação terem conhecimento das características do percurso de aprendizagem da língua portuguesa como L2 por um aluno surdo e ter conhecimento de como se dará o retorno da aprendizagem deste aluno que utilizará uma língua sinalizada e escrita em sua comunicação. Neste sentido, consideramos que isto não é atribuição somente do professor de língua portuguesa que possui formação em Letras ou do intérprete de Libras que fará este caminho de acessibilidade bilíngue dentro do espaço universitário.

Este estudo ainda procurou apresentar a chegada do aluno surdo no espaço do ensino superior, independente do curso que o aluno irá escolher. Como qualquer estudante universitário, a pessoa com surdez poderá escolher qual carreira irá dar prosseguimento profissional, não elencando que por ser surdo este deverá ser um professor de Libras, que estudou no curso de Letras - Libras ou professor bilíngue para lecionar em séries iniciais, por ter estudado no curso de Pedagogia Bilíngue, sendo áreas de conhecimento que muitos alunos Surdos acabam ingressando quando concluem o Ensino Médio. Na realidade, o que deveria ocorrer é que esse aluno surdo que ingresse no ensino superior possa buscar qualquer carreira acadêmica que tenha interesse, como por exemplo, Medicina, Administração, Engenharia, Matemática entre outras graduações disponíveis para a carreira acadêmica. Deste modo, o estudante surdo poderá estudar e obter seu desejo de graduação contemplado, mas para que isso ocorra é necessária a garantia de acessibilidade para sua formação e desenvolvimento acadêmico, o que é previsto em legislação brasileira e devem ser garantido.

É importante mencionar que o recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021, proposto na metodologia desta pesquisa, foi apresentado tão somente para que pudéssemos refletir acerca das conquistas e marcos que obtivemos no espaço da comunidade surda neste período entre esses anos, produto de muitas lutas travadas por surdos e ouvintes em anos anteriores, e que resultaram em vitórias que beneficiam ao espaço acadêmico em perspectiva bilíngue. Esses marcos precisam ser evidenciados e sempre observados para que não se percam em retrocessos que possam trazer de alguma forma perdas à comunidade surda brasileira.

O presente estudo, como esperado, apresenta certas limitações devido ao fato de demonstrar um panorama geral do atendimento disponibilizado pelas universidades brasileiras aos alunos com surdez que vem ingressando no ensino superior nos últimos anos. Este cenário aponta para a possibilidade de ser ampliado para cenários universitários específicos, verificando-se por IES públicas, ou ainda, por instituições privadas de ensino superior, como estão sendo desenvolvidas as atividades dos núcleos de acessibilidade ofertados dentro dessas instituições, ainda um levantamento de dados de quais universidades já ofertam aos seus estudantes o Atendimento Educacional Especializado – AEE, com professores específicos a esse atendimento, e por julgar importante, também, a realização de pesquisa aprofundada referente às ementas da disciplina de língua portuguesa, comum aos núcleos básicos dos cursos de graduação em geral, as diretrizes apresentadas na aprendizagem dessa disciplina que atenderá os alunos surdos e ouvintes que se matriculem nas graduações.

Para finalizar, vale reforçar que, apesar dos avanços na legislação brasileira, é necessário continuarmos em luta para que todos os ambientes educacionais sejam inclusivos e tenham condições de qualidade para acolher de forma igualitária nossos alunos com surdez. Precisamos permanecer em busca de uma cultura que produza a compreensão de que uma educação inclusiva exige escolas e universidades que tenham respeito às diferenças como um princípio pedagógico fundamental, revendo práticas excludentes e criando, diariamente, novas formas de ensinar e aprender.

Referências

- ALCOBA, S.A.C. (2008) **Estranhos no ninho: A inclusão de alunos com deficiência na Unicamp.** (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar Uma Nova Língua para Aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P (Orgs.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.
- ALVES, F. C. et al. **Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos.** In Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente/ organizador Wolney Gomes Almeida. –Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- ANACHE, A., ROVETTO, S., e OLIVEIRA, R. (2014). **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.** Revista Educação Especial, 27(49), 299-311. doi: 10.5902/1984686x9037
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- BEMHEIM, C.T.; CHAUÍ, M.S. **Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília-UNESCO, 2008.
- BERNARDINO, E. L. A. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior.** Caderno IV – ensino médio. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/ SEMESP/MEC, 2021.
- BISOL, C. A. et al. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, Apr. 2010. Available from. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008> Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Abr. 2022.
- BRASIL, **Decreto nº7. 611, de 17 de novembro de 2011,** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível

em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2 out. 2009.

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

BRASIL. **Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm Acesso em: 22 dez. 2022

BRASIL. **Decreto nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 28 dez. 2022.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 2008**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEESP, 18 set. 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial,**

o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder legislativo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 14 fev. 2022

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

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

BRASIL. **Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Centro de Documentação e Informação.** Câmara dos Deputados, Brasília, 20 de dezembro de 1996, 5ª.Ed. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 22 fev. 2022

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 an. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/L13409.htm. Acesso em: 24 Abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aQod4k>. Acesso em: 22 dez. 2022

BRASIL. MEC. **Portaria Ministerial nº 13/2007, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192 Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), n. 2.** Brasília, 2001.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. Resolução Conselho Nacional de Educação**
BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 3.284 (2003).** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023.

MEC/SECADI. Portaria nº 1.060, de 30 de Outubro de 2013. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. BRASIL. **Portaria nº 91 de 19 de novembro de 2013.** Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 30 - RS, Brasil, 2019.

BRASIL. **Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos.** Brasília: DF: Ministério da Educação [2021c]. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2021/07/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>. Acesso em 06 jan. 2023

BRASIL. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 3284 de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

BRASIL.**Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (2003, 7 de novembro).** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 12 dez. 2022

BRASIL.**Projeto de Lei Nº 46, de 2015 (Do Sr. Cássio Cunha Lima).** Diário do Senado Federal. V. LXX, N. 17, Brasília D.F., pp. 125-126, 15 fevereiro 2015. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2022

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CARA, D. **Lei das Cotas, vitória da sociedade civil.** In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022

CARVALHO, C. C. et al. **Evasão escolar de alunos surdos:** por que não intervir ao invés de criticar? In: IV Congresso Nacional de Educação, CONEDU. João Pessoa (PB) 15 a 17 nov. 2017.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASARIN, M. M. **Ações para Incluir e Práticas Pedagógicas na Educação de Surdos.** In Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica/ organizadora Ana Cláudia Pavão Siluk. –1ª ed. –Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.

CASTRO, M. H. G. de. (2000). **Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais.** São Paulo Em Perspectiva, 14(1), 121 – 128. <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000100014>

CORRÊA, J. R.S.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. S. O. **A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior.** Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, p. 529-540, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23948>. Acesso em: 06 de janeiro de 2023.

CORREIA, P.H., & NEVES, B. C. (2019). **A escuta visual:** a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. Revista Educação Especial, 32, 10 -1. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435/pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.

COSTA, M. P. R. **Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar.** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

CRUZ, O. M. S. S. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior.** Caderno V – ensino superior. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/ MEC, 2021.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DANELUZ, M. **Escola e Família: duas realidades, um mesmo objetivo.** In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Educação. Comissão científica Adrian Alvarez Estrada [et al.] – Cascavel, PR, 10 a 12 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/ficha.html>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DEIMLING, N.M.; MOSCARDINI, S.F. **Inclusão escolar:** política, marcos históricos, avanços e desafios. Revista online de Política e Gestão Educacional, n.12, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325/6177>. Acesso em: 26 dez. 2022.

DESLAURIERS, J., KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa.** In A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Jean Poupart et al. Trad de Ana Cristina Arantes Nasser. Petropolis: Vozes, 2012.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DINIZ, D. 2007. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense.

Educação infantil: **Saberes e práticas da inclusão:** Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p. : il.

ELLIS, R. (1994). **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994

FARIAS, M. D.; Oliveira, F. K. & Ceni, A. **Atuação do tradutor intérprete de Libras no ensino superior:** implicações na disciplina de educação inclusiva. Research, Society and Development, [S.l.], 9(1), e171911843, 2020. Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1843>.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. **Reformas educacionais pós-LDB:** a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FRANCO, M. **Currículo & emancipação.** In SKLIAR. C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FURLANETO, L. **Língua Portuguesa a alunos surdos: uma breve reflexão sobre o seu ensino**. In: JESUS, Dánie Marcelo de e FURLANETO, Lucimeire da Silva (Orgs.). Educação Inclusiva, ensino e formação de professores de língua. Campinas - SP: Pontes editores, 2019.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.

GLAT, R. (org) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. Fórum, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002

GOMES.E.A; VALADAO.M.N.(2020). **Tradução e Interpretação Educacional de Libras – Língua Portuguesa no Ensino Superior: Desdobramentos de uma atuação**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(59.1): 601-622.

GROULX, Lionel – Henri. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. In A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Jean Poupart et al. Trad de Ana Cristina Arantes Nasser. Petropolis: Vozes, 2012.

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

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HARRISON, M. P. **Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível**. In: Ana Claudia B. Lodi, Kathryn Marie P. Harrison, Sandra Regina L. de Campos (orgs.). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

HOLDEN, S. e RODGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 1997.

INEP. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: questionário – aluno**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: Acesso em: 26 de dez de 2022.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche**

e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. Brasília-DF. 1994.

LACERDA C. B., **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad.Cedes Vol.19 n.46 Campinas, Sept.1998.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. (2011). **Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 3, p. 481-496.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).** IN: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247-288.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: GÓES, Alexandre Morand et al. Língua brasileira de sinais - Libras: uma introdução. São Carlos: UaB – UFSCar, 2011.

LEÓN, M.J. (1994, agosto). **La perspectiva del profesor tutor sobre los problemas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales.** Revista de Educación Especial, 14,77-83

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are Learned.** Oxford, 1999.

LIMA, J. C. **Estratégias para acadêmicos surdos na educação superior.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, Brasil, 2018

LODI, A. C. B. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional.** In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, p. 35-46, 2003.

_____. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos .** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409 - 424, set./dez. 2005.

_____. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica.** In: GÓES, Alexandre Morand et al. Língua brasileira de sinais - Libras: uma introdução. São Carlos: UaB – FSCar, 2011.

_____. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica.** In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LOPES, M. C. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão.** GT Educação Especial, n. 15, Anped, 2008.

MACHADO, L. M. da C. V. **O professor de surdos como intelectual específico: formação estratégias e prática docente/organizador** Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015

MANTOAN, M. T. E. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

MEC lança Proposta de Ensino de Português Escrito para Estudantes Surdos. In: **MEC lança Proposta de Ensino de Português Escrito para Estudantes Surdos.** Brasil: João Gomes, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://ensino.digital/blog/mec-lanca-proposta-de-ensino-de-portugues-escrito-para-estudantes-surdos>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MENEZES, A. M. C.; LACERDA, C. B. F. (2017). Tradutores-intérpretes de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensino. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 251-262.

MINETTO, M. L. **Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões.** Espanha: Universidade de Málaga, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, S, E. A. de, Pedro, D. F. P., FERNANDES, B. M., Silva, J. J. R., Cruz, M. P., Nogueira Neto, L. F.; Oliveira, C. E. M. & Geraldo, V. **Curso Popular Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio: um meio de Inclusão Social em Itabira.** Research, Society and Development, [S.l.], 9(5), e60952849, 2020. Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2849>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MORAIS, F.B.C; CRUZ, O.M.S. **Elaboração de Material Didático de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do curso de Pedagogia: Desafios e Possibilidades.** 2016. In VI Congresso Latino – americano de Formação de Professores de Línguas. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/008.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

—

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades especiais em questão.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005.

MOURA, M.C. **O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade.** Rio de Janeiro, Revinter: 2000.

MOURA, M.C; HARRISON, K.N.P. **A inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou realidade?** São Paulo, 2010 Cadernos de tradução, ISSN-e 2175-7968, ISSN 1414-526X, Vol. 2, Nº. 26, 2010, págs. 333-358. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p333> Acesso em 07 jan. 2023

MURRAY, J. **Treinamento é para os cães: os professores ensinam, os professores aprendem.** São Paulo. Loyola, 1995.

NANTES, J.M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro.** 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2012.

NOGUEIRA, L. D. F. Z., & Nogueira, E. J. (2014). **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão.** Quaestio- Revista de Estudos em Educação, 16(2), 433- 449. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/os/index.php/quaestio/article/view/2090>. Acesso em: 07 jan. 2023

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores.** In GATTI, Bernardete Angelina et al (Org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, D.A. **Lei 12.711 de 2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil.** In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

ORTEGA, M. J. B. (1995). **Un instrumento para evaluar las necesidades formativas de los profesores ante la integración.** Revista de Educación Especial, 20, jul/dez. p. 41-59

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205- 229, 2006.

PEREIRA, M. C. da C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** In: Educar em revista. Curitiba. N. 2, Edição Especial, págs. 143-157, 2014.

PEREIRA, M. C. P. **Proficiência lingüística e intérpretes de Libras: estudo sobre admissão a cursos de formação e ao exercício profissional autorizado.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

PEREIRA, R. de C. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social.** Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984.

PINHEIRO, D. et al. **O Ensino do Português como segunda língua de surdos: desafios e incoerência na escola inclusiva.** In Bilinguismo e educação de surdos / Universidade Federal do Oeste do Pará; Organizadoras: Eleny Brandão Cavalcante, Daiane Pinheiro. Recife, 2014. p.271

POINTURIER-POURNIN, S.; GILE, D. (2012). **Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical: une étude de cas.** The Journal of Specialised Translation, p. 164-183.

QUADROS, R. M. de. (2004) **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. RAMSEY, Claire L. Deaf children in public schools: placement, context and Consequences. Gallaudet University Press, 1997.

QUADROS, Ro. M. de. **Desafios na formação de profissionais na área da Surdez**. Universidade Estadual Paulista: UNESP. S/D

QUADROS, R. M. de; **O 'BI'embilingüismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, p. 26-36, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP. 2006. 24p.

QUEIROZ, J.G. **Educação Inclusiva para o aluno Surdo: Atores necessários para formulação de políticas públicas, o caso da Lei n14.191/2021**, Trabalho de Conclusão, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas – FACE da Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

RAMOS, A. C. M.; VALÉRIO, C. L. L. **Os dilemas da formação de professores de língua inglesa: as vozes docentes**. Revista Prática Docente, v. 4, n. 1, p. 166-184, 2019.

RAMOS, A.C.M; VALERIO, C.L.L. **Os Dilemas da Formação de Professores de Língua Inglesa: As vozes Docentes**. 2019. In Revista Prática Docente. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235265249.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROCHA, A .D. L. C. (2012). **O intérprete de LIBRAS do ensino superior como recurso de inclusão aos estudantes surdos**. Será? In congresso nacional de pesquisas em tradução e interpretação de LIBRAS e língua portuguesa (Vol. 3, pp. 2316 2198). Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_traducao_questao_rocha.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROCHA, L.R.M.; OLIVEIRA, J.P., REIS, M.R. (Orgs.). **Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016.

ROCHA, L.R.M; LACERDA, C. B. F; OLIVEIRA, J.P., REIS, M.R; **Panorama da educação de surdos e deficientes auditivos no Brasil: da educação básica à educação superior**. In: ROCHA, L.R.M.; OLVEIRA, J. P., REIS, M.R. (Orgs.). Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016.

ROSA. A.S. R; MONTEIRO. M.I.B. **Ética na Interpretação da Libras – Português na sala de aula: Alteridade como fundamento Ético**. Porto Alegre: TRANSLATIO 2018.

SÁ, N. R. L. de. **Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003

SAMPAIO, I. S., & Santos A. A. A. (2002). **Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de remediação**. Psicologia em Estudo, 7, 31-38.

SANTANA, Ana Paula: Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolíngüísticas / Ana

Paula Santana – São Paulo: Plexus, 2009.

SANTIAGO, V. A. A.; LACERDA, C. B. F. (2016). **O intérprete de Libras educacional: o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação**. *Belas Infiéis*, v. 5, n. 1, p. 165-182.

SANTOS, P. K.; DANTAS, N. M. R. **Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior**. *Revista Internacional de Educação Superior*, Ano 3, v. 3, p.494-514, 2017. Disponível em: Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA), v.7, n.17, janeiro-abril/ 2022 ISSN 2526-2882 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650620> . Acesso em: 07 jan. 2023.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Educação Profissional: Desenvolvendo Habilidades e Competências**. Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília, 2006.

SCHUBERT. S.E.M. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. 2012. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SECADI. **Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior**. SECADI/SESU, 2013.

SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014.

SILVA, C. M. de O. e. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UNB. Brasília – DF, 2005.

SILVA, D. S. **A atuação do intérprete de Libras em uma Instituição de Ensino Superior**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, R. C. **O Livro Didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos**. In: HEMAIS, B.J.W.(Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

SILVA, R. R. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas**. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, S. G. de L. da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: **Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324.

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, vol. 37, n. 1, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101. Acesso em 22 dez. 2022.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

SLOMSKI, V. . **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOBRINHO, J. D. **Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./ dez. 2010.

SOUZA, V. A.; SILVA, Fe. D. A.; BUIATTI, Viviane Prado. Formação de Professores para Educação de Alunos. Universidade de Uberaba. VIII. Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba: UNIUBE. Setembro de 2015

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Disponível em: <https://www.revistacontingentia.com> | Karen Pupp Spinassé. 2006.

STOLZ, M. L. S. **Vivência acadêmica de estudantes surdos na UFSM: ingresso, adaptação, permanência e conclusão**. Dissertação. (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

TACCA, M. C. (Organizadora); **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TAVARNARO, V. G. **Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e a UNEB**. Revista Práxis Educativa, vol. 2, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 186-189 Resenha de CÉSAR, R. C. L. Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e a UNEB. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004. 69 p. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89420212.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão, UFSC, Brasil; 2009**. Disponível em: <https://www.psicologia.com.pt>, O portal dos psicólogos. Acesso em: 14 jan. 2022.

ZWICK, L. B. A. (2010). **Para (re) pensar a diferença: adaptações necessárias para a inclusão de alunos surdos**. Disponível

em:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2265/Zwick_Lidiane_Barreto_Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 jan. 2023.