

## DESAFIOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Challenges of the deaf student in Higher Education

**Marcos Vinícius Guimarães Viana<sup>1</sup>**

**Márcia Regina Gomes<sup>2</sup>**

### RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a demanda educacional do aluno surdo que ingressa no Ensino Superior, tendo como perspectiva a legislação vigente. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos seguintes temas: estudantes surdos; surdos no Ensino Superior; universitários surdos. Os achados desta pesquisa bibliográfica foram escassos, o que parece aumentar a necessidade de reflexões sobre o tema. Com base nisso, este material levanta questões sobre o papel

### ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on the educational demand of the deaf student entering Higher Education, having as perspective the current legislation. Based on this, this material draws a distinction between the work of the listener teacher facing a deaf student in the classroom, and the work of the professional translator-interpreter

<sup>1</sup>Psicólogo graduado (UVA, 2015). Docente do curso de Psicologia (UNIVERSO – RJ). Mestrando em Psicologia Social (UERJ, 2019). Especialista em Psicologia Clínica (Celso Lisboa, 2017). Pós-Graduação lato sensu em Educação de Surdos (INES, 2018). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marcosvgviana@hotmail.com.

<sup>2</sup>Licenciada em Pedagogia com habilitação em educação de surdos pela Faculdades Metropolitanas Unidas (1978); especialização na educação de surdocegos pela Perkins School for the Blind, USA (1981) e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ). Orientadora deste artigo. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marciaregia@gmail.com.

do professor ouvinte diante de um aluno surdo em sala de aula, e o papel do profissional tradutor-intérprete de Libras no contexto acadêmico. Destaca a necessidade que ocorra um processo de reestruturação no ambiente educacional de forma que o aluno surdo se sinta acolhido e tenha o acesso assegurado, em igualdade de condições em relação aos demais alunos, tendo como objetivo sua permanência na trajetória acadêmica de forma mais exitosa.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Aluno surdo; Ensino Superior; Desafios.

of Libras in this academic context. To emphasize the need for a restructuring process to take place in the educational environment in such a way that the deaf student feels welcomed and ensured of equal access as the rest of the students, with the objective of staying on the academic path more successfully.

#### **KEYWORDS**

Deaf Student; Higher Education; Challenges.

## **Introdução**

Discussões referentes ao acesso e à permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais tomam grandes dimensões no contexto da educação inclusiva nos diferentes níveis da educação brasileira. Leis como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) foram elaboradas com o propósito geral de garantir a todos condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de oportunidades, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para o desenvolvimento educacional dos alunos.

No que diz respeito ao Ensino Superior, a LDB 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 13146/2015, art.1º).

Estudantes surdos que ingressam no Ensino Superior enfrentam, de modo geral, muitas barreiras para se adaptar à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe, o que, muitas vezes, pode levar ao fracasso e, conseqüentemente,

ao abandono (Bisol, 2010). Diante desse cenário, quais seriam as demandas específicas desses alunos para que pudessem participar em igualdade de condições com os alunos ouvintes, conforme preconiza a legislação atual? A acessibilidade aos conteúdos acadêmicos pelos alunos surdos estaria garantida unicamente pela presença do tradutor-intérprete na sala de aula?

Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos seguintes temas: estudantes surdos; surdos no Ensino Superior; universitários surdos. Os achados dessa pesquisa foram escassos, o que parece aumentar a necessidade de reflexões sobre o tema.

O objetivo deste artigo, portanto, é refletir sobre a demanda educacional do aluno surdo que ingressa no Ensino Superior, tendo como perspectiva a legislação vigente.

O ensino às pessoas com deficiência adquire espaço na educação, visto a legislação que garante ao educando mudanças necessárias no espaço acadêmico para seu pleno atendimento. Dessa forma, no campo da surdez o profissional tradutor-intérprete de Libras enquadra-se como o novo profissional imprescindível para a interação entre educador – conhecimento – aluno surdo, ou seja, uma tríade que sustenta a boa relação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

## **1. Ensino superior e inclusão**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigos 206 a 214) refere-se à educação superior determinando o dever do Estado para garantir o ingresso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e estabelece que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição.

Corroborando com a Constituição Federal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em seu capítulo Dos Princípios e Fins da Educação Nacional (Art. 3º) afirma que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior, que foi aprovada em Paris em 1998, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela UNESCO, determina todas as funções universitárias no que diz

respeito ao ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, em seu artigo 3º pode-se destacar um item que auxilia as práticas inclusivas:

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

Para que esse acesso ao Ensino Superior aconteça, é necessária uma análise da trajetória escolar do aluno com deficiência, no caso deste estudo especificamente, sobre o aluno surdo. Para que se compreenda a demanda do aluno surdo no Ensino Superior, é necessária uma análise da trajetória escolar desse aluno.

## **2. O estudante surdo: da escola ao ensino superior**

A educação dos surdos constitui um grande desafio aos sistemas educacionais ao redor do mundo. Entende-se que para uma maior compreensão dessa temática, torna-se necessário destacar que os aspectos fundamentais na construção dessa realidade são frutos da construção coletiva do homem ao longo do processo histórico. Ou seja, por meio de diversos períodos ao longo do tempo, a visão sociocultural acrescentou novos aspectos e propostas para o modelo educacional de pessoas surdas.

Segundo Ansay (2009), pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), entre elas os surdos, por muito tempo foram institucionalizados, segregados e tratados como doentes e incapazes. Posteriormente chegou-se à conclusão que a criança com uma NEE poderia ser educada. Surgiram, então, as escolas especiais e os centros especializados para cada tipo de deficiência, mas que mantiveram da mesma maneira as crianças e adultos com NEE isolados. Segundo Rubio (1998), citado por Ansay (2009), essa perspectiva fundamentou-se no modelo psicopedagógico, que visava a atender às especificidades de pessoas com NEE, no entanto ainda sob uma ótica assistencialista e segregadora.

Verifica-se que em seguida a esse movimento de institucionalização, surgem os movimentos de integração escolar, seguindo o modelo sociológico, que entende a necessidade de uma interação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Esses movimentos são impulsionados por declarações internacionais dos direitos humanos e do deficiente; por movimentos de pais que exigem que seus filhos estudem em escolas regulares e por profissionais da área, críticos ao que estava sendo oferecido às pessoas com NEE (ANSAY, 2009).

Os movimentos para uma escola inclusiva começam a partir da metade da década dos anos 1980 nos Estados Unidos e ganham força entre países europeus, tais como Itália, Inglaterra, Estados Unidos, França, Suécia, Espanha e outros. Para autores norte-americanos citados por Rubio (1998) e Ansay (2009), os objetivos da escola inclusiva eram: a unificação dos sistemas de ensino especial com o sistema de ensino geral e a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos a todos os alunos. A inclusão representa um avanço educacional e social, uma mudança de paradigma, garantindo oportunidades iguais a todos, uma “escola para todos”.

Com base no que foi exposto anteriormente, Skliar (1999 apud BISOL et al, 2010) argumenta que os jovens surdos que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento.

Já Gesueli (2006) corrobora para destacar a importância no contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos. Essa convivência possibilita que, desde muito cedo, essas crianças estabeleçam uma relação de pertencimento à comunidade surda, sem que isso implique uma visão de si mesmas como deficientes.

Temos observado, então, que o reconhecimento de sua condição surda começa a aparecer em crianças na idade de 5-6 anos. Antes do contato com o surdo adulto esse reconhecimento se dava tardiamente ou nem chegava a acontecer. (GESUELI, 2006, p. 286, apud BISOL et al, 2010).

Para Bisol et al (2010) isso representa um avanço incontestável em termos políticos, sociais ou psicológicos, compreendidos aqui o desenvolvimento cognitivo e a constituição da subjetividade, só possível com o ingresso

da criança no processo dialógico propiciado por uma língua compartilhada. Há uma ampliação de consciência e percepção do sujeito surdo, que consegue construir uma nova consciência de “Ser”.

Porém na trajetória educacional do aluno surdo, o sucesso alcançado pela abordagem bilíngue no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mediante a aquisição espontânea da linguagem, e na construção da identidade como pessoa surda parece não se repetir na aprendizagem da escrita. Apresenta-se uma nova questão, que diz respeito à capacidade das escolas de proporcionar aos surdos a construção do conhecimento em patamares semelhantes aos dos ouvintes (BISOL et al, 2010).

Esses patamares citados anteriormente apresentam-se pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Mas para muitos alunos surdos as dificuldades de leitura e escrita acabam desviando a energia e a atenção (e diminuindo o prazer) da construção de conhecimentos nas áreas de matemática, história, geografia, ciências etc. (VIROLE, 2005 apud BISOL et al, 2010). Além disso, como lembra Dorziat (1999) citado por Bisol et al (2010), as crianças surdas geralmente ingressam na escola com pouco conhecimento de mundo, devido a restrições linguísticas na própria família, no caso de pais ouvintes.

Segundo Ansay (2009), no Brasil constata-se que a partir da década de 1990 com as políticas de inclusão escolar houve um aumento nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e surdos no ensino comum.

Dessa forma, Ansay (2009) afirma que chegar ao Ensino Superior pressupõe que o aluno passou por diferentes etapas e níveis educacionais. No caso de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior essa trajetória educacional tem suas singularidades, que devem ser observadas por mostrar aspectos relevantes para ações pedagógicas eficazes e contribuições para políticas pedagógicas inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino. Refletir sobre essa trajetória nos leva a pensar o aluno surdo como um sujeito sócio-histórico, um sujeito da aprendizagem, um sujeito em construção e, sobretudo pensá-lo como um sujeito concreto.

O aluno surdo que ingressa no Ensino Superior é um sujeito que tenta superar barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um

sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente, possibilitando desta maneira avanços em sua escolaridade. Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio para alunos surdos (ANSAY, 2009).

### 2.1 O aluno surdo no Ensino Superior

Daroque (2011) ressalta que o número de alunos surdos que conseguem chegar ao Ensino Superior ainda é muito pequeno e está aumentando devido a um movimento social significativo das comunidades surdas, que passaram a se ver também com direitos à educação em sua língua. No entanto, apesar dos ganhos inegáveis desse movimento e da possibilidade de ingresso no Ensino Superior, os estudantes universitários surdos ainda se deparam com a dificuldade de se apropriarem dos conteúdos acadêmicos.

Os surdos que hoje estão no Ensino Superior, no geral, carregam fortemente as marcas do Oralismo e das práticas bimodais da Comunicação Total, que perpassaram sua formação na educação básica, pois na época em que estavam no Ensino Fundamental (na década de 80-90), tiveram uma educação com instrução visando à alfabetização de ouvintes, agravando-se mais a situação de jovens e adultos surdos, considerando que em sua infância não se discutia a importância da Libras e tampouco se atribuía importância à língua de sinais como uma língua (DAROQUE, 2011).

Esses surdos foram submetidos às abordagens clínicas e a práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez – o Oralismo, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, pois o objetivo era levá-los ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI; MOURA, 2006). Segundo essa proposta, a surdez é concebida como uma patologia que deve ser “curada”, levando a criança à tentativa de ser “normal” e de se integrar à comunidade ouvinte – aliás, uma falsa concepção de que assim haveria integração (DAROQUE, 2011).

A princípio, quando se pensa em *normalidade*, pensa-se na frequência de um determinado fenômeno como sendo o estado mais comum, ou seja, o normal é estabelecido pelo que a maioria é ou faz. Assim, determinando o estado mais frequente, determina-se o mais saudável (BACKES *et al*, 2009).

Nesse sentido a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) define que as deficiências correspondem a um desvio relativo ao que é geralmente tomado como estado biomédico normal do corpo e das suas funções. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente considerado como normal, pode ser ligeiro ou grave e pode variar ao longo do tempo (OMS, 2004).

Aqueles que, voluntária ou involuntariamente, por suas características físicas, comportamentais ou mesmo raciais, não correspondem às expectativas sociais estabelecidas e, portanto, violam as normas, são considerados anormais, excepcionais e desviantes, sendo conseqüentemente excluídos, total ou parcialmente do convívio social (AMARAL, 1994; GLAT, 1989, 1995; OMOTE, 1994, 1997; GOFFINAN, 1982 *apud* NUNES *et al*, 2002).

Com base nessa compreensão de um modelo biomédico, pode-se pensar sobre a proposta de uma Comunicação Total e a criação de escolas especiais oralistas, que passaram a utilizar outra forma de comunicação, a de normalizar/equiparar o indivíduo surdo ao ouvinte em termos linguísticos, mas nunca em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares. As práticas se tornavam bimodais, utilizando a língua oral como principal meio para a comunicação, mas também aceitava-se o uso de gestos e sinais (mas não a língua de sinais) juntamente com esta oralização. Dessa maneira, nenhuma das duas línguas era utilizada de fato (DAROQUE, 2011).

Para a autora citada anteriormente, os surdos viveram seus anos de escolarização com os tradicionais métodos de alfabetização, tão criticados pelos linguistas e professores que pesquisam essa área. Ocorre a imposição de um modelo não apropriado, inclusive questionado sobre sua validade, mesmo para os alunos ouvintes.

Os surdos fazem parte de um grupo linguisticamente minoritário que tem tido acesso ainda restrito ao Ensino Superior. Por não terem tido oportunidades de usar uma língua de compreensão, sem intérpretes de língua de sinais que fizessem a “mediação” entre eles e os conteúdos e uma qualidade de aprendizagem durante a educação básica, chegam inexperientes para os processos seletivos. Os que conseguem ingressar no Ensino Superior são poucos e ainda sem formação para seguir a vida acadêmica; geralmente não contam com apoios significativos dentro da instituição de Ensino

Superior, pois estas, em sua maioria, estão despreparadas para atender esse aluno (DAROQUE, 2011).

Segundo Harrison e Nakasato (2004) citado por Daroque (2011), com uma formação defasada em grande parte da sua vida acadêmica, esses alunos surdos foram “incluídos” até os dias atuais ficando à mercê dos conteúdos acadêmicos e das práticas educacionais impróprias.

Esses fatos acabam gerando dificuldades ainda maiores e preocupações quanto à sua capacidade em acompanhar o ensino, pois quando surdos são matriculados no Ensino Superior, espera-se que tenham conhecimento da língua escrita – que leiam e escrevam em português (DAROQUE, 2011).

É possível constatar que na escolarização dos surdos não têm sido contempladas suas reais necessidades linguísticas, ou seja, segundo Daroque (2011), apesar de ler e escrever, eles não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da segunda língua, no nosso caso, do português. Por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita às suas práticas sociais, elas se apresentam defasadas.

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. 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).

Ou seja, o que acontece nas instituições de Ensino Superior é que o processo educacional 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 Instituição de Ensino Superior (IES), onde a cultura ouvinte é o parâmetro, é um desafio para os estudantes Surdos (SILVA; SANCHES, 2017).

Dessa maneira, deve-se 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.

### 3. O trabalho com o aluno surdo no ensino superior

#### 3.1 A relação de ensino entre professor ouvinte e aluno surdo

É com desconhecimento e estranhamento que se iniciam os primeiros contatos em sala de aula. Pode ocorrer um encontro entre um professor que não conta com a presença de um aluno que usa outra língua (neste caso a Libras), nem com uma pessoa “estranha” em sala de aula – o intérprete, que estará presente todo o tempo, nesse caso se a IES dispor desse profissional.

Contar com um intérprete não exime o professor de seu papel – que não pode ser confundido com o do intérprete e vice-versa. A presença do intérprete não suprirá a atuação do professor. Todas as outras obrigações dentro da sala de aula referentes aos processos de ensino-aprendizagem do aluno cabem ao professor (DAROQUE, 2011). Ao intérprete cabe a função da mediação linguística em sala de aula.

Silveira (2008 apud DAROQUE, 2010) afirma que os professores, em geral, não são informados sobre a presença de alunos surdos e sentem-se despreparados, impotentes e incompetentes para lidar com eles. E segundo Silva (2000) ao receberem esses alunos, eles se sentem angustiados e frustrados por se reconhecerem completamente despreparados para propiciar-lhes experiências adequadas de aprendizagem.

Para Daroque (2011) condições como essas são encontradas pela maior parte dos professores quando em seu trabalho se deparam, conforme diz Tartuci (2005, p. 5), com “a ausência de uma formação que contemple a existência de diferentes sujeitos e de sujeitos com diferenças significativas”. O que acontece é que o aluno surdo não é o aluno esperado e encontrado na grande maioria das salas de aula.

O professor em sala de aula regular, como no caso do Ensino Superior, escreve rapidamente no quadro ao mesmo tempo em que dá explicações. Está acostumado a uma dinâmica em que os alunos escutam e tomam notas simultaneamente (DAROQUE, 2011).

Segundo Rosa (2008, p.174 apud DAROQUE, 2011):

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador,

estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural.

Verifica-se que é necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LORENZETTI, 2002/2003 apud DAROQUE, 2011).

Tal percepção constitui a zona de tensão na relação entre professor e alunos surdos, a qual se manifesta por questionamentos tais como: o que pode ser exigido de leitura e escrita dos surdos no Ensino Superior? Onde começam e onde terminam as dificuldades que podem ser atribuídas às diferenças linguísticas? Questionamentos estes que se fazem extremamente necessários, para que possamos ampliar uma reflexão dessa relação professor-aluno (DAROQUE, 2011).

Outro aspecto no que se refere à metodologia, diz respeito aos métodos de avaliação do estudante surdo no Ensino Superior. Avaliar, por si só, é um dos aspectos mais complexos da prática docente. Avaliar levando em conta diferenças em termos de acessibilidade e comunicação e, ao mesmo tempo, observando os critérios mínimos estabelecidos para a formação superior quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências é mais complexo ainda (DAROQUE, 2011). Com base nisso, nossas reflexões sobre os métodos de avaliação se depararão com essa complexidade citada anteriormente, na qual a questão linguística será uma marca fundamental, pois teremos a dicotomia Libras-Português (L1 ou L2) como modalidade de línguas utilizadas pelo aluno surdo.

Caso essas questões não sejam problematizadas com os professores e os estudantes, corre-se o risco de subestimar ou superestimar as competências e habilidades do aluno e os conhecimentos construídos nas várias disciplinas.

Para Daroque (2011) quando o professor tem um olhar mais atento e oportuniza a participação do aluno surdo dando-lhe o tempo necessário para esta interação, o aluno percebe-se “acolhido” pelo professor, sentindo que suas necessidades foram contempladas e que houve certa flexibilidade na dinâmica planejada. Esta relação de troca, atenção e “acolhimento” parece ser compreendida pelo aluno surdo como uma maneira de superar os problemas que se apresentam, pois ele identifica o professor como um possível aliado na caminhada acadêmica, como alguém que, conhecendo suas especificidades nos modos de aprender, pode ajudá-lo a lidar melhor com os percalços e dificuldades.

### 3.2 O profissional tradutor-intérprete de Libras no Ensino Superior

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

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

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

Segundo Lacerda (2009), o tradutor-intérprete de Libras (TILS) é “a pessoa que tem o domínio, a fluência das duas línguas e a capacidade de transmitir e verter conteúdos entre elas, favorecendo a inserção social da pessoa surda.” No entanto, a formação desse profissional só foi prevista pela legislação por meio da promulgação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).

No Brasil, a profissão de tradutor-intérprete de língua de sinais passou a ser oficial em 2010, com a Lei 12.319 (BRASIL, 2010). Desse modo, as discussões relativas à formação e à prática do intérprete de Libras/Língua Portuguesa são bastante recentes (DAROQUE, 2011).

Para Gurgel (2010) a atuação do TILS pode favorecer as interações das pessoas surdas nas diversas situações e diferentes espaços sociais, como também pode levar a um maior respeito aos sujeitos surdos. Nos ambientes em que pessoas surdas participem, a presença do TILS é imprescindível, pois ele favorecerá o diálogo entre os que usam uma língua diferente da oral (os surdos com a língua de sinais), dominando as especificidades linguísticas das duas línguas – a língua de sinais e a Língua Portuguesa – considerando as diversidades e pluralidades de sentidos expressos nos discursos de ambas.

Rosa (2005) corrobora que o intérprete atua fazendo com que a ideia contida no discurso seja compreensível pela comunidade surda. O intérprete necessita fornecer pistas suficientes à reconstrução do sentido na

língua de sinais, tendo o cuidado de não explicar excessivamente para não restringir a compreensão dos surdos, além da preocupação em não deixar conceitos totalmente desvinculados, e sim contextualizar os sentidos possíveis na língua dominante.

Para Lacerda (2009), o papel e a função do TILS no espaço educacional ainda são recentes. Há também uma confusão de papéis, pois o TILS é quem se relaciona frequentemente com o aluno e intermedia suas relações dentro do ambiente em que está. Dessa forma, comumente é confundido com um professor. Essa confusão se deve à ausência de clareza e de discussões sobre sua função dentro da sala de aula e nos diferentes espaços. O intérprete irá atuar nas relações comunicativas entre professor/aluno/alunos e nos processos de ensino/aprendizagem por ter uma língua em comum com o aluno surdo, tendo grande responsabilidade; porém, não pode ser considerado como professor.

Para Gurgel (2010) uma boa relação entre professor e TILS dentro de sala de aula é necessária para que ambos os profissionais respeitem seus espaços e para que possam se ajudar, caso um aluno surdo tenha alguma dificuldade. Assim, com essa troca de informações entre eles, é possível que o intérprete consiga expor para o professor suas inquietações quanto à sua postura e dinâmica pedagógicas, que possam influenciar na qualidade da interpretação da aula, bem como manifestar as dificuldades de compreensão que os alunos surdos possam apresentar nas aulas em função da prática pedagógica.

Segundo Daroque (2011) diante da pluralidade contextual exigida no contexto acadêmico, esse profissional necessita ter conhecimentos variados, contatos com diferentes textos, contextos, terminologias, autores diversos, questões pertinentes às áreas em que irá atuar. Dessa forma, a tarefa do TILS se torna muito complexa, conforme corrobora Lacerda (2007), pois pode gerar traduções equivocadas, podendo comprometer o sentido pretendido pelo enunciador, envolvendo questões sobre a fidelidade do texto original.

Para tanto, o TILS precisa ser um ótimo conhecedor das duas línguas e principalmente da língua a ser traduzida, atento às mudanças que essas sofrem, buscando o melhor significado e sentido para as traduções. No Ensino Superior a demanda é muito mais complexa, exigindo uma formação mais específica, com domínio dos conteúdos e com uma fluência na língua de sinais mais elaborada.

Lacerda (2009), em relação à atuação do tradutor-intérprete educacional, levanta uma questão primordial que nos possibilita um amplo debate sobre a abordagem metodológica do professor em uma sala de aula onde há alunos surdos e ouvintes. A autora afirma que a presença do tradutor-intérprete por si só não garante a plena participação do aluno surdo nas aulas, caso não sejam consideradas as necessidades específicas do mesmo. Como exemplo, o fato de os surdos não poderem fazer suas anotações no momento em que o conteúdo está sendo vertido em uma língua viso-espacial (Libras), ou seja, os surdos não têm esse recurso para seus estudos em casa para recordar as informações dadas em sala de aula, assim como não possuem a habilidade de leitura necessária para recorrer aos textos longos e complexos para o estudo. Isso implica na sensibilidade do professor em preparar sua apresentação das aulas, com destaque para os conceitos principais de sua explanação.

Com base na afirmativa da autora, torna-se necessário refletir sobre outras demandas do aluno surdo no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, falar de uma “Pedagogia Visual” que envolva o preparo dos materiais de apresentação das aulas, priorizando visualidade do estudante surdo.

Gesueli (2012) citada por Romário e Dorziat (2016) aponta que “pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”. O surdo necessita de tempo para visualizar a informação, para se conectar com o sentido do que está sendo falado, porque não está acompanhando a explicação oral do professor, como acontece com o ouvinte (CRUZ; DIAS, 2009).

Para Gurgel (2010), ser um tradutor-intérprete de língua de sinais não é apenas ser um mediador de uma língua para outra, mas atribuir sentidos e respeitar os significados de cada palavra-sinal que enunciam um dialogar de grupos diferentes. Pois com a ausência desse profissional, os prejuízos aos alunos podem ser maiores, ou seja, não obterão as informações transmitidas em sala de aula, o que trará consequências para o bom desempenho acadêmico. A participação em conjunto entre o tradutor-intérprete e o professor poderá ser uma das possibilidades para o sucesso educacional do aluno surdo, e para sua não evasão da universidade.

A profissionalização, o reconhecimento, a formação e a atuação do profissional tradutor-intérprete de língua de sinais vêm se transformando devido

à necessidade da presença deste profissional nas propostas de inclusão, que impõem a presença do intérprete na ampla participação social, permitindo às pessoas surdas o acesso e a garantia dos direitos de participar nas diversas esferas sociais, com acesso às informações e ao reconhecimento da língua de sinais.

### **Considerações finais**

A educação de surdos no Ensino Superior pode ser pensada e debatida por meio do viés político-pedagógico garantido na legislação vigente. O que fica evidente é que, apesar do avanço das políticas públicas, sua aplicação no dia-a-dia dos estudantes surdos ainda carece de efetivação nas instituições de Ensino Superior. Se por um lado, os estudantes surdos, apoiados por essa política, estão cada vez mais empenhados em conquistar seus direitos para ingressar nos níveis superiores de ensino, por outro, há uma demanda por professores, cuja formação promova a sensibilidade e oferte conhecimento para atuação com a diversidade que compõe, hoje, o corpo estudantil dos diferentes níveis de ensino, de modo a garantir a inclusão de todos em igualdade de condições.

Como parte inerente ao processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos, faz-se necessário pensar com cuidado as abordagens metodológicas a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados como desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LORENZETTI, 2002/2003 apud DAROQUE, 2011). Metodologias que surgem do esforço na construção de uma prática com ênfase na visualidade; no respeito à língua de instrução do aluno surdo; na apresentação das aulas baseada em um mapa conceitual; na sensibilidade quanto ao material de leitura, de preferência vertido para a Libras; na estreita interação profissional entre professor e intérprete em sala de aula; na consciência de um processo avaliativo diferenciado, práticas que confrontam todo um modelo de ensino oralizado e de leitura textual.

Na perspectiva da educação inclusiva, na tensão que se origina do encontro das diferenças, pela estranheza do outro, é que se dá o desafio do professor em cumprir seu papel educacional quando sai em busca de estratégias para alcançar individualmente cada um de seus alunos e; quanto aos alunos surdos, quando se sentem desafiados a atingir seu potencial de aprendizagem para alcançarem o objetivo de ensino do professor. Esse é um processo dialógico necessário e constante para a conquista dos objetivos educacionais.

No contexto educacional, principalmente no campo do Ensino Superior, a troca de informações entre o tradutor-intérprete de Libras e o professor é fundamental. Assim é possível que o intérprete consiga expor para o professor suas inquietações, sua postura em sala de aula, suas dinâmicas, que acabam influenciando a tradução e interpretação, conseqüentemente a qualidade do trabalho. Ou seja, o que ocorre é uma parceria entre esses dois profissionais, que juntos irão pensar, debater, trocar e construir uma melhor forma de acessar o aluno surdo que diariamente está na sala de aula. O tradutor-intérprete não pode ser visto pela IES (Instituição de Ensino Superior) ou pelo professor como apenas um recurso a ser utilizado; não é apenas mais uma ferramenta de uma “pedagogia visual”, mas sim, um personagem fundamental para o acesso às informações e explicações do conteúdo que o professor está ensinando.

A universidade deve respeitar a diversidade linguística dos alunos, o ritmo de aprendizagem e a diversidade cultural. Possibilitar a aprendizagem aos alunos surdos, bem como aos professores que procurem uma formação continuada, com cursos na área da educação especial para melhor atender esses alunos.

Por fim, é necessário que ocorra um processo de reestruturação no ambiente educacional, de modo que o aluno surdo se sinta acolhido, assegurando o acesso a igualdade de condições em relação aos demais alunos, às oportunidades oferecidas pela instituição de Ensino Superior, tendo como objetivo a sua permanência na trajetória acadêmica de forma mais exitosa.

## REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior*. Curitiba, 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BACKES et al. Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2009 jan/mar; 17(1): 111-7. Acesso em: 20 jan. 19.

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

<[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830)>. Acesso em: 20 mai. 19.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 19.

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

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. *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, 19/12/2000.

BRASIL. *Lei 12.319/10*. Lei que Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 01 de setembro de 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 mai. 19

BRASIL. *Lei 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Centro de Documentação e Informação. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 de dezembro de 1996, 5ª. Ed. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 mai. 19.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R.S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.

DAROQUE, S. C. *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

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

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <[www.onubrasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 17 mai. 19.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990, Art. 3: 4 e 5. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 07 mai. 19.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

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

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

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

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

LORENZETTI, M. L. A Inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18/19, p.63-69, 2002/2003. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 19.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista do Centro de Educação*, nº25, p.25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 13 mai. 19.

NUNES, L. R. O. P. et al. O que revelam as teses e dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais? *Temas em Psicologia da SBP*. Vol. 10, N. 2, P. 35-154, Agosto. 2002. Online. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2002000200005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2002000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 out. 15.

OMS. Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde. 2004.

ROMÁRIO, L; DORZIAT, A. Professoras surdas: ensino, formação e pedagogia surda. *Comunicações*. Piracicaba. V. 23, n. 3, Número Especial. P. 287-309. 2016.

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

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.

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

SILVA, P. B; SANCHES, I. R. *A inclusão do estudante surdo no ensino superior: o que dizem os surdos*. IV CONEDU – João Pessoa – PB. 2017

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