

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO EM ENSINO

VALMICI MUSQUINE DE BRITO ROCHA

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS E ENSINO SUPERIOR: POR UM
PROJETO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO**

Santo Antônio de Pádua
2021

VALMICI MUSQUINE DE BRITO ROCHA

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS E ENSINO SUPERIOR: POR UM PROJETO
DE ACESSO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Souza Gomes

Santo Antônio de Pádua
2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R672e Rocha, Valmici Musquine de Brito
Educação de pessoas surdas e ensino superior: Por um projeto de acesso, permanência e pertencimento / Valmici Musquine de Brito Rocha ; Jacqueline de Souza Gomes, orientadora. Santo Antônio de Pádua, 2021.
81 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGen.2021.m.03790330701>

1. Educação de Surdos. 2. Libras. 3. Ensino Superior. 4. Produção intelectual. I. Gomes, Jacqueline de Souza, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

VALMICI MUSQUINE DE BRITO ROCHA

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS E ENSINO SUPERIOR: POR UM PROJETO
DE ACESSO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 27 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Jacqueline de Souza Gomes Orientadora - UFF

Profª Drª. Adriana Machado Penna - UFF

Profª Drª. Priscila Silva Araújo - INES

Santo Antônio de Pádua
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me fazer acreditar em sua existência a cada amanhecer;

Aos meus amados pais, José Cardoso de Brito (in memorian) e Maria da Conceição Musquine de Brito, que não mediram esforços para educar suas sete filhas, minha gratidão e meu amor eterno;

Às minhas irmãs, que tanto amo, em especial a Dilce, um anjo em nossas vidas, pronta a nos ajudar sempre, um coração sem tamanho, que torceu muito pela concretização desse trabalho;

Aos meus filhos, Beatriz e Victor, bênçãos de Deus em minha vida, me fazem mais feliz do que eu jamais sonhei ser.

A minha orientadora, Profa. Dra. Jacqueline de Souza Gomes, sempre pronta a nos ouvir, orientar, incentivar. Acreditou no meu potencial e não desistiu de mim, muito obrigada.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha formação acadêmica, especialmente à Profa. Dra Adriana Penna e à Profa. Isabelle Araújo.

Aos funcionários do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, em especial D. Ana, Genilson, Sr. André, Sr. João, Benício, Simone, Adriano, Sr. Jorge, Russo, Aparecida, D. Mimi, Rodrigo, meu muito obrigada.

Às queridas Profa. Adriana Penna e Profa. Priscila Araújo, que gentilmente aceitaram o convite para esta banca, minha gratidão e respeito.

Aos amigos e amigas que conquistei ao longo dessa jornada, obrigada por contribuírem para meu crescimento como pessoa, vocês estão guardados para sempre em meu coração.

Em especial, agradeço à minha grande amiga, Juliana Ferreira da Cruz, que por muitas vezes compartilhou das minhas tristezas, angústias, lamúrias e alegrias, mas sempre com um sorriso lindo e uma palavra de conforto a me oferecer. Gratidão e amor.

RESUMO

As discussões sobre a garantia do acesso de pessoas que historicamente foram excluídas de todos os campos sociais, sobretudo da educação que, indiscutivelmente, potencializa nossa participação como sujeito histórico, ganha força a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e, com isso, crescem políticas e projetos – impulsionados também por movimentos sociais - que têm por objetivo garantir o acesso e a permanência desses grupos marginalizados nos níveis de escolarização. Afinal, as barreiras que os limitam também são históricas e sempre advindas do meio social. Esta dissertação se ocupa com o acesso, a permanência e o sentimento de pertença de pessoas surdas no Ensino Superior, especialmente no âmbito do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, campus em Santo Antônio de Pádua da Universidade Federal Fluminense. O objetivo foi pensar fundamentos teóricos para a criação de um projeto educacional para o ensino superior que atenda às referidas necessidades de acesso, permanência e pertencimento das pessoas surdas. Para pensarmos a construção deste projeto, utilizamos as contribuições de Saviani, que desenvolveu um modelo educacional que, antes de tudo, valoriza a relação dos sujeitos com o conhecimento, como forma de potencializar a humanização e Newton Duarte, crítico da pedagogia do “aprender a aprender”. Também em Débora Diniz para situar a discussão no plano do modelo social de deficiência.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Libras. Ensino Superior.

ABSTRACT

The discussions about guaranteeing the access of people who have historically been excluded from all social fields, especially from education, which undoubtedly enhances our participation as a historical subject, gains strength from the implementation of the Law of Guidelines and Bases of Education (Law No. 9,394/1996) and, with this, grows policies and projects - driven, obviously, by social movements - that aim to guarantee the access and permanence of these marginalized groups at school levels. After all, the barriers that limit them are also historical and always coming from the social environment. This dissertation deals with the access, permanence and sense of belonging of deaf people in Higher Education, especially in the context of the Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, campus in Santo Antônio de Pádua of the Universidade Federal Fluminense. The goal was to think theoretical foundations for the creation of an educational project for higher education that meets the needs of access, permanence and belonging of deaf people. To think about the construction of this project, we used the contributions of Saviani, who developed an educational model that, first of all, values the relationship of subjects with knowledge, as a way to enhance humanization and Newton Duarte, a critic of the pedagogy of "learning to learn". Also in Débora Diniz to situate the discussion on the social model of disability.

Keywords: Deaf Education. Libras. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Print das páginas 50 e 51.....	35
Figura 2 –	Componentes curriculares do 7º período.....	47
Figura 3 –	Componentes curriculares, 5º período Pedagogia – UFSCar.....	47
Figura 4 –	Eixo A – Libras	51
Figura 5	Eixo B – Língua, Linguagem e Cultura.....	52
Figura 6	Eixo C – Tradução e Interpretação.....	52
Figura 7	Eixo D – Processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem.....	53
Figura 8	Componentes curriculares do 8º período do Curso de Pedagogia – UNICAMP.....	55
Figura 9	Ementa da disciplina de Libras Unicamp.....	56
Figura 10	A disciplina LIBRAS nos campi da UFF.....	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS, FRACASSADAS E DEFASADAS	14
2.1	Saviani e a transmissão de conhecimentos como fim do ato educativo	14
2.2	Deficiência como marcador de exclusão social no capitalismo	18
2.3	O que é bilinguismo?	21
2.4	A surdez é ela mesma barreira para o acesso à educação?	25
2.4.1	Libras na Educação Infantil	28
2.4.2	Libras no Ensino Fundamental	33
2.4.3	Libras no Ensino Médio	36
3	ACESSO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	39
3.1	“A universidade pública pode se fazer falar em Libras?”	39
3.2	Princípios da educação bilíngue	42
3.3	Libras na grade curricular da Universidade Federal de São Carlos	45
3.4	Libras na grade curricular da Universidade Estadual de Campinas	53
4	LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: EM QUE PÉ ANDA A ACESSIBILIDADE AO ALUNO SURDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	57
4.1	UFF/INFES X Acessibilidade para discentes surdos (2014)	57
4.2	Libras nas grades curriculares da UFF	59
5	CONSIDERAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LIBRAS E O ACESSO DAS PESSOAS COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR	64
	CONCLUSÃO	68
	REFERÊNCIAS	70

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação de surdos surge enquanto finalizava o curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, campus da Universidade Federal Fluminense em Santo Antônio de Pádua, mais especificamente durante a experiência na disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino IV (PPE IV), modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fui acometida por uma grande inquietação ao observar três alunos surdos que estavam matriculados no sistema regular de ensino. Eles frequentavam as aulas, mas não havia interação entre estes alunos e seus professores e demais colegas de turma. Os alunos sentavam-se juntos e ficavam com a intérprete. A sensação que tive foi a de que havia na sala uma linha “imaginária” que a dividia entre [alunos surdos e intérprete] e [alunos ouvintes e professores ouvintes]. Longe de emitir juízo de valor sobre a conduta dos profissionais que atuavam naquele espaço, este fato me levou a refletir criticamente sobre a minha própria formação e atuação enquanto pedagoga e atual professora na Educação Infantil.

Esta dissertação é sobre a educação de pessoas surdas mas, em verdade, é fruto de uma inquietação particular que se desdobrou em inquietação sobre a formação de futuros pedagogos e pedagogas para Libras. Durante a redação deste trabalho, busquei cursos de Libras presenciais próximos a minha residência, Miracema, município do Noroeste Fluminense, e não os encontrei. Tampouco os encontrei em Santo Antônio de Pádua. Na maioria das vezes, os cursos eram realizados no Rio de Janeiro no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ou na modalidade à distância, e alguns com custo elevado, quer pelo valor do curso em si mesmo, quer pela necessidade de custear as idas e vindas para realizá-lo. Felizmente, no início de 2018, tomei conhecimento que a Universidade Federal de Viçosa - UFV, localizada no interior de Minas Gerais a 155km de onde resido, estaria oferecendo um Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais – CELIB, na modalidade presencial, com profissionais bilíngues, com objetivo de oferecer uma série de atividades que incluíam cursos regulares de Libras, palestras, eventos e oficinas voltadas para o aperfeiçoamento de seus alunos e da comunidade acadêmica. A partir desta oportunidade, consegui finalizar o Curso Básico em Libras.

O Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, da Universidade Federal Fluminense, após realização de concurso para professor efetivo em 2018, conta com uma professora de Libras. Procurei-a para realizar meu Estágio Docência em sua

disciplina a fim de continuar meu processo formativo em Libras. Participei do grupo de estudos relacionado à disciplina e, a cada dia, procuro formação para especializar-me na educação de pessoas surdas a partir da Libras. Parto da hipótese de que a Libras tem papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos surdos e, por isto, nesta dissertação, defendo o Bilinguismo como proposta educacional a comportar a complexidade que é a educação de pessoas surdas. Penso que, através da difusão da língua a todos, surdos e ouvintes, conseguiremos diminuir as barreiras de comunicação e inserção nos espaços sociais, além de contribuirmos para a formação das pessoas ouvintes.

Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa, mesclando, procedimentalmente, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Teoricamente, fundamento-me inicialmente em Demerval Saviani, que desenvolveu uma teoria educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica, para conceber o conhecimento e a apreensão da cultura como fundamentais para humanização e libertação da consciência da humanidade. Em Saviani me amparo nas concepções de educação, de homem e de sociedade.

A partir de textos da antropóloga Débora Diniz realizei estudos sobre a deficiência a partir do modelo social e, assim, defendo uma compreensão de deficiência como algo produzido socialmente e não como uma condição natural do sujeito. Portanto, as condições e os limites que a estrutura social impõe às pessoas é que irão determinar o que são “deficiências”.

Sobre a garantia do acesso de pessoas que historicamente foram excluídas de todos os campos sociais, sobretudo da educação promovi uma análise sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e, com isso, identifiquei um aumento das políticas e projetos - impulsionados, obviamente, por movimentos sociais - com objetivo de garantir o acesso e a permanência de grupos “minoritários” em todos os níveis de educação.

Contudo, as barreiras que os limitam são históricas, político- ideológicas, culturais e estão longe de serem desfeitas. Ouso dizer, inclusive, que grande parte das pessoas pertencentes a estas minorias, dentre as quais as pessoas com deficiência, faz parte da classe trabalhadora, cada vez mais tolhida em seus direitos sociais.

Embora tenham o direito garantido de acesso à educação, bem como a garantia de atendimento às suas necessidades linguísticas, estudantes com surdez, desde a educação básica, encontram barreiras que mais os distanciam do que os aproximam da compreensão dos conteúdos curriculares e da convivência com seus pares e com ouvintes.

Muitos ficam à margem, inclusive, de participarem do movimento urgente de transformação da sociedade.

As barreiras linguísticas apresentam-se como fatores principais e permanentes. Mesmo com o reconhecimento da Libras como segunda língua oficial do Brasil, com a obrigatoriedade do apoio de intérprete educacional, da sala de recursos, do ensino de Libras e do ensino de Português como segunda língua para surdos (LEI DA LIBRAS, BRASIL, 2005), há limitações estruturais, culturais e ideológicas que ilustram negativamente as trajetórias escolares das pessoas surdas. Inafastável o fato de que a realidade não acompanha a implementação das leis e, assim, essas pessoas permanecem submetidas a práticas escolares pedagógicas esvaziadas de objetivos e de conteúdos, na maioria dos casos. Isso nos sugere a insubstituição da Libras por qualquer outra alternativa, como já existiu na educação de surdos, a exemplo a perspectiva oralista, que negava a língua de sinais – e inclusive a proibiu – em detrimento de uma forçada oralização das pessoas surdas.

Atualmente, a Libras não é o modelo vigente e, embora ainda exista, vem aos poucos perdendo espaço como um projeto sistematizado de educação (é certo que algumas famílias ainda tendem, por falta de informação ou opção, impor a oralização aos surdos). No entanto, se na escola a Libras não é apresentada por falta de domínio ou desconhecimento dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, de que forma os alunos surdos têm aprendido os conteúdos escolares? Em que condições eles acessam o ensino superior?

A Libras e as formas do aluno surdo acessar o conhecimento científico através dela (intérpretes, recursos visuais, Libras como primeira língua, Português como segunda) não podem ser minimizados, ou correremos o risco de termos produzido milhares de pesquisas sem resultados consistentes para a aprendizagem desses sujeitos. Entendemos fundamental a necessidade de transformação curricular, de mudança de um currículo monolinguístico para um currículo bilíngue. Para tanto defendemos ser necessário superar os limites apresentados por políticas de inclusão vigentes em nosso país.

Embora o cenário na educação superior não seja propriamente bilíngue, é ali que se costuma pensar sobre esta questão. E é neste campo da educação que se pretende oferecer ao estudante o conhecimento que, via de regra, durante a trajetória na educação básica, lhe foi negado. Nesta dissertação, procuro pensar o ensino superior a partir da defesa da Libras no currículo da universidade para discentes e docentes, visando a permanência do aluno surdo de forma efetiva e participativa. Construo esta perspectiva

aplicada à realidade da Universidade Federal Fluminense, com base em experiências de projetos de acessibilidade para alunos surdos implantados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo parto da Pedagogia Histórico-crítica, de Demerval Saviani, para pensar o modelo educacional brasileiro e, como consequência, o classifico como excludente das pessoas com deficiências. Vale dizer que me fundamento, ainda, em Newton Duarte e no modelo social de deficiência. No segundo capítulo, discorro sobre como a Libras está inserida no currículo do ensino superior, a partir das universidades públicas. Apresento os princípios da Educação Bilíngue, pedagogia que defendo como alternativa para tratar da educação de surdos em nosso país.

Apresento, ainda, como casos de sucesso, as políticas de acessibilidade e adoção da Libras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), duas importantes referências na discussão sobre acesso e permanência do aluno surdo. No dois últimos capítulos, para seguir rumo à defesa de um projeto de acesso, permanência e pertencimento do estudante surdo no ensino superior, apresento como estamos nesta discussão na Universidade Federal Fluminense, especialmente no âmbito do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior.

2. ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS, FRACASSADAS E DEFASADAS

Neste primeiro capítulo, parto da compreensão de ato educativo como transmissão de conhecimentos, consoante nos ensina Demerval Saviani, para pensar o modelo educacional brasileiro e, como consequência, o classifico como excludente das pessoas com deficiências, donde incluo as pessoas surdas. Ressalto que me fundamento na concepção de “deficiência” que é alicerçada no modelo social.

Isso não implica, que fique claro, negar o lugar da Medicina, mas implica entender que a discussão sobre deficiência extrapola a área médica e, com isto, marco o debate desta dissertação no âmbito da Educação, posto entender que esta ainda é uma área de conhecimentos que precisa superar a visão clínica rumo a uma perspectiva que fomente a transmissão de conhecimentos adequadamente, especialmente aos estudantes surdos.

2.1. SAVIANI E A TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS COMO FIM DO ATO EDUCATIVO

Saviani (2008) faz uma análise das tendências pedagógicas que atravessaram (e ainda atravessam) o Sistema Brasileiro de Educação. Mais que descrevê-las, Saviani as analisa política e ideologicamente, ou seja, apresenta qual o papel de tais teorias na conformação de um modelo educacional para um determinado modelo de sociedade. O autor nos aponta o que contribui na melhoria da qualidade da educação, principalmente se pensarmos na educação oferecida aos trabalhadores. Nesta medida, Saviani busca criticar e superar as teorias pedagógicas dominantes burguesas, especialmente a Pedagogia Tradicional e o Escolanovismo.

A Pedagogia Tradicional surge com o objetivo de instrumentalizar a própria classe burguesa, que precisava de um arcabouço ideológico robusto para legitimar e transmitir suas ideias. Dessa forma, o objetivo desse modelo era “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2008, p. 6). No entanto, este projeto vai perdendo força à medida que cresce a marginalização, afinal uma das defesas era que o conhecimento sanava a marginalização, mas na realidade este modelo a aprofundava. E das críticas a este modelo, surge o Movimento da Escola Nova, para o qual as pessoas são diferentes, portanto a educação precisa ser diferenciada. O que está posto, a partir de agora, é o aprofundamento das

diferenças, uma vez que o ensino universal e comum a todos será repartido de acordo com as diferenças que tal modelo considera como “essência”. Nas palavras de Saviani:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (Idem, 2008, p. 9)

Para Saviani, ainda que distante da realidade, o ensino tradicional privilegiava os conteúdos, cumpria uma função que agora a Escola Nova secundariza e restringe a determinada classe: o conhecimento produzido pela humanidade. Com isso, por sua “ineficácia instrumental” também perdeu forças. Entretanto, de alguma forma, o escolanovismo contribui para pensar a qualidade da educação, no sentido de pensar as individualidades.

Obviamente que o método que recusa a formação técnica jamais formará completamente o ser humano. Mas é certo que uma educação que nega que existam especificidades educacionais para determinados grupos também não pode ser o modelo ideal. Ou seja, a Escola Nova permitiu pensar que as pessoas que, até então, não tinham acesso à educação, poderiam também participar desse processo tão fundamental a nossa constituição como ser humano. Porém, permanece obscura a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, especificamente as pessoas surdas, sobre as quais essa dissertação se debruça.

A partir da crítica a essas tendências pedagógicas – que ainda se encontram na educação brasileira – Saviani desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a qual o ato educativo tem como principal papel a transmissão à humanidade de conhecimentos universais. E isso se dará por meio da apreensão e compreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história dos homens.

A partir disso, será possível aos sujeitos criarem novas formas de sociabilidade, culturas alternativas, etc. Mas qualquer criação deve estar antes ancorada na cultura que possibilitou a formação e desenvolvimento. E é a escolarização que, de forma intencional e sistematizada, poderá garantir isso. Em que medida a teoria educacional de Saviani poderá contribuir para pensarmos a educação de pessoas surdas?

O fundamento básico da Pedagogia Histórico-Crítica é que a educação deve ser

garantida igualmente a todos os sujeitos, com ou sem deficiência. Até aqui pode parecer não se diferenciar das demais tendências. Mas exatamente nisso está sua diferença qualitativa em relação às demais. De acordo com Barroco (2011 apud CAVALCANTE, 2012), nas tendências pós-modernas expressas, sobretudo, na pedagogia do “aprender a aprender” apresentada no Relatório Jacques Delors¹, “a ênfase nos conteúdos cognitivos é substituída pelo foco nos processos pedagógicos, direciona-se do lógico ao psicológico, da disciplina sistematizada ao espontaneísmo, do diretivismo ao não diretivismo”. Em outras palavras, a educação de pessoas com deficiência tem focado apenas no cotidiano, no ensino de saberes, na socialização, etc., com a justificativa rasa de adaptar socialmente os sujeitos e, de modo geral, apenas os adequando, assim como com os alunos sem deficiência, às necessidades do capital, jogando também essas pessoas para o que Marx chama de “exército industrial de reserva”². Dessa forma, em geral, a formação das pessoas com deficiência é vazia em transmissão de conhecimentos.

Apontamos a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial para a construção de uma proposta curricular para a educação de surdos que contribua para nossa defesa de um projeto visando o acesso, a permanência e o pertencimento do aluno surdo no Ensino Superior. É importante destacar que a concepção de pessoa com deficiência também merece atenção. Se, para as perspectivas tradicionais e médicas, a deficiência é algo a ser corrigido e adaptado, pautando a educação de acordo com as limitações; para uma proposta curricular que defenda a formação integral dos sujeitos, a educação deve ser pautada na valorização das potencialidades e não na deficiência, ou seja, “(...) êxito ou fracasso, estão sujeitos a condicionalidades sociais e culturais, produzindo influências significativas do desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência” (AMOP, 2014, p. 44).

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no marxismo, é uma concepção educacional que tem como ponto de partida de suas análises os modos de produção da sociedade. E a cada transformação no regime social, mudam-se e aprofundam-se os mecanismos de manutenção do *status quo* que predomina. E para que isso se efetive, ou seja, para que novas sociabilidades, novos comportamentos, novos homens sejam

¹ Newton Duarte é o principal crítico desta corrente educacional que ele denomina “pedagogias do aprender a aprender”, para a qual o objetivo da educação é desenvolver nos indivíduos competências para agirem no imediatismo da vida cotidiana, sem qualquer crítica ou perspectiva de mudança da realidade social. Duarte (2008) apresenta quatro principais posicionamentos do lema aprender a aprender, quais sejam: aprender sozinho, construir conhecimentos em detrimento de aprender o conhecimento já produzido, aprendizagem a partir do interesse do aluno e educação dinâmica, que acompanhe as mudanças da sociedade. (p.14)

² Este conceito foi desenvolvido por Marx para explicar a mão de obra excedente, que fica fora da produção, ou seja, trata-se do desemprego estrutural que é uma característica fundamental do capitalismo.

formados, é necessário uma sistematização das ideologias dominantes, por meio das diversas instituições sociais. Uma dessas instituições que reproduzem o atual sistema capitalista é a educação, que vem sendo gerenciada por “teorias educacionais de base econômica”, que “visam ao desenvolvimento humano, enquanto ideologia, como recurso necessário para o desenvolvimento econômico.” (SILVA, 2014). Podemos citar como exemplos a Teoria do Capital Humano, o Fordismo, Taylorismo, Toyotismo; teorias estas que sustentaram o desenvolvimento econômico, assim como suas crises, e invadiram a educação para garantir a formação daqueles que vão sustentar o sistema com sua mão de obra. Para tanto, esse sistema capitalista precisa produzir desigualdades, exploração, exclusão, etc. Ou seja, a maioria só pode fazer parte da manutenção dele, não pode usufruir de suas riquezas, tampouco transformá-lo. Este sistema e seus projetos de educação servem à classe dominante. A Pedagogia Histórico-Crítica é ideologicamente distinta dessas teorias citadas. Ela serve à classe trabalhadora!

Duas importantes categorias desta teoria destaco aqui como indispensáveis para responder a questão “em que medida, a teoria educacional de Saviani poderá contribuir para pensarmos a educação das pessoas surdas?”: trabalho educativo e socialização do saber sistematizado. O primeiro caracteriza, de acordo com Saviani 2008, na especificidade da educação, no ato de ensinar intencionalmente saberes específicos, objetivos, que foram construídos ao longo da humanidade e são referência para dar continuidade à construção humana. Ou seja, o trabalho educativo só o é quando cumpre seu papel de transmitir determinados conhecimentos e expandir o processo de humanização. Quando Saviani se refere a socialização do saber sistematizado, está se referindo a conteúdos indispensáveis para a apreensão cultural, necessária à formação humana e para a compreensão da marginalização, na qual também se encontra as pessoas com deficiência. Para Saviani, a educação é ao mesmo tempo fator de marginalização e fator de superação dessa marginalização. A marginalização não é somente a exclusão e o não acesso aos bens que a burguesia controla, mas também o estranhamento com relação à própria condição social e política do trabalhador. Ele é levado ideologicamente a reproduzir um sistema que não lhe devolve metade das riquezas, mas ao mesmo tempo, não tem condições de se colocar contra esse sistema. Ou seja, ele está à margem e estranho a ele próprio e à sua origem como classe, como sujeito, etc.

Para as pessoas com deficiência, este estranhamento é ainda mais evidente, sobretudo quando a educação não cumpre sua “função precípua” (SILVA, 2014) de ensinar os conteúdos sistematizados a todos. É certo que a Pedagogia Histórico-Crítica,

no campo da educação especial está ainda caminhando em estudos, mas sua contribuição filosófica, pedagógico-metodológica e política (SILVA, 2014) alinhadas a concepção do Bilinguismo tem potencial de promover uma educação que supere o imediatismo e pragmatismo presentes na educação, principalmente na educação das pessoas com deficiência. É importante ressaltar que a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial educacional, pressupõe a adoção de um referencial político que tem como princípio a superação da sociedade capitalista, do contrário, a tentativa de simplesmente “aplica-la”, não atingirá o objetivo ao qual se propõe.

Por isso Saviani lança mão também de outras teorias, de outras áreas, como os ensinamentos de Vygotsky sobre formação do pensamento. Para o autor, a educação deve ter por objetivo o desenvolvimento das funções superiores que, em outras palavras, representa a complexidade do pensamento, o estímulo intencionado a graus cada vez mais elevados da cognição humana. E, para além disso, essa educação crítica deve alcançar também às pessoas com deficiência a fim de “conhecerem a si mesmos e o mundo onde vivem, permitindo-os compreender as relações de classe e de dominação que se estabelecem entre os sujeitos” (apud CAVALCANTE, 2012). É nessa educação que se forma mais que novos profissionais e cidadãos. Mas também militantes. Afinal, é da militância e da luta pelos direitos das pessoas com deficiência que discussões como estas crescem e tomam espaço nas universidades. Um salto importante é a compreensão da deficiência numa perspectiva social.

2.2 DEFICIÊNCIA COMO MARCADOR DE EXCLUSÃO SOCIAL NO CAPITALISMO

Somente a partir da década de 1960 é que surgem os primeiros estudos nos Estados Unidos e Reino Unido sobre a deficiência. Estudos que questionam a concepção tradicional vigente. Prevalcia até então um modelo conservador que apenas excluía do convívio social os deficientes, já que os segregava em instituições com o papel de corrigi-los através de medicação, de medicalização e de algumas ações educativas, mas nada que os permitisse viver com autonomia.

O modelo social de deficiência foi desenvolvido por uma organização política formada e gerenciada por deficientes que, mais que reivindicar direitos, “tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade.” (DINIZ, 2012, p. 16). O

modelo social tem sua origem no referencial teórico do marxismo, ou seja, entendia a exclusão dos deficientes e as limitações a eles impostas não a partir da condição da pessoa, mas da estrutura econômica social capitalista que, de acordo com sua organização, determina o lugar que cada sujeito, cada grupo social deve ocupar, beneficiando-se do binômio inclusão/exclusão.

De acordo com Oliver e Colin (apud Diniz, 2012), apenas o capitalismo é beneficiado já que, ainda que os deficientes cumpram uma função econômica (servindo como parte do “exército de reserva”), também cumprem uma função ideológica, pois que permanecem como inferiores na sociedade. O sistema capitalista, de acordo com Abberley (apud Diniz, 2012), através da divisão cruel do trabalho e da exploração do trabalhador, gera lesões. O autor se refere a lesões resultantes do trabalho, ou seja, apresenta outras formas de deficiência que podem ser adquiridas ao longo da vida. Tratar-se-á, pois, de também “desnaturalizar determinadas lesões” (Idem, p. 25).

O conceito de deficiência sofre, assim, uma importante transformação, amparado numa perspectiva de exclusão social: ela não era mais resultado de uma lesão biológica, mas do ambiente social. A definição de deficiência passa a ser: “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social” (Idem, p. 18). Enquanto a lesão é entendida como fator biológico – e também social – dependente, assim da ação médica, a deficiência é entendida como fator social, numa perspectiva de direitos e justiça. Isto é, o indivíduo não é deficiente porque tem uma lesão, ele é deficiente porque lhe são negadas condições para viver seu modo de vida, ele é deficiente de amparo social. A deficiência está, pois, na inacessibilidade, que poderá, inclusive, agravar-lhe a lesão.

Segundo o modelo social, a pessoa com lesão é levada a experimentar a deficiência pelos sistemas sociais, que são opressivos. Pois bem: “o que significa viver em um corpo doente, lesado”? O que significa viver em um corpo inédito, inesperado, fora dos “padrões de normalidade”? Se a deficiência é, como defende o modelo social, um fenômeno provocado por um ambiente social opressivo, então, desde que sejam dadas as condições de vida (cuidado, direitos garantidos, acessibilidade, justiça, que resultarão na independência) não existe corpo inábil, existe um corpo que se comunica e experimenta o mundo de forma não habitual. Não se trata de romantizar uma discussão tão séria, menos ainda de dizer que a solução é simples, mas quando criamos as condições para que um corpo diferente também viva e se comunique com todos, diminuimos

algumas barreiras impostas pelo capital. Se mesmo sendo ouvintes, as pessoas tivessem acesso, na escola regular, à Língua Brasileira de Sinais, haveria menos problemas na comunicação com alguém que é surdo.

Se ainda dispendo de visão, todas as pessoas tivessem acesso ao BRAILE, haveria menos problemas em escolarizar, numa escola regular, uma pessoa cega. Se ainda dispendo da capacidade de locomoção as pessoas pensassem em calçadas que qualquer pessoa (anão, criança, alguém temporariamente usando muletas, alguém empurrando um carrinho de bebê, etc.) pudesse utilizar sem grandes limitações, haveria menos problemas de locomoção. Obviamente que, embora sonhemos com o corpo “perfeito”, não podemos prevê-lo. Mas quando nasce e percebemos que não existem as condições necessárias para que aquele modo de vida se desenvolva plenamente, criamos estas condições. O ser humano não apenas vive, ele cria formas de vida, ele adapta a natureza às suas necessidades. Mas como discute o modelo social, existem interesses que não planejam criar condições para esses modos de vida. Nesse sentido, como pensar a educação das pessoas surdas? Como nos ensina Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008)

A educação de surdos não pode estar descolada desse objetivo, “produzir, direta e intencionalmente... a humanidade que é produzida histórica e coletivamente...”. Ou seja, os surdos não terão condições de compreender sua própria cultura sem antes compreender a cultura universal. O que está posto é a precarização da educação de surdos em nome de uma “cultura própria”. Não se pretende negar as especificidades, as singularidades e os elementos inéditos deste grupo, ao contrário, os defendemos enfaticamente. Mas é notória a defasagem educacional da maioria das pessoas surdas. Entendemos que isto se dá pelo fato, retornando aos equívocos da Escola Nova, de se oferecer ao surdo apenas aquilo que lhe é “essencial”. Newton Duarte também reforça o já conhecido conflito entre a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, destacado por Saviani.

A Libras, como qualquer outra língua, é, ao mesmo tempo, produto do aperfeiçoamento da cultura da humanidade e uma forma de acessar mais profundamente esta mesma cultura, e não uma forma de negar aquilo que nos constituiu. Duarte (2008)

nos fornece análises importantes e que se tornam ainda mais polêmicas dentro do campo da educação de surdos, onde o discurso predominante é aquele que, em nome da valorização errônea de uma tendência cultural, tem precarizado e limitado o acesso das pessoas surdas a uma educação de qualidade.

2.3 O QUE É BILINGUISMO?

“...singulares, com linguagem e cultura próprios que lhes fazem perceber e captar o mundo de forma diferente e tão rica como outra experiência. Pwseara tanto, outra exigência A consolidação de uma educação bilíngue para surdos perpassa pelo respeito à língua de sinais e à sua incorporação na escola de surdos, não como mero recurso pedagógico ou como instrumento de transmissão dos componentes curriculares, mas como objeto de ensino por si mesmo, como objeto de reflexão sobre o mundo, relacionado à história, cultura e ideologia”. (ALBRES e SARUTA, 2013).

No que diz respeito à educação das pessoas surdas, entende-se que as primeiras tentativas sistematizadas de educação pautavam-se na concepção oralista. O que está posto, na verdade, de acordo com Moura (2000 apud Silva 2009), é que “a possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”. De acordo com as autoras, esta visão da surdez como algo a ser corrigido persistiu por muito tempo, mesmo nos processos educativos mais desenvolvidos e institucionalizados em que já se utilizava a Língua de Sinais³.

De acordo com Cromack (2004), até a década de 70 o oralismo predominou tanto por questões de cunho medicalizante e preconceituoso quanto pela ideia que se tinha de que a comunicação por sinais restringia o universo intelectual, além de apresentar a realidade aos surdos de forma muito prática, exigindo menos esforços mentais. É somente a partir da década de 80 com os estudos, sobretudo, de Vigotski que defende que é através da cultura e da interação com o meio que os sujeitos se constituem, ou seja, parte-se “do pressuposto que a comunicação deve ser privilegiada e não a língua propriamente dita.” (CROMACK, 2004). Baseado nesta concepção passa-se a perceber possibilidades diferentes de aprendizagem para aqueles que não utilizam a fala, ao contrário das antigas concepções que ora anulavam as possibilidades das pessoas surdas ora as enxergavam por meia da “correção” ou “compensação” da surdez.

Posto isso, várias outras contribuições trouxeram essas novas abordagens: neste

³ Vale lembrar que em 1880 é realizado o Congresso de Milão, que influenciado pela concepção oralista e formado por um comitê composto apenas por ouvintes, determina a proibição da Língua de Sinais, admitindo apenas o oralismo na educação de surdos

momento compreendia-se também que as pessoas surdas têm uma forma particular de fazer as trocas sociais, de apreender a cultura produzida socialmente, ou seja, têm uma língua própria, anterior a língua dos ouvintes, a Língua de Sinais. Nesse sentido, conforme identifica Cromack (2004, p. 71), “junto com uma língua distinta para os surdos, surge também uma nova cultura, ou seja, junto ao bilinguismo, veio o biculturalismo.” Afinal, a pessoa surda transita entre a cultura ouvinte e a cultura própria do grupo que possuía como característica singular a surdez. Skliar (1998) denomina esta relação de “identidade flutuante”, na qual o sujeito não se sente pertencente inteiramente à primeira por não dominar a língua oral e nem pertencente inteiramente à segunda, por não dominar a Língua de Sinais.

Podemos destacar, assim, o trabalho desenvolvido por movimentos sociais de surdos na tentativa de reivindicar políticas afirmativas que garantam a educação, a cultura, trabalho e todos os direitos que foram negados a este grupo historicamente. Estes movimentos tornam-se espaços de troca de experiências entre surdos, luta por direitos, afirmação na língua de sinais, etc. Existem as articulações regionais e nacionais, mas citamos a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*), criada em 1951 como um espaço político para as comunidades surdas.

Das conquistas no âmbito legal alcançadas pelos movimentos não só de surdos, mas articulados com outros “deficientes”, no Brasil, destacam-se a lei de reserva de mercado (Constituição Federal, Art. 37, inciso VIII)⁴ e a Instrução Normativa nº 5⁵, sobre o treinamento profissional.

Fazem parte também da trajetória de luta de parte dos surdos a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) antiga FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), criada em 1987, que, segundo sua própria apresentação⁶, tem por objetivo construir e valorizar a cultura dos surdos, além de incentivar o uso da LIBRAS pelas pessoas surdas e pelas instituições que as atendem, promover a profissionalização dos surdos. A mudança na nomenclatura representa a resistência dos surdos ao estereótipo que os ouvintes lhes atribuíam, isto é, “deficientes”. Por óbvio, esta é uma discussão extremamente complexa já que a FENEIS representa parcela da comunidade surda e há outras perspectivas possíveis, como a da ANASO – Associação Nacional de Surdos Oralizados.

⁴ Garante a destinação de cargos e empregos públicos mediante concurso a “pessoas portadoras de deficiência (termo utilizado na lei, objeto de várias discussões)

⁵ Discorre sobre as normas para inclusão de “pessoas com deficiência” no mercado de trabalho FENEIS - Relatório Anual de 1993.

⁶ FENEIS – Relatório Anual de 1993.

Nesse sentido, ainda que reconheça outras possibilidades, defendo, nesta dissertação, de modo muito particular, que é preciso desenvolver a cultura e identidade surda⁷ a partir da defesa da Língua de Sinais como língua natural dos surdos, quer dizer, a língua que deve ser aprendida pelos surdos antes da língua dos ouvintes. Para estes defensores da Língua de Sinais, como eu, de acordo com Santana e Bergamo (2005), a utilização da Língua de Sinais pelo surdo e o contato com outro surdo são critérios na construção da identidade e cultura surda. Aqui, entendo ainda que, na verdade, parece cometer-se o equívoco que tanto criticaram as teorias surgidas da década de 80: a centralidade da língua e não da comunicação. Por isto, faço a conexão entre o Bilinguismo e a educação na perspectiva inclusiva.

Cromack (2004) chama atenção para o processo denominado “guetização”, promovido por grupos minoritários que enxergam negativamente a cultura que historicamente predominou e, no intuito de afirmar sua diferença, acaba formando “mentalidades e sociedades excludentes.” (Idem, p. 73). Não se trata de negar a singularidade de cada grupo, afinal “a expressão ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares.” (LOPES e VEIGA-NETO, 2006). Mas o que defendo aqui não é a hegemonia de uma forma ou outra de comunicação, mas sim a valorização e legitimação de ambas como instrumentos de interação que devem ser oferecidas a todas e todos independente de sua condição linguística. Defendo, pois, o Bilinguismo para surdos e surdas bem como o ensino de Libras para todos e todas.

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e mediadora da segunda: a língua portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda. A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação. (KUBASKI e MORAES, 2009).

Cabe, então, fazer uma breve explanação sobre algumas exigências, elencadas por Santos e Campos (2013), mais fundamentais que devem, obrigatoriamente, atender a proposta bilíngue de educação. A primeira, “a Libras como primeira língua do surdo”, destaca que a Libras não se trata de um apêndice, nem de um complemento na educação

⁷ Essa mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo para surdo, ou ainda Surdo” (SANTANA e BERGAMO, 2005)

de modo específico, nem na cultura produzida pela sociedade de modo geral, embora seja persistente esta ideia. Também não se trata de um método para se atingir o domínio da Língua Portuguesa. A Libras é uma língua que tem uma estrutura, regras, tem história, tem variações assim como qualquer outra, exigindo, portanto, que seu ensino tenha o mesmo rigor, o mesmo respeito, as mesmas vias de divulgação como outras. A legislação a respalda e a comunidade que lhe deu origem necessita dela para preservar sua cultura e dar a seus sujeitos o direito de viverem e estarem no mundo em plenitude.

Não se trata apenas de ensinar Libras, trata-se de entendê-la em suas dimensões. E esta compreensão os sujeitos surdos só terão no contato com surdos que experimentaram a cultura surda e atingiram a partir dessa experiência a consciência de que, ao mesmo tempo em que fazem parte de um todo, são sujeitos únicos.

Outro princípio é a “presença de profissionais capacitados e bilíngues” no processo educacional de surdos. Além disso, “em um ambiente cujos profissionais são, em sua maioria, ouvintes (embora muitas vezes bilíngues), é preciso o contraponto, a referência de um profissional surdo” (Idem).

Quando se fala de possibilitar as pessoas surdas o acesso ao conhecimento produzido historicamente, não se trata de transpor do português para libras os conteúdos. A questão é: a cultura surda, além de ser construída pelos sujeitos surdos, precisa de alguma forma ser perpetuada e transmitida de forma sistematizada pela escola. Para tanto, é fundamental a “criação de um currículo para o aluno surdo” e a inclusão de conteúdos da cultura surda neste currículo, mesmo porque, alunos ouvintes deverão ter acesso a ele.

A instituição que se propõe a oferecer a educação bilíngue deve, primeiramente, respeitar o Decreto 5.626/05, o que representa garantir “ao surdo o ensino em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras, conduzida por profissional bilíngue. A inclusão em sala de aula comum acompanhada por intérprete de libras... o ensino do português como segunda língua” e “Criação de um ambiente bilíngue de fato” (Idem). Vale ressaltar que esta perspectiva ganha várias conceituações dentro da literatura e discussões desenvolvidas pelos movimentos de surdos, quais sejam: Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda (DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013).

De acordo com Skliar⁸ (1999 apud DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013) que é quem primeiro utiliza o termo Pedagogia Surda nessa prática, as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dos surdos um povo, uma nação, é o centro das reflexões; tudo isto é compreendido

⁸ SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

pelo ponto de vista da diferença. Assim sendo, o surdo é percebido como um sujeito completo e complexo e não como uma pessoa deficiente. Ainda que a “ausência de audição” não seja completamente ignorada, a “pedagogia surda” valoriza aquilo que o surdo possui: uma cultura visual rica e profícua.

2.4 A SURDEZ É ELA MESMA BARREIRA PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL?

Embora tenham o direito garantido de acesso à educação, assim como a garantia de atendimento às suas necessidades linguísticas, os alunos com surdez, desde a educação básica encontram barreiras que mais os distanciam que aproximam da compreensão dos conteúdos curriculares, da convivência com os ouvintes como também com seus pares e, logo, estão à margem de participar do movimento de transformação inerente à sociedade.

Nitidamente, as barreiras linguísticas apresentam-se como fatores principais e permanentes, mesmo com o reconhecimento da Libras como segunda língua oficial do Brasil, com a obrigatoriedade do apoio de intérprete educacional, sala de recursos, ensino de Libras e ensino de Português como segunda língua para surdos (LEI DA LIBRAS, BRASIL, 2005). São estas limitações estruturais, culturais e também ideológicas que tem ilustrado negativamente as trajetórias escolares das pessoas com surdez, afinal, a realidade não acompanha a implementação de leis e, dessa forma, essas pessoas permanecem sendo submetidas a práticas escolares pedagógicas esvaziadas de objetivo e de conteúdo. Sendo assim, à medida que avançam na escolarização, as dificuldades de acessar e compreender os conteúdos curriculares se aprofundam, afinal, em cada modalidade de ensino, o conhecimento atinge graus maiores de complexidade, e os poucos recursos disponíveis nas instituições de ensino regular, e a precariedade na formação de professores e mesmo de intérpretes, não dá conta de expressar essa complexidade em Libras, mesmo porque, a bagagem de conhecimento desse aluno ficou aberta nas séries anteriores, sendo esvaziada em sua trajetória escolar e o permitindo guardar muito pouco.

Por isso, para fazer uma exposição, ainda que breve, da trajetória escolar das pessoas surdas, é necessário que esta seção trate a questão a partir da primeira etapa da educação básica, qual seja, a Educação Infantil. Considerando e tomando partido das

formulações de Vigotski⁹ (2000) em sua obra “A construção do Pensamento e da Linguagem” onde o autor, “em um bem urdido aparato conceitual¹⁰”, organiza os processos de construção do pensamento e da linguagem pela criança e, numa linha contrária aos estudos da psicologia tradicional, chega a conclusões inovadoras (tais como: é na fase da infância que os significados das palavras são definidos e esse processo de compreensão da criança é definido em estágios do seu desenvolvimento). Vigotski esclarece, através de uma comparação entre os conhecimentos espontâneos (anteriores ao ingresso na escola) e conhecimentos científicos (adquiridos no processo de ensino), como pode ser determinado o desenvolvimento da criança; relação entre linguagem interior e pensamento, relação da escrita com o pensamento.

Obviamente que as formulações citadas anteriormente carregam uma complexidade enorme, que minhas simples palavras não darão conta de esclarecer neste trabalho. Mas pretendo ao longo desta seção, demonstrar a contribuição delas para se pensar o ensino da Libras e a Educação Bilíngue (Libras/Português) desde a educação infantil. A recorrência à Vigotski justifica-se nos próprios estudos do autor sobre a defectologia – seria hoje Educação Especial (BARROCO, 2007), que se dedica a compreender também este mesmo processo de construção da linguagem e do pensamento em crianças com deficiências sensoriais como, por exemplo, a surdez, chegando à conclusão de que “no essencial, a aprendizagem ocorre da mesma maneira entre alunos surdos e ouvintes”. (VYGOTSKI, 1997¹¹ apud MARQUES et al, 2013).

Essa formulação é fundamental, antes de tudo, para descartar aqui qualquer concepção medicalizante que pretenda “corrigir” a surdez, acreditando que o sujeito surdo só pode aprender se ouvir. Se assim fosse, a língua de sinais não existiria, não teria a estrutura sistematizada que tem, e não seria língua. Ela surgiu de uma necessidade real de possibilitar aos surdos a humanização, a comunicação e a socialização e, mais tarde, a educação e demais direitos, então defendemos essa potência da Libras e defendo também sua efetivação no sistema educacional brasileiro.

É importante dizer que, no início de seus estudos com crianças surdas, de acordo com Barroco (2007), Vigotski entendia que o desenvolvimento de um sujeito só se daria de forma plena se o mesmo fosse possuidor da fala, sendo adepto inicialmente da

⁹ Adotarei essa grafia (com “i”) no nome do autor, tendo como referência a edição de “Construção do Pensamento e da Linguagem”, de 2000, a qual consultei diretamente. Mas, ao longo do trabalho, citarei outros estudos do autor, os quais não consultei diretamente, e sim por meio de outros autores, que podem fazer o uso de diferentes grafias (que utilizam somente “Y” ou utilizam “i” e “Y”).

¹⁰ Adjetivação feita à obra em seu prefácio, feito por Paulo Bezerra, responsável também pela tradução.

¹¹ VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 1997.

oralização e da “restituição” da fala do surdo, além de entender que a língua de sinais, tratada à sua época como “mímica”, não possibilitava ao surdo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o avanço mental e a consolidação dos conhecimentos científicos. Isto significa que

(...) formam-se conceitos mais amplos pelo conteúdo, não mais relacionados a exemplares particulares de uma classe de fenômenos e sim a toda uma classe de fenômenos. Já não se limitam a descrever mas explicam os fenômenos. Trata-se de um passo fundamental no processo de aprendizagem infantil, no qual a criança evolui do conceito espontâneo para o científico, troca o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos e atinge o ponto fundamental da generalização, isto é, do conceito propriamente dito, pois, como entende Vigotski, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o “antes e o agora”. A generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fenômenos. (VIGOTSKI, 2000, p. XIII)

Faço uso dessa longa citação para reafirmar que o ensino dos conteúdos deve ter como objetivo elevar o sujeito, TODOS os sujeitos, a esse nível psicológico de compreensão, onde o próprio sujeito entende que todo conteúdo carrega em si outros tantos conteúdos e, à medida que vai atingido psicologicamente funções mais elevadas, vai se aproximando da sua origem, da história da humanidade. E como os sujeitos surdos, que possuem as mesmas capacidades cognitivas que os sujeitos ouvintes, vão acessar essa riqueza cultural?

Tendo superado àquelas constatações medicalizantes da fase inicial de seus estudos sobre o processo de aprendizagem dos surdos, Vigotski faz a defesa da adoção da “poliglossia”¹² no processo de ensino do surdo, que consiste na utilização de mais de uma língua, “como a sinalizada, a oralizada e a escrita” (MARQUES et al, 2013). E, aliada aos estudos da defectologia, nasce a “surdopedagogia”, que estava aliada a pedagogia geral, mas se debruçava em compreender os diferentes tipos de linguagem, em especial, a linguagem de sinais, para superar as dificuldades no ensino dos surdos. Vejamos bem, a surdopedagogia entendia que o problema não estava no aprendizado, não estava no sujeito, mas no campo social, na educação, no ensino. É preciso superar a deficiência, o aspecto biológico e compreender que a perda auditiva não anula as tantas outras capacidades do sujeito. Em outras palavras, “se atentar ao que está íntegro para compensar o que está deficitário do desenvolvimento” (MARQUES et al, 2013).

¹² Marques et al (2013) utiliza “poliglossia”; Barroco (2007) utiliza o termo em espanhol, “poliglosia”; e Martins e Sousa (2013) utiliza “poliglotia”.

Percebemos que o sistema de educação brasileiro, desde a primeira modalidade de ensino, não atende às necessidades linguísticas do aluno surdo. E tendo em vista que o ensino na educação infantil já é uma temática bastante polêmica, dadas as concepções¹³ que defendem que nesse nível de escolaridade não se deve forçar a aprendizagem dos conteúdos e que o ensino, na verdade, são “os campos de experiência” (BNCC, 2018), devem ter como princípio o interesse da criança e não o objetivo de preparação para as séries que se sucederão. Tais teorias entendem que isso seria violar as singularidades da infância. No caso da criança surda, acaba-se atendendo precariamente sua necessidade linguística, acreditando que nos níveis subsequentes ela poderá aprender.

Os estudos de Vigotski (2000) sobre o processo de formação de conceitos envolveu crianças, adolescentes e adultos. Chegou-se às seguintes conclusões: que os processos que permitem, que num estágio superior os conceitos sejam formados, dá-se “na fase mais precoce da infância” e que as funções intelectuais que estabelecem a base psicológica, amadurecem na fase da adolescência. Isto é, nas duas fases mais fundamentais para a construção do pensamento e da linguagem, passamos na escola, na educação básica.

A responsabilidade, pois, que temos com a aprendizagem dos alunos surdos precisa assumir profundidade, sair da aparência, sair das práticas que, embora se pretendem inclusivas, acabam reproduzindo mais do mesmo. Obviamente que é louvável o trabalho de docentes que, mesmo sem qualquer formação para o ensino da Libras, tentam adaptar atividades, tentam buscar alternativas, mas, se entendemos o papel da educação como aquele de elevar os sujeitos, se entendemos os processos de construção de pensamento teorizado por Vigotski, se entendemos que podemos muito mais que tudo que nos é oferecido, entenderemos que o que se tem oferecido às pessoas com deficiência e, especificamente, às pessoas surdas é muito pouco. Trataremos, nas seções seguintes, de analisar como a Libras, em cada nível de ensino da educação básica, é adotada no Brasil.

2.4.1 Libras na Educação Infantil

Como 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não conhecem a Língua de sinais brasileira - Libras – e, devido ao fato da aquisição de uma língua de sinais, ser a forma mais natural e eficaz para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, conforme pesquisas psicolinguísticas em vários

¹³ “Tal perspectiva vem sendo denominada por seus proponentes de pedagogia da infância (ou pedagogia da educação infantil)” (PAQUALINI, 2011)

países, as crianças surdas precisam de atendimento escolar, desde o primeiro ano de vida, em creches que possam propiciar a aquisição da Libras como Primeira Língua (L1). (FENEIS, 2012¹⁴ apud MARTINS E SOUSA, 2013).

Este texto não está em nenhum documento educacional oficial, mas pretendeu estar em 2010, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Quem o formulou foi a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). De acordo com Martins e Sousa (2013), a FENEIS apresentou este texto ao CONAE (Conferência Nacional de Educação) como proposta de modificação da Meta 4¹⁵, mas tal proposta não foi adotada no PNE, sendo a Libras mencionada apenas como um dos recursos que deverá ser oferecido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas não há qualquer outra menção a Libras.

Buscando encontrar em algum documento educacional oficial como a Libras aparece na educação infantil, passaremos agora ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), umas das principais referências de orientação ao trabalho do professor deste nível de ensino. O documento possui três volumes: Volume I – Introdução; Volume II – Formação Pessoal e Social; Volume III - Conhecimento de Mundo.

No Volume I, no tópico “Educar crianças com necessidades especiais”, a deficiência auditiva é mencionada, mas somente para descrever os tipos de deficiências. De modo geral, com relação à linguagem corporal, aparecem as palavras “sinais” e “gestos”, como elementos das brincadeiras. No Volume II não há qualquer menção aos trabalhos com alunos com deficiência.

E no Volume III, no tópico “Orientações Didáticas” que se refere ao trabalho docente com a linguagem oral, o documento faz apenas uma ressalva, lembrando que “algumas crianças, porém, por diversas razões, não chegam a desenvolver habilidades comunicativas por meio da fala, como, por exemplo, crianças com deficiência auditiva...” Menciona que a linguagem de sinais é uma alternativa, mas requer conhecimento especializado. E, sem qualquer orientação, joga a responsabilidade para o professor que, no cotidiano escolar deve “integrar todas as crianças no grupo” e “buscar diferentes possibilidades para entender e falar” com as crianças surdas.

¹⁴ FENEIS, Federação Nacional de Educação e Instrução de Surdos. Documento “ Proposta de emendas para o projeto de lei n. 8.035, de 2010, relativo ao plano nacional de educação (PNE) – 2011-2020”. Rio de Janeiro: FENEIS, 2012.

¹⁵ “Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Obviamente que entendemos que o contexto de criação do RCNEI é anterior a Lei da Libras de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda; é anterior ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que orienta a formação e inserção de profissionais específicos para atuarem na educação de surdos, da educação infantil ao ensino superior. Mas é anterior ao RCNEI a luta dos movimentos surdos no reconhecimento da Libras, que ganhou força, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990. A demora em o Estado reconhecer a Língua de Sinais explica a ausência da discussão em documentos oficiais e, quando presente, explica as distorções, como no documento “Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Dificuldade de comunicação e sinalização Surdez” de 2006. O mesmo faz parte de uma coleção no Ministério da Educação para programas de formação continuada. São oito volumes voltados para a educação infantil, cada um tratando especificamente de algum tipo de deficiência.

No âmbito legal, foi o documento que encontramos que trata especificamente do da educação de crianças surdas, os demais são orientações gerais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) que determina que o ensino, em qualquer modalidade, atenda as especificidades dos alunos com deficiência. Embora tenha sua contribuição, o documento não promove “modificações estruturais e pedagógicas” como diz em sua introdução. De acordo com Martins e Sousa (2013)

o documento apresenta uma visão clínica da surdez, tratando do diagnóstico e tratamento, apresentando a língua de sinais como uma alternativa na escola inclusiva. Prioriza o ensino na escola inclusiva, considerando a língua de sinais como um mero acessório. (p. 88).

De fato, embora reconheça o bilinguismo, em sua carta de apresentação o documento deixa claro que seu entendimento é que os professores podem realizar adaptações em seu trabalho, elaborar projetos, mas o acesso a Libras se dará por meio do Atendimento Educacional Especializado. Não se trata de negar este atendimento, que é sim um recurso, mas de revelar as dificuldades das políticas educacionais de adotar a Libras no currículo, ou seja, oferecê-la, assim como o ensino da Língua Portuguesa, em aulas sistematizadas, para que o aluno surdo, sobretudo, compreenda as demais disciplinas, no ato do ensino, e não no contraturno de suas aulas regulares.

O documento é dividido em cinco partes, sendo que a parte quatro e cinco são questões técnicas do texto (conclusão, glossário e bibliografia). Na parte I “Princípios e Fundamentos”, a defesa, na verdade, é pela educação inclusiva, respaldando-se,

obviamente, nos documentos legais que o antecedem. Já na parte II, “Conhecendo a surdez e suas implicações”, expõe-se uma discussão teórica sobre a aquisição da linguagem, citando entre outros autores Vigotski; há posicionamento favorável a concepção de que a criança surda tem total capacidade de aprendizagem, desde que lhe sejam fornecidos os recursos necessários, sendo o mais imprescindível, a Libras. Ao mesmo tempo algumas contradições teóricas já são expostas quando, por exemplo, fala-se do desafio de pesquisadores e professores de surdos de explicar e superar as dificuldades que estes alunos apresentam tanto no aprendizado quanto no uso da língua oral. É preciso lembrar, que as dificuldades apresentam-se de fora para dentro, do contexto social para o sujeito. Se não há estrutura psicológica comprometida, não há dificuldade em aprendizado, há ausência ou incompletude no fornecimento dos recursos.

Por fim na parte III, “Orientação sobre a educação de crianças com surdez”, fica clara “a contradição entre a visão da teoria e a prática” (MARTINS e SOUZA, 2013). Ou seja, o documento amontoa teorias, mas sem compreendê-las de fato, discute surdez e bilinguismo sem também entendê-los e propõe práticas superficiais que não sugerem qualquer reestruturação curricular, fica tudo no campo da espontaneidade, do pragmatismo: como conhecer o aluno e a família, utilizar os recursos visuais, como posicionar o aluno na sala de aula, estimular em situações cotidianas a linguagem ou percepção oral do aluno, não só o professor terá esse papel, como também toda a equipe escolar, etc. O documento menciona a necessidade de formação dos professores que, na ausência de formação específica no ensino superior, pode acontecer nos cursos oferecidos pelas secretarias de educação, organizações não governamentais, ou mesmo em cursos disponibilizados em instituições de ensino superior. E ainda nessa parte III, o documento fornece sugestões de atividades dentro das áreas que são indicadas no RCNEI. São pelo menos cinquenta atividades para serem desenvolvidas com as crianças, que embora possam ter certa importância, já que é o máximo que um professor sem formação específica, sem trabalho conjunto com um intérprete e sem mais recursos poderia oferecer; mas a grande questão é que nem para as crianças ouvintes, nem para as surdas, tais atividades, atingem profundamente os conteúdos.

O aprendizado fica bem no nível que defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹⁶), em que se adquire “competências” e “habilidades” para agir sobre as

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular é resultado de um processo histórico que é apontado primeiramente na Constituição de 1988, sob o termo “base nacional”. Seu sentido, no entanto vêm sendo ampliado, ganhando força principalmente na Conferência de Jontiem, na década de 1990, “Educação para todos”, na qual é traçado um modelo de educação pautado em conteúdos mínimos que precisam desenvolver nos

demandas do cotidiano.

Pretendendo demonstrar até aqui como os documentos legais orientam sobre a adoção da Libras para o ensino dos alunos surdos e, tendo percebido que os mesmos não compreendem de fato a reestruturação curricular necessária para a implantação da Libras no sistema educacional, parece compreensível que o seu ensino na educação infantil resume-se, em geral, a experiências isoladas, muitas vezes pouco aprofundadas, mostrando o ensino de sinais isolados às crianças surdas e ouvintes, com a aparência de inclusiva, além de incluírem apenas o trabalho do professor, sem a assistência do intérprete, profissional que ainda falta, e muito, na educação básica, pois além da formação, necessita domínio e fluência na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, para conseguir interpretar para o aluno os diversos conteúdos.

E sendo ele, na maioria das vezes, o único a ter uma comunicação completa com o aluno, sua função confunde-se com o trabalho do professor, ou seja, a ele não é destinada a responsabilidade apenas de interpretar para a Libras o que o professor explica em Português, mas também de ensinar o conteúdo ao aluno surdo. De acordo com Lacerda (2010) estes profissionais vem sendo constituídos na informalidade, principalmente em cursos oferecidos em instituições religiosas. Com isso, acabam sendo solicitados, dada a escassez de intérpretes com formação específica.

Lacerda (2008) em uma entrevista feita com intérpretes que atuavam na educação básica (até o ensino fundamental) chegou a algumas constatações. Na educação infantil percebe que a criança surda tem conhecimento restrito da Libras, que o intérprete precisa criar estratégias para manter a atenção da criança – que percebe diferenças entre ele e o professor –, alguns intérpretes apresentam dificuldades em firmar uma postura no trabalho com crianças pequenas, o intérprete se sente responsável pelas dificuldades das crianças, quando o professor demonstra algum conhecimento em Libras sua interação com o aluno surdo é mais frequente e, quando não tem muito conhecimento, delega ao intérprete essa interação. Além de outras constatações, a autora percebe, a partir dos relatos dos intérpretes, que a Libras é abordada de forma secundária. Em resumo, a autora constata que, na educação infantil, o acesso a Libras pelo aluno surdo é mais grave.

A partir disso, podemos inferir que a criança surda na educação infantil regular, no que diz respeito à aquisição dos conteúdos, passa por essa etapa de ensino sem superar minimamente os conhecimentos espontâneos, ou seja, com o mesmo nível que ingressou

alunos não conhecimentos, mas, como materializa a BNCC (versão final de 2017), “competências”, necessárias para atender as novas necessidades de produção do capitalismo.

ela sai da educação infantil.

De acordo com Martins e Sousa (2013), que se baseiam também em estudos sobre a aquisição da linguagem de crianças surdas, filhas de ouvintes, em geral essas crianças “chegam à escola por volta de dois anos de idade sem uma língua adquirida e iniciam, então, o seu primeiro contato com a Libras, na interação com adultos surdos, usuários da mesma”; e acrescentamos, também com intérpretes que dominam a Libras, se estes forem garantidos pelo sistema de ensino.

Mas apresentada a realidade sobre a oferta e garantia dos recursos necessários para a aprendizagem do aluno surdo, verificada o descaso do poder público em implementar as políticas educacionais existentes e elaborar novas políticas que, de fato, defendam uma educação bilíngue, as dificuldades apresentadas pelo aluno surdo na educação infantil, agravam-se nas séries seguintes, como veremos na subseção seguinte, que tratará da trajetória desses alunos no ensino fundamental.

2.4.2 Libras no Ensino Fundamental

Utilizando o mesmo caminho traçado na subseção anterior, apontaremos primeiro como os documentos educacionais enxergam a Libras e orientam o ensino para as crianças com surdez no ensino fundamental, tanto nos anos iniciais como finais. Iniciaremos pela Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC não apresenta nenhuma discussão específica sobre a adoção da Libras, deixando-a sempre no campo geral das linguagens, como um exemplo de língua que deve ser valorizada em respeito à diversidade cultural. Assim, no capítulo quatro da base, que trata do ensino fundamental, o documento destaca que a transição da educação infantil para esta etapa representa um avanço nos conteúdos, logo as habilidades adquiridas pelos alunos através dos “campos de experiência” na educação infantil, serão requisitadas para o alargamento daquelas mesmas temáticas, mas agora em níveis mais avançados. Neste caso, a Libras é citada como patrimônio cultural linguístico, reconhecida pela Lei nº 10.436/02, é que deve ser conhecida e valorizada pelos alunos, através de projetos que os governos e escolas devem planejar. Sobre o aluno surdo, assim como alunos com outras deficiências, não se fala especificamente, trata-se apenas da promoção de uma educação inclusiva.

Agora analisamos brevemente outro documento que faz da coleção “Saberes e Práticas de Inclusão” do MEC, voltada à orientação do trabalho docente: “Desenvolvendo

competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”, de 2006. O documento é organizado numa espécie de apostila, e a proposta de discussão é organizada como um curso de capacitação, dividido em sete encontros. Os encontros são ministrados por diversos profissionais, tanto na área da saúde quanto da área da educação. Obviamente que todos os profissionais, assim como prevê a Lei da Libras são fundamentais, mas as orientações caminham também para uma visão clínica, quando também trata da “reabilitação oral” e de atividades que possam ser desenvolvidas para contribuir no desenvolvimento da fala, assim como aborda os tipos de intervenções médicas para “recuperar” a audição. Como já declaramos no início desse trabalho, defendemos uma perspectiva social de deficiência, para a qual a surdez é uma diferença cultural, que produziu uma rica cultura. Dessa forma, a “recuperação” da audição é uma discussão clínica, que cabe antes de tudo à pessoa surda. A proposta bilíngue é justamente bilíngue porque existe a necessidade do aprendizado de mais de uma língua, e não da adequação a uma única língua.

Os encontros abordam desde as perspectivas teóricas até intervenções didáticas. Mas aqui, a intervenção do docente do ensino fundamental é um tanto mais exigida, diferente do que vimos na educação Infantil. No entanto, o documento parece partir da premissa de que as crianças no ensino fundamental adquiriram os conhecimentos prévios na etapa anterior e que já tem um conhecimento ainda que mínimo da Libras.

A partir do terceiro encontro, são discutidas as concepções educacionais que se encontram em discussão: educação monolíngue e educação bilíngue. Nos encontros, com duração de até oito horas, segue-se a dinâmica de primeiro fazer a leitura teórica, depois uma proposta de atividades aos professores, intervenção do “expositor” e, por fim, plenário, onde os professores discutem. Nessa discussão sobre as concepções educacionais, a proposta de atividade divide os professores em dois grupos e cada um defenderá uma proposta, apresentando os limites e perspectivas de cada um. Mas não há uma orientação geral de defesa do bilinguismo como a proposta mais ideal e que parte da comunidade surda reivindica. A impressão que o documento passa é de que adoção de um modelo ou outro fica a critério do professor. Mas uma vez percebemos que os documentos até reconhecem a Libras como primeira língua da comunidade surda, mas, na prática, ela é secundarizada, e aluno vai passando por este nível de ensino apreendendo muito pouco dos conteúdos.

O documento dá sugestões de atividades que demonstram ainda mais a forma equivocada como entende o que seja interpretar do português para a Libras. Num dos

exemplos de atividades para as séries iniciais, o documento sugere que uma história, “O rato e o leão dourado”, possa ser adaptada com um vocabulário mais acessível, com substituição por sinônimos simples para algumas palavras e expressões. Vale reproduzir aqui algumas dessas “adaptações”.

<p>1. Definir palavras com um vocabulário mais acessível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desponta – surge. - Desperta – acorda. - Manadas – rebanhos. - Saborearem – provarem, beberem. - Cristalina – limpa, fresca. - Isolados – distantes. - Barriga cheia – alimentados. - Desastroso – desajeitado, distraído. - Furioso – nervoso, bravo, irritado. - Grande mandíbula – boca. - Engoli-lo – comê-lo. - Incomodá-lo – perturbá-lo. - Retribuir – recompensar. - Ecoou – repetiu-se, reproduziu. 	<p>2. Definir expressões através do uso de sinônimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nativos selvagens - vida animal • Mais um inusitado e aventureiro dia, um dia cheio de novidades e aventuras – mais um novo e longo dia. • Permanecerem em total desmazelo, indolência - Dormirem preguiçosamente • Estava em sono pesado - Dormia profundamente
--	--

Figura 1: *Print* das páginas 50 e 51 do documento

As posições na pequena literatura que se conseguiu consultar sobre uso da sinonímia na interpretação para o aluno vão das defesas às críticas. É preciso entender, antes de tudo, que este é um recurso usado por todos, na tentativa de buscar a palavra mais adequada a determinados contextos (ARAÚJO; CARVALHO; 2017), seja simplificando ou tornando o conteúdo mais rebuscado. Acreditamos que a forma como a Libras se dá no contexto escolar, a precária formação de professores e mesmo de intérpretes – que são poucos em sala de aula –, levam inevitavelmente à necessidade imediata de permitir ao aluno acessar ao conteúdo trabalhado. De modo geral, os documentos orientam para isso, quando não sustentam a defesa do bilinguismo. Dessa forma, quando tal recurso parte do docente que não tem formação, do intérprete que não domina o conteúdo que o professor aborda, é entendível. Ainda sim é necessário entender, que o avanço nos níveis de ensino deveria estar relacionado com a capacidade de apreender coisas novas. Nesse processo de desenvolvimento da criança está, entre outras coisas, a ampliação do vocabulário, então, o que há demais em oferecer palavras difíceis? Podem-se oferecer as duas possibilidades. O que não podemos é acreditar que os surdos não são capazes de entender e, menos ainda, que a Libras é uma simplificação do Português. É necessário sempre ressaltar que Libras é uma língua, com estrutura (morfologia, sintaxe e semântica).

O documento, como falado, sugere atividades, mas é tão evidente a

superficialidade, que quando se refere especificamente às áreas do conhecimento, fala-se genericamente. Reconhece que a grade curricular de determinadas disciplinas podem se mostrar mais complicadas, sendo necessários recursos diversos, que obviamente não está ao alcance do professor. Nesse ponto é que se percebe que os objetivos dos documentos educacionais e das políticas que os organizam para a educação de surdos são tão primários, ou seja, pretende ensinar a ler e escrever minimamente. É isso que é necessário de discutir, não se trata de forma alguma de desqualificar as tentativas de docentes que nadam sozinhos contra a maré, mas de perceber que a maioria das práticas surtirá efeitos insuficientes na aprendizagem dos surdos.

Capellini (2001 apud MOURA, 2016) em uma pesquisa sobre o rendimento acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais, constatou que os alunos surdos apresentavam semelhanças de rendimento com alunos com deficiência intelectual. Obviamente que isso é resultado de uma educação que não leva em consideração a língua de sinais e acredita que os problemas encontram-se no aluno. Embora a pesquisa seja citada por Moura (2016) seja de 2001, não podemos achar que a escola regular está longe de produzir estes resultados.

Alguns estudos relacionam melhores condições de aprendizagem dos alunos surdos, sobretudo no ensino fundamental e médio, às escolas de surdos. Para aqueles que têm acesso a estas pouquíssimas escolas ou ainda, as escolas bilíngues privadas ou públicas (e raras), estas barreiras, ao menos na educação básica, são superadas. Mas se tratando do sistema de educação regular, apontamos para um empobrecimento da aprendizagem dos surdos. Agora este aluno avança à etapa final da educação básica.

2.4.3 Libras no Ensino Médio

Para esta modalidade foram consultados alguns documentos orientadores do ensino médio no intuito de encontrar alguma orientação específica ao ensino de alunos surdos e adoção da Libras no currículo escolar. Para as etapas infantil e fundamental encontramos documentos bem específicos do MEC, como demonstrados nas subseções anteriores. Mas para esta etapa, encontramos apenas menção da Libras na BNCC, localizada do tópico do ensino médio em “itinerários formativos”, que representa a flexibilização curricular que possibilita ao aluno escolher uma determinada área de conhecimento além das já ofertadas, assim reza a Reforma do Ensino Médio de 2017, que será progressivamente implantada a partir de 2021.

Em outros documentos oficiais como “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (PCNEM) de 2000, “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” de 2006, e “PCNEM+: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” de 2002, nada específico foi encontrado. Nas buscas feitas, encontramos algumas ações e projetos de lei criados pelos estados, como concurso público, cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, algumas escolas relatando experiências com adoção da Libras, presença de intérpretes, que em geral estão em contratos temporários. Vale lembrar que neste período em que a Pandemia do Coronavírus obriga o isolamento social e o fechamento de escolas, vários estados e municípios suspenderam ou cancelaram contratos de trabalhadores da educação, dessa forma, é bem possível que alunos surdos que durante as aulas presenciais contavam com intérprete, agora já não contem mais. Não encontramos informações com relação a isso, mas as dificuldades do ensino remoto são gritantes para a maioria dos estudantes, os relatos de falta de acessibilidade e dificuldade de compreender o conteúdo passado virtualmente nos permite inferir que o aluno surdo não está isento deste cenário, ao contrário, está sendo prejudicado triplamente.

A dificuldade de encontrar documentos oficiais que ao menos orientem a adoção da Libras nesta modalidade talvez justifique os dados coletadas no blog do “Movimento LIBRAS” (2013), que revela que cerca de 80 a 90% dos alunos surdos sequer concluem o ensino médio. Se a evasão já é um problema que as políticas educacionais não resolvem, nem com flexibilização do ensino médio que prometia ser “a cara do jovem”, dificilmente conseguiram evitar a evasão do aluno surdo sem pensar antes no cumprimento à Lei da Libras. “A cada ano, cai o número de alunos surdos matriculados em turmas comuns no país. Em 2012, eram 27.540, ante 21.987 no ano passado, queda de 20%” (O TEMPO, 2017).

E na tentativa de garantir que os alunos surdos tenham sua primeira língua garantida na escola, alguns projetos de lei vêm tentando aprovação, no sentido de ratificar a Lei da Libras e lembrar aos sistemas educacionais que os alunos surdos entraram na escola regular, mas é necessário também ter acesso ao conteúdo nele ensinado, é necessário também permanecer nele de forma viva, e não flutuante. Alguns desses projetos, ainda não aprovados, tentam incorporar à LDB (Lei n. 9.394/06), a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos currículos dos ensinos fundamental e médio, corroborando a discussão feita aqui, que não há no currículo o ensino da Libras na

educação básica. Ainda que importantes, tais propostas precisam compreender a discussão feita sobre a aquisição da linguagem, entenderão assim, que a necessidade da Libras se dá a partir do nascimento; e na escola, a partir da creche.

Outra questão que é preciso alimentar é que o aluno surdo, durante o ensino médio também têm expectativas, tanto para o trabalho quanto para continuação dos estudos. E a forma como se dá sua trajetória escolar (e, obviamente, a classe social a qual pertence) influencia em sua decisão, influencia em suas condições de acessar e permanecer no ensino superior.

Desde 2017 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferece o recurso de videolibras para alunos com surdez e deficiência auditiva. Além disso, o aluno pode optar entre dois outros recursos, o intérprete de Libras e a leitura labial, ambas terão profissionais habilitados nas áreas. A medida representa sim um avanço, mas não recupera as perdas na educação básica.

Como última etapa da educação básica, tem o objetivo de alcançar, além da educação profissional, a formação para a cidadania, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, as novas perspectivas culturais e a produção coletiva de novos conhecimentos. Porém, sua estrutura, conteúdos e condições estão longe de atenderem estes objetivos. (MOURA, 2016)

Com a formação defasada pelo sistema de ensino, o aluno surdo que consegue transpor as barreiras e chega ao ensino superior (ainda em números pequenos), encontra um cenário diferente da educação básica, ou seja, ingressa numa universidade minimamente acessível a ele? E “a universidade pública pode se fazer falar em Libras?” (SOUZA et al, 2014). No próximo capítulo, situamos a discussão da Libras no nível superior de educação.

3. ACESSO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Neste capítulo, inicio com algumas considerações sobre o que representa – tanto para o aluno quanto para a comunidade surda e para a discussão da diversidade – incluir no currículo do ensino superior, sobretudo das universidades públicas, a Libras como principal recurso de ensino e aprendizagem das pessoas surdas, tendo em vista as barreiras que insistem em acompanhá-las durante toda a escolaridade.

Apresento os princípios da Educação Bilíngue, pedagogia que defendo como alternativa para tratar da educação de surdos em nosso país. Por fim, apresento, para seguir rumo à defesa de um projeto de acesso, permanência e pertencimento do estudante surdo no ensino superior, as políticas de acessibilidade e adoção da Libras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), duas importantes referências na discussão sobre acesso e permanência do aluno surdo.

3.1 “A UNIVERSIDADE PÚBLICA PODE SE FAZER FALAR EM LIBRAS?”

Esta seção visa contribuir, a partir desse questionamento de Souza (2014), presente no título de um dos diversos documentos produzidos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), importante referência na discussão de políticas e projetos para a educação de pessoas surdas. De acordo com Amorim (2014) nos países em desenvolvimento, apenas 17% da população surda obtiveram formação completa, no entanto, apenas 3% de fato, são bilíngues. A partir destes dados é necessário refletir: basta o acesso ao ensino superior ou é necessário um projeto específico para acesso, permanência e pertencimento do aluno surdo no ensino superior? A resposta é um tanto óbvia: um público com uma necessidade particular, que possui uma língua própria necessita um atendimento diferenciado. Desdobra-se, então, outra questão: como desenvolver um projeto de educação bilíngue nas universidades - que, majoritariamente, é de ouvintes - que integre a cultura surda e sua língua em seu projeto educacional? Como deve ser este projeto, que teoria pedagógica deve fundamentá-lo?

A educação bilíngue deve acompanhar o aluno surdo da Educação Infantil até o Ensino Superior. Sabemos que, na fase da infância, sobretudo a aquisição da Libras é crucial para o desenvolvimento das crianças nas etapas seguintes de escolarização. Infelizmente, devido ao acesso limitado a recursos que potencializariam seu aprendizado,

muitas pessoas surdas, ainda que cheguem ao Ensino Médio, apresentam grandes problemas com relação, principalmente à língua escrita, o que dificulta ainda mais sua entrada na universidade ou, quando ingressam no ensino superior, continuam enfrentando barreiras e têm sua permanência impossibilitada.

Moura (2016) realizou um estudo entrevistando sete alunos surdos matriculados na rede estadual de ensino de Bauru, cujo objetivo era compreender a expectativa que estes alunos alimentavam com relação ao ensino superior. Constatou-se a partir das entrevistas que este nível de ensino faz parte do desejo da maioria deles, no entanto, os mesmos compreendem como um nível educacional distante. A justificativa dos alunos para este pensamento se encontra, antes de tudo, na dificuldade de comunicação.

Dentre os desafios enfrentados pelas pessoas surdas na universidade, Daroque e Queiroz (2013) apontam: a exigência do domínio da língua escrita sem considerar a escolarização precarizada que a maioria teve acesso, desconhecimento da surdez e da língua de sinais como marcadores culturais da comunidade surda, desconhecimento quanto ao papel do intérprete, preconceitos, falta de materiais específicos, dentre outras coisas. Ou seja, o aluno passa quase todo percurso escolar sem ter atendidas todas às suas necessidades e, no caso de ser surdo e pobre, tem menos condições ainda de enfrentar tantos problemas. Wilkoski (2009 apud Daroque e Queiroz, 2013), faz a seguinte crítica à legislação de modo geral e às instituições que não atendem em plenitude esses sujeitos: “não é possível esperar que o aluno surdo, inserido no sistema regular seja o responsável por sua própria inclusão”. O aluno torna-se um sujeito flutuante, ou seja, sempre esteve num contexto escolar, mas nunca o integrou nem o compreendeu em seus objetivos completamente.

Essas dificuldades, obviamente são a extensão das barreiras que se puseram a frente deles em toda a educação básica, sobretudo no que diz respeito à questão linguística. O ponto central da discussão, uma vez que falamos de uma língua que, embora oficial, não é hegemônica e nem ensinada na escola, mas é a língua materna de, pelo menos, dois milhões de surdos¹⁷ que, a partir do Decreto n. 5.626/2005, têm o direito garantido de ter na escola a sua primeira língua ensinada, serem alfabetizados por meio dela, ter intérpretes os acompanhando, entre outras medidas que atendam sua especificidade. E esse direito é garantido da Educação Infantil ao Ensino Superior.

¹⁷ Considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil 9.7 milhões e pessoas tem deficiência auditiva, sendo que desse total, pouco mais de 2 milhões tem surdez (2010). Assim sendo, a Libras é a língua materna deste menor número, uma vez que as pessoas com deficiência leve ou moderada não necessariamente necessitam de comunicar-se através da Libras.

Entretanto, a defasagem na Educação Básica tem, inevitavelmente, desdobramentos no ensino superior, nível que, conforme afirma Moura (2014) ainda tem um número pequeno de alunos surdos ingressantes. Outros números importantes que o autor retira do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), valem ser reproduzidos aqui:

Segundo as estatísticas da Educação Superior no país em 2013, dos 29.034 alunos que declararam ter algum tipo de deficiência no ingresso à graduação, 1.448 se reconhecem como surdos e 7.037 com deficiência auditiva. Dos 420 alunos surdos que frequentam instituições públicas de Ensino Superior, 336 estão em faculdades federais, 34 em estaduais e 50 em faculdades municipais. Dos 1.538 com deficiência auditiva, 1.186 estão nas instituições federais, 239 nas estaduais e 113 nas municipais. Em faculdades privadas, frequentam 1.068 surdos e 5.499 com deficiência auditiva. Nota-se que há maior número de alunos que se declaram com deficiência auditiva em todas as instituições. É importante ressaltar que, do total de alunos que se declaram com deficiência no Ensino Superior, os surdos correspondem a 5,12% (INEP, 2014).

O número que representa as pessoas com surdez é realmente baixo perto da população que integra a Comunidade Surda. Se os números de ingressantes já é perturbador, o que dizer no número de concluintes? Quando não é possível nos fazermos entender, menos ainda compreender o meio em que estamos inseridos, nos tornamos ali um estranho e o que compõe aquele espaço também se torna estranho para nós. Nessa situação, de duas opções escolhemos uma: permanecer estranho e seguir a “lógica natural” ou nos afastarmos.

Ziliotto et al (2018) realizaram um estudo que, embora tenha se limitado ao estudo de uma instituição privada, nos apresenta resultados que podem ser estendidos a esta pesquisa, uma vez que questionam, afinal, a efetividade de políticas públicas de ampliação de acesso, de inclusão, de formação de profissionais, etc. O estudo investigou a evasão de alunos surdos no Ensino Superior, tendo uma instituição privada específico com fonte de tais dados. Nos limitaremos a extrair da pesquisa as análises das respostas dos sujeitos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas e que, em geral, os levam a desistência ou, como também aponta o estudo, a fazerem mudanças que diferem da escolha inicial de curso. Cabe citar, que dos 33 entrevistados, nenhum concluiu a graduação.

Se por um lado as autoras apresentam a rasa justificativa das instituições de que o fator econômico é o principal fator da evasão deste público; por outro, elas trazem a

tona a análise de outros estudiosos que apontam as reais causas desse problema educacional. Dos diversos fatores destacamos: escolarização básica precária, não formação e desconhecimentos dos profissionais das instituições sobre as especificidades da surdez e a comunicação precária entre surdos e ouvintes, sobretudo entre os professores e os alunos surdos.

A Portaria nº 3.284/03 dispõe sobre as condições que devem ser oferecidas às “pessoas portadoras de deficiência” que acessam as instituições de ensino superior. Para a pessoa surda é assegurado, assim como nos demais níveis de ensino, pelo menos um intérprete de Libras e uma sala de recursos na universidade, entre outras condições. Ainda assim, de acordo com Daroque e Queiroz (2013) o número de alunos surdos em instituições de ensino superior é pequeno e só aumenta, lentamente, por conta da pressão de movimentos sociais de surdos.

Por conta disso, o programa INCLUIR, criado pelo MEC em 2005, no intuito de qualificar o atendimento e melhorar a acessibilidade das pessoas com deficiência, destina investimentos financeiros às universidades. Ainda assim, os sujeitos surdos encontram “espaços universitários que os colocam em desvantagem” (Idem, p. 146). O programa INCLUIR orienta a implementação da política de acessibilidade voltada às instituições federais de educação superior. Dentre as orientações que possibilitam o acesso, estão as orientações para garantir a permanência do aluno com deficiência, entre elas, o monitoramento de matrículas no sentido de buscar as alternativas e recursos para o atendimento e o acompanhamento desses alunos matriculados. Partindo desses princípios, em que pé está a Universidade Federal Fluminense na questão do atendimento as pessoas surdas?

Algumas universidades públicas, como a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de São Carlos e a Unicamp, têm projetos exitosos que, de fato, garantiram ao aluno surdo e também aos ouvintes o acesso a Libras, políticas que contribuem muito na construção de uma educação bilíngue que tem continuidade da universidade ou, na maioria dos casos, que se acessa a partir da universidade.

3.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A necessidade de implementar uma educação bilíngue é cada vez mais emergente, visto que a marginalização das pessoas surdas continua a acontecer e, contraditoriamente, dentro das políticas de inclusão. Cabe, então, fazer uma breve explanação sobre algumas

exigências, elencadas por Santos e Campos (2013), mais fundamentais, que devem, obrigatoriamente, atender a proposta bilíngue de educação.

A primeira, “a Libras como primeira língua do surdo”, afirma que a Libras não se trata de um apêndice nem de um complemento na educação ou na cultura produzida pela sociedade de modo geral, embora seja persistente esta ideia. Também não se trata de um método para que o surdo atinja o domínio da Língua Portuguesa. A Libras é uma língua que tem uma estrutura, regras, tem história, tem variações assim como qualquer outra, exigindo, portanto, que seu ensino tenha o mesmo rigor, o mesmo respeito, as mesmas vias de divulgação como outras. A legislação a respalda e a comunidade que lhe deu origem necessita dela para preservar sua cultura e dar a seus sujeitos o direito de viverem e estarem no mundo em plenitude.

Não se trata apenas de ensinar Libras, trata-se de entendê-la em suas dimensões. E esta compreensão os sujeitos surdos terão no contato com outros surdos que experimentaram a cultura surda e atingiram a partir dessa experiência a consciência de que, ao mesmo tempo em que fazem parte de um todo, são sujeitos com individualidades próprias.

Outra questão importante é a “presença de profissionais capacitados e bilíngues” no processo educacional de surdos. Além disso, “em um ambiente cujos profissionais são, em sua maioria, ouvintes (embora muitas vezes bilíngues), é preciso o contraponto, a referência de um profissional surdo” (SANTOS E CAMPOS, 2013).

Quando se fala de possibilitar as pessoas surdas o acesso ao conhecimento produzido historicamente, não se trata apenas de transpor do Português para a Libras os conteúdos. A questão é: a cultura surda, além de ser construída pelos sujeitos surdos, precisa de alguma forma ser perpetuada e transmitida de forma sistematizada pelas instituições de ensino. Para tanto, é fundamental a “criação de um currículo para o aluno surdo” e a inclusão de conteúdos da cultura surda neste currículo, mesmo porque, alunos ouvintes também terão acesso a ele.

A instituição que se propõe a oferecer a educação bilíngue deve, primeiramente, respeitar ao Decreto 5.626/05, o que representa garantir “ao surdo o ensino em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras, conduzida por profissional bilíngue. A inclusão em sala de aula comum acompanhada por intérprete de Libras garante “o ensino do português como segunda língua” e “Criação de um ambiente bilíngue de fato” (Idem). Vale ressaltar que esta perspectiva ganha várias conceituações dentro da literatura e discussões desenvolvidas pelas movimentos de surdos, quais sejam, Pedagogia Visual,

Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda (DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013).

De acordo com Skliar (1999¹⁸ apud DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013) que é quem primeiro utiliza o termo Pedagogia Surda

(...) as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dos surdos um povo, uma nação, é o centro das reflexões; tudo isto é compreendido pelo ponto de vista da diferença. Assim sendo, o surdo é percebido como um sujeito completo e complexo e não como uma pessoa deficiente. Ainda que a “ausência de audição” não seja completamente ignorada, a “pedagogia surda” valoriza aquilo que o surdo possui: uma cultura visual rica e profícua.

Certamente que essa perspectiva sugerida por Skliar também deve ter exigências em comum com a proposta bilíngue, embora não a espelhe totalmente. O que se pretende aqui é colocar em pauta a possibilidade de usar a Pedagogia Surda como recurso também dentro das instituições de ensino superior.

Temos claro que as restrições impostas às universidades públicas atualmente não oferecem condições sequer para aqueles os quais a condição de ouvinte seria uma “vantagem”, menos ainda para aqueles que não tiveram suas especificidades levadas em consideração na construção deste modelo de educação e sociedade. No entanto, uma educação que pretende minimamente amenizar as deficiências provocadas nas pessoas com surdez devido à falta daqueles critérios já mencionados, se inclina para possibilidades didáticas que sejam menos excludentes.

É importante justificar antes, porque a pesquisa não optou pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que é referência nacional, tendo sido a primeira universidade brasileira a criar o Curso de Graduação Letras/Libras Licenciatura (2006) e, em 2008, o Curso de Graduação Letras/Libras Bacharelado, ambos na modalidade à distância, com 30% de aulas presenciais. Até hoje a UFSC formou mais de mil alunos na área entre ouvintes e surdos. Uma forma de vestibular também foi criada para atender os alunos surdos que ingressam nos cursos presenciais. Ainda com esse histórico e contribuição inquestionáveis na formação dos surdos, que até então nunca tinham alcançado e concluído o ensino superior com acessibilidade, a pesquisa tenta pensar no aluno surdo presencialmente, integralmente na universidade, acessando, permanecendo e pertencendo, usufruindo do tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Na UFSC, justamente o curso que mais recebe alunos surdos, é à distância. A princípio entendemos que a modalidade à distância, ainda que tenha uma porcentagem presencial, não possibilita essa relação. Obviamente que se há ingresso de alunos surdos em outros

¹⁸ SKLIAR, Carlos. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

cursos, a universidade muito provavelmente oferece suporte a esse aluno. Assim como também, nas pesquisas rápidas verificou-se que há oferta de cursos e oficinas de Libras para toda a comunidade. Seria, dessa forma, muito perigoso não analisar minuciosamente as informações, materiais, etc. e dar os créditos merecidos à universidade. Sua importância é tamanha, que as duas universidades que serão citadas, construíram e vêm construindo suas ações tendo como referência a UFSC.

3.3 LIBRAS NA GRADE CURRICULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no interior de São Paulo, foi fundada em 1968 e possui 4 campi e mais de vinte e cinco mil alunos. Em cumprimento ao Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 que obriga a oferta da Libras como disciplina nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, a UFSCar, por meio da Resolução nº 012, de 22 de maio de 2009, “dispõe sobre a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras nos cursos de graduação da UFSCar”.

Art. 1º Incluir a disciplina “Língua Brasileira de Sinais – Libras” nas matrizes curriculares de todos os cursos de graduação da UFSCar. Parágrafo Único. A referida disciplina será obrigatória para os cursos de Licenciatura e optativa para os demais cursos da UFSCar.

Art. 2º Os cursos deverão definir o período em que a disciplina foi inserida e encaminhar oficialmente à Pró-Reitoria de Graduação a matriz curricular contendo a alteração de que trata o Art.1º. (UFSCar, 2009).

Assim como o próprio Decreto Federal, a Resolução não deixa explícito de que forma se dará o ensino da Libras nem, necessariamente fala no acesso do aluno surdo no ensino superior. Mas vejamos como tais iniciativas, conseqüentemente, apontam para diminuição das barreiras educacionais enfrentadas pelos alunos surdos. Desde então, a universidade vêm promovendo ações e lançando projetos voltados a toda comunidade acadêmica e também a outras pessoas. São cursos de extensão, cursos online, oficinas. Tais medidas, em cumprimento das leis de reconhecimento e adoção da Libras no currículo, pensam o aluno surdo desde a Educação Básica – quando garante formação mínima aos licenciados – até o Ensino Superior, quando garante intérpretes para acompanhamento do aluno surdo no curso de escolha do mesmo, professores especialistas na área de linguística e Libras, oferta para toda a comunidade acadêmica como forma de garantir que todos se comuniquem, nas duas línguas oficiais brasileiras.

É certo que as barreiras ainda existem. Algumas pesquisas consultadas de professores e alunos da universidade (CAETANO e LACERDA, 2011; ANGELOTTI e CONTI, 2010) apontam para dificuldade de alunos das licenciaturas, sobretudo das áreas exatas, de explicarem determinados conceitos científicos na língua de sinais. E no caso dos alunos surdos matriculados nos cursos, há a dificuldade também da universidade e os estudos que a mesma desenvolve de interpretar conceitos para a Libras que dificilmente possuem sinônimos:

Mesmo que o professor saiba língua de sinais, também vai necessitar de estratégias adequadas, e de um vocabulário específico para comunicar certos conceitos. Ainda é bastante frequente que termos técnicos ou científicos não tenham um correlato em Libras, uma vez que só recentemente as comunidades surdas vêm tendo acesso a estes níveis de conhecimento. (CAETANO e LACERDA, 2011)

Cabe aqui conhecer a ementa e a forma como acontece a disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UFSCar, área na qual me graduei, área que atende desde a Educação Infantil, etapa de ensino, para a qual não há garantido o intérprete para o aluno surdo, sendo o professor (pedagogo) aquele que minimamente apresentará a Libras para seu aluno. Dessa forma, é necessário entender de que forma acontece o contato do futuro pedagogo com esta disciplina, tendo em vista que, embora hoje, todas as licenciaturas obrigatoriamente tenham em sua grade essa disciplina, em geral, oferta-se de forma precária e à distância. Entendemos que as poucas horas destinadas a Libras nas licenciaturas, em geral com o mínimo de 30 horas, não são suficientes e, oferecidas virtualmente, contribuem menos ainda para a formação dos futuros pedagogos e pedagogas.

Como estão organizados os componentes curriculares relacionados a Libras no curso de Pedagogia da UFSCar?

7º Semestre			
Componentes Curriculares	Créditos Teóricos	Créditos Práticos	Total
Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização e Letramento	3	1	4
Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia	3	1	4
Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental	-	-	4
Metodologia e Prática do Ensino de Arte	3	1	4
Práticas Inclusivas e Ensino de Libras	4	0	4
Sub-Total	13	3	20
Carga-horária do Período	195	45	300

Figura 2: Componentes Curriculares do 7º período - Pedagogia da UFSCar, Campus Sorocaba (2017)

Fonte: http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/Pedagogia_matriz_vigente_2017.pdf.

A graduação em Pedagogia da UFSCar possui dez períodos. Como demonstrado na figura acima, no 7º período era ofertada, entre outras disciplinas, “Práticas Inclusivas e Ensino de Libras”. Com carga horária de 60 horas (4 créditos, cada crédito corresponde a 15 horas). No entanto, em 2017, o Projeto Pedagógico da Pedagogia sofreu alterações curriculares para acompanhar as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada” do Ministério da Educação, de 2015. Com isso, a disciplina passou a ser ofertada no 5º período, com 2 créditos (30 horas) e não mais com a mesma nomenclatura, como confirma a figura abaixo:

5º	20100-6	Introdução a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	DPsi	2			2	
	45008-1	Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2	2		4	
	Novo Código	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	DTPP	2	2	6	10	
	17150-6 Alteração	Planejamento e Administração das Escolas Públicas de Educação Básica	DEd	4	2		6	
	17141-7	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	DEd	4			4	
Subtotal do período				14		6	6	26

Figura 3: Componentes curriculares, 5º período Pedagogia – UFSCar. Fonte: http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPC_Pedagogia_2018Atualizado.pdf

Como na antiga grade curricular (figura 2), a Libras dividia espaço com “Práticas

Inclusivas”, tendemos a pensar que o tempo de 4 créditos eram divididos entre as discussões. Não encontramos a ementa dessa antiga grade para confirmar como era organizada em horas as duas discussões, que embora interligadas, têm complexidades que precisam, em princípio, de atenção exclusiva. Entendo, assim, que a Libras como discussão única numa disciplina, representou uma mudança importante. Considero que os demais projetos fornecidos pela universidade cumprem esse objetivo de formação mínima dos alunos da Pedagogia. Embora, seria ideal o mínimo de 60 horas, com a possibilidade de serem divididas em dois períodos, tendo o curso uma vasta discussão bibliográfica necessária, indicada no Projeto Pedagógico de Curso e, ao mesmo tempo, a necessidade inerente à Libras de uma habilidade prática.

Com relação ao período em que a Libras se encontra agora, no 5º, ao nosso ver, levanta duas questões importantes. Se entendermos que a carga horária obrigatória é de 30 horas, e o que mais for oferecido fora da disciplina é opcional, entendemos que entre o 5º período e último há um tempo enorme. E o conhecimento mínimo adquirido, levando em consideração a rotina corrida dos alunos de graduação, seria esquecido. Ainda que o aluno possa participar de outras atividades que envolvam Libras. Ao mesmo tempo, percebemos que a Libras antecede as disciplinas de prática de ensino, ou seja, existe a possibilidade de, durante os estágios supervisionados, o aluno se depare com um aluno surdo, e a disciplina, naquele momento, ajudará a pensar questões que envolvem a aprendizagem do aluno surdo na educação básica. Dessa forma, como apontado no parágrafo anterior, seria interessante ter essa disciplina com carga horária de 60 horas, divididas em dois períodos, um antes das disciplinas de prática docente e outra nos períodos. Entendemos, por certo, que esta questão logística não é tão simples, mas a carga horária é uma das questões que Decreto nº 5.626/05 não determinou.

Vimos até aqui que a Libras é ofertada na Pedagogia. Agora conheceremos a forma como ela acontece. Antes é necessário conhecer a ementa da disciplina:

Ementa: - Surdez e Linguagem; - Papel social da língua brasileira de sinais (LIBRAS); - Libras no contexto da educação inclusiva bilíngue; - Parâmetros formacionais dos sinais, uso do espaço, relações pronominais, verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em libras; - Ensino prático da libras. Objetivos: Propiciar a aproximação dos falantes do português de uma língua viso-gestual usada pelas comunidades surdas (Libras) e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, e especialmente nos espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas. (UFSCar, 2017).

Como já mencionado o decreto que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta de

Libras nos cursos de formação de professores, deixou muitas lacunas abertas. De acordo com Santos e Campos (2011), professoras na UFSCar, a aula é organizada da seguinte maneira: antes de tudo a aula é diferente das aulas convencionais, com mais de um professor, sendo um surdo e ouvinte que domine a Libras. Para os alunos há exigências importantes como, por exemplo, não fazer uso da fala nas aulas práticas e sim utilizar sinais, expressões, escrever no quadro ou utilizar o alfabeto manual (datilologia). O objetivo é, primeiro que o aluno desperte uma atenção visual, memorize os sinais, para tanto, inclusive anotações nas aulas práticas não são recomendadas, pois como só se utiliza a Libras, qualquer desvio do olhar, perde-se um sinal. Nem mesmo as dúvidas podem ser levantadas oralmente, devem ser feitas por expressões de negação. Orienta-se também que o aluno busque contato, para além da disciplina, com pessoas surdas, com a comunidade surda, no intuito de conhecer sua história, as barreiras que lhes são impostas, etc.

Destaca-se também nas aulas alguns aspectos que são indispensáveis na aprendizagem da Libras, como a questão gramatical, utilização do alfabeto manual, marcação do tempo, intensidade dos sinais, percepção dos tipos de ação, repetição, etc. Ou seja, levar ao entendimento de que a Libras tem sua própria estrutura e não é, de forma alguma, uma redução do Português. Isto implica, como é deixado claro para os alunos, que essas diferenças linguísticas precisam ser devidamente tratadas nos currículos, de forma relacionada mais evidenciando suas especificidades, exigem assim, mudanças práticas e estratégicas. (SANTOS e CAMPOS, 2011). As autoras continuam o detalhamento: são disponibilizados para os alunos vídeos em que a Libras é vivenciada em diversas situações e áreas: história, política, arte, filosofia, etc. Nas aulas teóricas há a presença do professor ouvinte e de intérpretes, que traduzem toda a aula para a Libras.

Como em qualquer disciplina, na Libras também chega o momento das avaliações, que são divididas em teórica, prática individual e seminários em grupos. Na avaliação prática individual, os alunos devem gravar em uma mídia, uma narrativa em Libras, à sua escolha. Em momentos anteriores às avaliações são oferecidos plantões por professores e intérpretes para esclarecimento de dúvidas. Como em geral, como aponta as autoras, nas aulas de Libras tem alunos de todos os cursos, na terceira avaliação, seminários em grupo, os alunos devem preparar aulas, de acordo com o curso que estudam e preparar aulas para um dos segmentos de ensino da Educação Básica. Tendo obrigatoriamente que utilizar recursos visuais. Os planos de aula devem partir do princípio que todos os alunos são surdos, dessa forma a aula precisa ser, majoritariamente, em Libras. A avaliação é feita

por dois professores: professor ouvinte avalia os critérios referentes ao uso da Libras; o professor surdo avalia as questões didáticas e metodológicas.

Embora muitos acreditem, num primeiro momento, que tantas avaliações tenham um grau elevado de dificuldade e que em tão curto período de tempo dificilmente o aluno consiga se expressar em Libras, nossa experiência nos mostra que não apenas é possível, como muitos dos alunos terminam a disciplina com bom conhecimento da língua – e ainda com o desejo por aprofundá-lo. Acreditamos que o rápido aprendizado da Libras se dá devido à forma como concebemos e ensinamos a língua de sinais: sempre de forma contextualizada e que permite ao aluno, desde o primeiro momento, criar e narrar na nova língua, nas situações mais diversas. (SANTOS e CAMPOS, 2011)

Ainda que com uma avaliação positiva dos impactos na disciplina na formação dos futuros professores, as autoras fazem a defesa que antecipadamente nós fizemos sobre a ampliação da carga horária, e mais, divisão da disciplina em teórica e prática, mas não há regulamentação ainda, enquanto isso, todos os profissionais envolvidos vão ouvindo os alunos e realizando discussões. Não encontramos dados sobre alunos surdos na licenciatura de pedagogia, mas entendemos que a universidade tem total condição de atendê-lo em suas necessidades primordiais.

Fica clara, portanto, a necessidade dos cursos de formação de professores, em especial as instituições de ensino superior, mais do que ofertar a disciplina é pensar em uma estrutura para viabilizá-la verdadeiramente, assim como consideramos que têm sido feito na UFSCar.

Outra medida importante da universidade foi, em 2013, a criação do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa – cuja primeira turma formou-se em janeiro de 2019 – num acordo com o Ministério da Educação que liberou uma verba de mais de dois milhões de reais para investimentos, de acordo com o Projeto Pedagógico do próprio curso, com data de divulgação de 2016. É fundamental pensar na formação mínima em Libras para o professor que é o responsável pelo ensino, e também pensar na formação do profissional que irá apoiar esse trabalho, uma vez que já apontamos aqui a escassez de intérpretes e a formação insuficiente dos mesmos.

De acordo com informações retiradas da plataforma do curso de bacharelado, a equipe é formada por treze docentes especialistas na área de linguística, sete intérpretes que atendem o curso de bacharelado e também outras demandas na universidade, equipe técnica de programadores visuais, técnicos audiovisuais. Não conseguimos informações

de como toda essa equipe é distribuída nos campi. Assim como também não conseguimos dados sobre número de alunos surdos matriculados na universidade e os cursos que estudam. Embora sejam dados importantes, acreditamos que a universidade está minimamente preparada para receber alunos surdos, e tentando superar algumas das barreiras aqui apontadas. A seguir, mostraremos a grade curricular do curso de bacharelado, também extraída do Projeto Pedagógico do Curso.

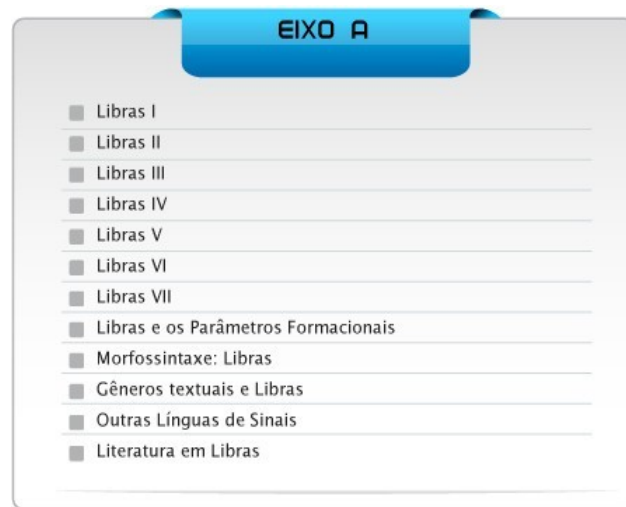


Figura 4: Eixo A - Libras

Fonte: http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_curriculo.html

Dividido quatro eixos, cada um deles, obviamente tem intencionalidades bem específicas, de acordo com o PPP do curso. O eixo A é de caráter mais prático, visando à prática discursiva em Libras, sua fluência, ou seja, trata-se da aprendizagem da Libras, sua estrutura e seu uso.

No eixo B, que segue na figura quatro, trata-se do aprofundamento teórico sobre Linguística e Língua Portuguesa (oral e escrita), inclusão, diversidade linguística e outros aspectos culturais.

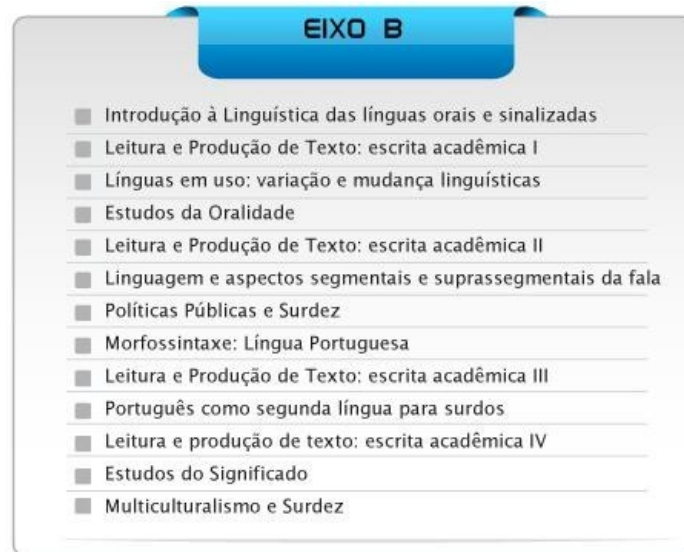


Figura 5: Eixo B – Língua, Linguagem e Cultura.
 Fonte: http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_curriculo.html

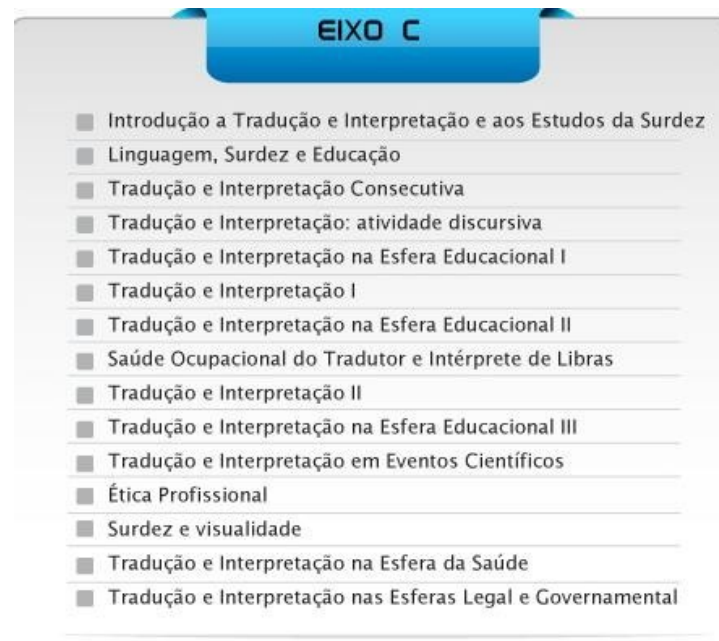


Figura 6: Eixo C – Tradução e Interpretação
 Fonte: http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_curriculo.html

Nesse eixo, a ênfase é na tradução do Português para a Libras e vice-versa. Também é um eixo que discute as várias possibilidades de atuação do intérprete.

Por fim o eixo D, considerado “estruturante”, pois discute sobre o desenvolvimento humano e processo de aquisição da linguagem e do pensamento pelo sujeito surdo. Lembrando a discussão feita no capítulo um, é indispensável que está

discussão “estruturante” seja feita na disciplina de Libras oferecida nas licenciaturas, nos cursos de extensão, na formação de intérpretes, porque qualquer equívoco no entendimento desse processo pode gerar concepções equivocadas, como as que acreditam que aluno surdo não aprende da mesma forma que aluno ouvinte. Como discutimos o acesso ao conteúdo vai ser dar de forma diferenciada, e a aprendizagem dependerá da forma como os recursos são disponibilizados.

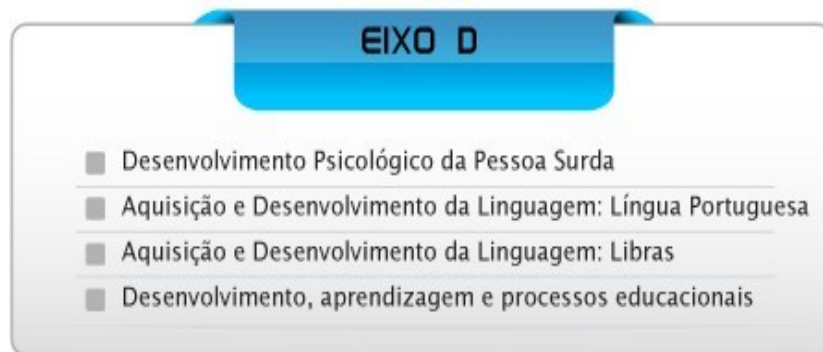


Figura 7: Eixo D - Processos de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem
 Fonte: http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_curriculo.html

3.4 LIBRAS NA GRADE CURRICULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de acordo com Moretti (2018), desde antes do reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira – pelo menos desde a década de 80 na área médica e, a partir da década de 90, voltado também a área educacional – a universidade já promovia ações informais que possibilitavam a comunicação dos surdos através de sua primeira língua. De acordo com Souza (2013) nesta época das primeiras discussões fora do campo médico, professores linguistas discordavam de que a Libras fosse uma língua. Mas na contramão disso, a autora, Regina Maria de Souza, em 1998, rebateu essa posição em sua tese de doutorado.

Nos capítulos 4 e 5, revisei a história da linguística e defendi que a linguística, de base estruturalista e com abordagem conservadoramente vocal, não teria elementos metodológicos de análise das línguas de sinais, porque se mantinha fincada na defesa da natureza oral/auditiva da língua. Portanto, não que a Libras não fosse língua, mas o modelo linguístico adotado não dava conta de analisar um sistema não oral. (SOUZA, 2013)

Após sua defesa de doutorado, a autora relata que pediu demissão da Faculdade de

Medicina e prestou concurso no mesmo ano para a Faculdade de Educação da UNICAMP, acreditando que neste campo a recepção seria melhor a respeito da educação de surdos e da formação bilíngue para professores. Inicialmente ofertava oficina para as licenciaturas e contava com o trabalho de pesquisa de uma professora surda. Com o apoio dos estudantes e da coordenação do Curso de Pedagogia, segundo a autora, a oficina tornou-se disciplina eletiva em 2004 e, mais tarde em 2014, tornou-se obrigatória. As oficinas também permaneceram, e sendo ministradas por professores surdos certificados.

Mas a autora destaca também a insuficiência dos cursos na formação de professores, uma vez que a disciplina possuía a carga horária de apenas 30 horas de nível básico da Libras, desta forma, referindo-se a Machado (2013) concordava que, na forma como se dava o ensino de Libras, a universidade se tornava inacessível aos surdos e preparava de forma superficial seus os futuros professores. Numa crítica à reitoria da época, Souza (2013) aponta que ações realizadas iam de encontro as concepções de que o professor não precisaria de formação para atender as necessidades educacionais de pessoas com deficiência. Com a pressão de movimentos sociais, uma comissão de professores, ligada a Pró-Reitoria, cria um Grupo de Trabalho (GT) que se inicia em 2006, mas só é retomado novamente em 2007, do qual a autora fez parte, para discutir a disciplina Libras nas licenciaturas. No entanto, a Pró-Reitoria também convocou para o GT médicos que defendiam a concepção conservadora de que o sujeito surdo precisava ser “reabilitado”, dessa forma o ensino da Libras deveria estar na responsabilidade da Faculdade de Medicina. Mas uma vez o GT é desfeito.

Somente em 2013, de acordo com Machado (2013) uma reunião extraordinária da Faculdade de Educação, aprovou por unanimidade que o tema “Inclusão da Libras nas Licenciaturas” fosse retomado partindo do zero, tendo como principais nomes, professores da educação, como a professora Regina Maria, que desde a década de 1980 travava embates contra a concepção clínica de surdez.

Mas é a partir de 2014 que a UNICAMP, por meio da Central de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Central TILS), criada num setor na Pró-Reitoria de Graduação (PRG), institucionaliza a Libras. Inicialmente, a proposta era atender apenas aos alunos surdos matriculados na graduação e pós-graduação, no entanto, a proposta foi ganhando novos recursos, sobretudo de apoio visual, que possibilitou expandir o ensino da LIBRAS a toda a comunidade acadêmica e comunidade externa, por meio de cursos introdutórios de Libras. Hoje, participa no apoio de diversos projetos, inclusive na área da saúde na própria universidade.

O aluno surdo que pretende ingressar na UNICAMP, já pode, desde o vestibular, contar com acessibilidade: uma equipe especializada traduz as instruções e fica durante toda a prova à disposição do aluno. Já matriculado, o aluno não encontra barreiras de comunicação em nenhum setor, já que além do intérprete o acompanha também um técnico audiovisual que grava a tradução para disponibilizar posteriormente ao aluno, como forma de reforçar a tradução do conteúdo. Em 2018 a equipe acompanhava dois alunos doutorandos da Faculdade de Educação, um mestrando do Instituto de Computação e três alunos da pós-graduados. (PORTAL UNICAMP, 2018)

As dificuldades apontadas na UFSCar se repetem na UNICAMP como, por exemplo, a tradução de determinados termos científicos nas diversas áreas.

(...) a interpretação abrange imensa diversidade de temas de todas as áreas acadêmicas, o que torna o trabalho complexo por conta de termos e conteúdo. Repertório cultural de um intérprete precisa ser muito vasto e despido de qualquer preconceito, incluindo questões políticas, ideológicas, teóricas. (PORTAL UNICAMP, 2018).

Não encontramos informações sobre como é a metodologia do ensino da Libras nas licenciaturas. Mas a seguir seguem parte da matriz curricular do curso de Pedagogia e a ementa da disciplina de Libras.

8	EP887 Educação não-formal	4	2	0
	EP529 Educação de Surdos e Língua de Sinais	2	2	2
	EP913 Estágio Supervisionado IV- Educação Infantil		3	1
	EP914 Estágio Supervisionado V - Educação não-formal		3	1
	EP879 Educação de Jovens e Adultos	2	1	
	EP915 Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas	2	1	
	EP916 Histórias e culturas de povos indígenas brasileiros	2	1	
	EP809 TCC II			4

Figura 8: Componentes Curriculares do 8º período do curso de Pedagogia – UNICAMP.

Fonte: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/1200/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf

EP529 - Educação de Surdos e Língua de Sinais
OF:S-2 T:002 P:002 L:000 O:002 D:000 HS:006 SL:004 C:006 AV:N EX:N FM:75%
Pré-Req.: Não há
Ementa: Conhecimentos teórico-práticos introdutórios de Libras, assumindo-a como elemento constitutivo do conhecimento do aluno sobre a surdez. Estudo sobre os parâmetros que caracterizam a Libras como língua; relação língua e constituição do sujeito humano; história da educação e as organizações dos movimentos políticos dos surdos; comunidades surdas e suas produções culturais; abordagens pedagógicas no ensino da pessoa surda; projetos de educação bilíngue.

Figura 9: Ementa da disciplina de Libras.

Fonte: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/1200/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf

Esses são exemplos profícuos sobre a inserção da Libras como componente curricular no ensino superior, e como o fazemos na Universidade Federal Fluminense? É o que passamos a discutir no capítulo subsequente.

4. LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: EM QUE PÉ ANDA A ACESSIBILIDADE AO ALUNO SURDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Neste capítulo, faço uma apresentação de como são o acesso e a permanência dos discentes surdos na Universidade Federal Fluminense, especialmente inserindo-a na realidade do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, em Santo Antônio de Pádua.

4.1 UFF/PÁDUA X ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS SURDOS (2014)

Já no meio da graduação, em 2014, tive a oportunidade de conhecer um aluno surdo que se matriculou em um dos cursos que o campus de Santo Antônio de Pádua oferecia (Licenciatura em Física). Não tinha proximidade com o aluno, mas observei e acompanhei de longe o início de sua vida acadêmica e, desde sempre, percebi as dificuldades enfrentadas por ele que iniciou o curso sem ter garantido seu direito de ter um intérprete, mas depois, ainda no primeiro período, contou com a ajuda de uma colega de curso que possuía conhecimento básico na prática da Libras. A aluna não possuía vínculo empregatício com a universidade, mas recebia um auxílio financeiro institucional para “apoiar” o aluno surdo. Como também era aluna do curso, não podia acompanhá-lo em todas as disciplinas. E também, obviamente, não podia ensiná-lo posteriormente, já que fora da sala de aula, já não seria tradução da explicação do professor. Embora com tristeza, não me foi surpresa saber que o aluno foi levado a desistir do curso algum tempo depois. O campus de Pádua não dispunha absolutamente de recurso nenhum e desconheço como foi o envolvimento dos setores de inclusão da universidade neste caso.

Dali, sem nenhuma pretensão de pesquisa sobre aquele tema específico, buscava informações no intuito mesmo de ajudar, mas nada realizado de fato. O interesse por pesquisar a educação de surdos no ensino superior surgiu no momento de pensar uma proposta de projeto de mestrado, mas tendo como referência este caso. O trabalho aqui não faz estudo de caso, mas tentará apontar, a partir desse caso na UFF/Pádua apresentar possibilidades de aprimorar as iniciativas hoje presentes nesse campus.

Antes de tudo é importante apresentar informações que obtive através de entrevista a então Coordenadora Adjunta da Divisão de Acessibilidade e Inclusão –

Sensibiliza, a servidora Lucília Machado, concedida no campi de Niterói da UFF no dia 17 de maio de 2019. A conversa foi gravada com o consentimento da entrevistada, mas não foi transcrita, apenas reproduzo as informações fundamentais a este trabalho.

Perguntada sobre o número de alunos surdos matriculados nos cursos de graduação UFF, a mesma confirmou ser o aluno que me referi anteriormente, discente da Licenciatura em Física em Santo Antônio de Pádua, o único com esta especificidade até então matriculado na graduação de toda a Universidade. Em 2018, porém, o número de alunos surdos matriculados era quatro e com deficiência auditiva era de 51 matriculados, de acordos com informações do site da UFF.

Também obtivemos uma informação que me surpreendeu positivamente: na pós-graduação, no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão que teve seu início em agosto de 2013, até hoje 34 surdos estiveram matriculados, e atualmente são 8 alunos surdos matriculados. É realmente um número curioso quando comparado ao ingresso na graduação. De onde vieram estes alunos? A hipótese que se coloca é que estes alunos podem ser oriundos de instituições privadas ou instituições que atendem exclusivamente alunos surdos, como o INES. Desde 2014 a UFF promovia cursos de extensão, oficinas voltados ao ensino básico da Libras. Assim, percebem-se mais iniciativas na universidade, embora ainda inexistam recursos efetivos direcionados para alunos surdos. Trago a seguir algumas iniciativas do Campus de Pádua.

Até o ano de 2018 a UFF/Pádua não tinha docente efetivo para a disciplina de Libras. A disciplina inicialmente era ministrada por Professora com qualificação na área, com especialização e, um detalhe importantíssimo, surda. Infelizmente não era efetiva, trabalhava sob contrato e atendia em outros campi da UFF no interior. A disciplina era ministrada de forma semipresencial, com encontros quinzenais. No entanto, o contrato findou, e por algum tempo a disciplina foi realizada na modalidade à distância, cujos conteúdos teóricos, práticos e avaliação, ocorriam por meio de uma plataforma.

Em 2018 a UFF Pádua realiza concurso público, e é aprovada a Professora de Libras, Isabelle de Araujo Lima e Souza, que, desde então, ministra a disciplina para todas as licenciaturas. Isso promoveu a qualidade do ensino da disciplina, tanto no campo teórico quanto prático. Por ser efetiva no campus Pádua, a professora vêm realizando as seguintes ações, desde 2019:

- Grupo de Estudo: voltado para “Refletir acerca das questões sociais relacionadas ao uso da linguagem em Línguas Sinalizadas; Discutir sobre a interação em línguas orais e línguas sinalizadas em diferentes situações de interação social”. Reuniões quinzenais, às sextas-feiras, com duração de duas horas cada encontro. Paralisou por conta da licença maternidade da professora em meados de 2019.
- Projeto de Pesquisa: “Os surdos nas Escolas de Santo Antônio de Pádua (RJ): uma Pesquisa Exploratória Acerca dos Surdos na Educação Básica”, com a seguinte descrição: “Neste projeto o estudante de licenciatura, oferecerá oficinas adaptadas em Libras para o desenvolvimento da habilidade em que o surdo da educação básica apresenta maior dificuldade. Este projeto tem o intuito de capacitar estudantes de licenciatura para que eles possam conhecer Libras e a Cultura Surda, e atuarem como professores que possuem uma perspectiva inclusiva acerca educação de surdos”. Paralisou por conta da licença maternidade da professora em meados de 2019.
- Curso de extensão em Libras: visando “Promover o ensino de Libras para a comunidade de Santo Antônio de Pádua (RJ), atuando na formação inicial e continuada de professores”. Paralisou por conta da licença maternidade da professora em meados de 2019.

É notável o salto qualitativo dado no campus Pádua, possibilitado pela abertura de concurso público, que garante docentes que possam se dedicar a universidade. Os cursos de licenciatura agora com a possibilidade de uma formação, mesmo que básica, com mais consistência. Ter um docente efetivo, ainda que hoje não tenhamos alunos surdos matriculados, pode evitar futuramente a evasão da pessoa surda.

4.2 LIBRAS NAS GRADES CURRICULARES DA UFF

Com a Resolução nº 239, de 2009, a UFF cumpre o Decreto nº 5.626 e a Libras torna-se obrigatória nos cursos de licenciatura e disciplina optativa nos cursos de bacharelado. Veremos a seguir as disciplinas de Libras oferecidas neste semestre em alguns campi da UFF, assim como algumas informações que consideramos importantes para nossa análise.

CAMPI DA UFF	NOME DA DISCIPLINA(S)	LICENCIATURA(S)	OUTROS CURSOS	C.H	OBSERVAÇÕES
ANGRA DOS REIS	- Libras; - Libras I (obrigatórias) - Tópicos Especiais em Libras – Nível Intermediário (optativa) - Tópicos Especiais em Libras – Nível Avançado (optativa)	Pedagogia; Geografia	Políticas Públicas	- 60h (30T/30P); - 30h (15T/15P); - 60h (30T/30P); - 60h (30T/30P)	- Docente efetivo com formação na área. - O curso de Pedagogia possui duas versões de currículo. - Na versão 2, a disciplina de Libras possui 60h divididas em teoria e prática. - Ementas no anexo do trabalho
CAMPOS DOS GOYACASES	- Libras I; - Libras I;	Geografia; História; Ciências Sociais		- 30h – T - 30h – T	- Docente não especificado. - A segunda Libras I foi criada em junho de 2020 "para atividades Acadêmicas Emergenciais para instrução de Serviço Programad" - As duas disciplinas possuem a mesma ementa. - Ementa no anexo do trabalho
NITERÓI	- Libras I; - Libras em Saúde	Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Cinema e Audiovisual; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Química	Medicina	- 30h – T - 30h (10T/20P)	- 6 Docentes, todos com formação na área. Um especificado com o Dedicado Exclusiva, os outros contavam como professores, mas não deixava claro se são efetivos. - Ementas e Conteúdos Programáticos no anexo do trabalho
SANTO ANTONIO DE PADUA	- Libras I; - Libras I; - Libras II; - Alfabetização e Letramento de Surdos	Ciências Naturais; Computação; Interdisciplinar em Educ. do Campo; Matemática; Pedagogia		- 30h – T - 30h – T - S.I - S.I	- Docente efetivo. Não há informação de formação na área. - A segunda Libras I foi criada em junho 2020 "para Atividades Acadêmicas Emergenciais para instrução de Serviço Programad" - Libras II e Alfabetização e Letramento de Surdos não há informações. Docente não especificado. - Ementa no anexo do trabalho
VOLTA REDONDA	- Libras I	Química		- 30h – T	- Docente com formação específica na área. Não há informação clara se é efetiva. - Ementa no anexo do trabalho

Figura 10: A disciplina LIBRAS nos campi da UFF. Quadro 1¹⁹
C.H.= Carga Horária/ T= Teórica/ P= Prática .Fonte: <http://www.uff.br/>

Como demonstrado no quadro, os campi citados oferecem cursos de licenciatura, por isso da oferta da disciplina, que em geral, no caso daquelas obrigatórias, recebem a mesma nomenclatura, e a carga horária varia entre 30h e 60h. Consultamos as ementas²⁰ e todas apresentam o mesmo conteúdo, algumas são idênticas e outras possuem apenas diferenças nominais e quantitativas, já que algumas, ao menos em teoria, fornecem um conteúdo a mais.

Os aspectos teóricos das disciplinas trazem, em síntese, histórico dos surdos na luta por direitos e pela sua participação da sociedade como cidadão de direitos, concepções teóricas (tradicionais e clínicas x sociocultural) sobre a surdez, história da educação dos surdos, políticas de inclusão, políticas educacionais, militância de movimentos surdos, cultura da comunidade surda, literatura surda, reconhecimento da Libras como Língua oficial brasileira, estrutura gramatical da Libras e Bilinguismo.

¹⁹ Quadro elaborado por mim a partir das informações colhidas no site da UFF sobre cada um de seus campi.

²⁰ Anexo I deste trabalho

Com exceção, a disciplina “Libras em Saúde”, do curso de medicina, apresenta uma ementa voltada para os aspectos físicos e não educacionais. No caso dos conteúdos práticos, dá-se a entender que o conhecimento básico da Libras caminha na linha de promover uma comunicação mínima entre o profissional da saúde e o paciente surdo, dada a pequena carga horária de aulas teóricas, apenas 10 horas.

Consideramos tais discussões indispensáveis, sobretudo aos futuros professores, que atuaram na educação, num contexto que não garante o lugar da Libras no currículo, que não forma com qualidade quem está fora dos padrões conservadores, mas que se diz inclusivo. A universidade também defende e caminha para inclusão em educação.

A educação de surdos é atravessada pela concepção tradicional médica, que entende a surdez como algo a ser corrigido e como algo que prejudique o desenvolvimento da pessoa surda, pautada numa concepção de que a oralidade é pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado há a perspectiva sociocultural, que entende a surdez no campo da diversidade cultural, que entende que as barreiras enfrentadas pelos surdos são produções de uma sociedade desigual, que entende que Língua de Sinais é uma língua que surgiu da necessidade de comunicação de sujeitos que precisam produzir sua humanidade (que é possível com o desenvolvimento da linguagem) por uma via que não é a linguagem oral. E é esta concepção que, acreditamos estar na intencionalidade do ensino da Libras nas ementas analisadas, uma vez que tais temáticas são reivindicações dos movimentos surdos e de estudiosos na área, ou seja, “sustentam conteúdos formativos que descrevem a presença política da surdez enquanto uma categoria étnica e linguística (ASSIS SILVA, 2012 apud CARNIEL, 2018)

E esta concepção, repetimos, sociocultural, precisa estar clara para a universidade, precisa estar clara nas disciplinas, precisa estar clara para os futuros professores.

Para que a universidade efetivamente aborde a Libras na perspectiva do bilinguismo são necessários recursos para investimento não só em estrutura, mas em recursos humanos que estendam essa discussão - que pensem na qualidade da educação dos surdos, no acesso dos mesmos à universidade, na formação dos professores que os formará na educação básica, na implementação e valorização do bilinguismo – ao tripé da universidade. Para tanto, é fundamental que o corpo docente que atua nesta área seja efetiva, como forma dar estabilidade e constância não só aos conteúdos das disciplinas, mas aos projetos, às pesquisas, à contribuição à educação básica.

Na busca feita no site da universidade identificamos que há professores especializados ministrando as disciplinas na maioria dos campi. Em Campos dos

Goytacazes não foi possível identificar qual docente ministra a disciplina, assim como em Santo Antônio de Pádua, no caso das disciplinas optativas, onde consta no site “docente não especificado”. Não foi possível identifica em Niterói, se todos os docentes são efetivos.

Ainda assim, é preciso observar, por exemplo, que os professores ficam sobrecarregados, o que pode impedir pensar em especificidades da Libras em cada licenciatura. Em Angra dos Reis identificamos na busca apenas um docente, efetivo do campus, com formação específica na área de Libras, onde há oferta de quatro disciplinas, duas obrigatórias e duas optativas, tendo as duas obrigatórias emendas parecidas, mas uma com menos discussões teóricas. Uma docente, quatro disciplinas, duas licenciaturas e um bacharelado; Em Campos são duas disciplinas obrigatórias, tendo uma sido criada agora no período pandemia para atender atividades emergenciais, três licenciaturas e docente não especificado; Em Niterói são mais de quinze licenciaturas (no quadro não especificamos as línguas que se integram nas licenciaturas em Letras), seis docentes e as ementas praticamente as mesmas; Em Santo Antônio de Pádua são quatro disciplinas, duas obrigatórias e duas optativas não especificadas. No caso dos docentes, nas informações colhidas no site da UFF encontramos uma docente efetiva como professora da disciplina neste semestre (Dra. Jacqueline S. Gomes). A docente ministrará a disciplina somente neste período, pois está substituindo a professora responsável pela disciplina (citada do tópico 3.1.1), pois a mesma está licenciada, o que pode explicar a não especificação das disciplinas optativas no site; Por fim em Volta Redonda há uma licenciatura, uma disciplina, um professor docente, não se sabe se efetivo.

Mas do que essa simples repetição das informações expostas no quadro, queremos atentar para um problema que é latente até nas universidades que são referências na adoção da Libras no ensino superior, a dificuldade de abordar os conteúdos e conceitos das áreas em que a Libras é disciplina. No caso da formação de professores, como demonstram as ementas, ensina-se o nível básico da Libras, mas não há menção na ementa de como trabalhar em cada área a Libras, como traduzir do Português para Libras os conceitos das Ciências Biológicas, da Matemática, da Geografia, da Física e do próprio Português e de outras áreas? Para Carniel (2008) a disciplina de Libras nas licenciaturas parece estar desconectadas das demais atividades formativas dos cursos. Isso é fato, é uma dificuldade que precisa ser superada, mas com investimento financeiro, com uma equipe que possa se dedicar exclusivamente a universidade, com a comunidade tendo lugar na construção dessas pesquisas.

Não existe receita para evitar essas armadilhas, contudo existem caminhos que vêm sendo traçados no campo educacional desde a década de 1980, que representa um divisor de águas para a comunidade surda e configura a década na qual pesquisa sobre as diferentes línguas de sinais eram iniciadas mundialmente nas universidades (KENDRICK e CRUZ, 2018). E acreditamos que é a partir da universidade em parceria com os chamados Estudos Surdos²¹ que se constituirá uma política linguística, que entre outras coisas, atua na “preservação das línguas e modifica as relações dos usuários de uma língua em uma sociedade com outra língua majoritária.” (BARBOSA et al, 2013).

Temos claro que a implementação da Libras na universidade é um processo de “marchas e contramarchas” (SOUZA, 2013) influenciado pelas mudanças sociais. Mas do que nunca, a educação pública enfrenta ataques, dentre os quais, a diminuição de recursos financeiros, diferentemente do que após o Decreto 5.626/05, de acordo com Martins e Nascimento (2015) tornou-se quase uma comercialização da Libras, dados os diversos programas de fomento do Ministério da Educação que incentivou a abertura de graduações e pós-graduações na área para ouvintes e surdos.

Entendemos, assim, que a Universidade Federal Fluminense, no contexto em que se encontram as universidades públicas, frente à crise política, econômica e ideológica, no que tange às questões teóricas na educação de surdos, na superação de uma concepção medicalizante que justifica as desigualdades, contribui na construção de uma política linguística e de uma educação bilíngue tanto nas disciplinas quando nos inúmeros projetos desenvolvidos; no que se refere a formação dos futuros professores é evidente a formação de consciências críticas e engajadas, mas no campo da prática docente as disciplinas com sua carga horária pequena são insuficientes. Concordamos com Gatti (2010 apud SOUZA, 2013) que critica uma formação generalista dada aos professores e, neste caso específico uma instrumentalização superficial do uso da Libras, de sua estrutura, que resultam naquelas insistentes práticas com aparência de inclusivas. Ou seja, entendemos que os professores formados atualmente, tendo em vista as ementas analisadas, conseguem minimamente uma comunicação com o aluno surdo, realizar algumas práticas de ensino, mas sem uma mudança qualitativamente diferente em comparação às práticas já realizadas.

Isso aponta para outra questão, a formação de intérpretes (insubstituíveis na educação de surdos) que precisam colaborar com o trabalho docente na escola e na

²¹ “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998)

universidade. A UFF não possui ainda a Graduação em Letras-Libras. A formação básica dos professores em Libras não implica na dispensa do intérprete, e a presença deste profissional não dispensa a relação entre aluno surdo e professor.

No que diz respeito à acessibilidade do aluno surdo na universidade, constatamos o despreparo da universidade para garantir ao aluno os recursos mínimos, como o intérprete que deveria acompanhá-lo em toda a graduação, traduzindo os conteúdos das disciplinas do curso por ele escolhido.

Até este capítulo, apresentamos os avanços e limites na implantação da Libras dos cursos de professores e as ações da universidade para garantia do acesso, da permanência e do pertencimento do aluno surdo no ensino superior. Tratando especificamente do campus no qual me graduei e agora concluo o Mestrado, penso em como contribuir para pensar a implementação da Libras no campus, não apenas como disciplina na formação dos professores, mas como programa da universidade. Entendemos que a universidade não pode esperar que o aluno surdo ingresse para pensar nas ações.

5. CONSIDERAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LIBRAS E ACESSO DAS PESSOAS COM SURDEZ NA UFF

Meu objetivo inicial era pensar as ações a partir das percepções de alunos surdos que ingressaram no ensino superior e professores surdos e ouvintes que lecionaram/acompanharam alunos surdos no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior e, obviamente se depararam com barreiras. No entanto, o questionário enviado para as pessoas escolhidas para participarem da pesquisa, só foi respondido por dois participantes. Dessa forma, algumas considerações nas respostas destes dois participantes serão apresentadas aqui, mas demais considerações para contribuir num projeto institucional, serão um apanhado e aprofundamento de algumas questões que considere centrais com base na bibliografia consultada. Abordarei os seguintes pontos: 1) Abordagem teórica, para me referir à adoção do posicionamento que é reivindicado pelos estudos surdos, comunidade surda e pelos autores citados nos capítulos anteriores; 2); Organização Institucional, onde levanto algumas medidas estruturais necessárias na instituição; 3) Os recursos de acessibilidade, para garantir a permanência e diminuir as barreiras; 4) Libras como disciplina: organização e metodologia, com as contribuições da UFSCar, UNICAMP e algumas outras ideias pesquisadas.

Antes de tudo é preciso entender que nenhuma mudança qualitativa é possível sem investimento, sem políticas de fomento, como vimos em Martins e Nascimento (2015), quando em 2006 várias universidades, públicas e privadas, abriram cursos de graduação e pós-graduação, projetos de formação básica, etc. em Libras quase a perder, tamanho era o incentivo financeiro do Ministério da Educação.

As próprias mudanças evidentes do campus da UFF em Santo Antônio de Pádua já nos revelam que incentivo financeiro é o divisor de águas, é o elemento primeiro a ser considerado na adoção da Libras como disciplina, e como a segunda língua brasileira que precisa ser assumida pela universidade para garantir o acesso e permanência das pessoas surdas.

Em Pádua, o concurso público, ou seja, a efetivação de um docente qualificado para atuação na área, que possa se dedicar à pesquisa e a construção de ações para o campus, tem se mostrado importante. Mas esse corpo docente precisa ser amplo e diverso, como vimos na UNICAMP com professores surdos e ouvintes. Um docente não pode ser sobrecarregado, não pode ser responsável sozinho por mais de duas licenciaturas, dadas as especificidades que precisarão ser abordadas com relação a Libras e a tradução dos conteúdos para o português nas diversas áreas do conhecimento. Também não pode sozinho, articular ações e contribuir na formação do aluno surdo. Ele não é intérprete do aluno surdo.

Isso implica a efetivação também, de acordo com o número de alunos surdos matriculados, de um determinado número de intérpretes, o TILSP (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português). Um intérprete não pode sozinho acompanhar o aluno em todas as disciplinas e demais atividades na universidade, pois conforme a Norma Regulamentadora (NR 17) de ergonomia, estes profissionais devem trabalhar minimamente em dupla e fazer revezamento entre vinte e trinta minutos, dado esforço físico e cognitivo (NOGUEIRA, 2016). Alencar e Moraes (2016) apontam a necessidade de o intérprete e o professor, trocarem informações antes das aulas, para que o intérprete possa atuar e traduzir melhor determinados conceitos.

Equipe técnica audiovisual e programadores visuais como vimos na UNICAMP e UFSCAR, que podem inclusive contribuir com o trabalho docente que, em diversas situações irá precisar adaptar seu material para que o aluno surdo também o compreenda e acesse pelo professor, não só pelo intérprete o conteúdo trabalhado. Sabemos que a universidade não dará conta de ensinar ao surdo os conhecimentos básicos que deveriam ter sido ensinados na escola, não só a ele, mas aos alunos ouvintes que também chegam

ao ensino superior com dificuldades, de acordo com Martins (2018).

Daroque (2011) destaca a dificuldade dos surdos no ensino superior de realizar as atividades escritas e dos professores compreenderem essa escrita e seu conteúdo. De acordo com a autora, o professor precisa, junto do intérprete e do aluno tentar compreender o que se quis dizer, mas isto não pode implicar na manutenção dessa escrita precária, resultado de uma má escolarização, já que a linguagem escrita não é uma exigência somente da academia, mas do mercado de trabalho para o qual ele está se formando. Além disso, a escrita é uma das formas de elaboração do pensamento e registro do pensamento. Como o aluno surdo registra seu pensamento?

Os professores do ES devem saber das especificidades da escrita do aluno surdo, mas a solução não está em aceitar um Português tão precário que não permita ao aluno desenvolver seus estudos durante a vida acadêmica ou, futuramente, ser compreendido no trabalho e em outras esferas sociais. Se o professor não pode simplesmente negligenciar essas peculiaridades e dificuldades de escrita, ele não pode também desconsiderar que o surdo vai ser um profissional e ocupar um lugar no mercado de trabalho. (DAROQUE, 2011)

Daroque (2011) aponta como proposta que a universidade ofereça para o aluno surdo, no contraturno de seu curso, o ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua e com ajuda do intérprete, no intuito de ajudá-lo a superar essa barreira, que implicará na qualidade da sua aprendizagem e desenvolvimento. A universidade tem condição de fornecer este recurso, se não com um professor formado em Letras/Libras, um formado em Letras e o Intérprete. Entendemos que algumas propostas são implantadas e tem efeito em longo prazo, mas enquanto não é possível realizá-las, a universidade pode realizar ações temporárias.

Como visto, a disciplina de Libras é oferecida na grade curricular da UFF desde 2009. Na ementa identificamos perspectivas parciais que comprovam que os conteúdos carregam em si opções políticas e com representatividade pontual. Na parte prática da disciplina, no ensino do uso da Libras, que acontece com cargas horárias pequenas perto da complexidade da temática, sobretudo nas disciplinas cuja carga horária é apenas de 30 horas, precisando ser dividida entre teoria e prática. Dessa forma aligeirada, concordamos com Gallo (2007 apud MARTINS, 2018), que isso também pode resultar numa “folclorização”, ao mesmo tempo em que se defende uma perspectiva bilíngue.

Na UFF Pádua, para a superação desse problema, estão sendo ofertadas disciplinas optativas que possam aprofundar a prática de Libras e outras ações como as citadas.

A maior questão que vem sendo pensada e foi apontada na UFSCar e na

UNICAMP, é estabelecer uma relação entre a Libras e a área específica de cada licenciatura e demais atividades dos cursos (CAETANO e LACERDA, 2011; ANGELOTTI e CONTI, 2010). Dessa forma, sugere-se que as emendas tragam essa possibilidade como pesquisa. Na UNICAMP, uma das avaliações finais é que os alunos pensem propostas de atividades dentro de suas áreas. É uma proposta metodológica que pode ser adotada, mas sempre tomando o cuidado de não tornarem-se práticas soltas, isoladas. Não adianta conseguir dar uma determinada aula, e não conseguir pensar em outras. A questão que se coloca é como traduzir conceitos complexos do Português para a Libras. Reiteramos assim, a proposta de incluir nas ementas discussões da Libras em cada área.

Sabemos que o campo da educação de surdos é complexo e está sendo construído a várias mãos: movimento surdo, estudos surdos, universidade, enfim. Não há ineditismo aqui, apenas organização de algumas ideias resgatadas de ações que têm apresentado passos, ainda que tímidos, rumo à Educação Bilíngue. Pensar na formação de professores é pensar na formação e no ingresso do aluno surdo no ensino superior e na sua permanência. A universidade não é capaz de reparar os danos de uma má formação, mas pode oportunizar ao aluno o que ele não teve na Educação Básica: intérprete, recursos visuais e superação de barreiras linguísticas.

CONCLUSÃO

Como mencionado na Introdução desta dissertação, meu interesse pela educação de surdos surgiu durante a graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF) de Santo Antônio de Pádua, onde concluí meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Em defesa de uma educação bilíngüe a partir da educação infantil”, sob orientação da profa. Dra. Jacqueline de Souza Gomes. Os objetivos gerais do trabalho foram apresentar e defender a educação bilíngüe como a alternativa educacional mais completa e eficaz para as pessoas surdas, e defender o ensino da Libras já na educação infantil, para crianças surdas e ouvintes. Terminada a graduação, tinha desejo de dar continuidade ao estudo iniciado, por isso fiz o processo seletivo desde Programa de Pós- Graduação. Antes, contudo, percebi a necessidade de mudar o foco da pesquisa, isso se deu a partir também da realidade, agora da própria universidade.

Ao assumir a indispensabilidade do ensino de Libras no Ensino Superior e a necessidade de se construir ações para garantir que o aluno surdo, além de ingressar, permaneça e conclua seu curso com a qualidade no ensino e com participação e contribuição nos projetos de pesquisa e extensão, concluo no sentido de que a universidade, através de GTs específicos, deve conhecer a concepção teórica reivindicada pelo movimento surdo. Como apresentei, foi em 1960 que o modelo social de deficiência passou a se difundir (DINIZ, 2012) e, desvelou uma realidade que levava à segregação e exclusão das pessoas com deficiência. Defendi que essa realidade se fundamenta na sociedade que divide os homens em classes: a classe que oprime e a classe que é oprimida, da qual as pessoas com deficiência, em geral, fazem parte. Ou seja, o que a sociedade capitalista produz de desgraças para todos os oprimidos, produz duplamente para as pessoas com deficiência. Trouxe o modelo social como avanço para pensarmos na raiz da desumanização das pessoas com deficiência, que não está, como apontava o modelo tradicional, na pessoa, na lesão do corpo, mas no sistema.

Alguns elementos do estudo de Vigotski sobre a construção do pensamento e da linguagem também são abordados., tendo em vista que os estudos do teórico demonstraram que o aluno surdo tem total capacidade de desenvolver-se intelectualmente, para tanto é necessário reconhecer e lançar mão da Língua de Sinais, assim como recursos visuais. A contribuição de Vigotski foi essencial na área da educação, quando o psicólogo defendeu a “surdopedagogia” e criticou a educação que se supervalorizava a deficiência e

não desenvolvia aquilo que na pessoa com deficiência é íntegro (MARQUES, 2013).

Sem dúvida todas essas concepções influenciam na construção da Educação Bilingue – Libras/Português, que defendo aqui neste trabalho.

Apresentei a UFSCar e a UNICAMP como duas universidades que também tem se tornado referências da diminuição de barreiras comunicacionais impostas historicamente aos surdos, possibilitando assim o acesso dos mesmos ao ensino superior e também contribuído na formação de professores que atuarão na Educação Básica, onde ainda são precárias e, por vezes, ausentes as políticas de permanência e de garantia na qualidade do ensino para pessoas com deficiência de modo geral.

Tendo conhecido um pouco das trajetórias dessas duas universidades no reconhecimento da Libras e na valorização desta como língua não só dos surdos, mas também dos ouvintes, superando algumas das barreiras impostas ao aluno surdo, refleti também sobre como a UFF Pádua implementou o ensino de Libras em seu campus. Muito avançamos, mas muito ainda teremos a avançar.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. Por uma política de ensino da Libras como parte do currículo bilíngue de escolas de surdos. In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) Libras em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

ALENCAR, Simone Caldeira; MORAES, Vivian Pataro. Informações de Apoio ao Usuário Para a Solicitação do Trabalho de Tradução e Interpretação Libras/ Português. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2016.

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. Currículo Básico para Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Edição 2015.

ANGELOTTI, Vanessa Cristina; CONTI, Keli Cristina. Estágio supervisionado e os desafios encontrados: alunos surdos. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, 2010.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan; BARBOSA, Andréa Ferreira. Política Linguística e Ensino de Português como segunda língua. In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) LIBRAS em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Araraquara, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador: INCLUIR – Acessibilidade da educação superior. Secadi/Sesu, 2013.

BRASIL. Decreto N. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em :<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>. Acesso em 7 de março de 2019.

BRASIL. Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva. Portal MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/56981-ensino-de-libras-e-recurso-que-garante-a-educacao-inclusivo>. Acesso em 7 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil /Vol. III – Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4ª. ed.] / elaboração da Profª. Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal [et al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2ª ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Norma Regulamentadora – Ergonomia (NR17), 1990. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/trabalhista/nr/nr17.htm>

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. Revista Brasileira de Educação ,v. 23, 2018.

CAVALCANTE. Eleny Brandão. Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da educação especial e da dualidade inclusão x exclusão. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2012.

CORCINI, Maura; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.4 p. 691-704 out./dez. 2017.

CROMACK, E. M. P. C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. Psicologia Ciência e Profissão, 2004, 24 (4), 68-77. Campus Grande, Florianópolis.

D'ESPÍNDULA, Thereza Salomé; FRANÇA, Helena Sottilé. Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade. Revista Bioética, 2016.

DAROQUE, Samantha Camargo. Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2011.

DAROQUE, Samantha Camargo; QUEIROZ, Guilherme Alves de. Inclusão de surdos no ensino superior: o que tem de bilíngue? In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) LIBRAS em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati; MATOS, Adriana Horta de. Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda: faces de uma mesma perspectiva didática? In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) Libras em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

DINIZ, Débora. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios críticos-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane Cristina de. Bilinguismo e Surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. Ensaio Pedagógico - Revista eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773 – Dez/2012.

IBGE. Censo de surdos no Brasil. 2010.

KENDRICK, Denielli. CRUZ, Gilmar de Carvalho. Oficialização da LIBRAS: movimento surdo e política linguística de resistência. Revista Trama, v. 14, 2018.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) /III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

LACERDA, Cristina Broglio Feitos de. A atuação do intérprete de libras nos espaços educacionais: necessidades formativas. Curso Tradução e Interpretação, com habilitação em Letras-LIBRAS – UNIMEP, 2008.

LACERDA, Cristina Broglio Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 36, 2010.

MACHADO, Eliseu José. Formação de professores em Libras para a inclusão dos surdos na escola. A contribuição do curso de pedagogia e da Universidade Estadual de Campinas. Trabalho de Conclusão do Curso – Pedagogia - UNICAMP, Campinas, 2013.

MANSUR, Rafaela. Falta de acessibilidade afasta estudantes surdos da escola. In. Portal O Tempo, 2017. Disponível em <https://www.otempo.com.br/cidades/falta-de-acessibilidade-afasta-estudantes-surdos-da-escola-1.1541713>. Acesso em 21 de julho de 2020.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, Volume 19. Marília, 2013

MARTINS, Dileia Aparecida. SOUSA, Sílvia Fagundes de. Educação e Infantil e aquisição da linguagem: contradições de uma política inclusiva e bilíngue para surdos. In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan (org.). Libras em estudo: Política Educacional. FENEIS – SP, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. Cadernos do CEOM, Chapecó: UnoChapecó, v. 21, 2008.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Lilian Cristina Ribeiro. Algumas análises da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: reflexões e desdobramentos. Intellectus, Jaguariúna: UNIFAJ, v. 3, 2015.

MORETTI, Luiza Bragion. Libras no contexto da educação inclusiva. Portal Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/07/18/libras-no-contexto-da-educacao-inclusiva>. Acesso em 20 de julho de 2019.

MOURA, Adelson Fidélis de. Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MOVIMENTO LIBRAS. A evasão escolar por alunos surdos/ Por que muitos alunos surdos fracassam na escola? 2013. Disponível em <http://daniepereira.blogspot.com/2013/05/a-evasao-escolar-por-alunos-surdos.html?m=1>. Acesso em 06 de março de 2019.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Intérpretes de Libras- Português no Contexto de Conferência: Uma Descrição do Trabalho em Equipe e as Formas de Apoio na Cabine, p. 79, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico-crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Autores Associados. Campinas – SP, 2011.

ROSSETTO, Elisabeth. *Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: Uma Proposta Curricular para a Educação Especial*. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/13938/1107> 1.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) *LIBRASem estudo: Política Educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores da Educação Básica. In. UFSCar. *Língua Brasileira de Sinais – Libras – uma introdução*. Coleção UAB – Pedagogia, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas – SP, Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2008b.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, set. 2014.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) *Libras em estudo: Política Educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.

SILVA, Silvana Araújo. *Conhecendo um pouco da história dos surdos*. Londrina, 2009.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade. In _____ (org.). A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Alunos com surdez no Brasil: espaços de escolarização e produção acadêmica em três diferentes contextos regionais Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, 2018.

SOUZA, Regina Maria de. Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do Movimento Surdo Brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil. Dossiê Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, 2013.

SOUZA, Regina Maria de; CÂMARA, Leandro Calbente; BERGAMO, Marisol Gosse; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; ROCHA, Daniele Silva. (org.) Direitos Humanos em questão: a universidade pública pode se fazer falar em Libras? Setembro Azul, Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UFSCar. Conselho de Graduação. Resolução nº 012, de 22 de maio de 2009. Dispõe sobre a inclusão da disciplina “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” nos cursos de graduação da UFSCar, 2009.

UFSCar. Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira De Sinais (Libras)/Língua Portuguesa, 2016.

UFSCar. Centro de Educação e Ciências Humanas – Curso de Licenciatura em Pedagogia. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Reformulação Curricular de acordo com as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada’, resolução nº 2 de 1 de junho de 2015 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 2017.

UNICAMP. Faculdade de Educação. Projeto Político Pedagógico – Curso de Pedagogia, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITESE, Érika Marinho. Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público alvo da educação especial. Dissertação (Mestrado): UFG, Goiânia, 2018.

ZILIOTTO, Denise Macedo; SOUZA, Denise Jordão; ANDRADE, Fadia Ionara. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 62 | p. 727-740 | jul./set. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

ANEXO I

EMENTAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DAS DISCIPLINAS DE LIBRAS OFERTADAS NOS CAMPI DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

ANGRA DOS REIS

Libras: Histórico e Políticas Públicas da Educação Especial/Inclusiva. Gestão Escolar e Formação Docente na Perspectiva Inclusiva. Público-Alvo da Educação Especial e suas principais características. Tecnologias assistivas e adaptações curriculares. Apresentação das temáticas: Libras, Cultura e Identidade Surda. Educação Especial e Inclusão de Surdos - Escola regular e escola especial. Aspectos históricos na educação das pessoas com surdez. Surdez e Linguagem. Literatura Surda e artefatos culturais. Aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Ensino prático da Libras: Conversações utilizando a Língua Brasileira de Sinais; Expressão Visual/Espacial; Vocabulário em Libras. Educação Bilíngue na Perspectiva da Escolarização de alunos surdos.

Libras I: Problematização da temática da Libras, Cultura e Identidade Surda. Aspectos históricos na educação das pessoas com surdez. Surdez e linguagem. Literatura Surda. Aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Ensino prático da Libras: conversação utilizando a Língua Brasileira de Sinais. Expressão visual espacial. Vocabulário em Libras. Educação Bilíngue na perspectiva da inclusão de alunos surdos.

CAMPOS DOS GOYTACAZES

Libras I: Definição de Libras, Cultura e Comunidade Surda; Surdos quanto à minoria linguística; Retrospectiva da educação de surdos no Brasil- Escuta Brasil; Aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas; diversos aspectos da gramática da Libras; Alfabeto Manual e sistema de transcrição para Libras; Expressões faciais afetivas e expressões faciais específicas: Interrogativas, Exclamativas, Negativas e Afirmativas; Homonímia e Polissemia; Quantidade, número cardinal e ordinal; Valores monetários; Estruturas interrogativas; Uso do espaço e comparação; Classificadores para formas; Classificadores descritivos para objetos; Localização espacial e temporal; Famílias; Alimentos; Transportes.

NITERÓI

Libras em Saúde: Conceito de surdez; Deficiência Auditiva (DA); Surdo-Mudo; Libras; Fundamentos históricos dos surdos. Aspectos linguísticos e teóricos da Libras; Legislação específica; Prática em Libras - vocabulário (glossário geral e específico na área da saúde - enfermagem).

Libras I: Definição de Libras, Cultura e Comunidade Surda; Surdos quanto à minoria linguística; Retrospectiva da educação de surdos no Brasil - Escuta Brasil; Aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas; Diversos Aspectos da Gramática da Libras; Alfabeto Manual e Sistema de Transcrição para Libras; Expressão faciais afetivas e expressões faciais específicas: interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas; Homonímia e Polissemia; Quantidade, número cardinal e ordinal; Valores monetários; Estruturas interrogativas; Uso do espaço e comparação; Classificadores para formas; Classificadores descritivos para objetos; Localização Espacial e Temporal; Famílias; Alimentos; Transportes.

Conteúdos Programáticos: 1ª Unidade: O Mundo dos Surdos, 2ª Unidade: A História dos Surdos no Brasil; 3ª Unidade: Datilologia e Gramática da Libras; 4ª Unidade: Identidade Surda. 5ª Unidade: Português de Surdo ou Português de Ouvinte?; 6ª Unidade: Os verbos na Libras; 7ª Unidade: Afinal, o que são os classificadores?; 8ª Unidade: Derivação; 9ª Unidade: Educação Especial X Educação Bilíngüe X Educação Inclusiva; 10ª Unidade: Desvendando os mitos da comunicação; 11ª Unidade: Cultura e Comunidade Surda. Qual a diferença?; 12ª Unidade: Dialeto ou Idioleto?; 13ª Unidade: Aquisição da Língua de Sinais pela criança surda; 14ª Unidade: Preconceito linguístico na Libras; 15ª Unidade: Os personagens surdos.

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

LIBRAS I: A definição de Libras e a familiarização do licenciado com o mundo da surdez. Libras como língua legítima da Comunidade Surda. Didática e educação de surdos. Orientações do MEC sobre Libras. O sujeito surdo em um mundo ouvinte: Cultura Surda e Comunidade Surda. Apresentação e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais. Batismo do sinal, expressões faciais afetivas e expressões faciais

específicas. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com o apoio de recursos audiovisuais. Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual e espacial.

VOLTA REDONDA

Libras I: Definição de Libras, Cultura Surda e Comunidade Surda. Escuta Brasil. Batismo do Sinal. Expressões faciais afetivas e expressões faciais específicas: interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas. Homonímia e polissemia. Números cardinais e ordinais. Valores monetários. Estruturas interrogativas. Uso do espaço e comparação. Classificadores para formas. Classificadores descritivos para objetivos. Localização espacial e temporal. Advérbio de tempo. Famílias.

PROGRAMÁTICO

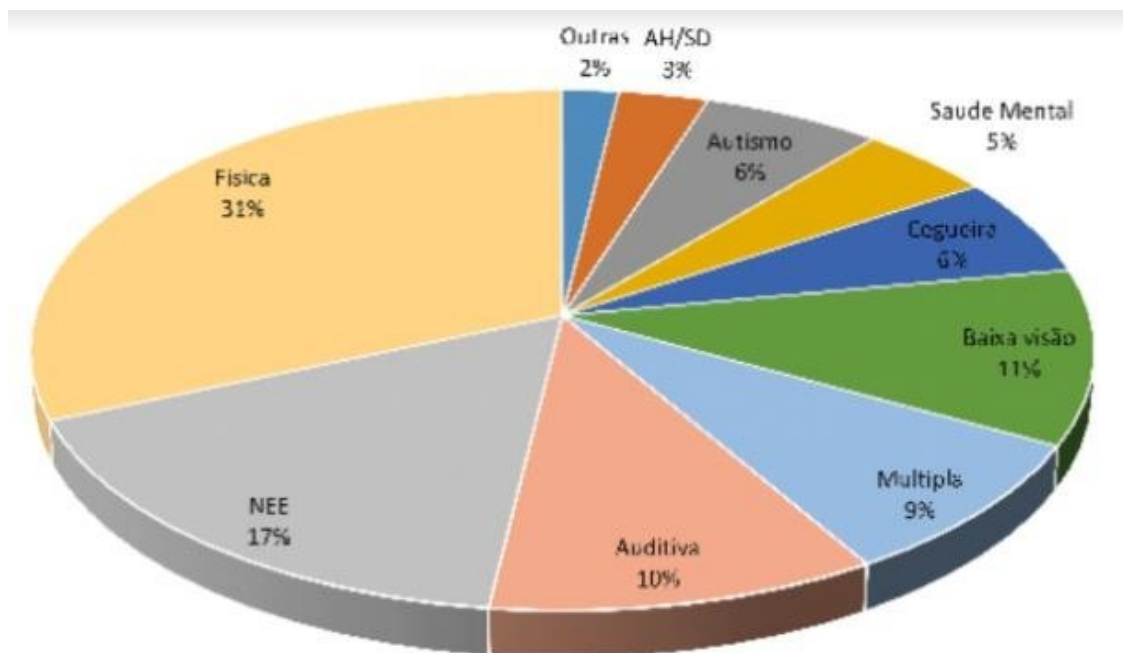
Formar docentes críticos em relação ao uso da língua brasileira de sinais; capacitar o aluno para o uso da Libras com alunos surdos no cotidiano escolar.

ANEXO II

DADOS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA UFF EM 2018 E 2019.

DADOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (2º SEMESTRE DE 2018)	
Cegueira	12
Baixa Visão	13
Surdez	4
Deficiência Auditiva	51
Deficiência Física	142
Deficiência Múltipla	1
Deficiência Intelectual	3
Autismo	1
Síndrome de Asperger	2
Altas Habilidades / Superdotação	2

Fonte: <http://www.uff.br/?q=uff-em-numeros-0#Vagas>



Fonte: Lucília Machado (Coordenadora Adjunta da Divisão de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza UFF)

ANEXO III

HISTÓRICO DE AÇÕES DE ACESSIBILIDADE DA UFF²²

2005: Projeto de Extensão Sensibiliza UFF

2008: Inclusão da Acessibilidade no Plano de Desenvolvimento Institucional UFF 2009: Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

2013: Núcleo passa a ter o status de Divisão de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza UFF

2013: Criação do Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) 2016: Criação do GT Ações Afirmativas na Pós Graduação

2017: Criação do GT Acessibilidade e Inclusão UFF

2018: Criação do Coletivo de Alunas e Alunos com Deficiência (CAAD) 2019: Criação da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da UFF – Comissão UFF Acessível

2019: Criação do doutorado Programa Pós-graduação Ciência Tecnologia e Inclusão (PPGCTin)

2019: Criação da Diretoria de Acessibilidade e Inclusão do DCE UFF Fernando Santa Cruz

2019: RESOLUÇÃO Nº 037/2019 - Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense e o Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFF – UFF Acessível.

²²Fonte: Site UFF Acessível. Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://uffacessivel.sites.uff.br/quemsomos/historico-acessibilidade-e-inclusao-na-uff/>