

# PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O INGRESSO DE UM ESTUDANTE SURDO EM UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO<sup>1, 2</sup>

## PROFESSORS' PERCEPTION OF THE ENTRY OF A DEAF STUDENT INTO A UNIVERSITY CAMPUS

Jane de Carlos Santana CAPELLI<sup>3</sup>

Felipe Di BLASI<sup>4</sup>

Flávia Barbosa da Silva DUTRA<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este estudo objetiva conhecer a percepção de docentes sobre o movimento causado no Campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ-Macaé com a entrada do primeiro estudante surdo profundo no curso de Medicina, bem como identificar as demandas geradas ao curso para seu acesso e sua permanência. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, de abordagem etnográfica, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados pelo método de categorização semântico, segundo análise de conteúdo de Bardin. Foram entrevistados 10 professores que acompanharam o estudante no primeiro semestre de 2018. A partir das análises dos discursos, foi possível separá-los em seis grandes temas predominantes: "Legislação e acessibilidade", "Formação docente", "Barreira linguística", "Mudanças pedagógicas", "Sentimentos e emoções" e "Escolarização discente". Concluiu-se que os docentes se percebem como parte da instituição e não foram preparados para receber o estudante surdo, determinando o aparecimento de diferentes sentimentos e emoções, como angústias, medos e desafios. Os professores buscaram estratégias para adaptar as suas aulas e avaliações, porém observaram importantes dificuldades de aprendizado do estudante. A UFRJ precisa preparar-se para receber estudantes surdos além de investir em grandes esforços para que seja garantida uma educação inclusiva para todos os estudantes com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Educação dos surdos. Educação Superior.

**ABSTRACT:** This study aims to know the perception of professors about the movement caused at the Federal University of Rio de Janeiro – UFRJ - Macaé Campus with the entry of the first profoundly deaf student in the Medical Course, as well as to identify the demands generated for the course for his access and permanence. For that, a field research was carried out, of qualitative nature and ethnographic approach, having as an instrument the semi-structured interview. The data were analyzed through the semantic categorization method, according to Bardin's content analysis. Ten professors who accompanied the student were interviewed in the first semester of 2018. From the analysis of the discourses, it was possible to separate them into six main themes: "Legislation and accessibility", "Teacher training", "Language barrier", "Pedagogical changes", "Feelings and emotions" and "Student schooling". It was concluded that the professors perceive themselves as part of the institution and were not prepared to receive the deaf student, determining the emergence of different feelings and emotions, such as anxieties, fears and challenges. The professors sought strategies to adapt their classes and assessments, but they observed important learning difficulties of the student. The UFRJ needs to be prepared to welcome deaf students and invest great efforts to ensure an inclusive education for all students with disabilities.

**KEYWORDS:** Special Education. Education for the deaf. Higher Education.

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006>

<sup>2</sup> Subvenção: Um dos autores é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No mais, o estudo não teve financiamento para a sua execução. Agradecemos à Dra. Vivian M. Rumjanek, professora Titular do Instituto de Bioquímica Médica/CCS/UFRJ e coordenadora do PROJETO SURDOS UFRJ, que esteve presente em todo o processo de construção e de desenvolvimento da pesquisa e do manuscrito, contribuindo para a sua viabilização.

<sup>3</sup> Doutora em Ciências. Professora Associada do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Campus UFRJ-Macaé Professor Aloisio Teixeira. Pós-doutoranda do Projeto Surdos - UFRJ/Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis/Centro de Ciências da Saúde/UFRJ, Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro/Brasil. Email: [jscapelli@gmail.com](mailto:jscapelli@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8009-3715>

<sup>4</sup> Doutorando do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis. Centro de Ciências da Saúde – UFRJ. Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro/Brasil. Email: [fdibiasi@gmail.com](mailto:fdibiasi@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1581-3840>

<sup>5</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro/Brasil. Email: [fbsdutra@gmail.com](mailto:fbsdutra@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0812-6092>



## 1 INTRODUÇÃO

O Campus UFRJ-Macaé Professor Aloísio Teixeira (Campus UFRJ-Macaé) é um campus de expansão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e faz parte das ações nacionais de interiorização do Ensino Superior (Lourenço et al., 2017). O Campus constitui-se em uma estrutura integrada, e não departamental, possuindo parceria com a Prefeitura de Macaé (Campus Macaé-UFRJ, 2018).

Implantado no ano de 2006, o Campus UFRJ-Macaé vem oferecendo vagas para cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado) e programas de Pós-Graduação (Mestrado), em diferentes áreas, como saúde, ciências biológicas, educação e exatas. A implantação de três cursos da área da saúde ocorreu em 2009, dentre eles o de Medicina que, ao longo desses anos, tem sido referência na região do Norte Fluminense (Campus Macaé-UFRJ, 2018).

Após nove anos de implantação, o curso de Medicina, no primeiro semestre de 2018, recebeu, pela lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016), três estudantes com deficiência; dentre eles, um surdo profundo, não oralizado, que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), e uma pessoa com deficiência auditiva moderada (oralizada).

Cabe ressaltar a Lei nº 13.409/2016, conhecida como a Lei de cotas, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; regulamentada pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que dispõe sobre as modalidades desse ingresso. Assim, em atendimento a Lei nº 13.409/2016, no segundo semestre do ano de 2017, a UFRJ passou a oferecer vagas para pessoas com deficiência em todos os seus *campi*.

O número insuficiente de tradutores e intérpretes da Libras (TILs) no Campus UFRJ-Macaé, o ineditismo de um ingressante surdo no curso de Medicina, além da necessidade premente de atender à nova demanda, determinou o início de importantes movimentos e discussões entre o curso de Medicina e outras instâncias do Campus e da UFRJ-Fundação sobre a educação do surdo no Ensino Superior, bem como viabilizar estratégias que garantissem a sua efetiva inclusão e a de todos os estudantes com deficiência ingressantes no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de abrir novas frentes para futuros ingressantes com deficiências.

Devido ao pioneirismo e à complexidade exigidos pelos processos de ensino-aprendizagem do estudante com surdez, este estudo visa conhecer a percepção dos docentes sobre o movimento causado pela entrada do primeiro estudante surdo no curso de Medicina no Campus UFRJ-Macaé, bem como identificar as demandas geradas ao curso para seu acesso e permanência. Nessa perspectiva, entendemos que sua realização oferece importantes dados tanto ao Campus UFRJ-Macaé quanto aos outros *campi* da UFRJ, com o intuito de possibilitar o cumprimento de seu dever educacional na função de Instituição Federal de Ensino Superior, para além do cumprir legal. De fato, o caso estudado entra no *hall* de atendimentos individuais específicos e deslocamentos necessários ao aprimoramento de uma visão nacional institucionalizada, dada a exigibilidade da lei e oportuniza o debate junto a outras realidades institucionais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e de abordagem etnográfica (Alaoui, 2002) na qual, como instrumento, optamos pela entrevista semiestruturada (Bauer & Gaskell, 2002) por permitir um vasto espaço de questionamentos oriundos de novas hipóteses que surgem a partir das respostas dadas pelos entrevistados (Nogueira-Martins & Bógus, 2004). Nessa perspectiva, foi possível ter maior liberdade para discorrer sobre a questão central da pesquisa e, consequentemente, ser um agente participativo da construção do conteúdo estudado (Minayo, Assis, & Souza, 2005).

A pesquisa atenta para as mudanças ocorridas no Campus UFRJ-Macaé, devido ao ingresso do primeiro estudante surdo profundo, no curso de Medicina. A propósito, esse estudante, então com 25 anos, entrou pela reserva de vagas de pessoas com deficiência, no primeiro semestre de 2018, em uma turma composta por 30 estudantes, sendo 28 ouvintes, um com deficiência auditiva bilateral moderada (oralizado), além do estudante surdo.

Neste estudo, entendemos surdez como “experiências e inter-relações visuais” (Cruz & Dias, 2009, p. 66) e nos baseamos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo 2º, para definir a pessoa surda como sendo aquela que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

A coleta de dados aconteceu em outubro de 2018, no Campus UFRJ-Macaé, e teve, como sujeitos do estudo, professores do primeiro período do Curso de Medicina, aqui denominados M1, e membros da Comissão Permanente UFRJ-Macaé Acessível e Inclusiva (CPAI). Em primeiro lugar, foi feito um contato informal por telefone, ou pessoalmente, para explicar os objetivos da pesquisa e convidar os professores e membros a participarem da entrevista, e, depois, um contato formal por *e-mail*. Os professores que responderam ao *e-mail* confirmando dia, horário e local participaram do estudo. A partir dos aceites dos professores e dos membros da CPAI, que assinaram e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à pesquisadora, foram iniciadas as entrevistas. Cada entrevista foi realizada na instituição em uma sala reservada para o estudo, de modo a garantir a privacidade do entrevistado. Na sala, estavam presentes apenas a pesquisadora e o entrevistado.

Houve três professores que não responderam aos *e-mails* enviados, representando 23,1% do total dos docentes que acompanharam o estudante, no período estudado. Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora explicava sobre a proposta da pesquisa. Cada entrevistado foi informado de que todas as declarações dadas eram sigilosas e confidenciais, e que no decorrer da entrevista poderia desistir de participar e retirar o consentimento (TCLE).

A entrevista foi iniciada com a seguinte questão: *Eu queria que você falasse sobre a sua vida no decorrer do primeiro semestre de 2018, no Campus UFRJ-Macaé, sobre o que considerou mais importante com o ingresso do estudante surdo no Curso de Medicina. A pesquisadora fazia outras perguntas motivadas pelos relatos para esclarecer dúvidas ou aprofundar determinado ponto relatado. As entrevistas duraram em média 30 minutos, e a pesquisadora procurava encerrá-las quando todo o assunto era considerado esgotado (Thompson, 1981). Todos os entrevistados puderam ouvir a gravação de suas declarações, se desejassem, e no decorrer das entrevistas, caso houvesse necessidade de reformular alguma declaração, bastava o entrevistado solicitar (Arendt,*

2007). As entrevistas foram gravadas digitalmente e transcritas textualmente, em sua totalidade, visando preservar o registro das falas, dos códigos verbais e não verbais, como de entonações de voz, interjeições, esquecimentos e silenciamentos dos participantes (Arendt, 2007).

O interesse da pesquisa foi fundamentado na visão dos sujeitos sobre o movimento causado pelo estudante no primeiro semestre de 2018; por isso, não se utilizou outra fonte de informação como, por exemplo, dados socioeconômicos ou demográficos. Todavia, a formação superior, a titulação do docente e a disciplina que ministrava na M1, ou ser membro da CPAI, foram levantadas para compreender os relatos dos sujeitos do estudo.

Realizou-se uma análise de conteúdo de Bardin (2016), pelo método de categorização semântico. Inicialmente, cada entrevista foi analisada individualmente para separação dos temas predominantes, que representavam os diferentes assuntos discutidos pelos entrevistados. Depois, os discursos foram categorizados por temas similares, em razão das suas características comuns. Utilizou-se um codinome para cada entrevistado visando proteger a identidade dos sujeitos do estudo (Glat, 2009). Teve-se o cuidado também de serem preservados os nomes dos TIL, substituindo-se por (TIL); os nomes dos professores, substituindo-se cada nome por (XXX); o nome do estudante, substituído por (EEE); e os nomes de aulas ou disciplinas, por (YYY).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF) da instituição proponente (UFRJ), sob CAAE nº 92341318.6.0000.5257.

Participaram da pesquisa dez (n=10) professores que estiveram próximos ao estudante surdo no primeiro semestre de 2018, representando 76,9% do total dos docentes. Em relação à caracterização dos sujeitos do estudo, cinco são membros da CPAI, quatro são professores da M1, e um professor que é tanto professor da M1 como membro da CPAI, sendo disposto na M1. Dos professores entrevistados, seis são da área de saúde, segundo a divisão de áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), três da área de Ciências Biológicas e um da Física; e todos os professores possuem doutorado.

Após a análise das entrevistas, identificamos sete temas predominantes: “Legislação e acessibilidade”, “Formação docente”, “Barreira linguística”, “Mudanças pedagógicas”, “Sentimentos e emoções”, “Escolarização discente”. O tema “Infraestrutura institucional” foi observado, mas de forma transversal em todas as falas, ou seja, perpassava pelos demais temas. Portanto, optamos em não colocar como tema predominante, mas discuti-lo em todos os temas.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, abordamos cada um dos temas identificados nas entrevistas mencionados anteriormente.

#### 3.1 LEGISLAÇÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA UFRJ PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Pudemos observar como os docentes entrevistados reconhecem a importância das ações afirmativas voltadas à reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD) no Ensino

Superior, e como os professores observam seu preparo para receber esses estudantes em atendimento à Lei nº 13.409/2016 e ao Decreto nº 9.034/2017. Em termos de *práxis*, detraímos das falas observações e expectativas sobre convívio e trajetória acadêmica. Mais uma vez, a eminente demanda questiona conceitualmente a inclusão e a acessibilidade que outrora aparecia diluída em quantitativos e estatísticas sem muita representatividade. Dessa forma, somos conduzidos a uma observação mais minuciosa sobre o gradativo aumento da participação das pessoas com deficiência em sociedade, como apresentado na fala a seguir.

Como docente, eu acho interessante, muito interessante, muito válido, o processo de cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior. Porque essas pessoas estão historicamente excluídas, e essa diversidade que a entrada dessas pessoas faz para a universidade, ela é muito rica! Ela é muito rica para nossa prática pedagógica. Ela é muito rica para formação dos alunos! (P10).

No entanto, verificamos um paradoxo existente nas opiniões dos docentes, no qual os aspectos positivos e negativos, em relação à entrada da pessoa com deficiência e a Lei de cotas, são ressaltados:

[...] eu percebo também muito de assistencialismo, porque foi criada uma legislação, é nesse sentido. Uma lei de cotas. De você inserir as pessoas com deficiência, inserir a pessoa surda, o indivíduo surdo, mas sem preparo nenhum, das pessoas que estariam, realmente, envolvidas na Universidade, da estrutura da Universidade, não houve preparo! (P9).

Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008, p. 338), o ingresso dos estudantes com diferentes tipos de deficiência nas universidades públicas apresenta “necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico [...] sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população [...]”.

O Brasil, no campo das políticas públicas voltadas à educação do surdo, a começar no ensino básico, desde o século XIX, vem passando por inconsonâncias no que diz respeito às concepções educacionais para a organização do ensino (Lopes, 2017). Na Educação Superior, essa discussão começou a ganhar força no século XXI, por haver o entendimento de que a educação deve emancipar e dar autonomia a todas as pessoas. Medidas emergenciais, conhecidas como Políticas de Ações Afirmativas, nas quais a modalidade de cotas se insere, foram estabelecidas, para minimizar a lacuna existente no campo da educação inclusiva (Castro & Amara, 2018).

Na UFRJ, a discussão sobre inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência vem acontecendo via ações interdisciplinares por meio da mobilização de grupos de pessoas que se interessam pelo tema, com a formação do Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade (NIA) em 2007, que foi incorporado, em 2010, à Divisão de Inclusão Social, Acessibilidade e Assuntos Comunitários (DINAAC).

Em meados da década de 2010, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, em seus artigos 3º, 5º e 7º, e definiu um prazo de 10 anos para que as universidades federais revisassem o “programa especial” proposto para o ingresso da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Em atendimento à Lei, em setembro de 2016, a UFRJ criou o Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva (F-PAI), segundo as prerrogativas legais que fundamentam a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em paralelo, no Campus UFRJ-Macaé, foi criada a Comissão Provisória UFRJ-Macaé Acessível e Inclusiva (CPAI), instância consultiva, vinculada à Direção do Campus UFRJ-Macaé, com o objetivo de apoiar as PcD, mapear todos os estudantes com deficiência, levantar as necessidades dos PcD e identificar como está o Campus no que tange à acessibilidade e à inclusão. A Comissão, em abril de 2018, tornou-se permanente, passando a ser denominada Comissão Permanente UFRJ-Macaé Acessível e Inclusiva.

Em 2018, em seus dois anos de existência, o F-PAI, caracterizado como um órgão consultivo, apresentou a necessidade de criação de uma instância que deliberasse e executasse as demandas voltadas à promoção de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Assim, criou-se a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), com a proposta de elaborar e implementar a Política de Acessibilidade da UFRJ. A Dirac é reconhecida como uma instância executiva, vinculada ao Gabinete do Reitor.

O olhar distanciado sobre as falas docentes permitiu-nos uma leitura sobre as evidentes discrepâncias entre as rotinas de ingresso anual e esse relato, ocorrido por conta das ações afirmativas. Os professores da categoria M1 apontaram que a UFRJ deveria ter sido mais criteriosa em relação à entrada do estudante no curso de Medicina. Argumento justificado por sua histórica concorrência em ser uma profissão de elevado capital simbólico. De fato, um curso muito disputado, com notas de corte elevadas.

[...] por ser um estudante que é, ele é surdo, e ingressou no curso que a gente tem a maior nota de corte, que é o Curso de Medicina. Que já não é um curso fácil para alunos que não tenham necessidades específicas. E para o (EEE), então, acho que ficou, fica mais, um pouco mais difícil [...]. (P3).

Então, a nota, do ENEM, que foi o teste de ingresso pra Medicina, dele era muito abaixo dos outros alunos. (P8).

Esse é um ponto importante a ser destacado, uma vez que a entrada do estudante com deficiência na universidade não garante a sua permanência na instituição de ensino (André & Ribeiro, 2018), pois dependerá de inúmeros fatores que garantam sua não evasão; dentre eles, o prévio processo de escolarização. Isso pode gerar conflitos, anseios, angústias, dentre outros, tanto para os estudantes como para os docentes da instituição de ensino, uma vez que todos têm um papel a cumprir dentro da instituição, ou seja, têm direitos e deveres, como podemos observar nas falas a seguir:

[...] isso considerando toda a questão da inclusão que não precisa nem de lei [...]. É direito de todos ter acesso à educação, e a gente não estava preparado. [...] a situação estava já posta e a gente tentando correr atrás de coisas que deveriam ter sido pensadas há muito tempo [...]. Quando essa legislação da inclusão foi posta em prática [...] vem uma lei, vem uma resolução da universidade [...] é aluno, como todos os outros alunos, com seus direitos e deveres também. Isso é importante, eu acho que uma coisa que a gente quis, que a Comissão e os professores fizeram bastante, é que é aluno como todo outro aluno, deve cumprir as exigências que a UFRJ tem [...]. (P4).

Eu estou fazendo uma crítica ao processo, eu estou fazendo uma crítica, como instituição também, por que, assim [...] nós somos a UFRJ! E nesse processo da inserção do [...], eu acho que

houve uma falha, de não conhecermos realmente quem era esse aluno, quais eram as suas reais necessidades... [...]. (P10).

Por isso, destacamos um ponto central na educação do surdo que diz respeito ao processo de escolarização e de especificidades acadêmicas, linguísticas, culturais, dentre outras, de cada estudante. Estudos no campo da educação do surdo apontam as barreiras existentes em sua trajetória escolar, impedindo, na maioria das vezes, que o estudante tenha um bom aproveitamento nesse processo (Guarinello, Berberian, Santana, Massi, & Paula, 2006; Moura, Leite, & Martins, 2017; Ribeiro & Silva, 2017), e que podem se refletir negativamente, após a sua entrada no Ensino Superior. Para tal, é preciso que as instituições de Ensino Superior criem estratégias pedagógicas, como, por exemplo, cursos de nivelamento, para que possam de fato acolher e incluir com equidade os estudantes surdos.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à invisibilidade desses estudantes, configurando-se em um importante desafio a ser superado. Podemos assumir que, na qualidade de docentes, ainda não estamos preparados para lidar com a pessoa com deficiência, e a maioria das instituições não está preparada para formar pessoas que não se encaixem em seus “moldes acadêmicos” (André & Ribeiro, 2018, p. 69). Infelizmente, a universidade brasileira apresenta uma trajetória de exclusão social, observando-se, apenas nos últimos vinte anos, uma proposta de mudança político pedagógica (André & Ribeiro, 2018).

Cabe ressaltarmos que a inclusão no Ensino Superior perpassa por decisões que não estão apenas no desígnio das universidades públicas, não sendo estas, portanto, protagonistas nesse processo. As instituições de ensino federais devem apresentar suas dificuldades e limitações ao Governo Federal, bem como apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves, & Ferreira, 2013).

O reforço das políticas públicas educacionais atuais, dentro desse escopo, tem sido observado, no que tange à importância das universidades públicas se organizarem, principalmente quanto às questões estruturais, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais acessível e inclusivo, propiciando, desse modo, ambientes favoráveis para que os estudantes com deficiência, dentre eles, o surdo, possam concluir seu curso (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Alzate (2018) aponta que a função educacional da universidade tem que ir além do escopo das políticas de acessibilidade estudantil ou de “implementar o enfoque ao estudante” (p. 91). É preciso, assim, que coloquemos em pauta para discussão os aspectos que mantêm a inclusão e a discriminação no campo social, “como são os imaginários e as expectativas frente à aprendizagem e, também, se evite que a problemática tome diferentes matizes” (Alzate, 2018, p. 91) dentro das instituições de ensino, determinando a discriminação e a estigmatização do estudante. O autor propõe que sejam criados espaços de formação para que todo o corpo social da instituição aprenda e conviva com as particularidades observadas de cada indivíduo.

Nesse sentido, é importante destacarmos que a educação para ser inclusiva deve ir além da proposta de se oferecer o ensino em espaços compartilhados, comuns aos diferentes perfis de estudantes. É necessário promover mudanças significativas que abranjam inúmeros

fatores, como a formação docente, a compreensão e a sensibilização quanto aos diferentes tipos de deficiências e às necessidades individuais de cada estudante (Leite & Martins, 2012; Moura, Leite, & Martins, 2017). Para tal, segundo Dorziat (1998), os professores devem ter noções e usar a Libras, mesmo não tendo garantias de que essa língua seja suficiente para a comunicação e o aprendizado do estudante surdo. Até porque não se é possível falar e sinalizar ao mesmo tempo, e, por isso, em escolas inclusivas e na universidade, o conhecimento da Libras do professor não visa o ensino, mas somente a comunicação.

Essa percepção é observada na fala de um dos docentes, demonstrando sensibilidade e entendimento da Libras, como se descreve a seguir:

[...] outro dia eu estava aqui no corredor do, daqui do Polo Universitário [...] eu vi, eu estava no corredor, o (EEE) começava a descer a escada do andar que eu estava. E aí eu dei oi para ele [...], ele parou de descer a escada, ele estava segurando [...] umas pastas, uns papéis na mão. [...] ele parou de descer a escada, pegou as pastas, colocou entre as pernas, segurou as pastas com os joelinhos pra conseguir falar comigo, porque ele precisava das mãos para falar comigo. [...] são algumas coisas que até emocionam mesmo a gente. Porque são pequenas, são coisas simples [...] e que, no dia a dia, a gente, às vezes, não percebe. E, num momento, você tem aquela visão, aquela clareza daquilo que acontece, e acho que isso vai sensibilizando a gente cada vez mais [...]. (P3).

Nas falas dos docentes, principalmente dos professores da M1, que davam aula diretamente para o estudante, ficou claro o movimento realizado para adaptar e ministrar o conteúdo dado nas aulas. Observamos maior preocupação com o estudante, com o que ele sente e as suas dificuldades, na fala dos membros da CPAI, o que é totalmente esperado por se tratar de uma instância no Campus UFRJ-Macaé voltada ao acolhimento e ao apoio às PcD.

[...] ele tem uma demanda que precisa ser atendida e que, quando a gente fala de inclusão social, ele está imerso, a gente é responsável pela imersão dele, nisso, e a universidade tem um papel fundamental, principalmente, se a gente forma pessoas. [...] ele foi a primeira pessoa que entrou com alguma deficiência [...], confesso que eu falei [...] Gente, e agora? O que a gente vai fazer? De que forma que a gente pode ajudar? De que forma a gente vai fazer? (P5).  
[...] penso que o aluno, que apresenta qualquer tipo de deficiência e não só da surdez, ele precisa ser tratado e olhado como um ser humano com os mesmos direitos. (P1).

Institucionalmente, observamos a necessidade de serem atendidos muitos aspectos, tais como: atitudinais, infraestrutura, recursos humanos, formação e treinamento docente, adaptações das aulas e das avaliações, entre outros, que tornem possíveis para todos os estudantes com deficiência, entrando ou não pela Lei de cotas, o ensino adequado e de qualidade, evitando o desgaste e a evasão escolar.

[...] não tínhamos tradutores, então foi uma demanda imediata, nem estávamos preparadas para tal, [...] isso gerou da Comissão e da Direção desse Campus um esforço bastante intenso e inicial para garantir minimamente a presença do intérprete aqui. (P1).  
[...] mas nós tínhamos uma questão de recursos humanos mesmo. Nós não tínhamos uma ferramenta, então não bastava a CPAI fazer um evento de inclusão, não bastava o professor mudar a metodologia dele, a didática dele em sala de aula, ou a turma estar disposta, se a gente não tinha recursos humanos para realmente garantir essa inclusão [...]. (P4).



### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: O DESPREPARO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR VOLTADO AO ESTUDANTE SURDO E O DESAFIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste estudo, todos os participantes referiram não ter preparo para ensinar o estudante surdo. Em seus discursos, encontramos o consenso de que no processo de formação acadêmica não houve disciplinas que abordassem minimamente sobre a pessoa com deficiência, implicando a falta de conhecimento sobre o universo do surdo; e já como professor do Ensino Superior, por não terem sido oferecidos cursos de formação, capacitação ou atualização sobre a pessoa com deficiência ou, mais especificamente, sobre a pessoa com deficiência auditiva e o Surdo (termo usado na comunidade surda como uma referência cultural), como observado nos relatos a seguir:

Ah, não tive a instrução necessária, mesmo sendo formado em licenciatura, na minha época não tinha [...] Libras. Então é pensar [...] que teve todo um atraso em relação a minha formação, mas [é preciso] começar a repensar essa minha formação como professora, entendeu? (P2).

[...] o menino caiu de paraquedas pra gente [...] não teve um treinamento, fora [...] a conversa com a (TIL), que é a técnica, e a palestra da professora (XXX), a gente não teve nada. [...] como é que a gente ia fazer? Como é que a gente ia se portar? Como é que a gente ia dar aula? Como é que iria ser? (P7).

No campo da docência médica e universitária, há publicações apresentando a carência no domínio da área educacional, principalmente nas escolas médicas, no desempenho do docente do Ensino Superior. Isso porque, no campo pedagógico, não há um preparo durante a sua formação (Trindade & Vieira, 2009).

Dessa forma, entendemos que essa lacuna tende a ser reverberada quando o ensino é direcionado ao estudante com deficiência, e, no caso desta pesquisa, ao estudante surdo. Segundo Costa (2018), incluir o estudante com deficiência na universidade se condiciona aos entraves observados no sistema educacional, tendo em vista a precariedade da formação profissional e continuada, pois muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas que abordem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Além disso, no Ensino Superior, o docente tem competências que vão além do domínio dos conhecimentos teóricos e até mesmo técnicos (no sentido de exercício da profissão) que serão passados aos seus discentes, e, nesse contexto, a formação pedagógica é pouco valorizada (Costa, 2007).

Infelizmente, ainda no século XXI, encontram-se recém ingressantes na universidade enfrentando muitas dificuldades por conta da falta de estrutura para a sua participação em ambientes da Educação Superior (Alzate, 2018; André & Ribeiro, 2018), como se pode observar nos relatos que seguem:

[...] acho que a gente [...] não estava preparado para essa chegada [...]. É direito de todos ter acesso à educação, e a gente não estava preparado. [...] gerou demandas, que é para além do que a gente esperava. [...] não era [...] só acolher, receber o aluno, o professor tem que pensar na sua didática para poder incluir (...). (P4).

[...] algo que a gente pensa que tem que ser institucionalizado, [...] tem que ter um apoio maior, tem que ter o apoio da instituição [...], às vezes, [...] eu tinha sensação de que os professores sentiam um pouco [...] “Ah! Vocês receberam [...], mas vocês deem conta de se adaptar para essa nova realidade [...]”. (P6).

Todavia, no Brasil, é um fato raro a entrada de pessoas surdas, principalmente na área da saúde, resultando em nenhuma ou pouca experiência docente com esse público. Essa realidade é vivenciada pelos docentes do Campus UFRJ-Macaé, como podemos observar nos relatos a seguir:

[...] não fomos treinados, não fomos habituados. Até porque [...] é raro um estudante surdo chegar ao nível superior. Eu, pelo menos conheço poucos casos ou muito poucos casos, mas nunca tive contato direto. (P9).

[...] e nós, professores, nós não temos uma formação especializada para atender à pessoa com deficiência. Principalmente uma deficiência do campo linguístico. [...] eu nunca trabalhei com surdez, eu nunca lecionei pra um surdo. (P10).

Para os docentes, o contato com a pessoa surda começou com a entrada do estudante, o que implicou uma nova experiência na área docente, como identificamos nos relatos que seguem:

[...] essa vivência de ter essas pessoas com deficiência começou com esse aluno de Medicina. (P5).  
“Ah, a gente vai ter um aluno surdo!” E aí eu fiquei pensando em como que como que seria [...] dar aula para um aluno surdo da minha disciplina. Fiquei completamente sem saber o que fazer. (P6).

De fato, podemos observar uma combinação de fatores que prejudicam o desenvolvimento acadêmico frente às novas demandas: a formação docente não contempla a temática da surdez; existem barreiras atitudinais criadas pela histórica falta de participação do surdo no Ensino Superior e a matéria legal que, agindo na garantia de direitos específicos, individuais e coletivos, traz à tona e de forma incisiva, demandas que estavam latentes, porém submersas em outra tessitura social.

### **3.3 BARREIRA LINGUÍSTICA: A LIBRAS E O PAPEL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DA LIBRAS**

Na UFRJ, os cursos de graduação são oferecidos na língua portuguesa, a exceção da Letras-Libras, que possui disciplinas oferecidas em Libras. No Campus UFRJ-Macaé não é diferente, e todos os cursos têm a língua portuguesa como primeira língua, sendo apenas oferecida uma disciplina eletiva em Libras, por um professor surdo, com a tradução e a interpretação de uma TIL.

[...] eu não sei falar, não sei Libras, eu não sei nada. Fica o desespero. [...] como é que eu vou poder ajudar o menino, o menino que está entrando, que tem um sonho. (P7).

[...] a gente pode aprender Libras [...] esse é até um desejo meu aí para os próximos meses, a gente pode saber Libras [...]. (P5).

Foi uma oportunidade excelente da UFRJ, a Faculdade de Letras ofereceu agora no primeiro semestre o curso de Libras EAD, foi um curso a distância, e ele tinha o número de vagas bem limitado [...], conseguimos a inscrição neste curso, fizemos o curso e foi um curso muito bacana! (P3).

Observamos ainda que, mesmo havendo a barreira linguística, o desejo de ensinar o conteúdo ministrado nas disciplinas e de aprender Libras foi demonstrado por alguns professores, que sabiam sobre a importância do conhecimento da Libras para se comunicar com o estudante.

No entanto, atentamos que a barreira linguística é um dos fatores a serem considerados no processo de inclusão do surdo no Ensino Superior, uma vez que ela não se limita apenas à oralidade da língua. Devemos considerar que o aprendizado e a aquisição da leitura e escrita dos surdos, desde o Ensino Fundamental, é muito diferente dos ouvintes. Segundo Poker (2001), dependendo do ambiente escolar no qual o surdo foi inserido, a forma como o seu aprendizado foi estimulado bem como realizadas as trocas simbólicas, é possível, em maior ou menor grau, que ele exercite e use a sua capacidade representativa, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo. Esse aspecto foi possível perceber na fala dos docentes, como podemos observar a seguir:

Eu acho que o nível cognitivo dele ainda é abaixo. [...] mas eu vejo [...] chance, possibilidade. Eu acho que ele é capaz de aumentar esse nível cognitivo, de percepção do mundo, de conhecimento, de interagir [...]. (P9).

[...] pode ter um intérprete, mas e a questão da compreensão do conteúdo que está sendo transmitido naquele momento? Compartilhado naquele momento? E aí a gente aí eu comecei a perceber que eles precisam de um maior tempo, eles precisam que tudo seja adaptado para eles. (P5).

Entendemos que, além da importância do docente em rever seu papel na sua prática pedagógica, também é necessário que ele compreenda o universo da comunidade surda e a singularidade de cada pessoa. Contudo, é importante ressaltar que essa via é de mão dupla, visto que o estudante surdo deve compreender o mundo acadêmico no qual ingressou e como deve se contextualizar nessa nova realidade.

O curso de Medicina é oferecido em tempo integral e, como apresentado, os professores não conhecem a Libras, tendo como agravante, a existência de somente uma TIL efetiva para atender a todo o Campus, que já acompanhava o professor de Libras. Sem outra estratégia que pudesse garantir a contratação de novos intérpretes, de cunho imediato, a TIL foi solicitada a acompanhar também o estudante surdo nas disciplinas, a partir de fevereiro de 2018. Desse modo, a TIL teve de dividir suas atribuições, ficando muito sobrecarregada, e sem ter a possibilidade de participar de algumas aulas.

[...] algumas aulas, infelizmente, [...] não conseguiria ter intérprete no momento da aula, isso inviabilizava um pouco [...]. (P8).

[...] a gente já tinha um profissional intérprete de Libras que fazia o acompanhamento do nosso professor de Libras, (TIL) começou a se dividir [...]. E fizemos inúmeras tentativas de conseguir trazer aqui para o campus mais intérpretes de Libras, para conseguir dar um suporte adequado [...]. Mas até o momento ainda não, isso não frutificou via Universidade. No entanto, a gente conseguiu, através de uma parceria com a Prefeitura de Macaé, dois bolsistas que são intérpretes e que vêm acompanhando [...]. (P3).

Cabe ressaltar que a obrigatoriedade em se disponibilizar TILs aos estudantes surdos pelas instituições federais de ensino foi estabelecida a partir dezembro de 2005, com o Decreto nº 5.626/2005. No Campus UFRJ-Macaé, há apenas uma TIL, pertencente ao quadro efetivo da instituição, que acompanha um professor surdo que ministra a disciplina eletiva de Libras e também acompanha o estudante surdo em sala de aula. Por isso, no Campus UFRJ-Macaé, desde a entrada do estudante surdo até o oferecimento de bolsas a dois TILs pela secretaria

adjunta de Ensino Superior da Prefeitura de Macaé, a TIL efetiva apresentou grandes dificuldades, por não poder fazer o revezamento previsto em lei, por não dominar o assunto ministrado e por não haver sinais em Libras de termos técnicos suficientes, no campo das Ciências da Saúde, que permitissem a plena interpretação do conteúdo ministrado das aulas para o estudante. Isso acarretou a dificuldade de comunicação e o entendimento do conteúdo ministrado nas aulas tanto pela TIL como pelo graduando.

[...] a primeira língua dele não é o português, [...] até lembrei aqui agora, que também uma das primeiras coisas que eu fui procurar, quando eu soube que ia chegar o aluno surdo [...] quais eram os sinais [...], baixei um aplicativo no celular, de Libras [...], mas eu vi que nem a palavra, eu não encontrei, pelo menos, nem a palavra (YYY) tinha um sinal mesmo oficial [...]. “Meu Deus! Como vai ser se não tem nenhum sinal?” [...], ele vai ter que ver mesmo ali o que está escrito [...]. (P6).

Isso foi sanado no meio do curso, mais ou menos, frente a uma “boa postura” da Prefeitura que contratou os outros intérpretes. Porém, a universidade [...] deveria [...] ter, talvez, se mobilizado anteriormente para poder sanar essa deficiência [...] porque os professores não sabem Libras e, mesmo se soubessem, nosso conteúdo é técnico demais [...], a gente sabe que não existe léxico em Libras, ainda, para que a gente conseguisse sua forma perfeita, fazer essa transposição linguística. [...] isso seria um grande desafio que os nossos intérpretes teriam que travar. Como é que a gente conseguiria alguns termos específicos? (P8).

Nesse contexto, destacamos a atuação do TIL, que vai além de ser um bom conhecedor da língua, principalmente no Ensino Superior, cuja complexidade de cada área específica de ensino, como no curso de Medicina, por exemplo, está muito além de uma simples interpretação das informações do senso comum. Por isso, o TIL precisará receber previamente o conteúdo teórico a ser ministrado, estudar, para poder compreender e contextualizar de forma adequada o que será abordado pelo professor. De acordo com Lacerda (2014), o TIL desempenha a função de intermediar as relações existentes entre o docente e o estudante surdo para que ele possa receber adequadamente o conteúdo ministrado.

O ensino da Libras no Brasil foi estabelecido, por meio do Decreto nº 5.626/2005, sendo dever do sistema educacional incluí-lo nas grades curriculares de licenciatura. Ele também definiu a profissão do intérprete/tradutor, a formação e a certificação de instrutores e professores de Libras por meio da graduação Letras-Libras, a obrigatoriedade da presença de um intérprete em salas de aula contendo estudantes surdos, o ensino de português a surdos e a educação bilíngue no ensino regular.

No entanto, a regulamentação da profissão do TIL só aconteceu no ano de 2010, por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, viabilizando a organização e a realização de concursos públicos para a sua contratação. Apesar disso, como podemos observar nos discursos a seguir, essa constatação no Campus UFRJ-Macaé ainda é incipiente:

[...] não tínhamos tradutores [...], foi uma demanda imediata. Nem estávamos preparados para tal, então isso gerou da Comissão e da Direção desse Campus um esforço bastante intenso e inicial para garantir minimamente a presença do intérprete aqui. (P1).

Eu não tive tanto contato com os intérpretes externos da UFRJ. Mas é fundamental a presença deles. E nós sabemos como foi para poder trazer, garantir que esse aluno tivesse intérpretes, já que ele é um surdo sinalizante. Mas ainda me dá uma preocupação, sabe? De saber se no futuro, se lá na frente, a gente vai ter essa garantia [...]. (P4).

A valorização e o reconhecimento da atuação dos TILs junto aos docentes na preparação das aulas, das avaliações, dentre outros, foi consensual entre os docentes, mesmo sendo um fato novo no cotidiano do Campus.

[...] e os intérpretes davam muito *feedback*, principalmente (TIL) conversava muito comigo a respeito de como que eu poderia fazer as mudanças. (TIL) veio conversar comigo: “Ah! Eu posso sugerir algumas coisas?” [...] a gente, por exemplo, fez uma modificação de começar a ter primeiro a imagem, depois eu falar a parte teórica [...]. (P7).

[...] os intérpretes foram excepcionais, [...] e acho que não teria [...] nada a reclamar deles, assim, em questão de profissionalismo. [...]. E isso é importante em relação às avaliações [...], importante para o professor ter uma segurança, em relação ao trabalho que ele está realizando. (P8).

A atuação dos TILs, portanto, demonstra que a parceria desses profissionais pode ir além da sala de aula, uma vez que seu conhecimento sobre o universo do surdo poderá contribuir na construção até mesmo do projeto político pedagógico dos cursos de graduação. Já a realização de concursos públicos para a contratação de TILs é fundamental para que a troca entre eles e os docentes aconteça, com base na legislação voltada à educação dos surdos, possibilitando a criação e a definição de estratégias de ensino que permitam e garantam a qualidade do aprendizado de estudantes surdos no Ensino Superior.

### 3.4 MUDANÇAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

O processo de formação dos professores não contempla o conhecimento da Libras, como já mencionado. No entanto, o despreparo para ensinar o estudante surdo, a falta de conhecimento do universo da pessoa surda; a falta ou número insuficiente de profissionais TILs que atendessem à demanda da instituição; a falta de glossários suficientes e livros em Libras nos cursos de graduação no Ensino Superior, que permitam o ensino do estudante surdo, foram aspectos que fomentaram a necessidade de reformulação da prática de ensino da parte dos docentes para atenderem à chegada do estudante surdo na disciplina, que sempre foi oferecida em língua portuguesa para estudantes ouvintes.

[...] mas no caso dele é diferente, porque o material em português existe, a língua da pessoa é em português, a do professor é em português, a do colega é em português, que não é o caso dele. [...] a língua dele é a Libras [...] A primeira língua dele é Libras. Não tem material em Libras, nenhum bibliográfico, nenhum. [...]. Não existe! (P9).

[...] na palestra da professora (XXX) porque nos mostrou que eu teria que falar e esperar o tempo do intérprete [...], eu presto muita atenção no Intérprete, para ver se ele está dando conta (Risos). [...]. Não sair despejando um monte de coisa. [...]. Eu reformulei muita coisa porque eu dou aula de (YYY), são muitas imagens. Mas a gente fala muito, então eu escrevia todos os nomes. [...] eu escrevia no quadro. Fazia esquemas no quadro [...]. Escrever os termos. São termos complicados, não são termos simples, não tem glossário! Não tem nada! (P7).

Wickbold e Siqueira (2018) afirmam que:

O curso de Medicina, ao longo dos anos, foi acessível a um grupo seletivo de estudantes, devido à grande concorrência no concurso de ingresso e também às condições de permanência (custo

elevado com material didático, turno integral, etc.). Assim, ele pode ser considerado um “curso de elite”, termo utilizado pelos próprios alunos e por professores como motivo de orgulho (p. 87).

Nesse sentido, receber um estudante surdo no curso de Medicina, que é um curso historicamente concorrido, muito difícil e considerado “elitista”, exigiu dos docentes uma nova postura e uma (re)invenção diante do “novo” que permitisse o desenvolvimento de diferentes mecanismos e busca de estratégias que facilitassem o ensino, o aprendizado e o processo de avaliação do estudante, como, por exemplo, as tecnologias assistivas e o auxílio dos TILs. No curso de Medicina, encontrar professores dispostos a essa mudança de postura e (re)invenção é algo incomum, porém foi observado na fala dos professores, como relatado a seguir:

Eu achava que no início eu ia fazer, nossa! Eu achava que no início eu ia fazer o glossário de tudo! [...] e aí depois a gente foi vendo que não era bem assim [...]. Que era difícil, tinha todo um processo e a gente [...] foi colocando o pé no freio [...]. (P6).

[...] e eu sou uma pessoa que falo muito rápido, dou muito conteúdo, e eu diminui um pouco, é uma segunda adaptação que eu fiz, foi diminuir um pouco o conteúdo das minhas aulas para poder falar de forma mais pausada [...]. (P8).

[...] eu fiz [...] a primeira avaliação [...], considero muito adaptada [...]. Foram coisas que eu fui criando [...], eu imaginei que pudessem ser adaptados [...]. Alguns colegas viram [...], uma das intérpretes que trabalha conosco, com ele, viu, [...] ela viu [...], ela elogiou, “Ah! De fato! É bastante visual, bastante, a meu ver, bastante adaptado”. É, mas mesmo assim [...], o desempenho dele não foi bom, e ele não... a visão que eu tive é que ele não ficou satisfeito com aquela avaliação. Aquela forma de avaliação. (P9).

No universo da pessoa surda, devido à predominância da língua portuguesa, a informação ainda é restrita. Assim, ao adaptarem-se as aulas e as avaliações para os estudantes surdos, a ilustração e a imagem artística são recursos fundamentais, uma vez que, de acordo com Almeida Peres (2012), elas desempenham importantes papéis na comunicação.

Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017) referem que

ver não é o mesmo que compreender, havendo uma grande diferença entre a percepção sensorial e tradução do que foi percebido no desenvolvimento da compreensão e formação do conhecimento. [...] os surdos se valem muito mais da visão para várias ações, existem visões contraditórias relativas à percepção visual em indivíduos surdos [...]. É inegável que este sentido se mostra fundamental na compreensão do mundo (p. 119).

Dessa forma, a imagem poderá ser observada como ilustração e interpretada como informação, e será contextualizada na perspectiva do conteúdo do texto abordado (Barral, Pinto-Silva, & Rumjanek, 2017). Esse aspecto foi compreendido e aplicado pelos docentes, como descrito a seguir:

[...] a questão do visual é muito importante pra estruturar a aula, para organizar o pensamento dele. E acaba que beneficia os colegas como um todo [...]. E aí, a gente foi fazendo a adaptação. Eu divido disciplina com outra professora, ela também teve um cuidado, [...] a gente trocava muito [...]. (P10).

Neste estudo, pudemos observar diferenças entre os ouvintes e o estudante surdo em seu cotidiano acadêmico:

[...] antes do (EEE), [...] “Ah! Se eu desse um texto comum como eu dou para meus alunos ouvintes, ele teria facilidade pra, pra entender aquilo”. [...]. Para mim era uma coisa, de “Ah, dou, ele vai ler como um aluno, fazer uma interpretação como um aluno ouvinte”. Mas não, não é uma questão de não ouvir, é todo um cognitivo aí que precisa ser [...] pra gente que é ouvinte, você não percebe isso, só depois que você tem contato com o aluno [...] não ouvinte, é que cai a ficha, eu acho que isso foi muito importante [...]. (P2).

Eu senti que nas questões discursivas era mais difícil dele conseguir expressar a sua ideia [...], isso é um ponto. (P8).

Quem me deu todas as dicas, a maior parte, foram (TIL). (TIL) me deu muita dica, muita dica e eu modifiquei. E [...] me ajudou muito, [...] coisas que a turma tem gostado bastante! [Risos]. As turmas gostaram, desde a última aula, do semestre passado, e agora eles gostaram muito das dicas de (TIL). Os ouvintes adoraram. Se sentiram mais... estou sentindo que conseguiram entender mais (YYY). (P7).

A partir de diferentes percepções docentes, verificamos o intenso movimento de reflexão para atender às necessidades e às particularidades do estudante, visando, na medida de suas possibilidades, propiciar o ensino e o conteúdo de suas disciplinas adequados, avaliações adaptadas a partir das trocas com os TILs, dentre outros. No entanto, pudemos perceber que suas adaptações nas aulas e nas provas ajudaram em muito os estudantes ouvintes.

Cabe pontuar que a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu parágrafo único, refere que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, permitindo que o professor elabore as suas provas na modalidade escrita ao estudante surdo. Todavia, segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, em seu Capítulo I, Disposições Gerais, no art. 3º, em seu inciso VI, sobre as adaptações razoáveis, estabelece que as adaptações, as modificações e os ajustes necessários e adequados devem ser atendidos, de modo que “não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (Lei nº 13.146, 2015).

Desse modo, na elaboração de uma avaliação adaptada, no caso do estudante surdo, ela deve ter uma abordagem objetiva, para permitir que a tradução e a interpretação sejam feitas pelo TIL e que a compreensão adequada em Libras seja garantida ao estudante. Ressaltamos que as adaptações realizadas nas aulas e nas avaliações não interferem no conteúdo ministrado. Assim, a igualdade referida na Lei será atendida por estratégias facilitadoras, assegurando ao aluno o conteúdo integral.

### **3.5 SENTIMENTOS E EMOÇÕES DOS DOCENTES: AGONIA, ANGÚSTIA, MEDO E DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO**

Inicialmente, a entrada do estudante surdo no curso de Medicina desencadeou uma multiplicidade de sentimentos e de emoções que foram tanto positivos quanto negativos. Contudo, entre aqueles que deram aula diretamente para o estudante, outros pontos foram abordados, como as dificuldades do estudante no processo ensino-aprendizagem devido às barreiras linguísticas bem como cognitivas e processo de escolarização. A dificuldade de o estudan-

te considerar compreender a língua portuguesa como segunda língua para o pleno aprendizado, já que o curso de Medicina é ministrado em português, e a falta de base acadêmica, também impactavam negativamente nesse processo.

Esses impasses iniciais geraram diferentes sentimentos e emoções para a maioria dos docentes que davam aula diretamente ao estudante, mas, mesmo assim, da parte de um membro, houve um relato positivo.

[...] num primeiro momento, eu fiquei bastante inquieta, agoniada mesmo, sabe? De tentar imaginar como seria esse futuro do aluno, dos professores, da Comissão é... De conseguir desenvolver um trabalho que fosse bom pra todo mundo [...]. Porque somos um corpo social, então teria que ser bom para todo mundo. [...] nesse primeiro momento foi isso. Foi tipo: “Uau! Ele chegou e a gente não sabe muito de fazer...” Eu me senti mal, por não saber o que fazer, porque eu acho que a gente quando está dentro da universidade pública, principalmente, a gente tem que desenvolver alguns recursos para dar base, para que todo mundo tenha acesso, porque essa é a nossa política [...] era quase uma sensação de culpa mesmo, sabe? [...] “Poxa, porque eu não me preparei para isso.” (P7).

[...] acho que depois que passou esse sentimento, me veio o sentimento de poxa, que bom que eu estou no primeiro período!!! [...] eu posso contribuir pra o início disso [...]. Fazer parte da história [...] uma história importante. (P6).

Já os membros da CPAI foram mais otimistas e tinham mais expectativas em relação ao seu ingresso. Contudo, eles não deixaram de considerar que, no cotidiano da prática de ensino, na relação docente *versus* estudante, existiam barreiras que estavam afetando emocionalmente os docentes da M1.

E o papel do aluno para mim no Campus é isso! É retirada do conforto de algumas situações que a gente precisa olhar mesmo. Então tem que agradecer a entrada [...]. Eu sempre procuro olhar o lado mais positivo dessas situações. (P1)

Que bom que esse aluno veio, porque ele vai gerar alguma transformação. Embora a gente tenha tido um trabalho gigantesco, nesse primeiro semestre, a gente teve medo de não dar conta disso, ou do aluno desistir, embora eu acho que não seja essa perspectiva dele. Como eu falei, ou dos professores não darem conta. Eu acho que me parece que as repercussões positivas são muito maiores, e uma delas ver que os alunos estão entendendo e vendo e enxergando e querendo incluir. Com todas as limitações que nós brasileiros temos, porque não somos preparados para isso [...]. É tudo muito novo e acho que o novo assusta, não tem jeito. Ele assusta, mas acho que fizemos um bom trabalho [...]. (P4).

A presença do aluno surdo no curso de Medicina trouxe para todo o Campus UFRJ-Macaé, e de forma muito direta para os professores, desafios indispensáveis para uma prática laboral inovadora, objetivando a qualidade do ensino:

A gente está muito no ensino tradicional padrão. Então, quando vem algo que nos desafia, e é desafiante ter uma pessoa surda em sala de aula! Tem que mudar completamente a sua dinâmica, a forma de assistir, a forma de acolher. (P1).

[...] é um desafio muito grande, que é você lidar com uma outra língua, que apesar de ser uma língua oficial do Brasil, não é a nossa primeira língua, não é a língua mais difundida. [...] é um desafio muito grande. E nós, professores, nós não temos uma formação especializada para atender à pessoa com deficiência. Principalmente uma deficiência do campo linguístico. (P10).



Observamos, em muitos relatos, um sentimento de união entre docentes, principalmente entre os membros da CPAI, muito em função das conquistas obtidas ao longo do semestre em prol do estudante, mesmo diante de tantas barreiras encontradas no início do semestre.

[...] o antes e depois da entrada do aluno. Você começa a olhar para aquilo que era invisível para o Campus, porque não existia. [...] muitos encaram como um problema. [...] eu encaro como oportunidade. Oportunidade de crescimento, de rever valores. De somar, de agregar. E eu acredito muito numa Universidade pública com essa qualidade. (P1).

[...] a gente teve que fazer diversos movimentos para fazer adaptação do Campus e do corpo social, principalmente dos docentes, para que a gente recebesse o aluno de forma minimamente adequada. 2018.1 foi um semestre de bastante trabalho para a CPAI, alguns movimentos que a gente fez, que eu tive bastante envolvida foi, como eu já tinha comentado [...] conseguimos os intérpretes de Libras [...], conseguimos os dois intérpretes, ainda no primeiro semestre de 2018, para acompanharem o alunos, e fizemos alguns, é... alguns encontros de, principalmente de sensibilização [...] foram importantíssimos para a gente iniciar esse movimento aqui. A gente teve inclusive um evento que a gente conseguiu trazer do Rio para cá a professora (XXX), que deu uma belíssima palestra, fez uma ótima apresentação junto a (TIL), que é intérprete de Libras. E esse evento foi sucesso total. A gente teve presença massiva dos professores do Campus, principalmente, aqueles envolvidos diretamente com as disciplinas que o (EEE) está tendo, teve, no primeiro semestre. [...] foi um evento muito, muito valioso muito bacana [...]. (P3).

E que se não houver também uma organização, uma união dos esforços, no sentido de tudo ser feito, ser partilhado, ser construído no coletivo, ser realmente uma construção coletiva, nós vamos falhar! [...] se a gente conseguir fazer realmente essa construção coletiva funcionar, envolvendo todas as pessoas, e com toda aquela questão de planejamento estratégico, de pensar a curto, médio e longo prazos, o que que é preciso fazer, não só a gente vai lucrar [...], todo o nosso corpo social e a cidade de Macaé [...]. (P10).

Cabe ressaltarmos que, mesmo com a contratação de bons TILs, ainda há um importante hiato na Libras em relação aos sinais técnicos de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, o campo das ciências biológicas e da saúde. Essa realidade, infelizmente, é uma barreira existente para o TIL realizar a adequada tradução do conteúdo ministrado pelo professor (Barral, Pinto-Silva, & Rumjanek, 2017, 2017).

### 3.6 ESCOLARIZAÇÃO DISCENTE: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E REPERCUSSÕES NO ENSINO SUPERIOR

A entrada do estudante surdo, no curso de Medicina, gerou expectativas dos docentes, por ser um curso disputado que demanda de bastante empenho. No início, o desconhecimento do seu perfil acadêmico, de sua cultura, do seu processo de escolarização, determinou diferentes opiniões e olhares sobre o estudante. Contudo, no decorrer das disciplinas e do convívio, muito se discutiu em reuniões entre os docentes das disciplinas da M1, CPAI, Direção do Campus, Coordenação do curso de Medicina, dentre outros, pois o estudante apresentou lacunas quando avaliado por seu perfil acadêmico, como é possível identificar nos relatos que seguem.

Ele passou por escolas no ensino fundamental que não desenvolveram todo o potencial que ele tem. Porque ele é um garoto inteligente! O (EEE) é um garoto inteligente. Ele não tem déficit cognitivo, ele tem um déficit linguístico. Só que déficit linguístico compromete o desenvolvimento acadêmico dele. (P10).

[...] ficou muito claro [...] para mim que ele não, a vida pra ele enquanto estudante, não foi voltada para um estudante surdo. [...] uma coisa que pra mim [...] que eu percebi, é que ele foi

muito mais, ele teve muito mais assistencialismo, na vida de estudante dele, do que realmente inclusão. (P9).

O processo de escolarização dos estudantes surdos, ao longo da história da educação do surdo no Brasil, tem sido alvo de muitas críticas, constantes discussões e mudanças. E, na prática, tem-se observado importantes hiatos no processo de formação acadêmica deles (Dias et al., 2014).

Como podemos observar, os docentes relataram a dificuldade do estudante de compreender o conteúdo ministrado nas aulas bem como a falta de cultura acadêmica e de base no processo educacional.

Ele falou que tinha dificuldade no conteúdo. Mas aí eu falei, “Ah! Mas dificuldade no conteúdo, você precisa estudar, porque todos têm dificuldades, é coisa nova para todos”. Entendeu? Eu disponibilizo para todos as minhas aulas. Eu fiz um *link* do Google *drive*, todas as minhas aulas estão em PDE, e são distribuídas para todos os alunos. [...]. E é muito visual. [...]. Então, é olhar e olhar, ler a palavra, olhar, ler e olhar. [...] as poucas vezes que ele falou, já falou assim: “Ah, estou com dificuldade porque é muito conteúdo”. Sempre é assim, é muito conteúdo, é muita coisa nova. Só que é muito conteúdo, muita coisa nova para todos. Eles também não sabem. (P7).

[...] e também com a base [base no processo educacional], que não é exclusiva dele, alguns outros alunos também têm. Principalmente, [...] alguns outros cursos além de Medicina, que são bastante heterogêneos. Alguns alunos vêm de escolas com a base muito forte, outros com a base meio, um pouco mais fraca. A gente sabe que existe uma heterogeneidade de conteúdo, e os professores, então, tem que tentar homogeneizar isso de alguma forma possível. [...] em relação a isso, não é nada que nós não estejamos acostumados, mas dentro ainda da barreira linguística, isso ainda prejudicou ele um pouco demais, na minha opinião. [...] a gente também sabe que o aluno tem, [...] apresentou uma deficiência em conteúdo, em relação aos outros alunos de Medicina. [...] ele já veio com uma certa deficiência básica, de conteúdo [...], foi uma constatação entre o núcleo dos professores. [...] algumas perguntas que ele fazia, mostrava que ele não tinha um domínio do conhecimento básico do que era necessário que os outros alunos também tinham. (P8).

[...] eu percebi que o (EEE) ainda não tava pronto para o ambiente acadêmico, pra essa dinâmica que nós temos. E olha que aqui nós temos um cenário que é muito privilegiado! São 30 alunos. Nós conhecemos nossos alunos pelo nome. A gente passa no corredor, e sabe a gente olha para cara, e sabe que você não tá bem. Então, a gente tem uma proximidade muito grande porque a turma é pequenininha, comparado com outros no Rio, são 100 alunos. No Fundão são 100 alunos. Na Unirio, são 90. Então, as turmas de Medicina são turmas gigantescas. E aqui, não, a gente tem 30. E a gente percebia, eu percebia claramente que, apesar de ser um cenário que até mais favorável de proximidade tal, o (EEE) não tinha uma cultura sistematizada de estudo, de organização da dinâmica da vida dele em prol da escolaridade. (P10).

Os relatos remetem ao processo de escolarização do estudante que pode ter tido importantes lacunas e, como consequência, não ter estimulado todo o seu potencial. Assim, as dificuldades do estudante podem ser um reflexo desse processo de escolarização, e potencializadas por ser, o curso de Medicina, considerado um dos cursos mais difíceis.

No Brasil, o ensino voltado ao estudante surdo ainda está em processo de consolidação, envolvendo ações que transpassam o ensino tradicional (Lei nº 13.146/2015). A começar pela própria formação de professores brasileiros, no campo da Educação Básica do surdo, que

não foi considerada importante durante décadas. Somente na década de 1970, os temas sobre habilitações específicas no campo da Educação Especial começaram a ser ministradas nos cursos de Pedagogia, dentre elas a educação de surdos, proporcionando a habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), cujo objetivo era permitir que o professor garantisse minimamente ao aluno um desenvolvimento da linguagem oral adequado, para ter acesso às mesmas disciplinas oferecidas aos ouvintes (Muttão & Lodi, 2018).

O que se observava, naquela época, era o interesse de formar professores voltados ao ensino de surdos, priorizando “as práticas terapêuticas de treinamento auditivo e de reabilitação da fala no atendimento ao surdo em detrimento das educacionais, buscando-se por meio delas, sua normalização” (Muttão & Lodi, 2018, p. 50). Somente vinte anos depois, quando foram iniciados os estudos sobre a Libras, discussões sobre a educação bilíngue no ensino dos surdos, essa situação começou a mudar (Muttão & Lodi, 2018).

O bilinguismo é, atualmente, o método de ensino preconizado na educação de surdos, já está estabelecido em lei (Lei nº 13.146/2015), e também já vem se discutindo sobre a sua importância no Ensino Superior para que a inclusão do estudante surdo seja garantida no ambiente acadêmico. No bilinguismo, o conhecimento da língua oral nacional do país (como segunda língua) e a língua de sinais (como primeira língua) é fundamental para que haja o melhor aproveitamento do conteúdo ministrado nas aulas. Nesse campo, “a diversidade linguística, cultural e o grupo a que se destina” (Silva, 2015, p. 578) devem ser consideradas. Todavia, essa realidade ainda não foi concretizada na maioria das escolas brasileiras, podendo repercutir negativamente no processo de escolarização do estudante surdo e refletir no ensino universitário, tanto para o estudante como para o docente.

No Ensino Médio, o estudante que se prepara para ingressar no curso de Medicina sabe minimamente do desgaste e do investimento feitos para concretizar o seu objetivo, que é ser médico. Além disso, a entrada do estudante do Ensino Médio no Ensino Superior sempre proporciona mudanças comportamentais que estão além do simples passar de ano (Trindade & Vieira, 2009).

Os professores, mediadores entre os estudantes e a vida profissional, já apresentam desde cedo a carga de responsabilidades que serão encontradas no fazer laboral e, devido à responsabilidade contida no estudante como futuro profissional, ainda em formação, faz com que seus professores adotem posturas exigentes e inequívocas sobre o processo ensino-aprendizagem. O choque consiste no amadurecimento acadêmico necessário ao recém ingressante, pois esse é seu novo cotidiano. No caso do estudante surdo, entendemos que essa postura não será diferente.

[...] o aluno que entra na universidade, ele já sente o impacto do ensino médio para o ensino universitário, que é completamente diferente. E não é porque ele está frequentando aula que vai conseguir assimilar a disciplina. Tem que ter uma disciplina de estudo fora daqui. Se envolver realmente, e para ele imagino a dificuldade que seja o domínio da segunda língua, que é o português. Ele precisa dominar, porque são muitas leituras, são muitas coisas que, que prometem. (P1).

A falta de domínio da língua portuguesa é um fator limitante para o aprendizado do estudante, segundo os relatos. Todavia, entendemos que o seu compromisso e os seus deveres

com as aulas e com o aprendizado; o entendimento que a sua dificuldade pode ser superada, a partir da disciplina de estudos e organização acadêmica; o seu envolvimento com o meio acadêmico dentre outros, são condições que lhe permitirão superar as dificuldades no decorrer do curso, contando com o apoio de todos os envolvidos no processo educacional.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os docentes não se sentem preparados para receber o estudante surdo devido a uma multiplicidade de fatores como: a formação docente, que não contempla a educação inclusiva, tampouco a temática da surdez; a existência de barreiras linguísticas e atitudinais devido à escassa participação de estudantes surdos no Ensino Superior, principalmente no curso de Medicina; a existência de lacunas observadas no planejamento pedagógico do curso no âmbito da educação do surdo. No entanto, os docentes criaram um movimento de elaborar estratégias para adaptação de aulas e conteúdos, tendo o apoio dos TILs que acompanhavam o estudante surdo, visando buscar pela excelência de suas intervenções acadêmicas, para proporcionar um ensino de qualidade. Demonstram também que a excelência acadêmica é uma via de mão dupla na qual o estudante tem um papel fundamental.

A presente pesquisa versa sobre a necessidade de se individualizar e humanizar os atendimentos, em busca de excelência, para as demandas institucionais geradas por força de lei, ações afirmativas ou quaisquer terminologias que aumentem a visibilidade e a participação de grupos específicos antes negados. O debate apresenta apenas uma das infinitas tensões possíveis, dadas as individualidades da pessoa humana, bem como de suas possíveis deficiências, descrita e iniciada legitimamente em campo socioeducacional. A exigibilidade legal é importante. A lei é positiva. Traz à tona realidades historicamente ignoradas que agora encontram lugar nos debates. O combate às barreiras expostas aqui pode ser entendido como necessidade iminente de mudanças sociais, políticas e educacionais em que estamos insertos. Diagnosticamos, neste estudo, dentre as barreiras enfrentadas pelos professores em relação ao estudante com deficiência, a especificidade deste ente: *a falta de base acadêmica necessária para que o estudante surdo ocupe plenamente sua vaga no curso de Medicina, tão exigente para todos*. Esse entendimento é comum entre os entrevistados.

Como produto da pesquisa, compreendemos que a Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Campus UFRJ-Macaé, precisa se preparar para receber estudantes surdos além investir grandes esforços para que, de fato, seja garantida uma educação inclusiva para todos os estudantes com deficiência que ingressarem nos cursos de seus *campi*.

#### REFERÊNCIAS

- Alaoui, D. (2002). Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 2, 75-79.
- Almeida Peres, D. L. (2012). *A utilização de ilustração e da imagem artística na divulgação científica para surdos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Química Biológica. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

- Alzate, J. I. C. (2018). A avaliação da aprendizagem no contexto da justiça educativa para população com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 89-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100008>
- André, B. P., & Ribeiro, A. L. B. (2018). A invisibilidade de alunos com deficiência no ensino superior do norte fluminense. In: G. S. Mol, & D. C. F. Melo (Orgs.), *Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades* (v. 2, pp. 62-73). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.
- Arendt, H. (2007). *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bardin, L. (2016). *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barral, J., Pinto-Silva, F. E., & Rumjanek, V. M. (2017). Vendo e aprendendo. In T. B. Lebedeff et al. (Orgs.), *Letramento visual e surdez* (pp. 95-107). Rio de Janeiro: Editora Wak.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes.
- Campus Macaé-UFRJ. (2018) *Apresentação*. O Campus UFRJ-Macaé. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de <http://www.macaee.ufrj.br/index.php/2016-02-15-16-00-04/2016-02-22-14-38-42>
- Castro, B. G. S. M. M., & Amara, S. C. S. (2018). Ações afirmativas no ensino superior: a utilização de cotas para pessoas com deficiência na UENF. In G. S. Mol, & D. C. F. Melo (Orgs.), *Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades* (v. 2, pp. 82-99). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.
- Costa, V. B. (2018). Inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na universidade: a constituição das barreiras pedagógicas. In G. S. Mol, & D. C. F. Melo (Orgs.), *Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades* (v. 2, pp. 52-61). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.
- Costa, N. M. S. C. (2007). Medical Teaching: why Is it so difficult to change? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(1), 21-30.
- Cruz, J. I. G., & Dias T. R. S. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 65-80.
- Dechichi C., Silva L. C., & Gomide A. B. (2008). Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In C. Dechichi, & L. C. da Silva (Eds.), *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade* (pp. 333-542). Uberlândia: EDUFU.
- Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm)
- Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Dias, L., Mariani, R., Delou, C. M. C., Winagraski, E., Carvalho, H. S., & Castro, H. C. (2014). Deafness and the Educational Rights: A Brief Review through a Brazilian Perspective. *Creative Education*, 5, 491-500.
- Dorziat, A. (1998). Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. *Revista Espaço*, 9, 24-29.

- Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(2), 289-300.
- Glat, R. (2009). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G., & Paula, M. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino superior regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial, 12*(3), 317-330.
- Lacerda, C. B. F. (2014). *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm)
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei no. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)
- Leite, L. P., & Martins, S. E. S. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos\\_leite\\_martins2012.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos_leite_martins2012.pdf)
- Lopes, M. A. C. (2017). Professores Interlocutores e educação de surdos: a Inclusão na rede estadual Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(4), 563-576. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400007>
- Lourenço, A. E. P., Cordeiro, A. A., Capelli, J. C. S., Oliveira, R. B. A., Pontes, P. V., Almeida, M. F. L., & Barros, L. B. (2017). Programa de educação pelo trabalho para a saúde (PET-SAÚDE) e a formação do nutricionista num campus de interiorização. *Demetra, 12*(1), 41-58. DOI: <https://doi.org/10.12957/demetra.2017.26214>
- Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Moura, A. F., Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2017). Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(4), 531-546. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400005>

- Muttão, M. D. R., & Lodi, A. C. B. (2018). Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, n. esp., 49-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>
- Nogueira-Martins, M. C. F., & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, 13(3), 44-57.
- Poker, R. B. (2001). *Trocas simbólicas e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, SP, Brasil.
- Ribeiro, C. B., & Silva, D. N. H. (2017). Trajetórias de escolares surdos: entre políticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3339>
- Silva, I. R. (2015). Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias. *Estudos Linguísticos*, 44(2), 574-583.
- Thompson, E. (1981). *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Trindade, L. M. D. F., & Vieira, M. J. (2009). Medical School: motivations and expectations of incoming students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(4), 542-554.
- Wickbold, C. V., & Siqueira, V. (2018). Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. *Pro-Posições*, 29(1), 86, 83-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0153>

---

Submetido em 08/02/2019

Reformulado em 22/07/2019

Aceito em 03/10/2019

