

NAYARA DA SILVA CESARIO MARTINS

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO
DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZADO DO ALUNO
SURDO NA UNIVERSIDADE**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB

CAMPO GRANDE – MS

2016

NAYARA DA SILVA CESARIO MARTINS

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO
DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZADO DO ALUNO
SURDO NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB

CAMPO GRANDE – MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M386d Martins, Nayara da Silva Cesario

Os desafios e possibilidades do trabalho docente para o ensino
aprendizado do aluno surdo na universidade / Nayara da Silva Cesario
Martins; orientação Flavinês Rebolo.-- 2016.

124 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Professores universitários – Formação 2. Trabalho docente
3. Surdos – Educação 4. Educação inclusiva I. Rebolo, Flavinês II. Título

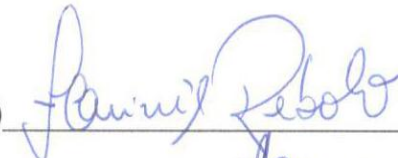
CDD – 370.71


**”OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO
DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZADO DO ALUNO SURDO
NA UNIVERSIDADE”**

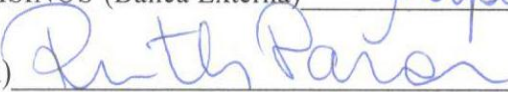
NAYARA DA SILVA CESARIO MARTINS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Flavinês Rebolo - UCDB - (orientadora)  _____

Profª. Drª. Maura Corcini Lopes – UNISINOS-(Banca Externa)  _____

Profª. Drª. Ruth Pavan -(Banca Interna)  _____

Campo Grande-MS, 26 de fevereiro de 2016.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTRADO**

A Deus, pela fé que me mantém viva e fiel
à vida honesta de trabalho e de estudo;

À minha família, que soube me entender e
auxiliar em muitos momentos, desde que
ingressei no Mestrado.

Aos meus queridos e amados: esposo e
filhos, pelo apoio nos momentos de ansiedade nos
meses em que me dediquei aos estudos do
mestrado.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, à Professora Dra. Flavinês Rebolo, a quem considero excelente professora e orientadora, que sabe chamar atenção com delicadeza, por ter me auxiliado e dirimido as dúvidas e questionamentos que surgiram durante a realização deste trabalho, e na escrita desta dissertação.

À Dra. Maura Corcini Lopes, por aceitar contribuir com este estudo, sendo que seu conhecimento na área de pesquisa sobre educação de surdo oportunizou-me acesso aos seus trabalhos e compreensão maior sobre o tema.

À Profa. Dra. Ruth Pavan, docente sempre disposta a contribuir com argumentos, questionamentos, artigos e livros. Tenho grande satisfação de tê-la como professora e por contribuir com minha dissertação.

A todos os professores e professoras do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, pelo aprendizado, em especial à Professora Dra. Mariluce Bittar (in memoriam), pelas discussões sobre os mais diversos assuntos, inclusive sobre a educação especial, e pelo incentivo para que eu ingressasse no mestrado.

Agradeço especialmente ao meu esposo e companheiro, pelo apoio absoluto nesse período. Sem ele, talvez não fosse possível realizar este objetivo.

Às minhas mães Telma (biológica) e Marlene (adotiva); a meus pais José e Sydney (adotivo) e à tia Maria, que sempre me incentivaram a alcançar caminhos cada vez mais distantes.

À minha sogra Carmen, que ficou com meus filhos inúmeras vezes para que pudesse debruçar-me sobre os artigos e escrever esta dissertação.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Suziane e Peter, pelos diversos artigos cedidos e pelas discussões sobre formação e trabalho docente, dentre outros assuntos não menos interessantes.

À Andreia, Terezinha e Thainara, pelo auxílio nos momentos de aflição.

Finalmente, à Universidade Católica Dom Bosco, pela concessão da bolsa de estudos e pelo ensino de qualidade; a todos que de alguma forma contribuíram, não apenas para a minha dissertação, mas também para eu ser quem eu sou.

MARTINS, Nayara da Silva Cesario. Os desafios e as possibilidades do trabalho docente no ensino e aprendizado do aluno surdo na universidade. Campo Grande, 2016, p. 124, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este é um estudo vinculado à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Teve por objetivo analisar o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na universidade. Os objetivos específicos foram: a) Identificar os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão do aluno surdo em sala de aula; b) Identificar as práticas utilizadas pelos professores para trabalhar com o aluno surdo; c) Verificar as especificidades do relacionamento entre docente, intérprete, alunos surdos e ouvintes. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa e utilizou como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Participaram, como sujeitos da pesquisa, 16 professores do curso de licenciatura que ministraram aulas para alunos surdos, no semestre de 2014/B, na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande/MS. Os dados coletados foram trabalhados a partir da análise temática de conteúdo proposta por Schütze. Os resultados apontam que a maioria dos professores entrevistados buscou atender as necessidades educativas do acadêmico surdo. A pesquisa mostrou que vários foram os desafios durante o semestre para planejar e possibilitar o ensino do conteúdo em sala de aula. Foi possível identificar certo mal-estar, da parte desses docentes, por não conhecerem a Língua Brasileira de Sinais e não participarem dos diálogos com os alunos, além de dificuldades de relacionamento com os intérpretes educacionais. O referencial teórico, neste trabalho, percorreu quatro eixos temáticos como pilares do estudo: educação dos surdos, inclusão, trabalho docente e mal-estar/bem-estar docente. O aporte teórico foi garantido por autores como Skliar (2006), Quadros (1997; 2004; 2006), Lacerda (2006; 2013; 2014), Lopes (1998; 2013) - sobre educação de surdos; Tardif e Lessard (2011) – em relação ao trabalho docente e Jesus (1998), França (1997), Rodrigues e Rebolo (2012) - referentemente ao bem-estar docente.

Palavras-chave: Professor universitário. Trabalho docente. Aluno surdo. Inclusão.

MARTINS, Nayara da Silva Cesario. The challenges and possibilities of docent work in teaching and learning of deaf student at the university. Campo Grande, 2016, p. 124, Thesis (Master) Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research Pedagogical Practices and their relations with docent formation, of the Postgraduate Program in Education – Master and Doctorate, of the Catholic University Don Bosco (UCDB). Aimed to analyze the docente work in the teaching and learning process of deaf students at the university. The specific objectives were: a) Identify the challenges faced by docente in the inclusion of deaf students in the classroom; b) identify the practices used by teachers to work with the deaf student; c) Verify the specifics of the relationship between docent, interpreter, deaf students and listeners. This is a research whose approach is qualitative and utilized as instrument for data collection semi-structured interview. The subjects of the research 16 licentiate course teachers who taught classes for deaf students on licentiate courses in the semester 2014 / B, the Catholic University Dom Bosco in Campo Grande / MS. The collected data were worked from the thematic analysis content proposed by Schutz. The results show that most teachers interviewed sought answer the educational needs of the deaf academic. The research showed that there were several challenges during the semester to plan and make possible the teaching content in the classroom. It was possible to identify certain malaise on the part of teachers, for not knowing the Brazilian Sign Language and not participate in dialogues with students, besides relationship difficulties with the educational interpreter. The theoretical reference of this paper went through four thematic axes as study pillars:deaf education, inclusion, docent work and malaise and docent well-being. The theoretical support was guaranteed by authors such as Skliar (2006), Quadros (1997; 2004; 2006), Lacerda (2006; 2013; 2014), Lopes (1998; 2013), about deaf education; Tardif and Lessard (2011) - in relation to docent work, Jesus (1998), France (1997), Rodrigues and Grindstone (2012) - referring to the docent welfare.

KEYWORDS: University Professor. Docent Work. Deaf student. Inclusion.

MARTINS, Nayara da Silva Cesario. Os desafios e as possibilidades do trabalho docente no

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CAS - Centro de Atendimento ao Surdo
- CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
- CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PUCRS - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online
- UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
- UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Os diferentes blocos de atividade dos professores	39
Quadro 2 - Dados socioprofissionais dos professores participantes da pesquisa	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A METODOLOGIA	16
1.1 CAMINHOS DA PESQUISA	16
CAPÍTULO II BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	22
2.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL DO SURDO	25
2.1.1 O intérprete educacional.....	28
2.2 EDUCAÇÃO DO SURDO NA UNIVERSIDADE	32
CAPÍTULO III - O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO	36
3.1 O TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE	36
3.2 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM O ALUNO SURDO	43
3.3 AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA O ALUNO SURDO EM SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE	47
3.4 OS ENFRENTAMENTOS DOS DOCENTES	53
CAPÍTULO IV - RESULTADOS ENCONTRADOS	56
4.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL.....	58
4.2 EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	58
4.3 O TRABALHO DO PROFESSOR E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES	68
4.3.1 Planejamento.....	68
4.3.2 Avaliações	79
4.3.3 Relações interpessoais	85
4.3.4 As possibilidades encontradas pelos docentes.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121

INTRODUÇÃO

O interesse pessoal pelas pessoas surdas teve início em 1992, quando eu tinha doze anos. Meu pai adotivo trabalhava na função de chefe de cozinha em um clube de Campo Grande - MS e contratou uma moça surda, que se comunicava por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ninguém da equipe da cozinha conhecia essa língua. A comunicação com a moça se dava por meio de mímica. Eu já conhecia o alfabeto manual por meio de um programa infantil, mas comecei a aprender melhor com o contato com a funcionária surda, que me ensinou a comunicação básica em Libras.

Em 1995, iniciei o estudo no ensino médio técnico Magistério, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, um curso em período integral. Nessa época procurei o curso de Libras que, em Campo Grande, funcionava no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA. Esse centro não aceitou a minha matrícula por eu não ter ninguém na família que usasse a Língua de Sinais como meio de comunicação. Tempos depois, procurei novamente o CEADA para realizar meu estágio, e só então pude ter acesso ao curso de Libras, nos anos de 1998 e 1999.

No ano seguinte, em 2000, iniciei a graduação em Fonoaudiologia, por ser um curso que tinha por objetivo diagnosticar distúrbios da audição e da fala em recém-nascidos, crianças, adultos e idosos. A escolha pelo curso vinha ao encontro de uma proposta pessoal de colaborar no aprendizado e comunicação de pessoas surdas.

Nesse mesmo ano, submeti-me a uma avaliação no CEADA para atuar como intérprete de Libras, realizada pela professora e diretora surda Shirley Vilhalva. Iniciei, então,

minha carreira de tradutora/intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, atuando do 5º ao 8º ano do ensino fundamental e depois, também, no ensino médio.

Em 2005, participei do processo seletivo no Centro de Atendimento ao Surdo/CAS/SED/MS, para atuar como intérprete educacional na educação superior. No mesmo ano comecei a trabalhar na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB como tradutora intérprete de Libras. Fui Intérprete nos cursos de Direito, Letras, Matemática Aplicada Computacional, Pedagogia e no acompanhamento de Estágio Supervisionado de Serviço Social.

Em junho de 2010, participei do processo seletivo para professora da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na mesma instituição. Atualmente sou docente da disciplina na Universidade Católica Dom Bosco; no ano 2013 participei de outro processo seletivo em docência, em outra instituição de ensino superior - IES, para professor de Libras.

Durante essa caminhada observei que os alunos surdos tinham *déficit* na leitura e escrita, devido ao sistema educacional não bilíngue, que lhes dificulta a compreensão dos textos e o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. Essa problemática me motivou a empreender uma pesquisa com professores universitários, visando saber se existe uma preocupação com o ensino e aprendizado do aluno surdo e quais são os desafios e as possibilidades dos professores em sala de aula.

Invisto neste caminho por acreditar que a inclusão é possível, mas, para que ocorra, é necessário conhecer as limitações do professor universitário em relação à inclusão do aluno surdo em sala de aula, assim como as questões que estão implicadas na relação professor/aluno surdo durante as aulas e professor/intérprete de Libras e, também, os desafios para o aprendizado do acadêmico nas disciplinas.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o trabalho docente no processo de ensino e aprendizado do aluno surdo na universidade.

Foram traçados três objetivos específicos:

- a) Identificar os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão do aluno surdo em sala de aula;
- b) Identificar as práticas utilizadas pelos professores para trabalhar com aluno surdo;

c) Verificar as especificidades do relacionamento entre professor e intérprete de Libras, aluno surdo e alunos ouvintes.

A abordagem adotada foi qualitativa para alcançar os objetivos propostos. Por meio de entrevista semiestruturada, foi possível identificar o trabalho docente universitário no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Com o intuito de manter a fidelidade das informações obtidas, as entrevistas foram registradas com gravador de áudio. Depois, foram transcritas na íntegra e analisadas em conformidade com o modelo proposto por Schütze, ao mesmo tempo em que articulávamos os dados com os autores estudados na revisão da literatura, a fim de auxiliar a discussão sobre inclusão, trabalho docente e relações dos professores com alunos e intérpretes educacionais.

No âmbito científico, pretende-se que este estudo instigue novas pesquisas sobre o tema, tendo em vista os desafios impostos ao professor universitário com pouco conhecimento para atuar na formação acadêmica dos surdos. Tanto os discursos de estudiosos como Quadros, Lacerda, Lodi, Lopes, Albres, dentre outros, quanto a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 reconhecem a especificidade linguística desses discentes, pois valorizam o uso da Língua de Brasileira de Sinais. No entanto, na prática, os professores não entendem o aluno surdo como um sujeito que aprende pelas experiências visuais, com língua, identidade e cultura próprias.

A revisão de literatura que deu suporte à pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2014. O levantamento de pesquisas bibliográficas foi realizado em periódicos da área e em livros de autores que discutem a temática, utilizando-se as seguintes palavras-chave: “inclusão”, “surdos”, “bilinguismo”, “trabalho de docente” e “educação de surdo”. Para tanto, serviram como base os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, mais especificamente o GT 15, que trata da educação especial, também a Scientific Electronic Library Online - Scielo e as bibliotecas eletrônicas da Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O recorte temporal da pesquisa desses trabalhos abrangeu os anos de 2000 a 2013. Com esse estado da arte, foram verificadas as aproximações importantes com o tema em questão, constituindo-se a base para a reflexão e fundamentação das análises dos resultados.

O referencial teórico adotado neste trabalho percorreu quatro eixos temáticos como pilares de estudo: educação dos surdos, trabalho docente, relacionamentos e possibilidades. Os autores utilizados que tratam da inclusão são Carlos Bernardo Skliar, Ronice Müller Quadros, Cristina B. F. Lacerda, dentre outros; Maurice Tardif e Claude Lessard fundamentaram as discussões sobre o trabalho docente. Sobre o enfrentamento, os aportes teóricos estão em Saul Neves de Jesus, Cristina Limongi França, Ana Avelino Luiz Rodrigues e Flavinês Rebolo, dentre outros.

O trabalho é apresentado em quatro capítulos.

O capítulo 1 descreve a metodologia adotada para desenvolver a pesquisa e relata os instrumentos de coleta de dados utilizados.

O capítulo 2 aborda o histórico da educação dos surdos, identidade e cultura na sociedade e trajetória em busca de condições de igualdade na educação e a luta pelo reconhecimento da Libras. Também foi foco de atenção, nesse capítulo, a importância do relacionamento e trabalho do intérprete educacional no processo de aprendizagem do aluno surdo e a questão da inclusão do surdo na universidade.

No capítulo 3, discutimos o tema referente ao trabalho do docente universitário que prevê correção de corrigir provas, trabalho acadêmico e planejamento de aulas; exige esforços mentais, o que significa fazer pesquisas, escrever artigos, elaborar projetos, dentre outras atividades. O docente assume vários desafios, sendo que um destes é trabalhar a inclusão do surdo na educação superior, o que exige preparo para adaptar e criar possibilidades de igualdade de aprendizagem.

No capítulo 4 e último, analisamos as narrativas dos professores. Essas análises foram divididas em quatro grupos. O primeiro refere-se ao perfil socioprofissional dos professores entrevistados; o segundo, às experiências com o acadêmico surdo na universidade, o terceiro, aos aspectos desafiadores do trabalho do professor na inclusão do aluno surdo e o quarto, às possibilidades encontradas pelos docentes no semestre de 2014/B.

Nas reflexões finais, são apontadas as principais conclusões sobre os limites e possibilidades do trabalho do professor no processo de aprendizagem do acadêmico surdo. Com este estudo, esperamos oferecer uma contribuição ao professor, na formação acadêmica do surdo.

CAPÍTULO I - A METODOLOGIA

Este capítulo aborda o caminho metodológico adotado para a realização da pesquisa, apresentando quais as técnicas utilizadas, em quais momentos e como essas contribuíram para a efetivação do trabalho.

1.1 Caminhos da pesquisa

O entusiasmo, a inquietação, a vontade de estudar e de conhecer o trabalho dos professores universitários no processo de formação do aluno surdo levou à formulação da seguinte questão: quais os desafios do professor universitário no processo de ensino e aprendizagem, quando se tem aluno surdo em sala de aula?

A busca de respostas percorreu um longo percurso, com o objetivo de analisar o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na universidade, especificamente para: a) identificar os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão do aluno surdo em sala de aula; b) identificar as práticas utilizadas pelos professores para trabalhar com o aluno surdo e c) verificar as especificidades do relacionamento entre docente, intérprete, alunos surdos e ouvintes.

O presente estudo pauta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Godoy (1995) adverte que os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural.

Optou-se por uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Segundo Severino (2013, p. 123), a “pesquisa exploratória busca levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”.

A utilização desse tipo de pesquisa é importante para a compreensão do trabalho docente e suas experiências em salas de aula, no processo inclusivo e de aprendizagem dos alunos surdos. Acredita-se que essa abordagem possa oferecer condições para a compreensão do objeto de pesquisa deste estudo.

A pesquisa exploratória é um aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. Seu planejamento é flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos, relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

De acordo com esse autor, ainda, a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever características da população e de fenômenos, utilizando os instrumentos de coleta de dados, como entrevistas (GIL, 2002). Segundo Pereira (2012), o estudo descritivo busca examinar um fenômeno, para descrevê-lo de forma integral ou diferenciá-lo de outro.

A leitura de teses e dissertações foi uma grande contribuição para o processo inicial. No período de março a julho de 2014, foram realizados levantamentos no acervo do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - PPGE/UCDB, nos bancos de dados: Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, mais especificamente o GT 15 e também na Scientific Electronic Library Online - Scielo e em bibliotecas eletrônicas como: Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Utilizaram-se os seguintes descritores ou palavras-chave: “inclusão escolar”, “inclusão de surdos”, “exclusão”, “educação especial”, “bilinguismo”, “formação de professores”, “educação de surdo”, “educação superior, acessibilidade do aluno surdo”, “intérprete de Libras”, “intérprete educacional”, “trabalho do intérprete”, “trabalho docente”, “estratégia de enfrentamentos” e “mal-estar docente” “bem-estar docente”.

Foram identificadas, nas linhas do programa, várias dissertações e teses: 34 sobre a inclusão escolar; 18 sobre a inclusão de surdos; 10 sobre a educação especial; oito sobre o bilinguismo; 20 sobre a formação de professores; 17 discutem a educação de surdos; cinco enfocam a educação superior; 20 discorrem sobre acessibilidade do aluno surdo; quatro sobre

o trabalho do intérprete de Libras; 16 sobre o trabalho docente; três abordam o bem-estar docente e apenas uma discorre sobre estratégias de enfrentamento.

Embora tenha sido encontrado um total de 157 trabalhos, nas bases de dados consultados, apenas 21 estudos aproximaram-se especificamente do tema “inclusão do aluno surdo universitário”; esses 21 selecionados tratavam de estudos que estudaram o surdo na educação superior e os desafios na universidade. Não foram identificados estudos que relacionassem o trabalho do professor no ensino e aprendizagem do aluno surdo na universidade.

Constata-se, nessas análises, que há poucos estudos sobre as dificuldades e os desafios do professor com o aluno surdo e que nenhum deles abordou, especificamente, o trabalho dos professores na inclusão e no ensino e aprendizagem dos alunos surdos na educação superior.

Esses dados justificam a realização da pesquisa proposta para o mestrado e, dessa forma, espera-se contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a questão das dificuldades e desafios do professor para a inclusão do aluno surdo e para a melhoria da qualidade do trabalho docente na inclusão desse aluno na sala regular.

A revisão de literatura é necessária para que o pesquisador tenha contato com o que já foi pesquisado e tenha conhecimento do que já foi escrito sobre o assunto em estudo. Severino (2013, p. 130) considera a fase da revisão da literatura um

Processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se a partir daí a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objetivo a ser pesquisado.

Para Profano e Freitas (2013), essa etapa de uma pesquisa é importante para responder a algumas perguntas, especificamente: Quem já escreveu e o que foi publicado sobre o assunto? Que aspectos já foram abordados e quais as lacunas existentes na literatura? Esse tipo de revisão pode ter como objetivo o estudo da arte, a revisão teórica, a empírica ou a histórica. Por meio da revisão de literatura avalia-se o conhecimento prévio, a fim de verificar os conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes, ou seja, discutem-se as questões relacionadas ao estado da arte da área na qual a pesquisa se insere.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes: 1) que fossem professores de cursos de licenciatura e que ministrassem aula para alunos surdos (futuros professores); 2) que tivessem alunos surdos matriculados regularmente no

curso presencial; 3) que pertencessem à universidade com maior número de alunos surdos matriculados em cursos de diferentes licenciaturas.

Nesse sentido, foram feitos levantamentos nas universidades públicas e particulares de Campo Grande-MS, a fim de se verificar a quantidade de alunos surdos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura, especificamente no semestre 2014/B.

Não havia alunos surdos matriculados em cursos de licenciaturas nas universidades públicas de Campo Grande; entretanto, foram encontrados alunos matriculados em duas universidades particulares, que serão identificadas, neste trabalho, como Universidade **A** e Universidade **B**, a fim de se preservar o nome dessas instituições e garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Na Universidade **A** havia cinco acadêmicos surdos matriculados nos cursos de Administração, Pedagogia (semipresencial), Matemática e Arquitetura. Nessa universidade particular havia dois alunos que frequentavam o curso de Pedagogia (semipresencial) e um aluno em cada um dos outros três cursos. Ressalte-se que o foco da pesquisa eram professores dos cursos de licenciatura, ou seja, docentes que atuam na formação de futuros professores surdos.

Na Universidade **B** havia três acadêmicos matriculados nos cursos de Educação Física, Pedagogia e Biologia. Os cursos e o número de alunos matriculados nessa universidade atenderam aos critérios para se realizar pesquisa de campo.

Após a escolha do campo empírico, foram feitos contatos com os coordenadores dos cursos, para que se obtivessem informações sobre os professores que ministravam aulas no semestre 2014/B.

Os alunos pesquisados estavam regularmente matriculados nos cursos presenciais, sendo um no 2º semestre de Educação Física, outro no 2º semestre de Pedagogia e um no 5º semestre de Biologia. Dezoito professores ministravam aulas para esses alunos, sendo que apenas dezesseis participaram da pesquisa, haja vista que dois estavam impossibilitados de realizar a entrevista no tempo previsto para a coleta de dados, devido à carga horária.

Os contatos com os professores foram estabelecidos, a data e o horário da entrevista foram previamente agendados. Todos os professores aceitaram participar e assinar um termo de autorização.

Para coletar os dados do presente estudo, escolheu-se a técnica de entrevista, pois ela permite dialogar com o entrevistado de forma a esclarecer possíveis dúvidas, conforme Duarte (2004, p. 2015) explica:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nas entrevistas, é possível seguir o roteiro e ouvir o entrevistado e, diante de qualquer dúvida, reformular a pergunta, de modo a torná-la mais clara para o entrevistado, e não apenas isso, mas encorajá-lo a falar mais sobre a realidade ou sobre a questão formulada.

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. É buscar atender aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 215).

Foi elaborado um roteiro para a entrevista semiestruturada (Apêndice 1) que visava traçar o perfil socioprofissional dos professores e identificar os desafios enfrentados para a inclusão do aluno surdo, além de conhecer, também, o processo de aprendizagem desse aluno nas disciplinas em que ministravam aulas. No roteiro constaram algumas perguntas referentes à idade, formação, experiência docente na educação superior, experiência com aluno surdo, carga horária de trabalho, disciplina que ministra, opinião sobre a inclusão escolar do surdo, conhecimento sobre Libras, relação com o aluno surdo e com o intérprete, entre outras.

As entrevistas ocorreram no período de fevereiro a abril do ano de 2015, em diferentes horários, conforme a disponibilidade de cada docente.

A maioria das entrevistas foi realizada fora da universidade; apenas quatro professores realizaram-na dentro do *campus* universitário.

A escolha do local partiu dos entrevistados, que alegaram preferir outro horário que não fosse o de trabalho. Sendo assim, sugeriram o encontro em suas residências, em finais de tarde ou de semana, sábados, domingos ou feriados.

A entrevista foi realizada por meio de conversa, sem seguir a ordem fixa do já referido roteiro. O tempo médio foi cerca de 60 minutos. Durante a entrevista, os professores demonstravam estar confortáveis e à vontade para falar sobre o assunto proposto. A dificuldade, nesse momento da entrevista, foi manter o controle sobre a ansiedade que os docentes tinham de falar sobre o assunto. O foco da pesquisa não poderia ser perdido, no entanto, havia uma expectativa, da parte dos sujeitos professores, de tirarem suas dúvidas com relação à sua forma de avaliar; faziam perguntas e desejavam saber se estariam agindo corretamente ou não.

Percebeu-se que todos os professores, ao falarem da inclusão do aluno surdo e sobre o trabalho realizado durante o semestre 2014/B, demonstraram interesse, entusiasmo e desejo de se manifestar, ao mesmo tempo em que manifestavam inquietações e dúvidas sobre seu trabalho com essa especificidade de ensino.

As dificuldades que surgiram na fase da coleta de dados da pesquisa foram diversas, especificamente para agendar as entrevistas, devido às atividades diversas dos docentes, fora da IES. Algumas entrevistas foram canceladas ou adiadas devido a imprevistos nas agendas desses sujeitos. Os cancelamentos feitos em cima da hora marcada foi o que mais causava angústia. Houve vários cancelamentos informados no horário da entrevista; outros agendamentos foram esquecidos ou foram cancelados por imprevistos surgidos.

Pelas análises, foi possível conhecer o perfil socioprofissional dos dezesseis professores participantes da pesquisa, investigar os desafios enfrentados em sala de aula para inclusão do aluno surdo, também identificar as práticas pedagógicas adotadas no processo de ensino e aprendizagem desse acadêmico e analisar como se dão as relações entre professor e aluno e entre esses e o intérprete educacional.

As entrevistas foram registradas com gravador de áudio, depois transcritas na íntegra e analisadas de acordo com o modelo proposto por Schütze (2011, apud BAUER; GASKELL, 2010, p. 106-107), enfocando as seguintes etapas: 1) transcrição detalhada; 2) divisão do texto em material indexado (referência concreta) e não indexado (juízos de valor); 3) ordenação dos acontecimentos ou trajetória; 4) análise de conhecimento; 5) agrupamento e comparações entre as trajetórias individuais e 6) comparação de casos individuais e trajetória dentro do contexto e semelhanças. Realizar as análises não foi uma tarefa fácil, uma vez que foram necessárias diversas leituras com vistas a agrupar os excertos nas categorias propostas por Schütze.

CAPÍTULO II - CONHECENDO BREVEMENTE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Neste capítulo, aborda-se sobre a história do surdo, sua luta pela educação, a busca pela inclusão em sala regular, o processo educativo e a luta desse alunado para ser reconhecido pela sociedade. Não é objetivo, neste estudo, aprofundar essa questão, mas intenciona-se conhecer alguns aspectos sobre as questões históricas da educação dos surdos no Brasil e no mundo, para contextualizá-la na atualidade.

Segundo Goldfeld (1997), na antiguidade, os surdos eram marcados por aspectos negativos, percebidos pela sociedade com piedade e compaixão, uma vez que eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses ou pessoas enfeitiçadas; por essas razões, muitos foram abandonados ou sacrificados.

Conforme a mesma autora, até o século XV os surdos não possuíam nenhum direito assegurado, eram tratados como pessoas primitivas e acreditava-se que não era possível que fossem educados. A partir do século XVI apareceram os primeiros relatos de professores que ensinavam os surdos.

O início da educação do surdo deu-se no século XVI, com Pedro Ponce de León (1520-1584), primeiro professor de surdos da história e que serviu de exemplo para outros educadores. León era monge beneditino, viveu em um Monastério Beneditino, em San Salvador, em Oña, na Espanha. Ele ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a ler, escrever, falar, rezar e conhecer as doutrinas do cristianismo. Com isso, provou que os surdos eram capazes de aprender e desmistificou as crenças religiosas, filosóficas ou médicas sobre os surdos existentes no século XVI.

Goldfeld (1997) relata que, em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou um livro que tratava da invenção do alfabeto manual de Ponce de León. Esse livro recebeu o título de “Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”. Em 1648, o mesmo autor publicou “Philocopus”, no qual afirmava que a Língua de Sinais era tão expressiva quanto a língua oral.

Em 1750, na França, uma pessoa importante para a história da educação dos surdos foi o Abade Charles Michel de L’Epèe. Segundo a mesma autora, L’Epèe aproximou-se dos que andavam pelas ruas de “Paris e aprendeu, criou sinais metódicos, uma combinação de Língua de Sinais francesa com a gramática sinalizada francesa” (Goldfiel, 1997 p. 26.). L’Epèe montou em sua residência uma escola pública para surdo e atendia a 75 alunos, com sucesso.

Nessa mesma época, no ano de 1750, na Alemanha, Samuel Heinick acreditava na filosofia oralista para a educação dos surdos. Essa filosofia rejeitava a Língua de Sinais na educação dos surdos e utilizava apenas o método oral. Heinick foi o fundador da primeira escola pública oralista a qual atendia nove alunos. Suas ideias e método confrontavam-se com a metodologia de L’Epèe. Esse confronto foi submetido à análise da comunidade científica e seus argumentos foram considerados relevantes, porém Heinick não conseguiu recursos financeiros para ampliar seu instituto.

Conforme Goldfeld (1997), no congresso internacional de educadores de surdos em Milão, em 1880, foi realizada uma votação para se decidir qual o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos. Graham Bell, o inventor do telefone, também era defensor do oralismo e, como tal, induziu o resultado da escolha do método de educação nessa direção. Vale ressaltar que os educadores surdos não tinham direito ao voto. Com esse resultado, foi proibido o uso da Língua de Sinais. O oralismo iniciou-se nessa época e persiste até os dias atuais, embora não tenha a mesma força.

Esse método dominou até o final de 1980 e, após aquela década, alguns países como Suécia e Inglaterra perceberam que a Língua de Sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. A partir de 1980 e 1990, iniciou-se a filosofia bilíngue, que ganhou cada vez mais adeptos em vários países do mundo.

Em relação ao Brasil, a educação dos surdos iniciou-se em 1855, quando D. Pedro II trouxe um professor surdo, um francês chamado Hernest Huet, para ministrar aulas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, fundado em 26 de setembro de 1856. Hoje essa

instituição é chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. O currículo adotado, em 1856, tinha como disciplinas: português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e a leitura por meio dos lábios, para aqueles que tivessem aptidão. É importante ressaltar que a escola era oferecida somente para o sexo masculino.

Segundo Goldfeld (1997), em 1861, Huet deixou o Instituto por problemas pessoais, sendo que seu cargo de diretor foi assumido, um ano depois, por Dr. Manoel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez e, conseqüentemente, deixou de realizar o treino de fala e de leitura de lábios, no Instituto. Por esse motivo, após uma inspeção governamental, em 1868, o Instituto foi considerado um asilo de surdos, razão por que o cargo de diretor foi passado a Tobias Leite e foi estabelecida a obrigatoriedade da educação da linguagem articulada e da leitura dos lábios.

Aqui no Brasil existiram três métodos de educação para surdos: o primeiro foi o oralismo, que se iniciou em 1880, cujo método baseia-se na leitura labial e se tornou forte após o congresso de Milão; o segundo foi a comunicação total, que se iniciou por volta de 1968, usado para facilitar o oralismo e, por esse método, aqueles surdos que apresentavam dificuldades passaram a utilizar a Língua de Sinais como apoio à educação do oralismo; o terceiro, que está sendo utilizado atualmente, é o bilinguismo, cujo início se deu por volta de 1970 e utiliza a Língua de Sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita ou oral, como segunda.

Quadros (1997) defende que a Língua Brasileira de Sinais–LIBRAS possui suas próprias regras gramaticais e é tão complexa quanto uma língua oral. É uma língua natural adquirida e espontânea quando em contato com pessoas que a utilizam. Além disso, é um direito conquistado, sendo essa a proposta do bilinguismo, conforme a legislação brasileira.

A Língua Brasileira de Sinais, como toda língua de sinais, possui uma modalidade gestual-visual como canal ou meio de comunicação, valendo-se de movimentos gestuais, expressões corporais e faciais que são percebidos pela visão.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que possuem um léxico e também uma gramática. A adoção da Língua de Sinais na educação de surdos, conforme Pereira (2000), deve ser seguida de uma mudança de concepção de sujeito e de língua, em que se compreende o surdo como alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua que os ouvintes.

De acordo com Moura (2000), ainda na década de 80, iniciaram-se as discussões a respeito do bilinguismo no Brasil, cuja utilização requer muito mais do que uma mudança educacional, exige-se uma mudança ideológica, social e política a respeito do indivíduo surdo.

Botelho (2007) afirma que a Língua de Sinais favorece o aprendizado do aluno surdo; dessa forma, a comunicação entre professores e alunos surdos e entre alunos ouvintes e surdos deve ocorrer naturalmente com o uso dessa língua que é condição *sine qua non* para a inclusão educacional.

2.1 Inclusão educacional do surdo

Nesta seção, apresenta-se uma discussão sobre inclusão, tema que é pano de fundo deste trabalho. Embora a discussão central da pesquisa seja identificar os desafios dos professores universitários para trabalhar com os acadêmicos surdos, faz-se necessário discutir a inclusão dos surdos no ensino superior. Inicialmente, aborda-se a questão da inclusão de forma geral e, em seguida, discute-se especificamente a inclusão do acadêmico surdo.

Em 1990, os educadores de diversos países participaram da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual

O princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todo conquistaria sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006. p. 395).

Laplane (2004) defende que os ideais da educação inclusiva se confrontam com a desigualdade social presente no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

Lopes e Fabris (2013, p. 19) ressaltam que

Os discursos sobre inclusão geram efeitos de verdades distintos nos sujeitos. Portanto, para analisar a inclusão não basta mapear o presente a partir de uma coleta de política, leis, regulamentos, história de vida, testemunhos, estatística etc.

Pode-se perceber que existe a inclusão desviando a exclusão. Porém, os excluídos necessitam de um espaço para ter vida digna com acesso educacional e também na sociedade. Foi pensando nos excluídos e nas suas necessidades que as políticas inclusivas vêm tentando amenizar essa situação, porém, nota-se que ainda não é suficiente.

A modernidade busca enquadrar os sujeitos, na perspectiva de controle da alteridade e a forma do olhar sobre o outro, definindo quem são os outros incluídos/excluídos. A “alteridade não é neutra e nem opaca e gera consequência na vida cotidiana dos sujeitos” (ACORSI, 2010, p. 181).

Segundo Kelman (2015), para as pessoas surdas poderem compartilhar sua cultura com os ouvintes é necessário que a semiótica seja adequada, ou seja, é preciso que os ouvintes compreendam o significado dos sinais.

Pires e Macêdo (2006, p. 84) complementam afirmando que

O indivíduo é essencialmente um ser de cultura. Neste sentido a cultura toma possível a transformação da natureza e faz com que os povos se diferenciem pelas suas elaborações culturais, invenções e diferentes resoluções e encaminhamentos dos problemas.

Lopes e Fabris (2013) afirmam que não são contra os movimentos dos grupos e sujeitos que sofrem com as diferenças. Enfim, acreditam que esses movimentos são necessários para o fortalecimento das representações em busca de condições necessárias para uma vida digna. Aproximando-se desse raciocínio, Sanfelice (2001, p. 35) compreende que

[...] a inclusão educacional, não só aqui, mas também nos demais países capitalistas é uma ocorrência de mão dupla. De um lado ela responde às necessidades objetivas de uma sociedade urbano industrial e, por meio da educação, prepara-se os sujeitos para mais ou menos conviverem com essa realidade. A grande maioria dos indivíduos precisa estar minimamente preparada para o mundo do trabalho, mesmo que permaneçam desempregados. Os sujeitos desempregados ou trabalhando necessitam de uma formação subjetiva para que naturalizem a exploração contínua que lhes é imposta pelo capital. É preciso acreditar neste modo-de-produção como o melhor e único possível.

Percebe-se a importância de incluir os sujeitos na sociedade e na educação, e que a sociedade desvaloriza e rotula os sujeitos que não se enquadram na perfeição idealizada. A luta realizada por movimentos sociais das minorias vai em busca de seu reconhecimento, de suas capacidades e direito para obter a oportunidade de educação e trabalho e uma qualidade de vida satisfatória para seus membros, assim como o desejo da sociedade como um todo.

Lopes e Fabris (2013, p. 75-76), nesse sentido, explicam:

[...] a alternativa do in/excluído, que abarca tanto a ambiguidade e ambivalência existe entre os termos integração e inclusão quanto o escorregadio conceito de exclusão (hora entendido como desfiliação, ora como estar emocional e psicologicamente ausente ou ter sua presença ignorada mesmo corpo presente).

Lacerda (2006) afirma que a inclusão na escola regular se apresenta como uma proposta adequada devido ao contato com as diferenças, mas deixa claro que não é necessariamente satisfatória, porque a escola não proporciona uma série de condições, tais como a presença de um intérprete capacitado, professores que reconheçam o surdo como sujeito, com suas diferenças culturais.

Em relação às pessoas surdas, Perlin (2010, p. 56) afirma que

A pessoa surda tem diferença e, não, deficiência. [...] A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual.

Souza (2007, p. 171) complementa dizendo que

A Língua de Sinais é uma conquista que deve ser preservada e respeitada. Pois a fala do surdo, mesmo não sendo emissão sonora é certa forma de ser. Penetrar na essência desse mister constitui um grande desafio: desvelar o ser humano com a linguagem não sono no bojo de uma história, que por seu lado sempre lhe foi surda.

Kelman (2015) ressalta a importância do conhecimento da Língua de Sinais para a inclusão, a fim de favorecer as trocas culturais. Assim, a educação bilíngue pode enriquecer a interação social, cognitiva e emocional.

Os surdos, por fazerem parte de um grupo minoritário, necessitam de atendimento educacional especial; por possuírem a Libras como primeira língua e apresentarem

dificuldades na leitura e escrita, foram beneficiados com a Lei 10.436, que oferece como agente facilitador ou de apoio o intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Esse grupo busca uma educação que respeite a sua diferença. De acordo com Stumpf (2008, p. 23), “Os movimentos surdos apontam para a construção de outra história para sua educação, uma história que não a da falta. Temos sugerido caminhos e mostrado que recursos sociais e artefatos culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada”.

Essa escrita, conforme explica Perlin (2010), é do ouvinte. Por esse motivo, mesmo fazendo um esforço para se apropriar da leitura e da escrita, o surdo não irá se aproximar da escrita do ouvinte porque os sons da escrita são audíveis.

Porém, Sampaio e Santos (2002, p. 31) explicam que

Vivendo numa sociedade em que a capacidade de processamento de informações deixou de ser apenas habilidade intelectual para transformar-se em condição de sobrevivência econômica, o indivíduo privado das ferramentas da leitura e da escrita está sujeito à marginalização – pessoal profissional e social.

Essa é uma realidade difícil de ser compreendida pelo professor, justamente devido à capacidade imposta pela sociedade, o que aponta para a necessidade de capacitações contínuas para o corpo docente.

2.1.1 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares constitui-se um direito assegurado pela legislação, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, porém faz-se necessária a presença de um instrutor/intérprete de Língua de Sinais para acompanhar o professor durante as aulas e ser o mediador da comunicação entre este e o aluno.

De acordo com o § 2º do capítulo 12, da resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem

adequadas ouvidas os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, entende-se que o acadêmico tem direito a receber as informações e transmissões dos conteúdos trabalhados pelo professor por meio da Língua de Sinais, mediado por um intérprete fluente em Libras. Com a presença desse profissional, o processo de ensino e aprendizagem é facilitado, uma vez que o aluno é atendido segundo as suas especificidades.

Segundo Sander (2013), o intérprete que atua na educação superior necessita ter, no mínimo, formação superior, de preferência na área que atua, além de cursos de formação de intérprete de Libras.

Albres (2015, p. 80) considera que “A formação na mesma área a ser interpretada poderia proporcionar ao intérprete melhores condições para compreensão do discurso a ser interpretado ou mesmo de criar estratégias para interpretação”.

A presença do intérprete da Língua de Sinais propicia, ao acadêmico surdo, melhor compreensão do conteúdo ministrado pelo professor. Na sala de aula regular, esse profissional não deve se deter apenas a interpretar as falas, mas deve promover o crescimento intelectual, também o estudo da Língua de Sinais e metodologias com material concreto, mapas e dicionário.

O instrutor/intérprete deve atuar harmonicamente com os professores regentes, atualizando-se quanto ao conteúdo a ser trabalhado em sala, para que possa buscar metodologias que facilitem a compreensão do aluno sobre o que é ensinado.

O professor regente, da mesma forma, precisa estar aberto à parceria, entendendo que, em primeira instância, o aluno é seu. O intérprete é alguém para auxiliar na comunicação do aluno com todos os outros, seja o professor, sejam os colegas ouvintes. É importante que o professor e o intérprete incentivem o aluno com surdez a interagir durante as aulas, sem receio ou medo de qualquer discriminação.

O intérprete de Libras deve realizar seu trabalho com responsabilidade, respeitando o espaço e a privacidade do surdo. Deve também manter a veracidade das informações interpretadas, buscando, quando for necessário, os meios ou as palavras de melhor compreensão para o surdo.

O código de ética do intérprete de Libras, parte integrante do regimento interno do Departamento Nacional de Intérprete-FENEIS afirma, no capítulo 1, que os princípios fundamentais dos deveres dos intérpretes são:

1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele; 2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo; 3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar-se dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade. 4º. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas; 5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função. (MEC/SEESP, 2004, p. 31-32).

Conforme se pode notar, o código de ética aponta as várias tarefas, de modo geral, de um intérprete de Libras, não especificamente as de um intérprete educacional. Contudo, entende-se que este também deva seguir esse código, principalmente em relação ao aluno surdo, dentro e fora da sala de aula. É de responsabilidade desse profissional o sigilo ou a transmissão, quando for o caso, das informações a ele reveladas. Ele deve respeitar o espaço do aluno surdo, dando-lhe liberdade de interagir sozinho com outros alunos, de forma que o educando desenvolva sua autonomia e, ao mesmo tempo, tenha atendidas suas necessidades.

Para que o trabalho se realize com total eficácia, é necessário, ao intérprete, tanto o domínio da Língua de Sinais quanto o da língua portuguesa, para que, dessa forma, a interpretação de conceitos e palavras não existentes na LIBRAS sejam mais facilmente realizadas, uma vez que terá de fazer uso de outras palavras para que a informação seja transmitida, sem lhe alterar, entretanto, a veracidade.

A Lei de n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta essa profissão, discorre, no artigo 6º, sobre as atribuições do intérprete de Libras:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de educação nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de educação e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades fim das

instituições de educação e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

A atuação do intérprete em sala de aula regular promove, sobretudo, a inclusão social e cultural do aluno surdo. O intérprete educacional pode auxiliar o professor na comunicação e na educação do aluno surdo, possibilitando-lhe o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, por meio do incentivo à interação com os demais alunos. O intérprete serve como uma ponte, ou seja, um interlocutor para a troca de informações e conhecimentos entre surdos e ouvintes.

Esse profissional pode facilitar a esses alunos o engajamento no mercado de trabalho, uma vez que os estará preparando para lidar com o mundo que os rodeia, porém, sem deixá-los dependentes de sua presença. No entanto, essa realização só será possível com a presença do intérprete da Língua de Sinais, mediando a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos, tornando significativa a aprendizagem e a troca de informações.

Portanto, é imprescindível a presença do intérprete da Língua de Sinais na sala de aula regular, quando houver alunos surdos, pois facilita a acessibilidade do surdo na educação juntamente com a teoria e as leis estabelecidas.

Harrison e Nakasato (2015) dizem que há uma crença no meio acadêmico de que a presença do intérprete na educação superior resolve o problema da inclusão dos alunos surdos na universidade; a responsabilidade do que é ensinado é transferida, desse modo, para o intérprete educacional. Assim, acredita-se que a não compreensão da língua falada é eliminada e igualam-se os surdos e ouvintes.

Conforme Albres (2015), o intérprete não apenas é o mediador entre o professor e o aluno, mas ele ressignifica o discurso do professor, de acordo com seus próprios conhecimentos e experiências. Além disso, o intérprete pode ter um conhecimento prévio sobre o aluno, em relação às suas necessidades e potencialidades.

Muito ainda precisa ser feito para que se diminuam os preconceitos e as dificuldades entre os professores e alunos surdos. Portanto, é importante que se invista e se trabalhe em conjunto em formações e capacitações de professores e intérpretes de Libras, desde os da educação infantil até os da educação superior.

2.2 Educação do surdo na universidade

Os documentos nacionais dirigidos à educação estão na Declaração de Salamanca, que foi uma conferência mundial realizada na Espanha, em junho de 1994, a qual determinou que, nos diversos locais, as instituições educacionais devem atender as pessoas com deficiência, dando-lhes o direito à educação de qualidade.

O acesso dos surdos à educação superior é o resultado das lutas e movimentos sociais das comunidades surdas. A inclusão no ensino superior é uma possibilidade que se abre para a educação escolar, com ganhos sociais para toda a comunidade acadêmica. Contudo, é preciso que a instituição esteja aberta e preparada para enfrentar os desafios, as possibilidades e especificidades desse alunado, de modo a promover um ensino de qualidade com condições de aprendizagem.

O aluno surdo que ingressa na universidade é um sujeito que enfrentou e superou vários desafios ao longo de sua escolaridade e possui saberes que lhe permitiram a entrada na educação superior. Permanecer e concluir o curso superior é outro grande desafio para alunos surdos.

Para Moreira (2004, p. 200),

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

No que se refere à inclusão de alunos surdos na educação superior, a Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, no artigo 2º, item III, prescreve algumas recomendações:

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de Língua de Sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando conteúdo

semântico;c) de estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

O reconhecimento da diversidade é necessário e se constitui um desafio para as instituições de ensino superior e para os docentes. Requer mudanças para que se criem ações inclusivas e planejamento adequado de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e atendam às necessidades de todos os alunos, durante sua permanência na educação superior.

Nesse sentido, Moura (2000) enfatiza a importância de o professor conhecer a Língua de Sinais, a fim de que a responsabilidade pela comunicação e pelo ensino dos alunos surdos não recaia sobre o intérprete, visto que o papel principal dele é apenas o de interpretar.

De acordo com o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, propõe que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP n.1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 9).

A Lei n.10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2008, p. 4).

Esses documentos legais tratam de aspectos voltados à inclusão do aluno com necessidades especiais, sendo que a primeira diz que a formação docente deve estar voltada à diversidade e a segunda determina a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. É uma forma inicial de favorecer a inclusão escolar de alunos surdos e de iniciar o futuro professor, sensibilizando-o para a sua responsabilidade como um agente desse processo.

Nesse sentido, Skliar (2006, p. 32) reforça

[...] uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar no sentido que tenho explicitado anteriormente com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer textualmente o outro, independentemente do saber “científico”

acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro [...].

O autor explica que a formação de professores deve ultrapassar o conhecimento científico, sempre respeitando o outro, priorizando a experiência, a ética e a responsabilidade com o outro e sugerindo o diálogo entre os professores.

Souza e Góes (1999) afirmam que o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a Língua de Sinais e as condições bilíngues do surdo, razão pela qual os professores tendem a se considerar despreparados para atuar com essa população. Provavelmente, essa seja a maior dificuldade do professor que tem o aluno surdo em sala de aula.

Conforme Penin e Martinez (2009), o professor sabe que será colocado em xeque e que deverá rever os limites de seu saber a cada novo momento. A formação inicial e continuada é parte do processo de formação profissional e deveria preparar os professores para esses enfrentamentos.

Silva (1999) explica que o alto índice de exclusão dos alunos surdos do sistema educacional está relacionado à formação de professores, à produção de materiais pedagógicos e ao não reconhecimento das diferenças inerentes à surdez, no processo de aprendizagem.

Na proposta de uma educação bilíngue, sobretudo os professores deverão ser os principais instrumentos para uma efetiva troca entre os indivíduos surdos. A escola é apenas um dos meios nos quais o surdo vive, razão por que esse sujeito deve ser preparado para a diversidade que encontrará fora da escola.

O processo de inclusão deve ir além dos muros escolares, precisa criar oportunidades para todas as instâncias da vida coletiva e promover um esforço para combater as mais variadas condições incapacitantes e o tratamento cidadão de todas as pessoas acometidas por tais condições. O professor tem papel fundamental nesse processo e deve estar preparado para cumpri-lo da melhor forma possível.

Existe certa expectativa, por parte dos surdos, de poderem estudar em escolas para ouvintes, sendo esse desejo compartilhado pela família. Entretanto, o ensino regular, em determinado momento, constituiu uma espécie de sonho com relação às chances, principalmente de integração que poderiam ter os surdos na efetiva participação social. De acordo com Lacerda (2006, p. 167),

O movimento da chamada educação inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca (1994), defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Com um sentido mais humanitário, Aranha (2001) esclarece que inclusão é estar com o outro, é aprender a viver com o outro, é a participação das pessoas (da família, da comunidade) em uma nova e enriquecedora proposta educacional que celebra a diversidade e as diferenças. Portanto, a inclusão é um movimento mais amplo, que envolve toda a sociedade. Lima (2015) complementa dizendo que a inclusão dos surdos na sala de aula não deve ser apenas de interação física, mas também de partilha de conhecimento e de formação compartilhada.

CAPÍTULO III - O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO SURDO

Este capítulo apresenta o trabalho do professor universitário e os desafios para desenvolver esse trabalho quando há um aluno surdo em sua turma.

3.1 O trabalho docente na Universidade

De acordo com Basso (1998), o trabalho docente é instituído pela finalidade da ação de ensinar. O professor é o agente mediador entre o processo de apropriação do conhecimento pelo acadêmico e os sentidos de um conjunto de saberes que estão efetivados em uma prática social determinada.

A profissão do professor sempre foi questionada e julgada por suas ações sob um olhar de complexidade de relações presentes e na organização de seu trabalho. Nacarato, Varani e Carvalho (2001) explicam que as expectativas sobre o trabalho docente aumentam, juntamente com as atuais demandas da sociedade. Por essas razões, o trabalho do professor deve atender às exigências das mudanças educacionais na formação dos alunos, necessitando, então, de capacitações.

Gama e Terrazzan (2012) consideram que o trabalho realizado pelo professor tem duas dimensões, sendo a primeira visível, uma vez que materializa os registros das organizações e a segunda refere-se ao intangível e imaterial, já que se trata de atividades mentais.

É preciso existir autonomia e liberdade para o exercício dessas funções do professor, havendo limites que só podem ser definidos no contexto das próprias instituições

educacionais, conforme os tipos de cursos, as modalidades de educação, as atividades de pesquisa e de extensão.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) relata que é possível dizer que a prática docente é a ação intencional do professor que vislumbra o ensino e a aprendizagem do aluno. Toda prática pedagógica depende de um conjunto de saberes que o professor vai adquirindo ao longo de sua vida pessoal: os disciplinares e os curriculares, adquiridos na formação para o magistério, e os adquiridos na prática docente e por meio dos materiais didático-pedagógicos que utiliza.

Segundo Gauthier (2013), os professores possuem um reservatório de saberes, que são: os disciplinares, os curriculares, o das ciências da educação, da tradição pedagógica, o experiencial e o da ação pedagógica. São eles que dão suporte ao trabalho docente.

Os saberes disciplinares se referem ao conhecimento do professor sobre a matéria a ser ensinada por ele. É necessário que ele domine o conteúdo de sua disciplina, porque disso depende o ensino e a aprendizagem.

A esse respeito Tardif e Lessard (2011, p. 91) complementam:

A divisão do saber em disciplina, em campos de especialidade, em tipos de competência etc., em nossa opinião, não é apenas um fenômeno cognitivo ou científico, mas também um fenômeno eminentemente sociológico. Ela não resulta de uma necessidade epistemológica ou de uma decisão refletida ou racional decorrente de um progresso de conhecimento, mas, simplesmente, de pressões sociais e da ação estratégica dos grupos.

De acordo com Gauthier (2013), o saber curricular é o guia do professor, é o programa escolar elaborado por especialistas de diferentes áreas. Editoras e funcionários de órgãos da educação pública se encarregam de elaborar os referidos programas, que se tornam guias, desde que aprovados pela administração pública. Esses instrumentos servem tanto para planejar quanto para avaliar o processo pedagógico. Trazem cadernos de exercícios ou manuais para utilização do professor.

Tardif e Lessard (2011) explicam que essa organização escolar é marcada pela divisão do trabalho com relações de colaboração entre as partes, mas também provocam conflitos, controles sobre a gestão escolar. A questão dos poderes na escola é marcada por lutas e conflitos, devido à invasão nesse território de trabalho.

Gauthier (2013) refere-se, ainda, ao saber das ciências da educação, que não são os saberes diretamente ligados ao ato de ensinar, aqueles conhecimentos que permeiam as ações relativas à profissão de professor, mas são os seguintes: noções do sistema escolar, estrutura e funcionamento escolar ou de ensino, noções de sociologia e psicologia, tais como, desenvolvimento da personalidade, teorias de aprendizagem, violência, comportamento de grupo, classes sociais, movimentos sociais, mobilidade social, ascensão social, diversidade social e pluralidade cultural etc.

Esse o mesmo autor afirma que a experiência acadêmica do professor, o modelo vivenciado e os atravessamentos ao longo de sua vida escolar são representações que podem influenciar, moldar ou mesmo guiar o modo de ser professor.

Segundo Gauthier (2013), o saber experiencial se refere às experiências em sala de aula, que se tornam rotina por se repetirem várias vezes. São saberes docentes que não se tornam objetos de críticas ou de julgamentos, porque ficam restritos à sala de aula, ou seja, não extrapolam os seus limites. No entanto, esse saber experiencial pode se tornar o saber da ação pedagógica, quando esta se torna pública através de pesquisa realizada em sala de aula, pois ali ela sofre análises e julgamentos. Desse modo, esse saber da ação pedagógica poderá contribuir para a prática docente e o aperfeiçoamento profissional.

Tardif e Lessard (2011) acrescentam que o docente deve ser flexível em seu trabalho, uma vez que lida diretamente com seres humanos. Em sua atividade, o professor se defronta com a inflexibilidade dos indivíduos em relação às regras, às rotinas e aos esquemas globais. Portanto, o seu trabalho é diferente do de outras categorias profissionais.

Jesus (1998) aponta procedimentos adotados pelos professores em suas atividades, estratégias de ensino e aprendizagem que visam favorecer a participação dos alunos. Mais do que responder pelos saberes docentes e atividades exigidas, o professor tem outras funções que o sobrecarregam.

Além do domínio dos novos métodos e técnicas de educação, são exigidas atualmente ao professor novas funções e responsabilidade, o que representa um sobrecarga de trabalho que provoca alguma exaustão (Jesus, Abreu, Santos e Pereira, 1992). Pois, para além do trabalho de sala de aula o professor deve ainda organizar atividades extracurriculares, preparar aula, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc. (JESUS, 1998, p. 26).

O autor considera o professor como sujeito que pensa e age em seu trabalho, que constrói seu conhecimento e os saberes necessários para a atuação no contexto pedagógico, e também realiza outros trabalhos que o sobrecarregam, porém fazem parte da profissão.

Tardif e Lessard (2011) consideram que as tarefas do professor são elásticas e invisíveis, tais como preparar aula, corrigir trabalhos, preparar material pedagógico, preparar e corrigir provas, atividades que realiza em outros horários fora da sala de aula.

Os autores propuseram um quadro com quatro blocos de atividades dos professores e as atividades ligadas à organização escolar.

Quadro 1- Os diferentes blocos de atividades

Bloco 1- atividades com os alunos			
Administração das aulas	Tutorado	Vigilância	Recuperação
Manutenção da disciplina	Organização paraescolares	Participação em atividade paraescolares	Outras intervenções pontuais junto aos alunos etc.
Bloco 2 - As atividades para os alunos			
Encontro com os pais	Preparação pedagógica das aulas	Correções e avaliações	Preparação do material
Bloco 3 - As atividade com ou para os colegas			
Supervisão de estagiário no magistério	Apoio a outros professores	Supervisão de professores em fase probatória	Intercâmbios pedagógico com pares.
Bloco 4 - As atividades de formação e de desenvolvimento profissional			
Participação nas jornadas pedagógica	Formação oficial (aperfeiçoamento)	Formação pessoal (leitura etc.)	Participação em associação profissional
Atividades ligadas à organização escolar			
Liberação para as atividades sindicais	Participação em diferentes comissões	Conselho pedagógico	Chefia de grupo ou responsabilidade por

			alguma matéria
--	--	--	----------------

Fonte: Tardif e Lessard (2014, p.139)

O bloco um reúne as atividades mais importantes, pois se refere às que envolvem a relação entre professor e alunos: as atividades pedagógicas, além da “vigilância, atividade de recuperação, a participação nas organizações paraescolares, os encontros com pais, tutorados ou manutenção da disciplina. A maioria dessas atividades é obrigatória.” (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 140). Algumas atividades podem ter uma duração fixada em comum acordo, outras podem ser mais ou menos flexíveis.

De acordo com os autores, as atividades do bloco dois não são obrigatórias e são relacionadas à socialização dos professores.

O Bloco três contém as atividades voltadas para a formação do professor e o crescimento profissional. Os autores ressaltam que é importante a participação na “jornada pedagógica”, porém, não é obrigatória aos docentes.

O último bloco está voltado para a participação na organização escolar; não é obrigatório; por essa razão poucos professores participam dessas comissões como chefes de equipe ou como líderes sindicais.

Os blocos apresentados pelos autores apontam as tarefas dos professores, algumas obrigatórias, como no primeiro bloco, sendo esse o mais importante na perspectiva dos autores, e os outros com importância menor, porém que necessitam da participação dos professores para a ocupação e desenvolvimento do trabalho docente.

Sendo assim, o exercício da docência, em sentido pleno, não se resume às horas que o professor passa em sala de aula. Afinal, o trabalho de um docente não é passível de mensuração, como se fosse resumido à mera presença física no ambiente institucional. O professor realiza outras atividades como pesquisa, que são, fundamentalmente, trabalhos intelectuais e o intelecto não se prende obrigatoriamente a espaços físicos, nem se submete facilmente a injunções temporais.

Por outro lado, o regime de trabalho docente pode ser classificado em três classes: horistas, tempo parcial e tempo integral. Denomina-se horista o profissional que é remunerado pelas horas-aula efetivamente trabalhadas. Tal denominação origina-se antes de questões trabalhistas do que pedagógicas, remontando sua regulamentação à década de 1940, quando

da aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e da Portaria n. 204, de 13 de abril de 1945, baixada pelo então Ministério da Educação e Saúde.

Com relação às formas de contratação nas universidades particulares, têm-se os professores horistas, que podem trabalhar em regime celetista, com carteira de trabalho assinada. O professor trabalhador horista geralmente possui mais de um emprego. Dessa forma, pode haver professor horista, de carteira assinada, que trabalhe de manhã, seja efetivo à tarde e substituto à noite.

O professor que não possui uma carga horária completa procura completá-la em outras atividades, podendo ser na área educacional ou na área de formação inicial, uma vez que na universidade os professores são de diferentes áreas de formação.

A atividade do docente em universidade, dada à sua natureza institucional, é efetivada por atividades de educação, pesquisa e extensão. Um docente pode exercê-las de forma concomitante ou dedicar-se a uma ou duas dessas atividades em sua jornada de trabalho. Cumpre observar que educação e pesquisa e, em certa medida, extensão são fundamentalmente atividades intelectuais, não se prendendo obrigatoriamente nem a espaços físicos, nem a marcos temporais rígidos.

A carga horária do professor é complexa, pois ela se modifica de semestre para semestre e não se resume apenas à carga horária, mas também ao trabalho docente, conforme as disciplinas que irá ministrar. Há que se considerar, também, a infraestrutura do ambiente, as relações, os fatores sociais, os objetos de trabalho (diversidade de alunos) e a organização do trabalho.

Rebollo (2012, p. 49) chama atenção para a importância do ambiente e da infraestrutura do trabalho docente, dizendo que o

Local de trabalho do professor deve oferecer materiais básicos de apoio ao ensino, como por exemplo, biblioteca, laboratório, recursos audiovisuais, entre outros, que possibilitam realizar o trabalho de forma satisfatória. Deve oferecer, também, instalações e condições gerais de infraestrutura que proporcionem conforto. Um ambiente bem conservado, com iluminação e ventilação adequadas, com banheiros e demais instalações limpas e bem conservadas, não poluído visualmente e com um nível baixo de barulho. Evita o desgaste físico e mental e contribui para as relações satisfatórias das atividades inerentes ao processo de educação e aprendizagem.

Esses recursos são essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente e podem gerar a satisfação ou insatisfação, ou seja, o bem-estar ou o mal-estar no trabalho. A

falta de infraestrutura no ambiente de trabalho exige mais do professor, que necessita modificar suas aulas ou mesmo usar a criatividade para superá-la. Esse esforço é um dos motivos que geram a insatisfação no trabalho docente, segundo essa a mesma autora.

Rebolo (2012) afirma que o bem-estar docente está relacionado aos componentes da atividade laboral e relacional, sendo essas características importantes, para realizar o trabalho docente, e condicionantes da satisfação na realização e reconhecimento profissional.

Segundo Zeichner (1993), o saber do professor, para a inclusão em sala de aula, deve conter conhecimento sobre a língua, a cultura e as particularidades do aluno de sua sala de aula. Nesse mesmo sentido, Cunha (1999 p.145) afirmou que “os saberes constitutivos da profissão implicam consciência, compreensão e conhecimento, sobre estas bases e que só pode estabelecer a reflexividade e, com ela uma perspectiva mais emancipatória da profissão”. De acordo com os dois autores, é importante que o professor reflita sobre sua prática e os saberes necessários, para melhor atender os alunos na sala de aula.

Veiga (2008) salienta que a docência é uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificado que sustentam a docência e exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.

Stainback (1999) deixou evidente que a principal dificuldade, quando se trata de educação inclusiva, é a formação do professor; repetidas vezes é mencionada a falta de preparo desse profissional. No entanto, Skliar (2006, p. 31) traz algumas considerações que chamam a atenção, em relação ao “estar preparado”:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não exista nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

O autor explica que o professor está preparado para trabalhar com alunos com necessidades educacionais; o que falta, ainda, é um consenso acerca de estar preparado e de como deve ser a formação dos professores.

Não se pode afirmar que o professor não esteja preparado, mas pode-se dizer que o docente trabalha um pouco mais, para atender essa diversidade em sala de aula, o que se torna uma tarefa desafiadora que requer infraestrutura adequada e profissionais especializados para auxiliar o professor em seus desafios com os alunos em sala.

3.2 Os desafios dos professores universitários com o aluno surdo

O desafio do professor, para trabalhar com o aluno surdo, começou a se intensificar com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–LIBRAS, e com o Decreto 5626, no seu capítulo VI, que garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Art. 23. As instituições federais de educação, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2002).

As ações educacionais e as concepções no campo da educação de surdos tiveram sustentação nos conceitos suscitados por autores circunscritos ao campo da educação de surdos e à formação docente, dentre os quais, Quadros, Skliar, Byer, Veiga, Cunha, Penin, Martínes e Marrone.

A legislação apoia a inclusão do aluno surdo em salas regulares com intérpretes presentes em todas as aulas, porém não há estudos que demonstrem se os professores recebem formação continuada ou mesmo informações sobre a especificidade do aluno surdo, em conformidade ao previsto na legislação vigente.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais depende quase que exclusivamente da ação do professor em sala de aula. Alguns autores se referem a esses docentes como desafio nesse processo, conforme afirma, por exemplo, Beyer (2006, p. 81):

[...] A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

No discurso de Perrenoud (2000), as novas atribuições dos professores vão além de ensinar os alunos a ler, a escrever e a contar; incluem, também, ensinar a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz.

Penin e Martínez (2009) reforçam a importância da formação continuada dos professores, conforme a necessidade específica de cada escola. Para essa autoras,

Os desafios da sociedade e da cultura contemporânea devem ser enfrentados localmente, em cada escola, igualmente se passa com a formação de professores. Nesse sentido, a proposta de formação continuada precisa ser definida na escola, com base no específico diagnóstico. Afirmam Tardif e Lessard (2005), que o importante é evitar o parcelamento da análise do ensino e avaliar o trabalho escolar como um sistema de práticas coletivas e um processo total de transformação das crianças em adultos instruídos, socializados, educados, cultivados etc. (PENIN; MARTÍNES, 2009, p. 35).

É amplamente reconhecido que o fato de os professores estarem comprometidos com a qualidade de seu ensino e com a aprendizagem de seus alunos fará diferença na vida destes.

Diante da sociedade contemporânea, das mudanças e criação de leis e, principalmente, diante dos atuais alunos e suas necessidades educacionais e sociais, é perceptível a enorme distância que há entre o professor que a universidade forma e o professor que a escola precisa (BRASIL, 2000). Desse modo, a formação inicial de professores tem o papel fundamental de possibilitar que eles se apropriem de determinados conhecimentos e que possam experimentar, nesse momento de aprendizado, o desenvolvimento de competências necessárias para atuarem em uma sociedade em mudanças.

Sabe-se que dificilmente o conhecimento pedagógico inicial e básico tem um caráter especializado, já que sua tentativa é de tornar o conhecimento prático, adquirido por meio da experiência que proporciona informação. A universidade forma professores, mas não os capacita para o enfrentamento das dificuldades que encontrarão em sala de aula, cheia de alunos com características diferenciadas.

Segundo Imbernón (2011), a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado. Essa é a função da formação inicial. No entanto, com uma sociedade diferenciada, com valores e pessoas com necessidades diferenciadas, fica claro que a formação inicial de forma alguma é suficiente para os professores que desejam atuar de modo a fazer diferença na vida de seus alunos.

A formação inicial tem de capacitar os professores para assumirem a tarefa educativa em sua complexidade e atuarem de forma flexível ante as diferenças dentro de sala de aula. Nessa formação, segundo Imbernón (2011, p. 63),

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Mas o aluno, futuro professor, também precisa estar preparado para superar suas limitações. Portanto, na formação inicial de professores, um dos principais conteúdos deveria ser a formação para uma sociedade em mudança. Ao professor, cabe, segundo a LDB, art.13º, zelar pela aprendizagem do aluno, independentemente de quem ele seja.

Campos e Garbini (2010, p. 5-6), em sua pesquisa sobre inclusão e formação de professores, explicam que é necessário

Visualizar esse sujeito na condição de aprendente ou aprendiz, aquele que busca o saber, saberes que são pensados, uma forma de aprender que se recicla, instigando o olhar curioso. Neste ponto observa-se que o docente diante de tantas escolhas possíveis, não poderia ficar atrelado apenas num período único de formação, que ingenuamente o prepararia por completo para o exercício de sua docência, ou ainda colocar o seu próprio processo de aprendizado somente sob a responsabilidade das instituições encarregadas da formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.

De modo geral, apenas o fato de o professor conhecer a Língua Brasileira de Sinais não é suficiente, pois a escolarização do aluno surdo ultrapassa a questão da língua. A escola comum precisa propor ações que façam sentido para as crianças em geral, e que possam ser compartilhadas com os alunos surdos. Isso vai muito além da língua a ser utilizada, pois os alunos necessitam de ambientes educacionais estimuladores, desafiadores a seus pensamentos e a suas capacidades.

A existência de um ambiente educacional que estimule o acadêmico e promova a sua liberdade de escolha incentiva-o à busca de novos caminhos e formas de convivência para a vida em coletividade, dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse contato amplo com outros acadêmicos em sala regular, o desenvolvimento do aluno surdo poderá ultrapassar as barreiras impostas pelo processo educacional e, como consequência, fará uso consciente de seus direitos escolares e exercerá sua cidadania.

A inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência em escolas regulares tem sido a pauta de muitos debates. A educação, educação especial, inclusão, exclusão, formação docente fornecem suporte teórico para que se compreenda a complexidade da inclusão dessas pessoas no sistema regular de ensino. A sociedade e a escola se dividem entre pensamentos favoráveis e não favoráveis a esse processo. Os últimos justificam-se pela alegação de despreparo dos docentes e pela falta de acessibilidade nas universidades.

A Associação dos surdos de São Paulo - ASSP (2008) afirmou que os surdos adultos não aprovam o modelo de inclusão adotado nas escolas, devido às estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, que desconsideram a cultura e a identidade surda. Os materiais utilizados são voltados para educação de ouvintes.

O sistema de ensino deve assegurar, dentre outras condições, professores especializados ou devidamente capacitados para atuarem com qualquer pessoa com necessidade educativa especial em sala de aula, independentemente do tipo de deficiência.

Na discussão sobre a educação para pessoas que necessitam de um atendimento educacional especial na escola regular, os discursos praticados atualmente destacam a urgência de implantação de políticas públicas, da criação de recursos financeiros que garantam um investimento maciço na inserção do aluno, como direito que lhe é dado e assegurado perante a Lei. Botelho (2002, p. 11) observa que

Os pais, e por vezes o próprio aluno surdo, insistem na permanência na escola regular, mesmo havendo resultados negativos pelo fato de a língua praticada em sala de aula não ser a praticada pelos surdos. O que ficou constatado é a necessidade da melhor formação do professor em conjunto com a melhora do sistema educacional, necessitando de uma adequação para os alunos surdos, o que facilitaria seu ingresso em classes com alunos ouvintes, oferecendo meios e possibilidades para esses alunos desenvolverem uma convivência saudável. Todavia, mesmo com a melhor preparação dos professores, incluindo o conhecimento da cultura surda e linguagem de sinais, não será suficiente, pois a língua praticada em sala de aula e no ambiente escolar não é a mesma compartilhada pelo aluno surdo, o que é indispensável para que o aluno surdo torne-se letrado.

Varias família, e o próprio aluno, desejam a inclusão na escola regular, apesar das dificuldades de comunicação em sua língua natural adquirida - a LIBRAS, já que os outros alunos e professores, em geral, não a conhecem. A aprendizagem, nesse sentido, é limitada pelo fato de a língua não ser compartilhada com todos da sala. A Declaração de Salamanca (1994), no artigo 19, preconiza:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 07).

A Língua de Sinais deve ser estabelecida na sala de aula, não apenas com o intérprete e o aluno surdo, mas com os colegas ouvintes e professores, e em todo o ambiente acadêmico, para que o aluno tenha autonomia dentro do campo universitário.

3.3 As práticas de inclusão para o aluno surdo em sala de aula na universidade

A palavra inclusão remete à ideia de exclusão, pois pressupõe que aqueles indivíduos ou grupos que necessitam ser incluídos já foram, na prática, excluídos, marginalizados ou discriminados. Enfim, deixaram de participar e contribuir como cidadãos, ou foram privados de seus direitos à inclusão. Pode ser entendida como um processo de reconhecimento e valorização da diversidade social e cultural que visa garantir a participação dos sujeitos na sociedade de forma que se beneficiem de todos os direitos como cidadãos.

A inclusão escolar significa receber e atender todos os alunos em suas necessidades educativas, independentemente de etnia, classe social e condições físicas e psicológicas. Nesse sentido Laplane (2015, p. 28) explicita que

A ideia de inclusão vai muito além do modo como o sistema educacional acolhe e distribui os alunos durante o processo de escolarização. Ela abrange não apenas o direito à educação e ao acesso aos bens culturais socialmente produzidos, mas também os modos de participação que decorrem das formas de sociabilidade disponíveis para os sujeitos. A ideia de inclusão social diz respeito às formas de participação de indivíduos e grupos nas esferas econômica, política e cultural. Derivando do conceito de inclusão social, o de inclusão escolar, alguns autores entendem a inclusão como processo mais abrangente de socialização e exercício da cidadania.

A inclusão deve se caracterizar pelo acesso e participação do sujeito na sociedade, na qual possa gozar dos seus direitos como cidadão ativo em todas as esferas. Na escola, essa possibilidade se torna mais ampla por meio do exercício de socialização com os colegas, professores, funcionários e coordenador e direção da escola, que pode gerar desafios para todos os envolvidos.

Para Mazzotta (2001), o processo de inclusão escolar é lento porque traz com ele uma série de desafios, como a realização de mudanças estruturais, a sensibilização dos acadêmicos quanto à importância da inclusão escolar e a qualificação dos professores.

Mazzotta (2001) relata, ainda, que a vantagem da educação inclusiva é a riqueza da diversidade. Por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que se realizou em 1981, o conceito em relação à pessoa com deficiência mudou: não é o indivíduo com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, mas é a sociedade que tem de se adaptar às pessoas "diferentes". Esse processo não deve ser via de mão única.

As escolas comuns precisam adaptar-se à diversidade dos alunos. Segundo Masine (2002), esse é o modo de possibilitar o exercício da cidadania, tanto para os alunos incluídos quanto para toda a comunidade escolar. Países como os EUA, Canadá, Espanha e Itália foram os pioneiros na implantação de classes e escolas inclusivas. Na Declaração de Salamanca, em junho de 1994, na assembleia com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, que assumiram a Educação para Todos, surgiu a expressão “educação inclusiva”.

A inclusão tem o amparo do princípio de igualdade, defendido pela Constituição Federal, no capítulo III, aliado ao direito à educação constante; esse documento prevê que o atendimento educacional dos alunos com deficiência deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208, p.124).

A Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394, de 1996 assegurou que a pessoa com deficiência física, sensorial e mental pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe, em seu art. 58, que a educação escolar deve ser oferecida na rede regular de educação e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializados. Prevê, também, recursos como classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns.

No capítulo V da LDB, o art. 59 contempla a organização do trabalho pedagógico e prevê que os sistemas de ensino devam assegurar, a fim de atender às necessidades específicas, que haja professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos com necessidades especiais nas classes comuns.

No Referencial Curricular (1998, v.1), verifica-se que a qualidade do processo envolve questões mais amplas, implicadas às políticas públicas, às decisões orçamentárias, à

implantação de recursos humanos, aos materiais adequados em termos de quantidade e qualidade e à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades.

A LDB (2007), título III, garante o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (Art. 4º, inciso V, p. 22).

A legislação brasileira, mais especificamente a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 54, alínea III, promulgado em 1990, e a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posiciona-se favoravelmente ao atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino. (Lei n. 9.394/96, artigo 4º, alínea III).

Para reforçar, a Portaria n. 3.284/03 assegurou, ao deficiente físico e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, dentre as quais, mobilidade, utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

Mesmo com o amparo legal, que garante esse acesso ao ensino superior, é possível que existam efeitos negativos quando um aluno com necessidades especiais é incluído numa sala de aula regular, como por exemplo, não ser efetivamente integrado na turma.

Os professores, ao sentirem dificuldades para lidar com alunos com necessidades especiais, devem se organizar para demandar às autoridades competentes – reitoria (IES) – iniciativas que venham suprir a lacuna formativa que tiveram. É aconselhável, ainda, que os professores estreitem os laços com os pais dos acadêmicos com necessidades educativas especiais, porque eles são parte dos movimentos de luta pelos interesses do surdo e porque, em relação à vida acadêmica, eles defendem a inclusão e, como cidadãos, participam do processo. Os pais devem colaborar com os professores, agindo coletivamente para favorecer a inclusão e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem.

Para Masine (2002), os preconceitos em relação à inclusão poderão ser eliminados ou, pelo menos, reduzidos por meio das ações de sensibilização da sociedade e, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas, das empresas inclusivas, dos programas de lazer inclusivo. A educação inclusiva tem contribuído para melhorar aspectos de comportamento na escola, no lar e na comunidade, e nos resultados educacionais, para a compreensão e vivência da cidadania e respeito mútuo, valorização das diferenças individuais e aceitação das contribuições pequenas e grandes de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora das escolas inclusivas.

Sawrey (1998) ressalta que o desenvolvimento da consciência de cidadania não pode restringir-se à questão de direitos e deveres das pessoas em geral, devendo abranger também as questões referentes aos grupos excluídos ou rejeitados pela sociedade.

A escola, enquanto agente que educa crianças, jovens, adultos e idosos, precisa oferecer oportunidades para esse tipo mais abrangente de formação de cidadãos. Mais do que isso, precisa desenvolver comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos alunos. Quando alunos com os mais diferentes modos de aprendizagem e tipos de inteligência estudam juntos na mesma classe, todos eles se beneficiam com os estímulos atitudinais e modelos comportamentais uns dos outros. O ser humano necessita de passar por esse tipo de experiência para se desenvolver integralmente.

Mazzotta (2001) afirma que a convivência entre pessoas diferentes pode contribuir para o desenvolvimento, pois a convivência na diversidade humana enriquece a existência, desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um possui. O fato de cada pessoa interagir com tantas outras pessoas, todas diferentes entre si em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades e habilidades é a base do desenvolvimento de todos, para uma vida mais saudável, rica e feliz.

A educação inclusiva deve propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, jeitos de aprender e necessidades comuns ou especiais. A integração escolar é uma forma de inserção, que recebe alunos com deficiência, desde que sejam capazes de acompanhar a escola comum, existente nos moldes tradicionais.

De acordo com Mazzotta (2001), a inclusão escolar é uma forma de inserção, em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno, incondicionalmente, e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência frequentam a escola comum. Embora seja relativo às escolas especiais, as salas especiais e outras formas segregadas de educação contribuiriam pouco para os alunos tomarem-se membros plenos da comunidade.

As classes comuns, em todos os níveis de educação, e não mais as classes e escolas especiais, constituem locus privilegiado para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham acesso às conquistas sociais e acadêmico-culturais que a escolarização proporciona.

Foster, Long e Snell (1999) explicam que o aluno surdo tem algumas dificuldades em sala de aula, principalmente com relação ao contato visual com professor de aula ou com os colegas que, ao se dirigirem ou escreverem no quadro-de-giz, por exemplo, ficam de costas; nessa situação, perde-se o contato visual, que é de grande importância para o aprendizado do aluno surdo.

Ressalte-se que a comunicação do surdo é visual, assim também a sua língua; logo, ele carece do contato visual com o docente e com os colegas, para que tenha compreensão dos acontecimentos que ocorrem em sala de aula. Outro ponto relevante é o trabalho escolar, que poderia ser realizado de modo diferente. Sá (1999, p.135) sugere que “o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: A Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2)”.

Assim, a partir dessa perspectiva de educação inclusiva, entende-se que os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas turmas do ensino comum, devem ser os mesmos propostos para os seus colegas, variando, todavia, em relação ao apoio que esses alunos precisam receber, em função de suas peculiaridades, bem como em relação aos critérios de aquisição que forem mais convenientes para serem considerados nos processos de avaliação educacional. Todos esses aspectos devem constar da proposta pedagógica de cada escola. Para começar a trabalhar com a inclusão, será necessário oferecer às escolas e aos professores amplo apoio pedagógico, salas de recursos, também materiais didáticos e espaço físico escolar adequado e visão institucional diferenciada.

O apoio pedagógico diversificado na rede de educação comum é considerado um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento desses alunos e é mais eficiente do que um trabalho segregado, com programações específicas. Esse tipo de trabalho, evidentemente, traz grandes desafios a todas as escolas que têm de estender a todos os alunos com necessidades educacionais especiais seu compromisso de encontrar metodologias de educação e recursos diferenciados que lhes assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares.

A educação especial deve assegurar ao educando a formação comum indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo-lhe as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de valor

entre todas as pessoas. Ela deve iniciar-se o mais cedo possível e ser garantida enquanto o educando apresentar necessidades educativas especiais.

Nesse processo, Masine (2002) afirma que uma estreita relação escola-família é fundamental. Para concretizar essa nova perspectiva em relação à educação especial, uma série de concepções e práticas devem ser modificadas. Uma delas diz respeito à questão de limitar ou não o número dos alunos com necessidades especiais por classe.

Na universidade não é possível limitar o número de acadêmicos em sala de aula, mesmo assim, é recomendado distribuir os alunos de forma equilibrada, considerando que todo curso, como responsável pela aprendizagem, deve ser composto de alunos com uma riqueza de diversidades. O interessante é que o professor saiba tirar vantagens das diferenças e amplie positivamente as experiências de todos dos acadêmicos, dentro do princípio de educar na diversidade.

Segundo Masini (2002), ainda, a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, atendidos nas classes comuns e salas regulares, deverá ser contínua e acumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa verificação deve incluir itens básicos referentes à programação escolar e visar à constante melhoria das condições de educação a que eles se acham submetidos. Também deve estar voltada à identificação de qualquer progresso no aproveitamento escolar.

A avaliação do acadêmico surdo deve variar segundo de acordo com as características e necessidades dele, respeitando-se especificidades e utilizando-se recursos adequados.

Os surdos, como todos os sujeitos que necessitam de atendimento educacional especializado, devem estar sujeitos aos mesmos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, porém, com utilização de formas alternativas de comunicação e adaptação de materiais didáticos. A estrutura frasal do acadêmico surdo não deve interferir na avaliação do conteúdo de suas mensagens escritas.

A política da inclusão escolar atende às necessidades educacionais do aluno surdo desde a educação infantil, passando pelo ensino e médio, com atendimento em sala de recursos no contraturno para acompanhamento do aluno em suas dificuldades em sala de aula. Na educação superior, isso não ocorre. O acadêmico surdo conta com o auxílio do intérprete educacional, porém não tem acompanhamento nos mesmos moldes do ensino fundamental e médio.

Quadros e Schmidt (2006, p. 33) discutem o aprendizado da língua portuguesa pelo surdo, com enfoque para as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que tenha significação. As palavras não são ouvidas, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na Língua de Sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da Língua de Sinais.

Quadros (2013) salientou a importância do uso da Libras, pelo aluno, em sala de aula, para as reflexões e descobertas e as possibilidades em adquirir a língua portuguesa como segunda língua.

Pode-se perceber que na proposta bilíngue a Libras deve ser valorizada, pois serve como apoio que sustenta a aprendizagem de leitura e escrita, desenvolvendo a competência crítica sobre o processo no aluno surdo. Nesse sentido, Gurgel (2010) afirma que a universidade não pode ser indiferente à diferença, mas tem o papel de buscar o processo educacional mais justo e democrático.

3.4 Os enfrentamentos dos docentes.

A prática inclusiva descrita anteriormente exige esforço extra dos professores da IES para a realização de trabalho, quando se depara com a diversidade de alunos. Essa prática impõe desafios ao docente na condução do conteúdo a ser ministrado, nas relações interpessoais, nas atribuições que lhe são impostas, incluindo a sua carga horária de trabalho.

Além da aula no ambiente escolar, o professor desenvolve outros trabalhos administrativos como: planejar, orientar alunos, organizar atividades extras com lista de atividades de fixação, participar de reuniões de coordenação, seminários, efetuar processos de recuperação, dentre outros. Esse ambiente exige do professor muito conhecimento, não apenas técnico-científico, e estratégias de enfrentamento para superar esse esforço e pressão no trabalho.

França e Rodrigues (1997, p. 36) afirmam que o enfrentamento é um “conjunto de esforços que uma pessoa desenvolve para manejar ou lidar com as solicitações externas ou internas, que são avaliadas por ela como excessivas ou acima de suas possibilidades”.

Esses mesmos autores apontam que o enfrentamento pode ser ativo e passivo. O enfrentamento ativo, segundo eles, é aquele em que “o indivíduo expressa seu desejo de mudança na estrutura a que está submetido. Afasta-se ou solicita transferência do serviço, voluntariamente. Tem participação em movimentos trabalhista”. (FRANÇA E RODRIGUES, 1997, p. 111). O enfrentamento passivo, segundo os autores,

Infelizmente, é o mais comum, e conduz alienação, no sentido sociológico do termo. O indivíduo passa a depreciar seu trabalho e senti-lo como peso e não como fonte de satisfação. Objetivo torna-se apenas a remuneração e a manutenção de suas condições físicas e de higiene. (FRANÇA; RODRIGUES, 1997, p. 111).

As estratégias de enfrentamento, *coping*, conforme citado por Fonte e Guimarães (2004), estão “relacionadas aos fatores situacionais, descrevendo comportamentos, ações ou pensamentos destinados a reduzir ou modificar o efeito estressante do evento” (p.118).

Lazarus e Folkman (1984) apud Fonte e Guimarães (2004) concebem o *coping* reativo como um processo que extrapola os recursos internos e externos da pessoa. Sendo assim, percebe-se o estresse, podendo este ser resultante de uma experiência entre a pessoa e o meio, principalmente as que causam o desequilíbrio entre os recursos próprios e a procura ou a necessidade percebida.

O enfrentamento, conforme Rebolo (2011, p. 116), pode ser individual ou coletivo:

O enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos. Seja buscando alterar as condições externas ou modificando a conduta em relação a essas condições, é possível encontrar uma grande variedade de estratégias (individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e focadas na emoção), o que permite que, quando a estratégia que está sendo utilizada não se mostra eficaz, seja substituída por outra.

Latack (1986) apud Jesus (1998) classificou as estratégias de enfrentamento em três categorias. A primeira trata-se da estratégia de confronto ou controle que possibilita ao professor uma orientação e uma solução sobre o seu problema. A segunda refere-se ao evitamento ou escape, fazendo com que o professor apresente um afastamento do seu problema; a terceira categoria não tem ligação direta com a atividade profissional, mas constitui-se em uma orientação de como conduzir o mal-estar do docente em seu tempo livre.

A pessoa que necessita realizar um esforço comportamental e cognitivo precisa saber lidar com a dificuldade apresentadas, assim como com as demais pessoas e o meio. É importante salientar que o professor busque estratégias para minimizar ou solucionar suas dificuldades em sala de aula.

Nesse sentido, o professor precisa usar suas vivências para enfrentar as situações que lhe causam mal-estar, descobrindo em qual das três estratégias se enquadra, para superar as dificuldades. As estratégias podem ser modificadas diversas vezes, caso haja necessidade.

Conforme Rebolo (2011), as experiências já vividas, por serem distintas, podem provocar um desequilíbrio em uma situação momentânea, assim como no esforço e na força de vontade para criar novas ações para a circunstância presente.

O sucesso do trabalho do professor depende também da organização escolar que, às vezes, não favorece amparo pedagógico para a realização das atividades docentes, e também o suporte para as dificuldades internas de cada docente. Sendo assim, o professor possui um excesso de tarefas cada vez mais complexas que o sobrecarregam profissionalmente e pessoalmente, além de receber baixos salários, o que muitas vezes lhe dificulta até mesmo uma atividade de lazer.

Segundo Fontes e Guimarães (2004, p. 116), os indivíduos agem de forma diferente ao estresse, “podendo ser uma avaliação do seu significado, concretizado como uma ameaça, perda ou necessidade de mudança, podendo ocorrer reações emocionais ou fisiológicas”.

A pessoa com dificuldades procura formas para enfrentar o seu problema; cada qual tem reações diferentes diante da mudança, dependendo da forma como pensa ou percebe suas dificuldades; algumas exacerbam, outras minimizam e existem aquelas que as toleram.

Observa-se que existem várias formas de enfrentamento. Os autores citados defendem que as barreiras encontradas pelas pessoas em uma situação de enfrentamento estão ligadas às atividades operacionais e que, dependendo do indivíduo, em relação à sua percepção, há uma forma diferente de reagir.

Assim, ao desenvolver o repertório de estratégias de enfrentamento, as pessoas podem se tornar mais capazes para lidar bem com os obstáculos e aprender quais os tipos de estratégias que podem ajudá-las a chegar a seus objetivos em diferentes situações.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS ENCONTRADOS

Neste capítulo, descrevem-se os resultados obtidos com as análises das entrevistas dos 16 professores da universidade particular B. Os resultados foram organizados em quatro itens. No primeiro, apresenta-se o perfil socioprofissional dos professores entrevistados; no segundo, analisam-se as experiências dos professores com acadêmico surdo na universidade; no terceiro, são identificados os aspectos desafiadores do trabalho do professor na inclusão do aluno surdo e, no quarto, as possibilidades encontradas pelos docentes no segundo semestre de 2014. /B.

Quadro 2 - Dados socioprofissionais dos professores participantes da pesquisa

Nome ¹	Idade	Graduação	Especialização	Mestrado/Doutorado	Disciplina	Horista	Tempo de ensino superior	Quantidade de alunos surdos
Ana	47	História	História da América Latina	Doutorado	Políticas Públicas Educacionais e Legislação	38h	18 a	2
Bianca	64	Ciências Biológicas		Doutorado	Vertebrados	10h	34 a	1
Laura	64	Matemática	Matemática	Mestrado	Física	20h	15 a	2
Julia	36	Fisioterapia	Saúde da mulher	Mestrado	Anatomia	40h	12 a	2
Carlos	53	Pedagogia	História da educação	Mestrado	Gestão de processo	16h	24 a	4

¹ Os nomes dos professores foram substituídos por pseudônimos

Luan	45	Filosofia		Mestrado	Filosofia da Educação	40h	8 a	1
Paula	38	Psicologia	Psicopedagogia	Mestrado	Psicologia da Infância	32h	5 a	1
Bruno	34	Educação Física		Mestrado	Atletismo	30h	9 a	1
Kátia	33	Psicologia	Psicopedagogia	Mestrado	Psicologia da Aprendizagem	08h	5 a	1
Clara	56	Pedagogia	Planejamento Educacional	Mestrado	História da Educação	16h	21 a	4
Yuri	58	Matemática	Matemática Financeira	Mestrado	Matemática Aplicada	40h	34 a	2
Deise	41	Jornalismo	Comunicação jornalismo	Mestrado	Texto Científico	32h	12 a	1
Fabio	54	Fisioterapia		Mestrado	Anatomia	40h	20 a	1
Meire	59	Pedagogia	Psicopedagogia e psicomotricidade	Doutorado	Infância e juventude	40h	16 a	3
Eliane	33	Ciências Biológicas		Mestrado	Educação e ciência	14h	6 a	1
Inah	53	Educação Física	Preparação Física	Mestrado	Didática	40h	7a	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

4.1. Perfil socioprofissional

O perfil socioprofissional dos professores foi organizado no Quadro 2, com os dados obtidos dos 16 entrevistados. O quadro registra o nome do docente (pseudônimo), idade cronológica, formação acadêmica, horas de trabalho, tempo de docência no ensino superior e, por último, a quantidade de alunos surdos que tiveram na universidade.

Observa-se, no quadro, que cinco professores são do sexo masculino e onze do sexo feminino. Em relação às idades dos docentes entrevistados, a faixa etária está entre 33 e 64 anos.

As entrevistas permitiram perceber que a escolhas da profissão de professor deu-se logo no início da graduação em licenciatura. Alguns professores, inicialmente, fizeram bacharelado e entraram na docência mais tarde, devido às circunstâncias. Dos 16 entrevistados, 11 possuem especialização na área de formação, sendo todos mestres e três são doutores.

Quanto à jornada de trabalho desses professores, sete são lotados com 38 a 40 horas/aulas semanais, quatro têm cargas horárias que variam entre 20 e 32 horas/aulas semanais e cinco professoras trabalham com carga horária abaixo de 17 horas/aulas. Essa carga horária sofre variações de semestre para semestre, conforme o oferecimento das disciplinas.

Quanto ao tempo de experiência como docentes na educação superior, as mais jovens contam com, no mínimo, 5 anos, e os dois com carreiras mais longas estão há 34 anos na sala de aula.

Entre os 16 docentes entrevistados apenas quatro professores já tiveram mais de 4 experiências com acadêmicos surdos na educação superior. A maioria dos docentes teve a primeira experiência no semestre 2014/B, ano em que foi concedida a entrevista. Três professores com tempo de sala de aula entre 12 e 18 anos tiveram apenas uma experiência com aluno surdo.

4.2. Experiência com acadêmicos surdos na Educação Superior

Para análises das entrevistas, partiu-se das narrativas dos professores sobre as experiências que tiveram no ensino superior com seus alunos surdos. De acordo com os dados

constantes no Quadro 2, seis professores já haviam atendido alunos surdos no ensino superior, e os outros nove docentes estavam vivenciando a primeira experiência como professores de acadêmicos surdos. Observa-se que, para a maioria, ter um aluno surdo em sala de aula foi uma experiência nova.

Harrison e Nakasato (2015) esclarecem que o ingresso dos surdos na universidade está cada vez mais frequente, devido à Lei da acessibilidade, n 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que respalda os alunos com necessidade educacionais especiais, dando-lhe o direito de obter recursos que atendam às suas necessidades em sala de aula.

Esse ingresso dos surdos na universidade proporcionou experiências diferenciadas para os professores. Veja-se o relato do professor Carlos, que já teve experiência com quatro surdos no curso de Pedagogia:

Os mundos diferentes pela especificidade, e igual devido à sociedade. O mundo é igual, porém as necessidades diferentes, são sensíveis ao visual, é preciso ter mais paciência e perceber o que falta e melhorar a maneira. Inclusive se sensibilizar e interagir e aprender a interagir com o aluno e com o intérprete que faz parte do processo. (Prof. Carlos).

Percebe-se, na fala do professor Carlos, que conta com 24 anos de experiência docente, que ele tem noção da inclusão, possui olhar atento às diferenças, procura respeitar o processo e as necessidades do aluno no processo educacional, inclusive observando e interagindo com o intérprete que estava presente em suas aulas. Essa fala do professor vem ao encontro do que afirma Kelman (2015, p. 49):

O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de ter alunos pertencentes a diferentes universos nas salas de aula, do ponto vista cultural, social, linguístico e religioso e de ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidade, dando a mesmas condições de atendimento educacional diferentes a alunos diversos.

O respeito pela diferença cultural e a percepção de que a educação precisa ter um olhar diferenciado para a diversidade em sala de aula é importante para o processo educacional do surdo. Mesmo que se constitua um desafio para o professor, é fundamental buscar a igualdade de oportunidade em sala de aula a fim de que esse aluno e o professor atinjam o objetivo, que é o aprendizado.

Independentemente das experiências docentes, ser professor de surdo é desafiador, principalmente quando se trata de formação na educação superior de acadêmicos ingressos em cursos de licenciaturas.

A professora Clara relatou a sua experiência com alunos surdos no decorrer de sua carreira docente:

Foi interessante minha trajetória, pois tive uma aluna surda na Pedagogia. Agora tenho um aluno no curso de Pedagogia e outro no curso de Biologia. Preocupo-me com a formação. Exigi deles assim como exigi dos outros alunos. O acadêmico de Pedagogia era participativo e o de Biologia não participava muito. (Profa. Clara).

Nessa fala da professora, que passou pela experiência com um aluno surdo e no semestre de 2014B estava com dois acadêmicos em cursos diferentes, sendo um em Biologia e o outro no curso de Pedagogia; as experiências foram diferentes, especialmente em relação à participação desses acadêmicos em sala de aula. É interessante ressaltar que, na fala da professora, percebe-se que sua exigência em relação ao aprendizado dos alunos surdos é a mesma que faz para os alunos ouvintes. Esse fato pode ser devido à preocupação com o aprendizado e com a formação necessária que o acadêmico precisa ter, independentemente de ser surdo ou ouvinte.

A professora compara os alunos surdos entre si, referentemente à participação em sua aula. Ela vivenciou duas experiências diferentes, no sentido de conhecer e reconhecer as diferenças entre os alunos surdos. Um era mais participativo em sala de aula do que o outro.

Com respeito a essas diferenças, Kelman (2015, p. 67) reforça que

A consciência da diferença fortalece contra hegemonia dentro da própria cultura dos surdos. É preciso valorizar o pensamento divergente, como fenômeno natural dentro de qualquer contexto social. Mas é preciso também saber lutar pelas lutas comuns e intrínsecas à comunidade, que são o interesse de todas as pessoas surdas: melhor educação, promovendo a aquisição da Língua de Sinais dentro do espaço escolar.

De acordo com essa autora, a diferença é importante para fortalecer a comunidade surda, porém existe uma diversidade dentro da comunidade. Mesmo assim, há luta pelo reconhecimento, no espaço acadêmico, de sua língua e de sua identidade. Os sujeitos surdos também se esforçam para interagir nas duas línguas e serem compreendidos e respeitados pelos demais colegas e professores.

A Professora Laura, no entanto, relata uma experiência diferente.

Tive um acadêmico surdo no curso de Matemática aplicada computacional. Essa foi a minha primeira experiência, mas ele abandonou; ele não conseguiu acompanhar. Minha experiência recente foi no curso de biologia em 2014/B. Na sala desse acadêmico, eu trabalhei com a disciplina de física. O aluno é muito assim: na dúvida, ele já te pergunta, ele participava muito perguntando para o intérprete e aí ele repassava pra mim: “Professora, ele não entendeu tal coisa”. Aí eu ia lá e explicava e o intérprete, como entendia facilmente o que eu estava falando, explicava pra ele. (Profa. Laura).

Essa foi sua primeira experiência com aluno surdo na docência da educação superior, porém foi por um período curto, já que o aluno desistiu do curso. Percebe-se, por meio da sua fala, que, nas aulas da disciplina de Física, no curso de Biologia, a docente se sentia incomodada com a presença do intérprete educacional, pois o acadêmico direcionava as dúvidas para esse intérprete e não para a professora da disciplina. Esta direcionava as questões para o intérprete, que, por ter facilidade de conteúdo, explicava para o aluno surdo.

O aluno era participativo, mas não interagiu diretamente com o professor e sim com o intérprete. Essa interferência aparentemente incomodava a professora Laura, que via, no intérprete, um papel talvez mais importante que o dela, visto que o acadêmico se dirigia apenas ao intérprete para sanar dificuldades e receber a explicação do conteúdo, o que provavelmente dificultava a relação entre professor e aluno.

Lacerda (2015, p. 280) sugere que

A responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldade para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue.

A professora Laura percebe que a presença do intérprete educacional é importante para facilitar a comunicação do professor, contudo não lhe cabe a responsabilidade de ensinar, que é do professor regente. Mesmo preocupada com a educação, a professora não teve uma experiência agradável nesse semestre, por não conseguir realizar suas explicações de forma direta.

Com a professora Meire foi diferente, embora tivesse, como a professora Laura, dificuldade em relação à comunicação com acadêmico surdo.

A minha primeira experiência foi com duas acadêmicas surdas, elas utilizavam a Língua de Sinais eu não tenho familiaridades com a língua; tive dificuldade com a comunicação. Eu não me lembro se tinha intérprete. Nós nos comunicávamos com gestos. Esse acadêmico era um aluno interessado, participativo. Minha aula é bastante dialógica e eu também perguntava qual era a opinião dele. Ele participava. (Profa. Meire).

A professora Meire relatou já ter ministrado aulas para dois acadêmicos surdos, anteriormente. Ela aponta que nessa experiência as suas dificuldades foram de comunicação, mas não se recorda se trabalhou com apoio de intérprete. Talvez essa seja a razão pela dificuldade ter sido maior na comunicação com suas alunas. Com o aluno de 2014/B foi mais tranquilo, pois possuía intérprete em sala e ele era participativo. Pela fala da professora percebe-se que sempre estava próxima do acadêmico, mesmo não tendo domínio da LIBRAS, que era utilizada em sala de aula.

A construção de um espaço educacional inclusivo agrega a questão da comunicação com clareza sobre a concepção do desenvolvimento global do aluno surdo. A IES inclusiva é comprometida com a cidadania, possibilita a mobilização da Língua de Sinais e oferece a acessibilidade a todos, em todos os sentidos, o que garante o respeito à diversidade destes surdos cidadãos. (GURGEL, 2010, p. 35).

Mesmo com a Libras utilizada em sala de aula, por meio do intérprete educacional, isso apenas minimiza a dificuldade de inclusão do aluno surdo. Provavelmente, se os docentes conhecessem o básico dessa língua, poderiam dialogar e conheceriam melhor a cultura e identidade surda, o que facilitaria a inclusão em sala de aula e também tornaria mais fácil a experiência dos professores no IES, com base nos relatos em entrevistas dos docentes.

A Professora Ana teve duas experiências com alunos surdos. Ela relata suas dificuldades com o primeiro aluno surdo:

Minha primeira experiência foi com uma acadêmica surda, no curso de pedagogia e foi muito difícil, porque eu não tive formação docente como trabalhar porque requer atenção diferenciada. Tinha receio de a acadêmica não aprender. Então, eu tinha o apoio do intérprete. (Profa. Ana).

Com o segundo acadêmico, ainda se nota que a preocupação com o aprendizado continua, porém foi mais fácil porque a professora já havia passado pela experiência anterior, conforme relato a seguir:

No semestre 2014/B a experiência foi muito boa, nas aulas era participativo. Esse acadêmico sempre participou bastante nas discussões. Foi bem interessante esse convívio e eu tenho amadurecido em relação da primeira surda e a segunda. Embora a preocupação sempre fosse se a explicação minha ela estava entendendo. (Prof. Ana).

A professora sentiu falta de formação para trabalhar com o aluno surdo no ensino superior, foi uma experiência desafiadora e muito difícil. A preocupação manifestada refere-se à aprendizagem do acadêmico surdo, por não saber como trabalhar de forma diferenciada para melhorar o aprendizado. A professora teve o apoio de intérprete no processo educativo nas duas experiências, sendo que em sua fala ficou claro que a segunda experiência foi mais fácil pelo fato de ter vivenciado uma experiência anterior.

O professor Yuri, assim como os outros docentes, tem a preocupação com o aprendizado do aluno surdo. Em sua fala, na entrevista, o docente relatou:

Na universidade tive também três alunas: duas alunas no curso de Pedagogia, e agora o terceiro no curso de Biologia. As duas primeiras alunas conseguiram compreender e desenvolver, já a do semestre 2014/B, foi muito difícil, devido ao pré-requisito que ela não tinha, como habilidade com as Exatas, também a questão dos intérpretes que estão para fazer essa tradução. A matemática tem uma linguagem técnica, acredito que nessa transferência, o intérprete não consegue atingir ou afeta ou modifica a explicação inicial. (Prof. Yuri).

Percebe-se, nessa fala, que mesmo com 34 anos de experiência docente o professor Yuri teve dificuldades com o aluno do semestre 2014/B. Conforme o relato, faltaram, ao acadêmico, conceitos que deveriam ter sido construídos ao longo de sua escolarização, o que demandaria retomar os pré-requisitos. Desse modo, o docente teve dificuldades de trabalhar essas questões, principalmente quando se referia à linguagem técnica da Matemática. O professor acredita que a interpretação não foi bem-sucedida.

Conforme os relatos, os professores que já tiveram experiência com alunos surdos perceberam a própria dificuldade, porém tiveram um olhar diferenciado e ressaltaram a importância de ter um relacionamento com o acadêmico e com o intérprete de Libras.

Isso denota a dificuldade de compreensão de Libras e do trabalho do intérprete, e também que a experiência foi desafiadora para todos os envolvidos: professor, aluno e intérprete.

Com base nas experiências relatadas pelos docentes, nota-se certa tranquilidade, da parte dos docentes, pelo fato de não ser uma novidade, naquele momento, lidar com alunos surdos em sala de aula; porém, o professor tem um desafio diferente com cada aluno surdo, sendo que nenhum é igual ao outro, assim como nenhum ouvinte é igual ao outro. O processo de aprendizagem é diferente e requer, do professor, mais flexibilidade e atenção, independentemente de ter vivenciado uma experiência com aluno surdo anteriormente.

Sampaio e Santos (2002) explicam que os universitários apresentam dificuldades com a adaptação da vida acadêmica, devido às obrigações escolares e às dificuldades com produção textual. O acadêmico surdo que teve falhas em sua trajetória escolar também pode apresentar essas dificuldades.

Os professores experientes não buscaram aprender a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, mesmo percebendo que a necessidade de comunicação com o aluno surdo constitui em umas das dificuldades, conforme narrado pelos professores.

Com base nas narrativas dos professores que tiveram a primeira experiência com o aluno surdo na educação superior, é possível perceber que esta foi positiva, todavia, na oportunidade em que sentiram algum obstáculo ficaram impactados.

A fragilidade da comunicação foi mascarada pela presença do intérprete educacional que, muitas vezes, representou um incômodo para alguns professores, ao mesmo tempo em que os acalmava, em sala de aula, no sentido de conseguir explicar o conteúdo por meio da intermediação comunicativa entre professor e aluno surdo.

Nessa perspectiva, os mestres relatam que o contato com o acadêmico surdo, além de desafiador foi proveitoso, pois tiveram o auxílio do intérprete, o que lhes proporcionou a melhor comunicação. Vejam-se mais alguns relatos:

Foi desafiador, por ser a primeira, mas por ter o intérprete e ela me explicou a função dela, me acalmei. Minha primeira experiência foi no curso de educação física, e foi uma experiência boa, desafiador. O acadêmico era tranquilo, participativo e interessado. (Prof. Bruno).

Esse foi o primeiro aluno surdo. Uma experiência nova e desafiadora, mas muito boa. (Profª. Deise).

Foi uma experiência muito boa, sendo essa a primeira da minha carreira que me fez refletir em vários pontos de minha aula, embora eu já trabalhasse muito com visual, mas precisei prestar mais atenção nesse aluno e no intérprete. Foi ótimo. (Prof. Fábio).

Na sala era mais difícil por conta da sala cheia e no laboratório eu conseguia tirar mais dúvida e ficar mais próximo, era um aluno participativo. Experiência foi boa. (Profa. Julia).

De acordo com a experiência dos professores, percebe-se a preocupação com o aprendizado do aluno surdo, uma vez que esses docentes precisaram de uma atenção especial em suas aulas para poder observar o aluno surdo e acompanhar o intérprete educacional. Assim sendo, mesmo com a sala lotada, conforme experiência da professora Julia, foi possível acompanhar o aprendizado do acadêmico.

No caso, a experiência do professor, mesmo sendo desafiadora, pode ser proveitosa, pois basta compreender a identidade e a cultura surda, conforme Perlin (1998, p. 31) explica em sua dissertação:

As identidades surdas podem ser pensadas a partir do conceito de diferença e não do conceito de deficiência ou diversidade. Essa diferenciação merece ser enfatizada, tendo em vista que, de posse dessa possível verdade, posso chegar ao específico surdo.

Nesse sentido, o professor que compreende e aceita o surdo como diferente, poderá ter facilidade no ensino e aprendizado do aluno surdo, como na elaboração do plano de ensino e nas estratégias de educação e correção de trabalhos acadêmicos.

É importante salientar que, a partir do momento em que o professor reconhece que o aluno surdo precisa de atenção especial e, por consequência, se preocupa com o plano de aula, avaliações e adaptações das atividades, o acadêmico tem maior rendimento, conforme se constata nos relatos que se seguem:

Perguntei o que está acontecendo? Pensei: E todo material e plano de educação que elaborei e planejei para o semestre. Fiquei pensando como esse trabalho acontece, apenas pensei, não falei nada, apenas me perguntava. Foi minha primeira experiência, foi realmente essa. (Profa. Kátia).

Quando eu entrei na sala, percebi que tinha um aluno surdo e visual. Percebi que tinha um intérprete e conversei com a intérprete, depois a coordenadora me informou. O suporte que eu tive foi com o intérprete, ela que me auxiliou. Foi a primeira experiência. (Profa. Paula).

As professoras Kátia e Paula não sabiam que teriam aluno surdo em suas turmas e não prepararam materiais diferenciados para atendê-los, por isso ficaram surpresas, sem saber o que fazer para ensiná-los adequadamente.

Percebe-se a inquietação e o interesse das professoras em utilizar os recursos necessários para o ensino desses alunos e que teria sido bem melhor se tivessem recebido, com antecedência, a informação de que teriam alunos surdos em suas turmas, para preparar o plano de aula de forma mais apropriada para propiciar participação e compreensão do conteúdo ministrado.

É necessário ressaltar que o intérprete estava presente na sala de aula e foi o que auxiliou as professoras em suas dificuldades de ensino, com orientações sobre a surdez e o surdo.

Além disso, o rendimento do acadêmico surdo não depende apenas dos professores, mas também dos outros acadêmicos, que deverão ser adeptos da inclusão e aceitem que o surdo precisa ser considerado em todos os seus aspectos culturais e linguísticos, conforme ressaltam Sampaio e Venâncio (2009, p. 71):

A singularidade das experiências-variadas, ricas, interessantes, menos interessantes, complexas-devem ser mais exploradas e, quem sabe, possam contribuir de modo efetivo para pensar e praticar uma educação cuja “mesmidade” não proíba a diferença.

Inobstante, de acordo com a narrativa dos professores, existem acadêmicos interessados, outros que apresentam maiores dificuldades e, ainda, aqueles que têm facilidade com determinados conteúdos, independentemente de serem surdos ou ouvintes:

O acadêmico não apresentava muito interesse, era distante, e o outro acadêmico era mais próximo, participava mais das aulas. Não sei se era a dificuldade de compreender a disciplina. Tem pessoas que não gostam, outras são mais generosas e gratuitas percebo que aconteceu com o acadêmico. (Prof. Luan).

Estudar Biologia que possui termos que têm origem grega e latina e por trás que tem uma lógica próxima e com teorias complicadas como a teoria da Evolução. Quando comecei a dar aula para o acadêmico surdo, conversei com o intérprete e fiquei confiante nessa interação. O acadêmico foi participativo nas aulas e, às vezes, realizava a própria dedução e é mais difícil que quando ele perguntava a dedução e essa dedução não está correta, porém a explicação acontece até ele compreender. (Profª. Bianca).

De outro vértice, em que pesem as experiências positivas, alguns entrevistados relataram dificuldades, durante o semestre, com o acadêmico surdo.

Essas dificuldades surgiram na primeira experiência, visto que não souberam se relacionar, tampouco trabalhar determinados conceitos com os alunos surdos. Ressalte-se, por exemplo, o acadêmico de Biologia, que precisaria ter conhecimentos prévios sobre a disciplina e conteúdos, tendo em vista toda uma linguagem técnica específica e, ainda, a complexidade e restrições da Língua de Sinais.

A professora Eliane concorda com os outros professores que a experiência foi válida e acrescenta:

No semestre eu percebia que ele não era muito esforçado, pois era a aula que eu demorava elaborar. A experiência no geral foi boa. (Profa. Eliane).

Essa docente tem um posicionamento de que não é só o professor que deve se esforçar para que o processo ensino-aprendizado aconteça; seu ponto de vista é de que o aluno também deve se dedicar mais aos estudos. Sua experiência com o acadêmico de Biologia, no geral, foi positiva, no entanto, avalia que o aluno não era suficientemente dedicado.

Vale observar que, quando os professores pontuam a falta de interesse do acadêmico surdo em relação ao conteúdo ministrado, deixam de considerar as dificuldades, a diferença entre as línguas e as implicações desses fatores para o aprendizado, que resulta em menor desempenho.

A professora Eliane relata que demorava para elaborar as aulas e não tinha reconhecimento pelo trabalho que desenvolvia. O esforço como educadora, às vezes, não era suficiente para atender adequadamente às especificidades de aprendizado do aluno surdo. Não é aconselhável concluir que o aluno não seja esforçado, já que isso prescinde de maior contato. Contudo, entende-se que é preciso que uma aula seja interessante, para que o aluno surdo se identifique, tenha interesse e compreenda o conteúdo ministrado pelo professor.

[...] alguns professores fazem exatamente e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana. (TARDIF e LASSERD, 2014 p 113).

Cabe evidenciar a importância de que o professor seja esclarecido sobre a surdez, na perspectiva de que essa não é deficiência, mas é uma diferença relacionada a um grupo

minoritário que possui uma língua e cultura diferente e, por consequência, luta pelo respeito às diferenças culturais e reconhecimento de sua identidade.

Portanto, conforme os depoimentos dos professores, a experiência com os alunos surdos foi válida, desafiadora e possível porque tiveram o intérprete próximo, a fim de propiciar e facilitar a comunicação entre o professor e o aluno surdo. Mas, deve se considerar que se os docentes tivessem conhecimento prévio sobre a possibilidade de ensinar alunos com essa diferença, conseguiriam, em tempo hábil, preparar seu plano de aula e atividades para o semestre.

4.3 O trabalho do professor e os desafios e possibilidades

Neste tópico, descreve-se a análise de como os docentes entrevistados planejavam suas aulas e avaliavam os acadêmicos surdos nos cursos de Biologia, Educação Física e Pedagogia, de acordo com suas concepções sobre o ensino e aprendizagem.

Essas análises/entrevistas foram reorganizadas de acordo com a proximidade dos aspectos envolvidos, a fim de facilitar a leitura e as discussões sobre os desafios e dificuldades vivenciados pelos professores em suas disciplinas no decorrer do semestre.

4.3.1 PLANEJAMENTOS

Nesta seção discutem-se as narrativas dos professores sobre os planejamentos de aula, com o objetivo de conhecer as adaptações que fizeram para ministrar seus conteúdos na sala em que os alunos surdos frequentavam.

Depreende-se, dos relatos dos professores, que estes se preocupavam em planejar as aulas, utilizando métodos que pudessem facilitar a compreensão do conteúdo ministrado. Nessa senda, observa-se que os docentes ocupavam boa parte de seu tempo preparando aulas que possibilitassem a aprendizagem dos alunos surdos.

Usei textos avulsos, slides eram com pequenos textos, imagens, filmes. Ele não precisou de tempo a mais para realizar, ele sempre participou de todas as atividades. A sala numerosa dificultou meu trabalho com acadêmico surdo. (Profa. Ana).

Eu demoro mais para preparar minha aula, porque preciso pensar no acadêmico e para facilitar a aprendizagem, uso recursos visuais, mas, eu percebo que ele tem dificuldade de compreensão de conceito, e foi aprendendo os conceitos conforme ele ia vendo e desconstruir e construir

são mais difíceis. É preciso trabalhar a autonomia da acadêmica (Profa. Bianca).

Precisei adaptar os vídeos, com legenda, adaptar no sentido de ler e verificar as pontuações e os trabalhos eram mais individuais. Às vezes, eu tinha planejado e precisava reorganizar. Não fui informada que teria um aluno surdo e aprender como lidar com a situação. Não tive formação para trabalhar. Compreender a Língua de Sinais é mais desafiador do que preparar a aula e fazer as adaptações necessárias. (Profa. Deise).

Tive que aprender a prestar atenção nas minhas aulas para atender o aluno. Mudar a minha aula, para atender a necessidade do aluno e modificar o ritmo da aula para o intérprete acompanhar explicação. Minhas dificuldades foram de conhecer o aluno e as necessidades dele. Tive Dificuldades em prestar atenção nos dois alunos surdos e intérprete, sentir como ele aprendia. (Profa. Julia).

Pode-se notar que os professores precisaram modificar pontos de vista, ações, posturas e atitudes para atender às necessidades educativas especiais dos alunos surdos. Em seus discursos, constata-se que houve modificação nos planejamentos, como, por exemplo, incluindo a confecção dos *slides* e de imagens que poderiam facilitar o entendimento sobre conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com relação a esse recurso, veja-se o que Silva (1999, p. 34) observa que

Ao trazer a epistemologia visual para o campo pedagógico, os surdos, ao mesmo tempo que evidenciam as limitações do processo pedagógico centrado no som também apresentam a sua experiência visual como uma das alternativas possíveis para sua inserção e permanência no sistema de educação brasileiro.

A mudança de postura dos professores, não só em preparar o material de apoio visual, vídeos, adequar o ritmo da aula, é reflexo da preocupação com a aprendizagem desse alunado, motivo que os levou a mudarem o material pedagógico de aula.

De acordo com Tardif e Lessard (2014) a carga de trabalho do professor é complexa devido a diversos fatores que não são quantificados e, portanto, difíceis de separar, razão pela qual eles se entrecruzam. Veja-se:

O tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidade especiais e com dificuldade de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade. (TARDIF e LASSERD 20014, p. 114).

Os professores perceberam a importância de se disponibilizar maior tempo para o aluno surdo desenvolver uma atividade de fixação, como também uma atividade avaliativa,

uma vez que, dependendo do que lhe é solicitado e do grau de dificuldade para compreensão da língua portuguesa, pode necessitar de maior tempo para o desenvolvimento. Verifica-se que, embora os professores tenham dito que os acadêmicos surdos não necessitavam de tempo diferenciado para desempenhar as atividades solicitadas, em casos de necessidade, aceitavam receber os trabalhos e avaliações fora do prazo determinado aos alunos ouvintes.

As dificuldades relatadas pelos professores sobre a falta de conhecimento prévio desses alunos surdos em relação a determinados conceitos acontece devido ao processo de escolarização que não contemplou o bilinguismo nas escolas. Os alunos chegam à universidade com lacunas no aprendizado, mas não podem ser responsabilizados por isso, tampouco colocados de lado; é preciso ter uma postura coerente e trabalhar esses conceitos como o fizeram os professores pesquisados que, ao perceberem as dificuldades dos alunos, buscaram atendê-los, utilizando-se de vários recursos em sala de aula, sem excluir os outros alunos, os ouvintes.

Nesse sentido, conforme explica Tardif e Lasserd (2014), o planejamento de educação acontece em diversos momentos escolares e tem uma relação estreita com o objetivo de modificá-lo para a educação.

A transformação do trabalho do professor em relação à elaboração de recursos para utilizar em sala de aula com os alunos surdos e ouvintes é importante, assim como é desafiador para o docente realizar mudanças de metodologia. A professora Kátia relata o seguinte:

Não saber que teria aluno surdo e preparar a aula, os vídeos legendados foi um desafio. Fiquei frustrada de não passar um vídeo de Piaget, que era importante, por não encontrar com legenda. (Profa. Kátia).

Não é preciso deixar de utilizar o vídeo, caso não o encontre legendado, porém é preciso ter tempo e organização. No caso, a professora Kátia se sentiu frustrada, por não conseguir trabalhar um vídeo do Piaget que fosse legendado; contudo, se tivesse apresentado o conteúdo com antecedência ao intérprete, a dificuldade de ministrar o conteúdo não teria sido tão grande.

Albres (2015) salienta a importância de o intérprete ter acesso prévio ao conteúdo, pois pode fazer a transferência de uma língua para outra, o que facilitará a interpretação e a interação entre professor, intérprete e alunos surdos.

Nessa visão, a professora Kátia poderia ter encaminhado o vídeo que gostaria de trabalhar para o intérprete e para o surdo, a fim de conhecerem antecipadamente o material. No dia de utilizá-lo, o intérprete e o acadêmico surdo já teriam conhecimento do conteúdo, o que facilitaria sobremaneira a compreensão. Assim, não há necessidade de se excluir conteúdo, mas é importante identificar as possibilidades de se realizarem as adaptações. Salienta-se que essas não são dificuldades enfrentadas apenas pela professora mencionada, uma vez que também pode ser a realidade de outros docentes que ministram aulas a alunos surdos.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2014, p. 212) esclarecem que

Durante o planejamento, os professores devem considerar diversos elementos: Seu conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classes e seus hábitos de trabalho, bem como os “casos problemas”, para os quais devem prever medidas especiais de educação: alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento etc.

O docente compreende que é preciso ficar atento o tempo todo em sua explicação do conteúdo, observando os alunos ouvintes, intérprete educacional e o aluno surdo, principalmente a leitura de suas expressões faciais e corporais que pode ser um indicativo de compreensão do conteúdo ministrado.

Em relação aos professores entrevistados, notou-se que tiveram dificuldades em se organizar e para trabalharem a teoria de seu conteúdo dentro de sala de aula.

Não sabia que teria um aluno surdo. No início eu me dediquei mais. Precisei me organizar, não sabia como trabalhar com ele, no Atletismo temos muitos termos técnico e inglês. Na teoria tive dificuldade de atender as necessidades, mas a parte prática foi muito boa e auxiliou na aprendizagem do acadêmico. (Prof. Bruno).

O professor Bruno não sabia que teria um aluno surdo no semestre, foi pego de surpresa, precisou reorganizar sua aula e sentiu dificuldade em ministrar o conteúdo teórico da disciplina de Atletismo, embora tenha sido mais fácil na parte prática, o aluno conseguiu absorver melhor e de certa forma isso o ajudou a compreender a teoria.

Não sabia que teria um aluno surdo, para eu preparar melhor conteúdo. Tive dificuldade em saber se meu aluno surdo estava aprendendo o conteúdo. A sala era numerosa, isso dificultou um pouco para eu trabalhar com o acadêmico, não consegui dar atenção especial. Não tinha conhecimento se podia fazer avaliação diferente. Não sabia a Língua de

Sinais. Os meus desafios era a preocupação em saber se a intérprete está entendendo, porque ela era minha fonte com o acadêmico. (Profa. Paula).

A professora Paula também não foi avisada da presença do aluno surdo em suas aulas. Ela ressalta suas preocupações em relação ao acompanhamento do intérprete em suas explicações do conteúdo, como também ao aprendizado do aluno surdo. Narra que não sabia como proceder nas avaliações, não sabia se utilizava as mesmas que aplicava aos ouvintes ou se poderiam ser diferentes.

Uma dificuldade em comum, narrada pelas professoras Paula e Meire, prende-se ao grande número de alunos em sala, considerando impossível acontecer um atendimento diferenciado. As educadoras não conseguiram realizar as adaptações necessárias e nem conseguiram ter um olhar atento à aprendizagem dos acadêmicos surdos.

A quantidade de aluno em sala de aula e não conseguia dar atenção maior para ele, mais próxima dele. Não tive condições. Tive dificuldade porque era uma aula muito prática e dar conta do atendimento individual da disciplina de metodologia científica. Percebo que ele tem dificuldades de compreensão de alguns conceitos. Mas não eram só eles, outros ouvintes também. O desafio foi à Língua de Sinais, o grande desafio e a dificuldade foram à comunicação e inserir mais imagens para relacionar com a explicação. (Profa. Meire).

No discurso da professora Meire percebe-se que, além do grande número de aluno na sala, a docente também percebeu que o acadêmico surdo tinha dificuldades para entender conceitos, ainda que essa fosse também uma dificuldade dos alunos ouvintes.

A professora narra que teve o desafio em modificar seus recursos para ensinar os conteúdos, precisou inserir imagens para facilitar explicações, tornando-as mais visuais para o aluno surdo.

Faço meu planejamento procuro o e-mail desses alunos e sempre procuro dar uma organizada, mas é complicado. Não recebi nenhuma orientação sobre como trabalhar com o surdo. Sinto que não pude ajudá-lo, fiquei frustrada, porque não posso proporcionar a eles orientações. Conheço a língua, mas não sei falar. É um desafio é aprender a Libras. (Profa. Clara).

A professora reclama da falta de capacitação dos professores universitários, que se sentem despreparados para atender à demanda de acadêmicos surdos. As dificuldades em acompanhar o aprendizado do aluno surdo deixam-nos frustrados, por não conseguirem bom aproveitamento desse aluno, mesmo com o intérprete educacional presente em sala de aula.

Percebe-se, nas narrativas desses professores, que dominar a língua brasileira de sinais é um desafio para interação entre o professor e aluno surdo. Eles afirmam que o conhecimento da língua melhoraria a interação e suas aulas.

Ante os desafios enfrentados pelos professores, Tardif e Lessard (2014, p. 114) chamam atenção para a

Realidade com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercida pela tarefa e as estratégias adotadas pelos autores para adaptar-se a elas. Essas Estratégias podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número alunos, redução de recursos disponíveis.

A busca por atender as necessidades dos alunos ouvintes e surdos exige horas de planejamento e mudanças nas aulas, para que o ensino e o aprendizado do conteúdo ministrado aconteçam. Essa carga de trabalho invisível pode levar o docente ao esgotamento, principalmente quando acompanhadas de outros desafios que precisam ser enfrentados pelo docente, como o número de alunos em sala de aula.

Outras narrativas dos docentes sobre o planejamento de aula foram ainda mais instigantes. Relataram que não fizeram nenhuma adaptação, ou porque acreditavam que não havia necessidade ou por dificuldade em trabalhar com recursos visuais.

Senti necessidade de formação continuada para atender meu aluno surdo, queria ter informação pedagógica, assim podemos melhorar o ensino e aprendizado do aluno surdo. A Matemática precisa ter conhecimento prévio, e percebi que ele não tinha e não consegui trabalhar com ele. O desempenho dele foi ruim. (Profa. Laura).

Acredito que deveria ter preparação do professor, mas como obrigatória para o professor tem ou que terá aluno surdo naquele semestre, procurei não colocar muitas imagens, porque preciso instigá-los trazer experiência da rotina, preciso deixar a aula bem dinâmica. Pensam 4 aulas, essa uma disciplina da licenciatura, ele participava de tudo, muito participativo. A comunicação é um desafio, seja ela em Libras ou entender a escrita. (Profa. Inah).

Nesse caso, a professora gostaria de ter recebido preparo para trabalhar com um aluno surdo em sua sala de aula, acredita que os docentes devem participar de um curso de capacitação antes de entrar em sala de aula e se deparar com o desconhecido, a escrita diferente e olhar diferenciado, atento a todos os movimentos. A docente diz que procurou não

carregar os slides de imagens, mas buscou instigar o aluno surdo com experiências do dia-a-dia, deixando a aula mais dinâmica.

Ressalta que a comunicação com o aluno ficou mais fácil com a presença do intérprete educacional, porém destaca a importância de o professor saber a língua para se comunicar com o aluno diretamente. Mas Inah não considera que apenas a comunicação em Libras seja um desafio ao professor, uma vez que citou a complexidade sobre a compreensão da escrita do surdo.

A escrita do surdo realmente é diferente da escrita do ouvinte, até porque ela não prevê uma organização de frase comum à língua portuguesa. Perlin (2010, p. 57) explica o seguinte: “Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a atende dentro de signos visuais”. Esse é o grande desafio do professor em relação à leitura e à escrita do aluno surdo.

A preparação do professor universitário para trabalhar com alunos surdos, assim como em qualquer outra área de atuação, é importante. Compreender a inclusão em todos os seus aspectos é imprescindível para a construção do plano de aula, estratégia de ensino e avaliação.

Nas entrevistas, a despeito de diferentes narrativas e experiências, nota-se uma tônica: a preocupação do professor com o aluno surdo. Veja-se a fala deste professor:

Não realizei nenhuma adaptação durante as aulas, meus planejamentos foram os mesmos. Mas sempre me preocupei com o aprendizado do aluno surdo. (Prof. Carlos).

Observa-se que o professor não modificou seu plano de aula, não adotou metodologias de ensino que contemplassem a diferença do aluno surdo, embora estivesse preocupado com o aprendizado desse aluno.

Pensar que a inclusão acontece apenas pelo fato de haver, em sala de aula, um intérprete educacional não parece correto. Não há receita de como se pode incluir o surdo, porém, de acordo com Lima (2015 p. 105), “a inclusão requer mudanças não só nas práticas escolares, mas também nos moldes de compreender e conceber o outro que na educação é fortemente marcado como diferente devido a suas condições e necessidade educacionais especiais”.

Nesse sentido, a professora Eliane fez diferente:

O conteúdo que trabalho em Biologia é difícil de pensar em uma metodologia, com linguagem simplificada. Eu usava vídeo, mas o aluno tinha que olhar para o vídeo e intérprete, pois o vídeo não tinha legenda, infelizmente não encontrei. Na aula eu coloquei uma imagem para trabalhar essa informação, para que ele precisava entender o processo da escola, que a sua vivência é diferente do outro. (Profa. Eliane).

O trabalho docente de planejar e preparar aula para salas e disciplinas com alunos surdos despende muito tempo; além disso, é preciso conhecer muito bem o conteúdo e buscar os recursos apropriados para trabalhá-lo na aula. Não é interessante trabalhar o conteúdo com texto escrito, mesmo que em *slides*. Para o surdo, esse recurso não é construtivo, pois a língua portuguesa é a sua segunda língua e a escrita nos *slides* não acrescenta muito à explicação do professor.

Trabalhar com vídeo legendado é mais indicado, porém, com estratégias específicas para atender o aluno surdo. A professora Eliane utilizou vídeo em sua aula, mas percebeu a dificuldade do aluno surdo em acompanhar o que era apresentado no vídeo e a interpretação em Libras. Como já foi considerado anteriormente, o ideal é que se envie o vídeo com antecedência para o intérprete educacional e para o aluno surdo, e também um texto com o conteúdo do vídeo para facilitar a compreensão e o aprendizado do aluno surdo no dia da explicação desse conteúdo.

O uso de imagens é fundamental em sala de aula, principalmente quando o professor está mediando o conhecimento para um aluno surdo. Contudo, não se caia na falha de usá-las, só por usar; é preciso trazer material mais próximo da realidade, para que o aluno consiga identificar e compreender o que está sendo lecionado. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014, p. 175) esclarecem sobre as formas como o professor pode trabalhar com os instrumentos:

Mesmo quando os docentes utilizam instrumentos já elaborados por outros manuais, programas, material didático etc. eles os retrabalham, os interpretam os modificam a fim de adaptá-lo aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana de sua preferência.

Os planos de aula dos professores entrevistados foram preparados, antes do início do semestre, para serem trabalhados de forma homogênea. Essa ilusão de trabalhar o conteúdo de forma igual para todos, infelizmente, não atende à necessidade dos surdos. Harrison e Nakasato (2015, p. 67) explicam o seguinte:

O pressuposto de uma homogeneidade, seja ela acadêmica, linguística, econômica, cultural ou social, é a base sobre a qual o trabalho do professor se assenta: ele prepara a sua aula para um aluno imaginariamente homogêneo, vai solicitar um retorno dos alunos em prova e trabalho, corrige considerando erro que pode ser produto de um processo de aprendizado de segunda língua.

Nesse sentido, veja-se o que relataram professores entrevistados:

Acho que não tenho que tratar diferente, acho que tenho que colocá-lo na sala de aula em contato com os demais alunos e não tenho que modificar a sala por causa de só um aluno surdo, não pode tratá-lo como ser diferente de todo mundo e menosprezar a sala inteira só por causa desse aluno. (Prof. Fabio).

Na verdade, eu nunca mudei minhas aulas, porque a Filosofia é teórica, não tem como criar nada, é debate, leitura. Não sei se era a dificuldade de compreender a disciplina. Tem pessoas que não gostam e outras são mais generosas e gratuitas, percebo que aconteceu com o acadêmico. Percepção de que eu sentia era que eu tratava como coitado, incapazes. (Prof. Luan).

De fato, compreender o aluno surdo é difícil. Saber se ele compreende as explicações é complexo, assim como compreender a escrita dele. Então eu pedia apoio do intérprete para fazer a correção. Percebo dificuldade no acadêmico, mas essa dificuldade não só por ele ser surdo, mas também de alguns ouvintes que não foi bem trabalhado a base matemática. Nós, em sala de aula, acabamos forçando a oralidade em sala de aula. No caso desse aluno, ele tentou falar para mim com esforço para me falar difícil, ou seja, que ele tinha dificuldade na disciplina. (Prof. Yuri).

Por esses relatos, nota-se os professores não prepararam aula para atender o aluno surdo, não utilizaram métodos que pudessem facilitar o aprendizado desse aluno. Esse tipo de atitude aponta para a importância da formação continuada para os professores que têm de lidar com casos de alunos surdos, em suas aulas.

Pelos relatos dos professores percebe-se, também, certa visão de que o aluno surdo deve se adaptar ao meio, e não o meio a ele, caracterizando, desse modo, uma relação de poder e não de preconceito, conforme afirma Perlin (2010, p. 59):

A construção ouvintista nunca está longe daquilo que a ideia de ouvinte significa: uma noção que identifica a “nós ouvintes” em contraste com “aqueles surdos”. O principal componente é o que torna a cultura ouvinte – etnocentrismo – como hegemônica, uma ideia da identidade ouvinte como superior a tudo que se refere.

Nessas falas dos professores não foi possível perceber se eles não queriam ou não conseguiram preparar aula diferenciada, pois essa é uma discussão complexa, que envolve também a formação continuada do professor e apoio escolar.

A forma como surdos são vistos ainda por professores caracteriza um olhar clínico-terapêutico, ou seja, que os considera deficientes, coitadinhos, e que podem ter dificuldades de aprendizagem, razão por que, talvez, não modificam sua estratégia de ensino. Veja-se, porém, o que Lopes (1998, p. 114) escreve:

Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. A escola não pode mais representar e contar os sujeitos com os quais trabalha, referendada em um único modelo de normalidade ou deficiência. Ela precisa procurar vê-los dentro do hibridismo em que estão envolvidos enquanto sujeitos diferentes e pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conceitos, comportamentos, valores [...].

Assim, a percepção de que os surdos são deficientes e a concepção de planejamento hegemônico das aulas constituem embargos ao aprendizado desses alunos.

Os intérpretes foram os mediadores na comunicação e apoio para esses professores, em sala de aula, principalmente em relação às correções de prova e às informações sobre o aluno surdo.

Os docentes relataram dificuldades do aluno surdo em leitura de textos. Realmente esse é um dos desafios para os alunos surdos, no seu processo acadêmico, e para o professor, uma vez que essas habilidades não foram trabalhados de forma correta, ao longo da trajetória acadêmica deles; sempre foi imposto o formato majoritário do ouvinte e não o bilinguismo no qual a Língua de Sinais é a primeira língua (L1) e a língua portuguesa, a segunda língua (L2).

Karnopp (2013, p. 57) complementa afirmando que essa dificuldade acontece porque

Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, subordinando os sinais à sintática do português, conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinas é artificializada e a escrita da portuguesa é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural.

Os textos não adaptados para o aluno surdo provavelmente não promovem eficácia na aprendizagem, uma vez que as condições de compreensão do surdo são distintas das que têm os alunos ouvintes. Essa situação não deve ser encarada pelo viés da culpabilização, já que se trata da necessidade de mudança na educação, pois atualmente os alunos surdos estão chegando à universidade com mais frequência do que há algum tempo. Esse progresso foi conquista legal (Lei 10.436 e o Decreto n. 5.626) e por meio do esforço dos próprios surdos e sua comunidade, pela luta de reconhecimento, na sociedade, de direitos iguais.

Em algumas falas dos docentes participantes da pesquisa, percebe-se a falta de conhecimento, como não reconhecer a Libras como língua e o sujeito surdo como diferente; que o aprendizado desse sujeito é passível de mudanças e adaptações de aula (exercícios, atividades avaliativas, dentre outros), devido às necessidades educativas especiais, de modo a promover condições de igualdade do aprendizado.

A Linguagem Brasileira de Sinais é necessária, no ambiente escolar, mas para que seja aprendida é preciso que o professor seja preparado para usá-la e para que conheça as possibilidades de recursos a serem utilizados no preparo de sua aula.

Percebe-se que vários docentes divergem em relação às dificuldades no desenvolvimento de seu planejamento, por desconhecimento sobre os alunos surdos e suas necessidades. Muitos desses docentes já trazem consigo o que sempre foi propagado na sociedade sobre o deficiente. Ressalta-se que o surdo só é considerado deficiente dentro do processo clínico terapêutico que necessita de uma normalização, mas não é essa a linha adotada neste trabalho, sim a linguística e cultural. Sá (2010, p. 309), quando defende a relevância da constituição da identidade do surdo e sua cultura, revela:

A identidade é uma construção inacabada, que está ligada a estruturas discursivas e a sistemas de representação; por isso, o que se diz dos surdos, e para os surdos, contribui para a formação de sua (s) identidade (s). Também por isso se diz que a identidade tem estrita ligação com as relações de poder, pois a sociedade traça políticas de identidade.

Portanto, é de extrema importância que os professores reconheçam o surdo como sujeito diferente, que tem uma língua, cultura e identidade própria e que possui necessidades educativas especiais, para ter condições de igualdade de aprendizagem. É relevante à inclusão dos surdos para o fortalecimento e relações culturais, tanto para os surdos como para os ouvintes.

4.3.2 AVALIAÇÕES

Neste tópico apresentam-se os excertos das entrevistas em que se destaca a forma como os professores avaliaram seus alunos. Os excertos foram organizados conforme didática utilizada para avaliar os alunos surdos durante o semestre.

Os docentes têm autonomia para trabalhar a avaliação com os acadêmicos e, nas narrativas, observa-se que foram utilizadas diferentes formas de avaliar os alunos. Alguns professores avaliaram os alunos surdos da mesma forma que os alunos ouvintes; há os que realizaram alguma adaptação e outros procuraram avaliar o acadêmico de forma processual, durante o semestre, sem se prender apenas nas avaliações formais.

Os professores que fizeram alguma adaptação no processo avaliativo relataram o seguinte:

As avaliações são simples, mas objetivas porque são licenciaturas gerais. Eu avalio a participação deles, não é só a prova. (Profa. Clara).

Na avaliação ele que se posicionava, percebe-se que ele desenvolveu apenas no subsidiar, não se saía super bem, mas também não ia mal. Na sala, quando participava, ele era coerente com que se discutia. Penso que ele gostou da disciplina. (Profa. Meire).

Nas avaliações precisei fazer uma adaptação na prova de exame. Eu conversei com ele sobre o conteúdo e pude avaliar a argumentação do conteúdo. As outras avaliações não foram adaptadas, foram às mesmas. (Profa. Paula).

Os professores sentiram a necessidade de avaliar o aluno surdo de forma diferenciada dos alunos ouvintes e utilizaram outros recursos de avaliação para acompanhar o aprendizado do conteúdo ministrado durante o semestre 2014/B.

Nota-se que os professores, ao avaliar os alunos surdos, preferiram fazê-lo durante o processo, ou seja, observar o crescimento acadêmico não só nas avaliações tradicionais, como também em outros momentos de participação em sala de aula.

A avaliação com a acadêmica era uma cobrança mais suave na disciplina, avaliei o que ele produzia, não só o conteúdo, a avaliação foi adaptada sendo observada cada aula, (Prof. Yuri).

É preciso que a avaliação seja aplicada da mesma forma que aos outros, no que se refere às exigências. O ideal será dar condições de aprendizagem ao aluno para que consiga ser avaliado com o mesmo rigor que os demais da sala de aula.

O professor Yuri, conforme se pôde observar, não tornou mais fácil o processo de avaliar o aluno surdo, apenas fez adaptações: avaliou o aluno ao longo do semestre e não apenas considerou as provas escritas, mas todo o processo.

Carvalho (2005, p. 58) ressalta sobre essas estratégias na educação superior:

[...] a grande marca do ensino superior não está em fazer benemerências ou atividades assistenciais, mas construir práticas pedagógicas que levem o aluno em formação a empenhar-se pelo bem comum, diagnosticar problemas e elaborar estratégias de intervenção viáveis no cenário em que atua.

Os professores participantes buscaram encontrar estratégias que pudessem auxiliar na educação do surdo. Pelas narrativas, percebe-se que a avaliação não levou em conta apenas as respostas escritas, mas a forma como o aluno tinha compreendido o conteúdo e o apoio do intérprete educacional.

Alguns docentes disseram que não fizeram adaptação nas avaliações durante o semestre, porém precisaram de auxílio do intérprete e tempo estendido para os acadêmicos desenvolverem as provas.

Presença do intérprete, para me auxiliar na compreensão da escrita e não tenho conhecimento da Libras. As dúvidas na prova ela perguntava para mim. Avaliação era a mesma. (Profa. Ana).

Um tempo maior para realizar a prova. O português dele era curioso, mas não precisei da ajuda do intérprete para corrigir. Sempre ficava ansioso para saber como foi o rendimento dele nas avaliações. (Prof. Bruno).

As avaliações era as mesmas, nas provas ele precisava de mais tempo. Ele passou na disciplina, pelo próprio esforço. Nunca pensei que o surdo não sabia escrever, ou melhor, escrevia diferente. (Profa. Deise).

Esses mestres estranharam o modo de escrever diferente, do aluno surdo. A professora Ana necessitou do apoio do intérprete educacional para ajudá-la a corrigir a avaliação do seu aluno. Essa conduta é fundamental quando o professor sente dificuldade de compreender a forma como o aluno escreve. O intérprete educacional tem um papel importante nesse momento.

Devido ao histórico educacional e às dificuldades que enfrentaram e enfrentam para terem acesso às informações usualmente veiculada através da audição, muitas vezes os surdos não conhecem os conceitos ligados às teorias, há palavras desconhecidas ou usadas em um contexto novo e/ou com outro sentido daquele que conhecem o que desestabiliza todos os conhecimentos até então adquiridos e a compreensão da matéria nova. (HARRISON E NAKASATO, 2015 p. 67).

A escrita do aluno surdo possui uma estrutura diferente por adotar a Libras como primeira língua, cuja característica espaço-visual foge dos padrões das línguas estrangeiras, inclusive da língua portuguesa, que é oral auditiva. Esta constitui a segunda língua, para uma pessoa surda. Sendo assim, é compreensível que esses professores tivessem estranhado o modo de escrever de seu aluno surdo. Para facilitar a compreensão do professor, o intérprete de Libras está sempre pronto a auxiliar com a tradução da escrita do aluno surdo. Essa confiança e apoio do intérprete para o professor é fundamental para que o trabalho pedagógico seja bem realizado e o aluno surdo seja avaliado adequadamente.

Auxiliar a produção escrita dos alunos em Língua Portuguesa, se possível, no possível, no momento do exame. Elucidar dúvidas na leitura das provas e durante a elaboração destas. Significar palavras que venham ser desconhecidas. [...] Elucidar também o significado de questões de Matemática, física química e Biologia. (BRASIL, 1997b).

O tempo estendido para os alunos surdos realizarem a avaliação é extremamente importante, quando o acadêmico necessita, o que também é um direito garantido em legislação.

A presença do intérprete também aconteceu durante a aplicação das provas, sendo essas avaliações as mesmas aplicadas para toda a turma. O que chama a atenção, na fala do professor Carlos, é que ele não se incomoda com a participação do intérprete no momento da prova:

Nas avaliações não tive problema da participação do intérprete de sinalizar. Sentia-me seguro quanto ao trabalho da intérprete na avaliação. (Prof. Carlos).

O professor considera o trabalho do intérprete importante também nesse momento e percebe-se que ele sente segurança na tradução de sua avaliação. Sua posição demonstra que respeita a dificuldade do aluno em compreender a escrita na língua portuguesa. Como já mencionado anteriormente, a língua portuguesa escrita é difícil para o surdo, tanto para ler, devido à própria língua portuguesa ser difícil, quanto para produção de texto.

A professora Bianca apresenta o seguinte posicionamento sobre a presença do intérprete durante a avaliação e quanto ao atendimento às dificuldades com a língua portuguesa do aluno surdo

Na avaliação, gosto que o acadêmico, leia sozinho e, depois o intérprete vem interpretar o que ele não conseguiu compreender, aí sim o intérprete

pode fazer a interpretação, pois acredito que o aluno precisa ter autonomia. (Profa. Bianca).

A preocupação da professora é com a autonomia do aluno, com seu aprendizado. Na visão dela, o aluno precisa tentar ler sozinho a avaliação e verificar o que é capaz de responder sem a tradução do intérprete. É possível perceber que a professora não é contra a presença do intérprete educacional durante a avaliação e que não foi proibido o auxílio da tradução. Não demonstrou nenhuma inquietação em relação ao trabalho do intérprete na prova, mas é favorável a que o aluno surdo tenha autonomia.

Essa é uma postura interessante e desafiadora para o aluno surdo, mas há que se ter cuidado para que o mesmo não seja prejudicado no momento de interpretar as questões da prova, uma vez que o MEC faz recomendações expressas sobre a Portaria n. 1.679/99, artigos 1º, 2º e Parágrafo Único, advindas da Portaria que descreve sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência auditiva, n. 3.284, de 07 de novembro de 2003.

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de Língua de Sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003).

A realização da prova, quando se conta com a presença do intérprete, parece tranquila, sem dificuldade, mas a professora Inah faz a seguinte observação:

A prova foi tranquila. Eu acho que ele aprendeu, mas se eu tivesse um preparo melhor, talvez fosse melhor. (Profa. Inah).

O professor tem dificuldade, por não compreender qual a melhor forma de avaliar o aluno surdo; nesse sentido, a professora aponta a necessidade de se preparar para trabalhar melhor com o aluno surdo.

Porém existem outras experiências de avaliação diferentes, conforme se pode ver no relato a seguir:

Eu usei dissertativa e discursiva aplico a mesma avaliação. Ele tem direito de ficar mais tempo. Ele nunca usou esse tempo extra. Se ele apresentou dificuldade, ele não falou ou pediu mais explicação. Ele faz a avaliação muito rápida e depois ele reclama que foi mal. (Profª. Eliane).

Na fala da professora Eliane, nota-se um desabafo sobre os desafios vivenciados com o acadêmico, apesar de lhe ter aplicado a mesma avaliação dos demais, com o tempo estendido para que tivesse tempo hábil para responder as questões avaliativas.

As avaliações, atividades avaliativas foram as mesmas. Eu acho que não teve as mesmas compreensões, acho que não ficou no mesmo nível ou aprendizado que os outros alunos. (Profª. Laura).

A professora Laura pontuou, em seu excerto, que o aluno surdo não aprendeu o suficiente, como os outros alunos. Essa preocupação remete ao que ela disse sobre seu planejamento: que faltou, ao acadêmico, o conhecimento prévio matemático e, a ela, a preparação de aula que pudesse facilitar o aprendizado a esse aluno. Assim, poderiam ter sido esses, os obstáculos para que o aluno compreendesse o conteúdo ministrado e tivesse melhor desempenho na disciplina.

Ao avaliar o aluno surdo da mesma forma que os demais acadêmicos, apenas com o apoio do intérprete educacional, os professores manifestaram posicionamentos diferentes com relação à presença do intérprete durante avaliação:

Avaliei normalmente, e ele foi melhor que muitos alunos ouvintes, eu devo isso ao intérprete, ele não ia conseguir sozinho. (Prof. Fabio).

Com a intérprete na avaliação eu ficava com pé atrás, eu não sabia o que eles conversavam. Eu já perguntei para ela você não está respondendo pra ele não, né? Mas, ele foi claro dizendo que não, era dúvida em relação às palavras. Era de verdadeiro ou falso, era sempre o último a entregar. Não houve as adaptações. Ele ficou de exame, mas conseguiu ser aprovado. (Profª. Julia).

A avaliação eu ficava muito inseguro, porque eu não sabia o que estava acontecendo e pelo fato do intérprete saber o conteúdo não posso afirmar que ela ajudava ou não. (Prof. Luan).

Alguns professores fizeram adaptações, o que também requer tempo; outros acreditam que a presença do intérprete é suficiente para que o acadêmico compreenda o conteúdo trabalhado em sala de aula e tenha um bom aproveitamento.

Em algumas narrativas pode-se perceber que há professor que inferioriza o aluno surdo, dizendo que o acadêmico não conseguiria passar se não fosse o intérprete. Mas será que o aluno só foi aprovado por causa do intérprete? E a capacidade de aprender do aluno? Essas questões acerca do papel do intérprete precisam ficar claras para os docentes. O acadêmico foi aprovado, conforme a observação do professor:

Ele foi melhor que muitos alunos ouvintes (Prof. Fabio)

Por esse depoimento, percebe-se a visão de que o esforço que o aluno teve, o entendimento de que foi aprovado por suas próprias competências, e não apenas pelos esforços do intérprete. Porém, outro professor não conseguiu perceber assim e desmereceu o esforço do seu aluno durante todo o semestre.

Albres (2015), sobre as práticas dos intérpretes educacionais, esclareceu:

- Administram o tempo/discurso no papel de intérprete, como interlocutor (recebem a informação) e com locutor (enunciam em outra língua)
- Reportam ao professor a condição de participação do aluno surdo nas atividades desenvolvidas em sala de aula
- Incentivam o aluno surdo em sala de aula a participar das atividades pedagógicas, expondo suas dúvidas e opiniões.
- Explicam ao aluno surdo normas interativas, os papéis de diferentes agentes em atividade educacional.
- Complementam informações, orientam os alunos surdos com relação às atividades em classe e extraclasse. (ALBRES, 2015, p. 95).

Albres (2015) aponta que o intérprete realiza suas práticas conforme lhe é permitido, porém o professor não tem clareza do papel desse profissional. Não saber falar em Libras, não ter acesso ao diálogo entre o intérprete educacional com o acadêmico surdo durante a avaliação são fatores que geraram o mal-estar no docente.

Outro fator que se percebe nessas narrativas refere-se também ao fato de o intérprete educacional acompanhar o mesmo acadêmico em todas as disciplinas e ao questionamento quanto a ter o conhecimento para interpretar as avaliações pertinentes a elas. O grande impasse é o receio de que o intérprete, mais do que apenas auxiliar no entendimento das questões da prova, dê as respostas ao acadêmico surdo.

Esse desconforto acontece porque é um processo novo para vários professores. Muitos deles não tiveram capacitação, desconhecem o trabalho do intérprete educacional e

vivenciam novo momento, sem compreender qual a melhor forma para trabalhar com os acadêmicos surdos e com os intérpretes.

Desse modo, a presença do intérprete, tanto na sala de aula como nas avaliações, ao mesmo tempo em que é importante ao professor, por não terem o domínio da Libras, a falta dela também é motivo de desconforto, pelo fato de não compreenderem os diálogos entre seus alunos e o intérprete nas avaliações.

Essas relações entre o aluno surdo, professor e intérprete são complexas e serão discutidas a seguir.

4.3.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Neste tópico são apresentadas a análises das narrativas sobre as relações interpessoais dos professores com aluno surdo, professores com o intérprete educacional e aluno surdo com alunos ouvintes. Para facilitar, as análises são descritas em subtópicos.

A relação entre docente, alunos surdos e intérprete é extremamente importante para o desenvolvimento acadêmico. Essa relação necessita de confiança do professor no trabalho do intérprete e do acadêmico surdo com o intérprete educacional. Quanto mais harmonia houver entre os envolvidos, melhor será a relação desses em busca das adaptações necessária para o aprendizado do aluno surdo.

A relação do professor com o aluno surdo - Durante a entrevista, os professores afirmaram que não conhecem a Linguagem dos Sinais, mas que procuram se comunicar com seus alunos surdos. Alguns tiveram mais dificuldade, outros precisavam do intérprete para conseguir manter um diálogo com o aluno. As relações foram boas para alguns docentes, para outros, foram conflituosas.

E a relação com a acadêmica era boa, consegui me aproximar dele, termos uma boa interação. O tratamento era o mesmo. Mas eu não sabia a Libras, o intérprete que fazia as intermediações. (Profa. Ana).

A professora Ana relatou que sua relação foi proveitosa, conseguiu certa proximidade com o acadêmico, o que lhes possibilitou melhor interação, mesmo sem o conhecimento de Libras.

Nossa relação é boa. Talvez fosse melhor se eu soubesse Libras. Mas ela sabe fazer leitura labial e nos interagimos bem. (Profa. Bianca).

A professora Bianca ressaltou que, se soubesse Libras, a sua interação com o aluno, sem dúvida, seria melhor; para comunicar-se com o aluno utilizou o recurso da leitura labial, na qual o acadêmico tinha facilidade.

Assim como os professores Bruno e Inah, a relação entre eles e o aluno também foi boa, conforme relatam:

Era tranquilo, atencioso, divertido e participativo nas aulas. Minha comunicação era gestual. (Prof. Bruno).

Nossa relação foi boa e tranquila de certa forma. Poderia ser melhor se eu me comunicasse na língua dele. (Profa. Inah).

O professor Bruno afirmou que sua relação com o aluno surdo foi boa, e o que facilitou essa relação positiva foram as qualidades do acadêmico, contudo, conhecer Libras fez falta para melhorar a comunicação direta entre professor e aluno. Percebe-se, entretanto, que, mesmo sem saber a Língua, esse docente utilizava outros recursos como gestos, para se comunicar diretamente com seu aluno.

A relação da professora Inah não foi tão satisfatória como gostaria, ela acredita que a comunicação entre ela e o acadêmico surdo seria melhor e mais fácil se conhecesse Libras.

Com a Professora Julia foi um pouco diferente, conforme relata:

Era muito bom, eu interagiu com ele, aprendia alguns sinais. (Profa. Julia).

Verifica-se, nessa narrativa, que a professora buscou interagir com o aluno como os demais professores, mas também aproveitou a oportunidade de aprender alguns sinais, em busca de facilitar sua interação com o seu aluno.

A professora Laura dá o seguinte depoimento:

Olha, comigo ela não deu trabalho. Assim, particularmente, eu e o acadêmico, a gente teve uma relação muito boa, eu brincava com ele, ele achava graça e tudo mais. Mas eu não sabia a Língua de Sinais. (Profa. Laura).

Mesmo sem conhecimento de Libras, a professora relata que manteve uma boa relação com o aluno, criando momentos de descontração em que se sentiam mais à vontade.

Eu aprendi a cumprimentá-lo, me aproximei para saber se ele estava acompanhando, a relação era boa. (Profa. Paula).

A docente demonstrou, em seu relato, que aprendeu alguns sinais, como os de cumprimento, aproximou-se mais do acadêmico para acompanhar-lhe o aprendizado o que favoreceu a relação.

Com gestos, mímicas e com apoio do intérprete. O intérprete nunca faltou, ainda bem. Esforcei-me o máximo, eu me preocupo muito com o aprendizado dela, mas faltava o pré-requisito matemático. (Prof. Yuri).

Nessa narrativa, o professor diz que o intérprete funcionava como mediador, mas, mesmo assim, tentava interagir com o aluno, utilizando-se de outros recursos não verbais; sem conhecer Libras, o professor se considerou aliviado pela presença do intérprete educacional em suas aulas.

Assim, nas narrativas dos educadores percebe-se uma relação positiva com alunos surdos e intérpretes educacionais. Mesmo sem que tivessem o conhecimento de Libras, os docentes consideraram que a comunicação em sala de aula com alunos surdos ocorreu de forma positiva, ainda que intermediada por intérpretes que sempre se faziam presentes. Nesse sentido, os professores reconhecem a importância de saberem a língua dos seus alunos e a dificuldades que enfrentaram por não a conhecerem. Alguns conseguiram aprender alguns sinais, outros usavam gestos para se comunicar, também havia aqueles cuja comunicação acontecia com o apoio da leitura labial. Entretanto,

[...] a ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades para o aluno surdo em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue. (LACERDA, 2014 p. 35).

Foi interessante perceber que os professores buscavam brincar com o aluno - uma forma eficaz de interação e descontração - melhorando a relação, mesmo sem domínio da Linguagem de Sinais - LIBRAS. A comunicação sempre acontecia, já que havia o foco no aprendizado desse aluno:

Era muito boa essa relação, eu precisava ter certeza que ele estava entendendo porque ele era interessado. Ajudou-me a entender muita coisa sobre a surdez. Mas eu não sei Libras, a comunicação era gestual. (Prof. Carlos).

A presença em aula do aluno surdo contribuiu para que os professores participantes da pesquisa entendessem sobre a surdez.

Os depoimentos prosseguiram:

Tive dificuldade em aproximar do acadêmico. (Profa. Kátia).

A relação era boa, porém um pouco distante. A relação o diálogo é diferenciado. Embora eles nos mostrem que estamos errados e que eles são capazes. (Prof. Luan).

Nos excertos acima, pode-se perceber a dificuldade e os desafios que os professores enfrentaram para se relacionarem com o acadêmico surdo, exatamente por não compartilharem a mesma língua.

Para esses professores, compreender Libras facilitaria a comunicação entre professor e aluno surdo e poderia melhorar a relação entre eles. O diálogo diferenciado entre o docente e o acadêmico é fundamental para a compreensão sobre a aprendizagem; também existem vantagens na prática de uma conversa descontraída, diretamente com o estudante surdo, sem interferência do intérprete.

Não é fácil a aproximação de uma pessoa que possui outra língua, cuja cultura e identidade não se compreendem, bem como – e, principalmente - a sua língua. Embora os docentes apresentassem dificuldade para se aproximar dos alunos, percebe-se que, ao conseguirem, foi possível quebrar a barreira da comunicação e, desse modo, passaram a buscar outras formas de entenderem sobre a pessoa com surdez e compreenderem que o surdo é capaz de aprender.

Não se pode deixar de destacar a realidade das diferenças: uns têm mais facilidade de relacionamento do que outros. A professora Clara sentiu essa diferença entre os alunos surdos e relatou o seguinte:

A nossa relação com o aluno da Pedagogia é muito boa e com a da Biologia é um pouco distante. Não aprendi Libras, isso pode ter dificultado a nossa comunicação. (Profa. Clara).

Nesse sentido, em sala de aula, a comunicação entre professor e aluno surdo é facilitada pela presença do intérprete; porém, a ausência desse profissional, sem dúvida, dificulta a interação direta com esse aluno. A esse respeito a professora Deise relatou:

Eu teria a autonomia para conversar com ele e compreendê-lo melhor e interagir com acadêmico fora da aula se soubesse Libras, porque na aula ele estava com o intérprete. (Profa. Deise).

Como se tem insistido, o docente sente falta de saber falar a Língua Brasileira de Sinais e essa falta pode dificultar a comunicação e a relação entre professor e aluno. Mesmo

com o intérprete presente, os professores sentem necessidade de autonomia na interação com o seu aluno, do mesmo modo como faz com os outros alunos em sala de aula.

Tardif e Lessard (2012) explicam que há vários tipos de relação; na sala de aula os sujeitos são diferentes, portanto, há uma interação, há situações singulares, o foco está na aprendizagem; é diferente de uma fábrica em que aos trabalhadores realizam tarefas repetitivas.

Com base nas entrevistas, foi possível verificar que alguns docentes tiveram dificuldades na relação com o aluno surdo devido ao comportamento dele durante as aulas, como foi o caso da professora Eliane, que desabafou:

O aluno é fechado, não sorri. No facebook, eu vejo, ele sempre sorrindo e na aula é fechado e bravo com poucos amigos. Quando eu percebia, eu perguntava se estava tudo bem. Porém o aluno surdo, às vezes ficava no celular, e se ele olha para o celular ele não está olhando para o intérprete, então ele está perdendo informação. Poderia ser melhor se o acadêmico se esforçasse e não ficasse na posição de vítima. (Profa. Eliane).

Esse relato representa a preocupação da professora com o aprendizado de seu aluno surdo. Ela sabe que esse acadêmico aprende pelo visual e que o fato de não olhar para o intérprete realmente dificulta a compreensão do conteúdo que é explicado pelo professor. Percebe-se, então, que relação se torna difícil quando a professora não vê esforço da parte do aluno. Chama, também, a atenção, o fato de que, em se tratando de um aluno surdo, que necessita do canal visual para receber informações, este se comporta como os outros alunos, distrai-se com a tecnologia digital, talvez em busca de se tornar igual aos colegas, de ter o mesmo direito de acesso à tecnologia.

Se o visual é o principal meio de comunicação, não há como prestar atenção em dois recursos visuais ao mesmo tempo. Por outro lado, nesse caso em questão, é pertinente que se questione se a aula do professor estaria sendo interessante ou mesmo fazendo sentido para o aluno. Alguns questionamentos interessam nesse caso. Por outro lado, emerge a preocupação com os prejuízos que o aluno surdo pode ter, em seu aprendizado, quando desvia o olhar e a atenção do que está sendo explicado pelo professor.

Uma relação salutar é importante, principalmente, para observar o aluno e perceber sua dificuldade:

A nossa relação era boa e tranquila, o acadêmico é um pouco disperso, chegava atrasado. Precisei conversar com ele. Tinha dificuldade não foi por

conta da surdez, mas por falta de compreensão e interesse do aluno. (Profa. Meire).

A referência à falta de interesse do aluno surdo pode ser precipitada, pois, como já foi dito anteriormente, se o aluno não se sente parte da sala, ou mesmo se tem dificuldade de compreensão do conteúdo, isso pode levá-lo a se desmotivar pela disciplina. É interessante que a professora tenha conversado com o aluno surdo para compreender a situação dele; no entanto, falar de compreensão e aprendizado do aluno surdo é complexo, principalmente quando se afirma que a falta desses aspectos não tem causa na surdez. Há que se refletir no seguinte: durante toda a escolaridade o surdo precisou de esforço para aprender os conceitos que, entretanto, muitas vezes não foram bem trabalhados, seu aprendizado foi fragmentado. Esse prejuízo se acentua na universidade, haja vista a necessidade de acompanhar e compreender o conteúdo ministrado pelo professor e de ser aceito em sala de aula, pelo professor e pelos colegas ouvintes.

O trabalho docente, entendido como o conjunto de ações e relações que o professor realiza durante sua vida profissional, depende, para ser efetivado, da combinação de características pessoais, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos, professor e escola estão inseridos.

Muitas vezes o professor se esquece de que o aluno é surdo, que necessita de algumas adaptações para aprender, embora concorde que se trata de um aluno especial:

O acadêmico nunca me deu problemas em sala aula. Ele é especial, mas, como se fosse normal. Com o olhar, observava muito as expressões, mas não me comunico com ele em Libras. (Prof. Fábio).

Percebe-se uma relação positiva, a comunicação acontece, mas não na língua do surdo. Outro ponto importante destacar na fala do professor é o pré-conceito de que um aluno especial pode dar trabalho na aula. Sabemos que qualquer pessoa pode atrapalhar o andamento da aula se não estiver compreendendo, se houver falta de comunicação ou se não estiver saudável, caso o contrário isso não poderá acontecer.

Pelas falas de alguns professores, nas entrevistas, foi possível notar que o relacionamento com os alunos surdos foi muito bom, embora avaliem que poderia ter sido melhor se tivessem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Os professores, em sua maioria, buscaram conhecer seus alunos e se comunicar, interagir com eles de formas diferenciadas, independentemente das dificuldades acadêmicas. Outros, contudo, não

conseguiram se relacionar, tiveram dificuldades com o comportamento do aluno surdo em sala de aula.

Relação do professor com o intérprete - É notável que os professores querem a presença do intérprete para enfrentar seus desafios em sala de aula com o aluno surdo e, também, para auxiliar no apoio pedagógico. O impacto, contudo, refere-se à insegurança em relação à presença e possível interferência desse profissional durante seu trabalho em sala. Em muitos momentos os professores participantes fizeram menção de certo mal-estar relacionado a esse fator, mais por falta de conhecimento acerca do trabalho do intérprete e da Língua Brasileira de Sinais.

Percebeu-se, durante as entrevistas, que, ao longo do semestre letivo referente a esta pesquisa, alguns professores se encantaram com o trabalho, outros conseguiram fazer uma boa parceria com o intérprete educacional, contudo, vários tiveram momentos conflituosos.

A professora Paula caracterizou a intérprete com qual trabalha:

Uma profissional dedicada e fundamental para minha aula e o trabalho da intérprete é encantador. (Profa. Paula).

É uma visão poética das pessoas que se encantam com o movimento das mãos e a expressividade na comunicação. A professora Ana acrescenta:

O intérprete me auxiliava nas correções de prova e facilitava minha comunicação com a acadêmica. (Profa. Ana).

Essa fala denota a satisfação da professora com o auxílio do intérprete em sala de aula, uma parceria entre o docente e o intérprete educacional em prol da eficácia. A professora Deise ressalta o valor desse profissional, para a sua atuação como docente em sala com alunos surdos, que facilita

A explicação da minha disciplina e também a compreender meu aluno. (Profa. Deise).

Percebe-se a confiança do professor no intérprete em sala de aula. Essa relação positiva facilita o aprendizado do aluno surdo. Essas falas indicam haver um clima harmonioso e de respeito entre as partes, conforme corroborado por Lacerda (2013, p. 124): “no espaço de classe, o professor tem autonomia e como ele compreende a presença do

intérprete influi muito para as ações que se desenrolam em classe. A parceria entre professor e intérprete é fundamental”.

O professor que tem percepção da importância do intérprete em sala consegue dividir a preocupação com o aprendizado do aluno surdo, como aconteceu com o professor Carlos:

O intérprete é tranquilo, eu dividia a preocupação com o aprendizado do aluno, tirava suas dúvidas em relação ao conteúdo. (Prof. Carlos).

Além de dividir a preocupação em relação ao aprendizado do aluno, percebe-se que o intérprete também procurava o professor para tirar suas dúvidas referentes ao conteúdo ministrado pelo professor. Essa troca de informação é fundamental para o aprendizado do discente surdo. “O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes a relação com o aluno, para que se almeja seja construído”. (LACERDA, 2013, p. 124).

A preparação do intérprete, anteriormente ao seu trabalho de interpretação do conteúdo, é necessária, para que consiga realiza-la coerentemente. A professora Meire dá um exemplo:

O intérprete sempre me solicitava o meu material e eu dava pra ele. (Profa. Meire).

O Professor Luan compartilha seu material de aula, também:

O material que utilizo encontra-se na página dos docentes, está disponível para todos os alunos. (Prof. Luan).

A disponibilização do material do professor é justamente para que o intérprete possa ler e estudar melhor os sinais, para utilizar durante a explicação do conteúdo. É interessante estudar o material do aluno como também ter acesso a outros materiais que serão utilizados pelo professor em sala de aula. Entretanto, observam-se modos diferentes de agir em relação a esse aspecto, entre os docentes: a professora Meire passava diretamente o seu material para o intérprete; o professor Luan pedia para entrar no sistema e pegar o material disponibilizado para o aluno.

Albres (2015 p. 86) ressalta que o “acesso prévio ao conteúdo da aula deveria acontecer constantemente, mas há empecilhos no âmbito do planejamento do professor, do horário de planejamento na escola em conjunto com os professores”.

Outra questão muito pertinente, abordada na entrevista, está voltada para a importância de o professor universitário conhecer Libras. Percebeu-se, na pesquisa realizada, especificamente por meio da entrevista, que não falar na língua dos alunos gera certo desconforto aos docentes, tendo em vista que a comunicação com o aluno surdo é extremamente importante. O professor Yuri relatou sua visão a esse respeito:

A relação era boa com o intérprete e, ele nunca faltou, mas a linguagem matemática não é fácil. Talvez se eu soubesse Libras poderia auxiliá-lo melhor na tradução. (Prof. Yuri).

Mesmo confiando no trabalho do intérprete educacional, esse professor deixa claro que gostaria de saber a Libras para auxiliar o intérprete. É admirável essa preocupação do professor em contribuir o ensino do surdo. Seria interessante que os professores aprendessem Libras para assessorar algumas dúvidas do intérprete e ter autonomia para instruir diretamente o surdo nos conteúdos que ministra.

De volta à pessoa do intérprete e sua função, ainda que a maioria dos professores entrevistados tenha relatado sobre as relações positivas que mantêm com esses profissionais, existem aqueles docentes que não se sentem à vontade, em alguns momentos, com o trabalho do intérprete em sala de aula:

Não tenho problema com o intérprete, preciso dele para trabalhar, trabalhamos bem. Mas não gosto que ele interpreta as avaliações. (Profa. Bianca).

Aparentemente, a professora Bianca, embora reconheça a importância da interpretação do conteúdo, não concorda com a interpretação das avaliações. Esse posicionamento da professora justifica-se, talvez, pela falta de compreensão acerca da dificuldade que o aluno surdo tem em realizar a leitura dos textos ou perguntas na língua portuguesa. Mas não é só o trabalho de interpretação nas atividades avaliativas que incomoda alguns professores em sala de aula.

Intérprete é um agente facilitador, mas ainda é qualquer pessoa que quebra essa ideia de padronização na aula, ainda é um desconforto para os professores. (Profa. Inah).

O que se percebe é que, conquanto o intérprete seja um profissional que facilita, ao mesmo tempo é visto como intruso na sala de aula, que incomoda o professor por causa de suas atribuições. Mesmo não querendo, o intérprete é um funcionário, que tem que ouvir tudo que o professor fala, traduzir, e ainda assim é visto como uma ameaça em sala.

Lacerda (2013, p. 124) faz a seguinte abordagem acerca desse sentimento:

O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno. Outra possibilidade é a de polarizar com o intérprete desconfiando de sua atuação.

Há que se mudar essa realidade a fim de que o professor não se sinta incomodado, com mal-estar por ter outra pessoa que veio para facilitar sua comunicação com o aluno surdo em sala de aula. A professora Clara também sente desconforto com o intérprete em sala de aula:

Tenho uma boa relação, às vezes eu assusto muito com as batidas de mão do intérprete na sala de aula. Eu preciso confiar que ela fazia esse trabalho da interpretação, mas, fielmente a minha fala, não posso afirmar, mas acho que ela passava o conteúdo. Se eu não confiasse, eu não conseguiria fazer minhas aulas, não vou conseguir aplicar prova porque vou achar que ela passa cola. Eu precisava ter essa confiança. (Profa. Clara).

Podemos perceber, na fala da professora, certa controvérsia; ao mesmo tempo em que diz confiar no trabalho do intérprete, ela desconfia. Mas essa fala parece evidenciar que a docente não confia na interpretação que a profissional faz de sua explicação. Essa falta de compreensão de que a interpretação não é fiel causa mal-estar ao docente, pela insegurança e necessidade de confiar, a fim de que consiga desenvolver seu plano de aula. Quando o docente perde a confiança no intérprete educacional, o mal-estar fica presente e gera desconforto entre todos os envolvidos; professor, intérprete e estudante surdo. Observe-se o que aconteceu com a professora Eliane, durante o semestre 2014/B:

Na sala de aula perdi a confiança, às vezes eu percebia que quando os alunos estavam falando, eles estavam conversando sobre outra coisa, não sei se isso era uma opção dela, mas era importante a fala dos alunos. Na avaliação, o intérprete interpretava em algum momento, e o acadêmico respondia a questão de verdadeira ou falsa e, depois o intérprete falava para o aluno, pare, vou interpretar novamente. Então eu percebo que ele interfere na resposta. Sempre que posso, o material do aluno não é o slide que uso na sala, mas sim o artigo utilizado, ou livro. Então eu não sei se confio para enviar meu material e ele disponibilizar para ele. (Profa. Elaine).

A quebra da confiança do professor em relação ao intérprete, como se pode ver na narrativa da professora Eliane, acontece quando não há entendimento sobre a inclusão do aluno surdo, não fica esclarecido o papel do intérprete, quando a Libras não é reconhecida como uma língua e não há conhecimento suficiente de como funciona a interpretação e tradução da língua em questão.

Essa relação estremecida dificulta todo o processo de aprendizado do aluno; o intérprete também pode sentir desconforto ao abordar o professor para tirar dúvidas ou mesmo para uma conversa sobre a dificuldade ou facilidade do aluno; o professor pode não se sentir à vontade em sala de aula. Todo esse contexto causa mal-estar que pode ser prejudicial para professor, intérprete e aluno.

Esse mal-estar presente em alguns professores acontece principalmente no começo do semestre.

Foi difícil no começo, até pra eu entender a função dele. Mas depois foi uma relação boa, afinal eu precisava dele. Mas, não recebi nenhuma informação que teria aluno surdo em sala de aula. (Profª. Kátia).

Percebe-se, aqui, outro componente causador de mal-estar, além da falta de conhecimento sobre o trabalho do intérprete e da interpretação durante atividades avaliativas. Trata-se do desconforto causado pela falta de conhecimento prévio da presença de aluno surdo e do respectivo intérprete, na sala de aula.

O professor Bruno também experimentou esse sentimento de insegurança, no começo do semestre:

No começo não tinha segurança por falta de conhecimento e, ao longo do semestre, essa segurança foi construída. (Prof. Bruno).

Desse modo, ressalta-se a importância de que o professor seja informado da presença de alunos surdos em sua sala de aula, a fim de que assuma adequadamente preparado sua tarefa de ensinar, também para essa categoria de alunos.

Lacerda (2013, p. 124) ressalta: “se não houver cumplicidade e aceitação entre professor e intérprete em sala de aula, essas tensões podem pôr a perder as possibilidades de aprender do sujeito surdo”.

Alguns professores consideram que nem sempre o intérprete está preparado para realizar uma interpretação, tal como acredita o professor Fábio:

Não é só o intérprete que deveria explicar, porque, às vezes o intérprete pode fazer uma interpretação não tão aprofundada como eu poderia fazer. (Prof. Fábio).

Infere-se que esse professor gostaria de realizar essa explicação diretamente para o discente surdo, por acreditar que o faria melhor. Sem dúvida, a explicação feita pelo

professor seria mais adequada. Se o intérprete for preparado e fluente será excelente para a educação do surdo.

Albres (2015, p. 93) corrobora as ideias de alguns professores, ao considerar que

A formação do intérprete educacional não pode ser apenas na língua a ser traduzida, ou seja, uma formação que confira proficiência em línguas de sinais e em português, nem mesmo apenas em pedagogia ou licenciatura, visto que atuação será na educação, assim como não pode ser apenas uma formação no campo da Letras/Tradução sem aprofundar nas questões específicas do espaço em que pretende atuar.

Outra percepção dos professores participantes refere-se à posição do intérprete na sala de aula:

[..] então, o intérprete assistia a minha aula, como se fosse aluno da sala. (Profa. Julia).

A professora Julia não se sente à vontade com a posição do intérprete. A disciplina que ministrou no semestre era anatomia; na sua fala nota-se que a professora gostaria que o intérprete tivesse uma atuação mais efetiva durante as explicações. Entretanto, por sua vez, o intérprete nem sempre tem conhecimento aprofundado sobre o conteúdo ministrado. São duas questões que carecem de cuidado, ao serem analisadas. Talvez se professor e intérprete tivessem uma boa relação profissional e trabalhassem juntos não haveria esse tipo de mal-estar entre os dois. O ideal seria que o professor explicasse o conteúdo, discente surdo e intérprete observassem atentamente a explicação e, depois que o intérprete compreendesse a explicação feita no quadro, pelo professor, fizesse a interpretação do conteúdo.

No processo de mediação linguística enunciativo-discursivo em espaço educativo a aprendizagem do aluno surdo perpassa pela atuação do intérprete. Desta forma, os dois tipos de mediação, tanto a mediação linguística quanto a mediação pedagógica (atividade de apoio) desenvolvida pela pessoa do intérprete, estão envolvidas em suas concepções, ideologia e história de vida. (ALBRES, 2015, p.93 e 94).

Observe-se, agora, esta fala da professora Julia:

E eu acho que intérprete sabia tudo o conteúdo, porque se você desse uma prova para ele, era perigoso ele tirar uma nota alta. (Profa. Julia).

É possível perceber desconfiança da professora em sua fala, pois o intérprete sabe o conteúdo e esse é o receio: conhecer o conteúdo e auxiliar na avaliação do aluno. Nesse caso, a relação da professora com o intérprete foi conflituosa, mas silenciosa.

Nos relatos concedidos em entrevista, foi possível perceber, também, certa disputa de atenção do professor com o intérprete:

O acadêmico explorava mais o intérprete. Ele tinha facilidade em aprender física. No triângulo amoroso, de conhecimento eu não entendi muito bem não. Causou-me um mal-estar em sala de aula nos momentos em que eu queria explicar para o acadêmico e não saber a Língua de Sinais (Profa. Laura).

Ao analisar a fala da professora percebe-se o sofrimento em disputar a atenção do aluno surdo com o intérprete e não saber a língua do seu aluno para realizar a explicação diretamente. Não é fácil para o professor disputar a atenção do seu aluno surdo; sentir-se estranho no meio pode causar mal-estar ao professor.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância do preparo do professor e de informar o aluno sobre o papel do intérprete, além de se estabelecer com clareza quanto é importante a boa relação e confiança entre esses profissionais, para que o aluno consiga ter rendimento positivo no conteúdo ministrado. Na verdade, trata-se de uma novidade para o professor, ter que dividir essa atenção com outro em sala de aula. Mas é possível desenvolver um bom trabalho e com confiança.

De acordo com os entrevistados, todos da mesma instituição, é importante ter um intérprete em sala de aula, que podem auxiliar no ensino e no aprendizado do aluno surdo. Contudo, boa parte desses professores teve dificuldade em compreender a função do intérprete em sala de aula.

Em alguns trechos dos depoimentos, nota-se uma percepção de que o intérprete pode ser visto também como aluno, pelo fato de terem que compreender os conteúdos; de outro modo, os professores manifestam-se pouco confiantes no trabalho do intérprete, principalmente em relação aos momentos de avaliação, sentindo-se inseguros e desconfortáveis.

Os relatos dos 16 docentes universitário, participantes da pesquisa, revelam que 12 deles desconheciam que teriam alunos surdos em suas salas, que todos os professores

tiveram dificuldades de se relacionar com intérprete, o que causou certo mal-estar, conquanto velado e silencioso.

Relação do aluno surdo com o intérprete - A relação dos alunos surdos com os intérpretes, segundo a percepção dos professores em sala de aula, é construída ao longo dos semestres, por meio da convivência e confiança entre os pares.

De acordo com os professores, a relação com o intérprete de Libras é importante:

[...] facilita para o professor e principalmente para o aluno. (Profa. Ana).

[...] é importante para o desempenho de todos. (Profa. Bianca).

Contudo, alguns desses professores entrevistados apontaram algumas preocupações:

Preocupação de saber o que a intérprete está interpretando e como ela fazia. (Prof. Bruno).

O intérprete está ali, ela não está prestando atenção. (Prof. Yuri).

Essas preocupações se devem, aparentemente, ao fato de esses professores não terem conhecimento de Libras e, por essa razão, não conseguirem efetivar a comunicação com os alunos surdos, não compreendem o que está sendo falado entre o intérprete e esses alunos, além de não conseguirem prender suficientemente a atenção deles.

Vejam-se estas considerações de Quadros (2004, p. 60):

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas Surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula.

Como se pode ver, o interprete educacional possui responsabilidades complexas e difíceis de serem cumpridas. O contato diário cria vínculo de confiança; nesse sentido, tanto o intérprete como os alunos surdos passam a se conhecer e podem trocar algumas confidências, principalmente quando são jovens ou adultos.

Na concepção dos docentes entrevistados, a relação entre o intérprete e o acadêmico surdo é positiva e fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos realizados. Essa confiança do surdo no intérprete é necessária para o bom desempenho do acadêmico na escola. Observe-se o que alguns professores consideram:

É importante esse vínculo do surdo com o intérprete, porque eles estão todos os dias juntos. (Prof. Carlos).

A relação entre o intérprete e o aluno surdo, parece ser bem harmoniosa. (Profa. Meire).

Na relação do intérprete e o surdo deve haver confiança. (Profa. Clara).

O contato direto do aluno surdo com o intérprete constrói certa afinidade ao longo do semestre e pode favorecer o aprendizado do aluno surdo. Nesse sentido, professoras ressaltam que

Foi um pouco difícil no começo até eu compreender essa relação, mas depois compreendi. (Profa. Laura).

A relação é interessante. Ele auxiliava e incentivava a escrever, importante essa parceria. (Profa. Deise)

Percebe-se, então, que o intérprete também trabalha a autoestima do aluno surdo, sobretudo quando aquele acredita no potencial deste. Essa parceria de confiança é importante para a relação do intérprete, aluno surdo e professor, já que favorece o aprendizado. As professoras Paula e Julia ressaltam outro aspecto pertinente ao intérprete:

Elogiava o aluno surdo, mas também cobrava e incentivava durante a aula e nas avaliações. (Profa. Paula).

[...] era muito boa, ela era exigente com ele, cobrava, mas também elogiava. (Profa. Julia).

Essa cobrança e exigência do intérprete para o aluno surdo pode servir como incentivo, pois o aluno precisa prestar contas para alguém que o acompanha e acredita em seu potencial.

Albres (2015, p. 71) observa que “O intérprete educacional, no espaço de sala de aula, está embebido de seus pensamentos influenciados pelo contexto de inclusão, das dificuldades que enfrenta diariamente”. Nesse sentido, o intérprete educacional contribui buscando formas para que o aluno surdo continue motivado.

Alguns professores manifestaram um olhar mais crítico sobre essa relação do intérprete Educacional e o aluno surdo:

Percebi conflito e dependência. (Profa. Eliane).

As dificuldades de relacionamento em alguns momentos no semestre. (Prof. Fábio).

Essa dependência acontece devido ao convívio é inevitável. (Profa. Inah).

Percebia que a relação era boa e a acadêmica dependente não é positivo, o acadêmico precisa ter autonomia. (Prof. Luan).

A relação era muito boa, mas ficava muito só entre eles. (Profª. Katia).

Essa dependência do aluno surdo em relação ao intérprete pode ser vista como resultante da dificuldade de comunicação entre ele e seus colegas ouvintes. O acadêmico surdo se apega ao intérprete e isso pode gerar vários conflitos, embora seja difícil solucioná-los, tendo em vista o convívio diário entre os surdo e o intérprete.

Souza (2007, p. 167) explica esse relacionamento:

O trabalho do tradutor, entendido como ato amoroso e de entrega à obra, apresenta na figura do intérprete educacional de Libras uma face pouco visível em relação a outras situações tradutórias: torna crucial a relação pessoal, em jogos de acontecimentos que convocam os sujeitos estudante e intérprete ao preenchimento de uma falta em ambos. Falta que mobiliza o desejo de transmissão de conhecimento pelo intérprete ao estudante, ou antes, que o mobiliza a transmitir marcas simbólicas que, por sua vez, permitirão ao sujeito surdo se inscrever também na deriva de outra língua e em outra cultura. Configuração que, a meu ver, impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, “apenas” o intérprete ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de educação-aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto.

Entretanto, o relacionamento do intérprete com o acadêmico surdo, conforme os professores entrevistados, é percebido como um vínculo que pode favorecer o acadêmico, pelo fato de auxiliar nas atividades e, também, na cobrança dos estudos. Não é percebido como desvantagem para o aluno surdo e professor, mas pode causar dependência no aluno surdo.

Relação do aluno surdo com alunos ouvintes - As relações entre o aluno surdo e o aluno ouvinte em sala de aula é um assunto bastante discutido. Elas são muito importantes para inclusão do aluno surdo. Quando o aluno se sente parte do grupo e é bem relacionado com ele, tem uma dificuldade a menos para superar.

A professora Clara relata que, em sua disciplina:

O acadêmico tinha uma boa relação com a turma, claro que não com todos, mas interagia bem. (Profª. Clara).

Percebe-se uma boa interação entre o aluno surdo, porém não com a turma toda; todavia, consegue se comunicar e desenvolver as atividades propostas em sala de aula pelo professor.

Carvalho (2005, p. 155) observa que

O processo de inclusão escolar exige uma reflexão acerca de fatores como a individualidade que significa não perder no todo a satisfação das necessidades e interesses de cada um; a identidade o que significa reconhecer-se, aceitando suas próprias características distintas das demais pessoas.

Nessa realidade de inclusão do aluno, o depoimento do professor Fábio não foi diferente:

O acadêmico é super interativo, animado, jovem. Conversa com a sua turma, tem seu grupinho. Não teve problemas com relação aos colegas. (Prof. Fábio).

Chama a atenção, nessa fala do professor Fabio, que o aluno surdo já possui um grupo e se sente mais à vontade. O fato de ser interativo e animado pode ter facilitado sua comunicação com a turma.

Nesse sentido, a professora Inah compartilha a facilidade que seu aluno tinha, em sua disciplina, de interagir com suas colegas dizendo:

O acadêmico sempre interagindo, os colegas se comunicam usando todas as formas de mímica, desenho. Tem uma relação boa com a turma. (Profa. Inah).

Aqui não era o surdo que realizava um esforço para se comunicar, mas toda a turma. É importante esse acolhimento para que o acadêmico se sinta parte da turma, seja entendido e se entenda com os colegas.

O depoimento da professora Paula é semelhante:

O acadêmico tinha uma boa interação com a sala, não percebi nenhuma dificuldade na relação com as outras colegas. (Profa. Paula).

O professor Bruno fez a mesma observação em relação ao aluno surdo, presente em suas aulas. Como se nota, pelas falas dos docentes, os acadêmicos surdos não tiveram dificuldade de inclusão nas suas disciplinas.

Kelman (2015, p. 87) afirma que “incluir aluno surdo na sala regular é um desafio particularmente difícil porque, devido à perda auditiva, ele não tem input da língua oral, o que pode ser interpretado como uma diferença linguística em relação aos demais alunos.”

Veja-se o relato do professor Luan:

Eu sempre via o aluno surdo com o intérprete de Libras. (Prof. Luan).

Essa observação do docente, diferente da de outros colegas, demonstra que o aluno não tinha interação com os colegas, não era bem enturmado e para relacionar-se necessitava do intérprete.

Contudo, Luan não foi o único professor que observou esse tipo de comportamento do surdo em relação à interação com a turma; a professora Meire também vivenciou situação parecida:

Nossas aulas eram em Laboratório, então o acadêmico ficava sempre com o intérprete de Libras. (Profa. Meire).

Essa fala sugere que o aluno surdo tinha dificuldade de interagir nessa disciplina; o fato de ser aula de laboratório pode ter dificultado.

O processo de integração/inclusão, que vê como positiva a inserção do aluno na escola regular, é fundamentado na ideia de aproximá-lo das pessoas “normais” e também porque julga os surdos como capazes de acompanhar os ouvintes e de se desenvolverem como eles. Entretanto, os surdos que frequentam a escola regular, na maioria dos casos, apresentam dificuldades linguísticas que, além de complicar o trabalho do professor, acarretam o fracasso escolar (repetência e desistência/evasão). (MACHADO, 2008, p. 72-73).

O aluno e o professor podem ter dificuldade em relação à língua, na comunicação direta, mas existe o intérprete para fazer esse elo de comunicação. Percebe-se que a interação com os colegas é produtiva; o que dificulta, na universidade, é a falta de signos linguísticos, em Libras, que representem o vocabulário técnico de certas disciplinas. A frequência de alunos surdos na universidade é algo recente; por isso, ainda faltam estudos que visem à criação de novos sinais técnicos que facilitem o trabalho do intérprete e melhore a compreensão do surdo nos laboratórios. Enquanto isso não acontece, o intérprete e o acadêmico surdo vão criando sinais para facilitar a comunicação/interpretação do conteúdo ministrado em sala de aula e/ou laboratório.

Na opinião da professora Deise, havia um desafio que seu aluno surdo precisava encarar:

O acadêmico tem um bom relacionamento com os colegas, não tem dificuldades em formar grupo, mas o grande desafio é saber conversar na língua dele. (Profa. Deise).

Nessa fala da professora, não saber a língua do aluno surdo constitui um obstáculo à comunicação, era um desafio tanto para os ouvintes, quanto para o surdo.

Outra percepção, em relação ao relacionamento do aluno surdo com a turma, vem da parte da professora Julia:

O acadêmico era sempre quietinho, mas não percebi nenhum problema de interação com os alunos. No momento de fazer atividade em grupo, ele sempre aguardava para ver se o chamariam para integrar no grupo. (Profa. Julia).

O fato de o acadêmico ser quietinho pode ser indício de que não tinha uma boa interação com a turma; sendo assim, tinha dificuldade em formar grupo para realizar atividades em sala de aula. É possível que a professora não tivesse um olhar diferenciado nesse processo. O aluno surdo era o último a se integrar em grupo, pois tinha de ser aceito ou ficava em outro grupo que precisava completar o número de participantes. O discente surdo pode ter sofrido nessa disciplina, por não se sentir parte de algum grupo. Desse modo, o relacionamento do aluno surdo com os alunos ouvintes não foi muito positivo.

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se referem às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo por tanto, informações importantes, porém não “tornadas públicas” (FOSTER; LONG; SNELL, 1999, p. 226).

Em um de seus depoimentos a professora Bianca registrou o seguinte:

Esponaneamente aluno surdo não procura nenhum grupo, e os grupos passam batidos. Mas a acadêmico prefere fazer sozinho. (Profa. Bianca).

O fato de não conseguir entrar em grupo e também de ninguém perceber que está sem grupo, faz pensar que o relacionamento desse acadêmico era muito desgastante; não se sentir parte do grupo, não ser notado é um sofrimento, já que o acadêmico não está incluído. Querer fazer trabalho individual pode ser uma fuga ou a opção que encontrou por não se sentir parte da turma.

[...] a relação do aluno surdo com os demais (colegas ouvintes) se limita as trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatória e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências só pode achar que este ambiente que vive é bom. (LACERDA, 2006, p.177).

O professor Carlos observou que a relação dos alunos ouvintes com os alunos surdos não foi facilitada devido à

Dificuldade de compreensão dos colegas ouvintes com as dificuldades do acadêmico. (Prof. Carlos).

Assim, a relação entre os acadêmicos não foi fácil, principalmente por não conhecer as dificuldades e as razões delas em relação ao colega surdo. Isso também foi notado pela professora Eliane:

O acadêmico tinha dificuldade de interagir com os colegas, ninguém conseguia desenvolver um trabalho com ele, primeiro, que ninguém conseguia entendê-lo sem o intérprete. (Profa. Eliane).

Realizar trabalhos extraclasse em grupo constitui um desafio para os alunos ouvintes e surdos. A falta do intérprete, para os alunos ouvintes que não conhecem a Libras, dificultou tanto a interação quanto o desenvolvimento das atividades.

Essa dificuldade trazida pelo desconhecimento da língua e a falta de comunicação desfavorece a interação do aluno surdo com seus colegas em sala de aula. Não é uma questão apenas de conhecer a Libras, mas também de conhecer o sujeito que é surdo, que possui a língua portuguesa como segunda língua. A dificuldade para o professor trabalhar a inclusão do aluno surdo envolve todo o contexto, depende do surdo e também dos colegas que estão em sala de aula.

À medida que um grupo de pessoas se reúne para desenvolver uma determinada atividade, esse grupo inicia também a construção de seus hábitos, sua linguagem e sua cultura. Falar em cultura implica falar sobre a capacidade de adaptação do indivíduo à realidade do grupo no qual está inserido. A cultura, com a construção do significado social e normativo, possibilita que um grupo se fortaleça ou se desintegre. (PIRES; MACÊDO, 2006, p. 83-84).

As professoras Katia e Laura relatam o seguinte, referindo-se à inclusão do aluno surdo em suas disciplinas:

A inclusão do acadêmico era ruim, eu percebia que na sala ele tinha dificuldade de relacionamento e interação com os outros alunos. Sempre precisava ajudá-la entrar em grupo, porque ele não entrava sozinho. Percebi que ele sofria. (Profa. Katia).

Eu achava a inclusão do acadêmico péssima. Ele era rejeitado. Sentava sempre na frente, mas ele não tinha interatividade com ninguém da sala. (Profa. Laura).

Essas falas apontam que a inclusão não é fácil nem para os alunos surdos, nem para alunos ouvintes e para o professor. Percebe-se que as docentes buscaram formas de incluí-los no grupo, mas não é uma tarefa fácil, conforme relata o professor Yuri:

Era difícil, pois ele já era rejeitado pela turma. Então eu fazia da seguinte forma: eu dizia para turma que precisava acrescentar mais uma acadêmica no grupo então eu perguntava quem poderia aceitá-la, depois eu percebia que só aceitava pela emoção e não porque realmente era aceita. (Prof. Yuri).

Nessa perspectiva tem-se que

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...]. Este movimento da sociedade implica em Responsabilidade Social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas. (STUMPF, 2008, p. 27).

Os relatos dos entrevistados sobre os relacionamentos apontam que a inclusão está em processo e que para melhorá-la será preciso inserir a Libras no começo de semestre, para que a interação entre os acadêmicos surdos e ouvintes avance e minimize a possível dependência do intérprete. Conforme Stumpf (2008), o relacionamento entre os alunos surdo e ouvinte é possível, mas é preciso movimentos de ação e de acolhimento em prol da pessoa surda, respeitando-se as diferenças.

4.3.4 AS POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES

Neste tópico, as narrativas mostram as possibilidades encontradas pelos docentes participantes para enfrentar seus desafios no semestre, em relação ao ensino dos conteúdos de sua disciplina.

Os relatos dos professores demonstram que cada um buscou uma forma para enfrentar as dificuldades, criando as possibilidades para comunicar, ensinar e incluir, de acordo com suas percepções.

A professora Ana, para melhor direcionar seu olhar e visualizar o acadêmico, resolveu trocá-lo de lugar.

Posicionava de frente para que o acadêmico, para que ele pudesse me olhar, também procurei ler e me informar. O importante era encontrar formas para trabalhar com ele e uso do intérprete. (Profa. Ana).

A professora afirmou que, além de modificar a posição do aluno surdo, também procurou conhecimento teórico sobre o assunto, a fim de facilitar seu trabalho. A professora Eliane também buscou essa medida como forma de enfrentar seus desafios, conforme seu relato:

Procurei ler sobre o assunto e a ajuda do NAP (Núcleo de Atendimento Pedagógico). (Profa. Eliane).

Essas professoras buscaram meios de enfrentar seus desafios em sala de aula, com mudanças e apoio, para auxiliá-las nesse processo de forma assertiva, tal como sugere Jesus (1998, p. 83-84):

[...] o sujeito assertivo procura evidenciar direitos pessoais na relação estabelecida com os outros. [...] cotam-se com clareza e a objetividade do discurso, o à-vontade, a adequação da postura ao conteúdo, autenticidade e coerência interna, aceitação dos outros e a facilitação expressão dos outros.

Alguns docentes relataram que, para enfrentar seus desafios em sala com o aluno surdo e alunos ouvintes, utilizaram somente o apoio do intérprete educacional.

Procurei apenas o intérprete para auxiliar neste processo. (Profa. Paula).

Consegui compreender sobre o aluno surdo com as explicações da intérprete. Eu me dediquei ao máximo para atender as necessidades deste aluno em sala de aula. (Prof. Bruno).

A universidade oferece o intérprete e eu usava imagem. (Profa. Inah).

Intérprete me auxiliou muito nas dúvidas que eu tinha sobre surdez, adaptando o material que era possível. (Profa. Deise).

Sempre perguntava com o intérprete se precisava de alguma coisa as estratégias utilizadas como me dirigir para ao aluno surdo, falar mais devagar, olhar dirigido em sala de aula com o acadêmico foi tranquilo. (Profa. Meire).

Com os meus alunos gosto de me comunicar sem participação de terceiro e precisei de intérprete. (Prof. Fabio).

Evidencia-se, nesses depoimentos, que o intérprete é necessário para auxiliar o professor com as dicas para comunicação e para sanar dificuldades em relação ao conteúdo,

porém o professor não pode se prender somente a esse apoio de informações. É preciso ler sobre o assunto e buscar novas metodologias, para conseguir enfrentar outros desafios de ensino e melhorar o aprendizado do aluno surdo.

As narrativas dos docentes trazem a palavra “**eu**” (grifo da autora), que tem conotação de assertividade, que, conforme Jesus (1998, p. 84), são “palavras utilizadas pelo assertivo [...] exprime opiniões, pensamentos e sentimentos assumindo responsabilidade por eles”.

O professor Bruno relatou que, para enfrentar seus desafios em sala de aula,

Só foi possível pelas explicações da intérprete. Eu me dediquei ao máximo para atender as necessidades deste aluno em sala de aula. (Prof. Bruno).

Nesse mesmo sentido, a professora Laura adicionou:

Para melhorar minha comunicação eu utilizava o intérprete. Preparava minha aula no Power point e explicava detalhadamente, passo a passo daquilo que foi colocado ali, justamente pensando no acadêmico. (Profa. Laura).

E a professora Clara acrescentou:

Utilizei alguns recursos em suas aulas como slides bem colorido, com figuras, bastantes figuras e filmes e o meu jeito de ser bem articulada, dinâmica facilita bastante. (Profa. Clara)

Da mesma forma, a professora Julia fez em suas aulas práticas:

Na aula prática eu mostrava as peças e o aluno surdo ficando na minha frente, O acadêmico ficava sempre mais um pouco, tirava dúvida. (Profa. Julia).

Os docentes buscaram formas de enfrentar seus desafios, na inclusão do aluno surdo. A preocupação de compreender e ensinar esse aluno os levou a criarem possibilidades de ensino e isso foi importante para alunos e para eles próprios.

Percebe-se que o intérprete não foi o profissional que apenas causava mal estar nos docentes, mas professor e intérprete mantinham uma relação de parceria na educação do surdo.

A professora Bianca relatou o seguinte, com relação aos desafios que teve de enfrentar:

Fazê-lo compreender o vocabulário próprio de biologia, compreender os conceitos e preparar a aula de forma adequada foi um grande desafio, busquei recursos visuais para facilitar. (Profa. Bianca).

A docente sentiu necessidade de buscar recursos para conseguir explicar o conteúdo de Biologia. Foi em busca, mesmo sem saber o caminho correto, procurou a possibilidade de trabalhar também imagens, já que percebia que a Biologia possui um vocabulário próprio.

Outra forma encontrada de vencer os desafios foi relatada pelo professor Carlos:

Precisei organizar os planejamentos sempre com a liberdade da realidade, às vezes tenho alunos diferentes, com os surdos eu não sei todos os sinais, esqueço e pergunto para a intérprete o sinal do que eu quero falar e interagia com ele, eu compreendia o aluno e ele interagia comigo. (Prof. Carlos).

Essa forma que o professor encontrou é interessante, pois conseguiu adequar o planejamento, utilizou o intérprete, mas sempre fez contato direto com o aluno surdo.

O enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos. Seja buscando alterar as condições externas ou modificando a conduta em relação a essas condições, é possível encontrar uma grande variedade de estratégias (individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e focadas na emoção), o que permite que, quando a estratégia que está sendo utilizada não se mostra eficaz, seja substituída por outra. Essa substituição, no entanto, não depende apenas das características de cada indivíduo, mas depende, também, da dinâmica do grupo em que está inserido e das condições oferecidas pelo ambiente de trabalho. (REBOLO, 2011 p.116).

Segundo o professor Luan,

Quando você elabora o planejamento, você não pensa que vai ter alunos diferentes. Eu quando explicava olhava para a intérprete, porque a comunicação é tudo, gesto, olhar. O ritmo de aula precisou diminuir. (prof. Luan).

Nesse caso, o professor sentiu necessidade de interferir no ritmo da aula para que o aluno surdo pudesse acompanhar e observar o intérprete e buscar essa interação durante a explicação do conteúdo. É válido, mas não se pode deixar que esse ritmo atrapalhe o desenvolvimento da sala; é necessário cuidado e equilíbrio.

O processo de ajustamentos e adaptações, apreendido a partir de uma análise que contemple as ações do sujeito como atos desencadeados por necessidades específicas e que culminam com a realização de uma

finalidade, traduz os modos singulares de enfrentamento das situações da vida. (REBOLO, 2011 p.120).

O professor Yuri, ao discutir a forma de enfrentar seus desafios em sala de aula, relatou:

Nós matemáticos não agimos muito pela emoção, não tem essa troca de caricias, mas não sei se é devido à formação, mas tempos meta, dentro desta proposta, desta visão de alcançar os objetivos. (Prof. Yuri).

O professor demonstra que busca atender sua meta, ou seja, o ensino/mediação do conhecimento. Mesmo com uma fala fria sobre seus enfrentamentos, nota-se que buscou formas, mas não se envolveu emocionalmente.

Os docentes entrevistados tiveram seus enfrentamentos, ao longo do semestre, e buscaram possibilidades para atender às necessidades e especificidades do ensino ao acadêmico surdo e dar-lhe melhores condições de aprendizagem.

A partir dos depoimentos, fica evidenciado que o grande desafio enfrentado com o aluno surdo foi a comunicação; os professores buscaram estratégias para enfrentá-lo, por meio do apoio da instituição e/ou do intérprete e criaram possibilidades para o ensino do acadêmico surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a inclusão da pessoa surda na universidade está entre poucos referentes ao tema. A maioria das pesquisas encontradas alude à educação do surdo no ensino fundamental. Contudo, pelos dados obtidos e pelos relatos dos professores, os surdos estão chegando à universidade com maior frequência.

O direito de inclusão da pessoa com deficiência em salas comuns de educação tem amparo na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na Declaração de Salamanca, de 1994, na Lei n. 10.436, no Decreto n. 5.626 e na Portaria n. 3.284, entre outros documentos legais. As leis consideram que é possível a inclusão do aluno surdo nas classes comuns das redes de educação, desde que haja adaptação comunicativa, como o uso da Língua Brasileira de Sinais, para que eles possam acompanhar o que é dito em sala de aula, com apoio de um intérprete educacional.

Assim, a pesquisa, além de focar a inclusão e os desafios e possibilidades de ensino ao aluno surdo, teve o propósito de conhecer tais desafios e analisar as estratégias utilizadas pelos professores universitários para enfrentá-los frente às especificidades do processo de ensino e de aprendizagem desse público. Também visou verificar as especificidades do relacionamento professor-aluno surdo, desses com o intérprete educacional e, também, com alunos ouvintes, sendo que essa interação é fator decisivo para a aprendizagem.

Para fazer essa análise, foi considerada a perspectiva de dezesseis docentes da Universidade particular B (assim nomeado na metodologia) que ministraram aula nos cursos

presenciais de licenciaturas - Biologia, Educação Física e Pedagogia - e que tinham alunos surdos em suas turmas.

Conforme a análise das narrativas constata-se que todos os professores pesquisados têm título de mestres. Desses, alguns afirmaram que já haviam trabalhado com acadêmicos surdos no ensino superior, outros estavam vivenciando a experiência pela primeira vez.

Nesse sentido, relataram alguns desafios para realizar o trabalho docente, dentre os quais o de elaborar e programar um plano de aula que pudesse favorecer o aprendizado do aluno surdo, e também realizar uma avaliação condizente e adequada; porém, não se pode esquecer que não é apenas de responsabilidade do professor fazer a educação inclusiva.

Ao analisar a fala dos professores em relação ao planejamento, verificou-se que não houve modificação por causa da presença de alunos que necessitam um olhar diferenciado, uma vez que a concepção é de que todos aprendem da mesma maneira, a partir dos mesmos referenciais, e porque as dificuldades não são somente do aluno surdo, mas também são dos alunos ouvintes.

A maioria dos docentes utilizou recursos visuais para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos; alguns dedicaram longo tempo ao preparo do material, sem muito sucesso. Ainda assim, muitos não conseguiram tornar as aulas visuais, como requer a metodologia de ensino para o surdo. Outros nem tentaram, porque não sabiam se era necessário ou não sabiam como fazê-lo.

Com respeito à avaliação, embora muitos docentes não tenham feito adaptações, alguns deram maior importância ao processo de ensino e de aprendizagem desses alunos surdos do que aos resultados. Destaca-se que a avaliação da aprendizagem desses alunos ocorreu concomitante à dos alunos ouvintes, tanto nas provas como nos exames finais.

Alguns docentes corrigiram as atividades avaliativas levando em consideração o aprendizado do aluno surdo, não apenas em avaliações escritas e trabalhos, mas enfocando todo o processo.

Acredita-se que a adoção dos mesmos critérios de correção das avaliações utilizados para alunos ouvintes tenham prejudicado os alunos surdos, tanto nos resultados quanto em seu processo de aprendizado. Assim, nas avaliações que tiveram correções diferenciadas, que respeitaram as especificidades do processo de aprendizagem, o aluno surdo apontou melhor aproveitamento na disciplina, enquanto que nas correções que não levaram em consideração as diferenças culturais e linguísticas, os resultados não foram tão positivos.

As estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar com aluno surdo constituíram um desafio no planejamento, avaliação do aluno surdo, explicações de conceitos, mas os docentes buscaram possibilidades para preparar aulas mais visuais e adaptar o tempo para as avaliações. Pesquisaram informações sobre a educação dos surdos, seja na literatura ou com o apoio do intérprete educacional.

Os professores buscam a melhor forma para atender o aluno surdo, utilizando-se dos recursos visuais, conforme conteúdos planejados. Os docentes entrevistados relataram que não fizeram adaptações, contudo, na prática, buscaram, sim, os recursos para facilitar o aprendizado do aluno com surdez. Nas análises, constata-se que os professores estão preocupados com o aprendizado do aluno surdo.

Quanto à inclusão desse aluno em sala de aula, percebe-se que ainda é um processo difícil, mas que também depende da turma e da pessoa surda, faltando, entretanto, a mediação linguística. Os professores de uma turma perceberam que o acadêmico teve dificuldade em relacionar-se com os demais colegas. Em consequência, teve dificuldades em desenvolver atividades em grupos em sala de aula. Em outras turmas, os acadêmicos surdos conseguiram relacionar-se melhor com os colegas. Não foi possível verificar, na fala dos professores, o motivo que acarretou tal rejeição, porém percebe-se que ocorreu no semestre anterior de 2014/B.

Com essa pesquisa podem-se identificar os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão do aluno surdo em sala de aula, sendo esse um trabalho desafiador, porque necessita de habilidade do docente para formar grupo entre aluno surdo e ouvintes em sala de aula. A inclusão do aluno surdo na universidade também depende da turma em que ele está inserido e, conforme dito pelos professores, muitas vezes essa é uma das dificuldades.

Os professores solicitaram formação continuada, a fim de que possam entender o processo de inclusão e compreender o acadêmico surdo, ou seja, aprender a sua língua, os seus aspectos culturais, para melhor prepararem as suas aulas, para favorecer o ensino e o aprendizado e fortalecer as relações entre professores e alunos surdos.

Segundo os relatos, o maior desafio refere-se ao relacionamento com o intérprete, sendo que os docentes não identificaram o limite do trabalho do intérprete em sala de aula com o aluno surdo. Esse relacionamento entre professor e intérprete não foi de enfrentamento o tempo todo, mas também não resultou em trabalho conjunto.

Os docentes evidenciaram a importância do apoio do intérprete educacional na aplicação das provas, para auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos e na comunicação, uma vez que nenhum docente domina a Libras, um fator que dificulta a comunicação e interação. A falta de conhecimento da Libras impede que os professores se comuniquem diretamente com os alunos surdos, além de lhes causar mal-estar.

Também foi considerado, pelos docentes, que a falta de clareza sobre a atuação do intérprete educacional é fator que dá origem a certo mal-estar. Mesmo sabendo da importância e necessidade desse profissional, os registros apontaram que o relacionamento é bastante complexo. Percebe-se que o professor prefere ter o intérprete em sala de aula para auxiliá-lo, porém, embora de maneira velada, em alguns momentos, essa presença causou mal-estar.

Entende-se que a falta de compreensão do papel do intérprete em sala de aula, em algumas situações, causa esse mal-estar; porém os docentes foram unânimes em afirmar que esse profissional é imprescindível, tendo em vista não conhecerem a cultura surda e nem possuem o domínio da Língua Brasileira de Sinais.

É necessário um relacionamento de parceria entre professor, intérprete e alunos ouvintes, com respeito às diferenças culturais, linguísticas e identidade surda, a fim de que o acadêmico surdo sinta-se incluído no meio onde se encontra e tenha êxito na aprendizagem.

O relacionamento entre professor e intérprete de Libras, aluno surdo e alunos ouvintes mostrou-se, com base nas falas dos professores, fragilizado. No relacionamento do professor com intérprete percebe-se que há interação, porém necessita de melhor e constante parceria entre esses agentes para o sucesso acadêmico do surdo. Ainda existem dificuldades motivadas pela desconfiança do professor, no processo de ensino/tradução durante as aulas.

Quanto ao relacionamento professor e aluno surdo, é perceptível que os docentes gostariam de se aproximar mais desse aluno, porém o fato de não compreenderem a Língua de Sinais limitou a comunicação. Os professores buscaram alternativas para superar esse desafio, como o emprego de mímicas, gestos, leitura labial, comunicação escrita ou mesmo o apoio do intérprete educacional. Essas estratégias utilizadas pelos professores visaram à facilitação do processo de ensino dos conteúdos, de modo a favorecer o sucesso do aluno surdo.

Com esta pesquisa identificou-se a necessidade de capacitações para os docentes dos cursos em que os alunos surdos estão matriculados, com enfoque para a especificidade do processo de ensino e de aprendizagem desse alunado e orientações para facilitar a elaboração

de planos de aula. Salienta-se a extrema importância de conhecimento prévio sobre o aluno surdo, para que o professor tenha tempo hábil para preparar e readequar suas aulas, a fim de melhor atender esse aluno, em sua disciplina.

A inclusão não é uma tarefa fácil e não é de responsabilidade apenas do professor, mas da Instituição, que tem um papel fundamental no que diz respeito ao investimento, à implantação de uma cultura inclusiva e à realização de capacitação continuada para os profissionais, e apoio pedagógico especializado. Não obstante, é preciso que o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade tenha um olhar atento para os desafios diários enfrentados pelo professor para promover o ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Ao encerrar esta dissertação, pretende-se torná-la bilíngue, com vídeos na Língua de Sinais, a fim de promover o acesso de surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula. Ed. harmonia. São Paulo. 2015.
- ACORSI, Roberta. Inclusão (im) possibilidades para a Educação. In: Lopes, Maura Corcini e Faris, Elí Henn. Org. **Aprendizagem & inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul. EDUNIC. 2010.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Novas Diretrizes da Educação. 2001.
- ASSP. Associação dos surdos de São Paulo. **Educação inclusiva**, OAB, portaria 555.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 12 maio 2015.
- BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-82.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Decreto 3299**. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolidar as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.
- _____. **Decreto nº 5.626**, de 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 246, 23 Dez. 2005. Seção 1, p.28.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- _____. **Resolução CNE CEB nº 2 de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. In: Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção IE, p. 39-40.

———. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

———. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 1º de setembro de 2010.

CAMPOS, J.D.O; GARBINI, F.Z. **A In/Exclusão escolar e a formação docente: Mapeando as produções educacionais na ANPED**. Artigo de pesquisa (2010).

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando no currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: Ferraço, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as)**. São Paulo. Ed Cortes. 2005 (série cultura, memória e currículo. v.6).

CARVALHO, G. Responsabilidade Social no Educação Superior: alguns elementos para reflexão. Estudos: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Educação Superior (ABMES)**, Brasília, ano 23, n. 34, p. 57, abr. 2005.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectiva. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999. p 127-147.

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

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, 2004, p. 213–225.

FONSECA, V. Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no educação superior: alguns dados de caracterização e de intervenção. **Espaço Informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 38-47, 2000. [vídeo]. Brasil. São Paulo. DVD, 5min. Color. Son. 2008.

FONTES E GUIMARÃES. Estratégia de “coping” e estresse ocupacional. In: GUIMARÃES E GRUBITS. **Série Saúde Mental e Trabalho** (org.) vol. 2, São Paulo, 2004.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi e RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e Trabalho**. Guia Básico com abordagem Psicossomática. São Paulo. Atlas. 1997.

GAMA, Maria Eliza e TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. As Ações constitutivas do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: Reduccionismo e aligeiramento como resultado das formas de organização do trabalho escolar. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

GURGEL, T. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Educação Superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

HARRISTON, Katharyn M. P. e NAKASATO, Ricardo Q. Educação Universitária: reflexão de inclusão possível. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISTON, Katharyn M. P. e CAMPOS, Sandra Regina Leite (org) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Saul Neves de. **Bem estar dos professores: Estratégias para realização de desenvolvimento profissional**: Porto. Ed. Porto, 1998.

KAUARK; F. da S. F.; MANHÃES; C. MEDEIROS; C. H. **Metodologia de Pesquisa: guia prático**. Itabuna – Bahia: Ed. Via Litterarum, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um dialogo. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (org). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora mediação, 2013.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e Surdez: Respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Cláudia B.; MELO, Ana Dorziat B. Fernandes Eulalia. (org) **Letramento, Bilinguismo e educação de surdo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e na educação fundamental**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.

_____. O intérprete educacional de Língua de Sinais na educação fundamental: refletindo sobre os limites e as possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (org). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**. 26(69):163-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 jan 2015.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C .R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIMA, Camila Machado. **Educação de Surdo: Desafios para prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2015.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, M. C. e FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2013 (Coleção Temas & Educação)

MACHADO, P. C.. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MASINE, E. F. S. (Org.) **Do sentido pelos sentidos para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial**. São Paulo: Vetor, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006, p. 387 -559. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt

Acesso em: 14 jul. 2015.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MARONE B. M. **Tratado de Otologia**. São Paulo: Ed. USP / Fund. ORL / FAPESP, 1998.

MAZZOTA, M. J. S. Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio. **Anais do Fórum Nacional de Educação**. Educação Brasileira no Século XXI: Desafios e perspectivas. Anais... João Pessoa: 2001.

MEC/SEESP - Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**: Área de Deficiência Auditiva. Brasília, DF: Autor, 1995

MEC/SEESP- Secretaria de Educação Especial. **Saberes e prática da Inclusão**: Dificuldade de comunicação e sinalização. Brasília. 2006.

MEC; SEESP. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Brasília, 2004.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**: caminho para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2000.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (org.) **Cartografias do trabalho docente-professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras. Associação de leitura do Brasil- ALB, 2001. p.73-104.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In PENIN, S.; MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valeria Amorim. (Org.) **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PEREIRA, J. Matias. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2012.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário desafios para o próximo milênio**. Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro: INÊS, 2000.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19)

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, V.40, n 1, p.81-105, jan /fev. 2006.

PROFANO V. C. C.; FREITAS. E. C. **Metodologia de trabalho científico**: Método e técnica da Pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS, 2013.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012.

_____. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitaria. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SÁ, Nídea R. L. de. **Educação de Surdos: A Caminho do Bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANFELICE J. L. **Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades**. 2006. **Espaço**. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/206>. Acesso em: 20 jan. 2015.

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

SAMPAIO, Carmen Sanches; VENÂNCIO, Ana Paula. Uma Experiência de Formação Docente (Com)Partilhada: a Questão da Alfabetização, da Surdez e da Diferença. In: SAMPAIO, C. S. PEREZ, C. L. V. (Orgs). **Nós e a Escola: Sujeitos, Saberes e Fazeres Cotidianos**. Rio de Janeiro: Rouville, 2009. p. 53-73

SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHUTZE, Fritz. Biographie forschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, n. 3, p. 283-293, 1983.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 14-29. (Série Pesquisas).

SILVA, V. **Relações Sociais de Exclusão no âmbito Escolar e de Trabalho: Uma Perspectiva de Mudança para os Surdos na Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1999, Curitiba. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 1999. p. 480-495.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo. Cortez. 2013.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O. Educação para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação de surdos em Aracaju**. Dissertação (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. & Lessard, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista Geles**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 6, p. 20-49, 1992.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; DÁVILA C. M. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13-21.

ZEICHNER, K. M. Formar professores para diversidade cultural. In. ZEICHNER, K. M. (Org.). **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p. 73-113.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro utilizado para as entrevistas

Qual sua idade?

Qual sua formação? (Graduação? Em qual área? Especialização? Mestrado? Doutorado?)

Há quanto tempo você leciona no ensino superior?

Já lecionou em outros níveis de ensino? Quais? Por quanto tempo?

Em quantas universidades você trabalha?

Em qual(is) turno(s) você trabalha?

Qual sua carga horária semanal de trabalho?

Quantas horas/aula você ministra por semana na sala que possui aluno surdo?

Quantas horas por semana você dedica ao planejamento das aulas?

Qual (is) disciplina você ministra?

Quantos alunos surdos você tem, atualmente, em sua(s) classe(s)?

Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos surdos na universidade?

Na sua opinião, a universidade está preparada (quanto à infraestrutura, apoio pedagógico, etc.) para receber os alunos surdos? Por quê?

Você foi comunicado, antes do início das aulas, que teria um aluno surdo na sua classe?

Houve alguma orientação em relação ao atendimento do aluno surdo em sala de aula, da presença do intérprete de Libras, etc.?

Você conhece a Língua de Sinais Brasileira?

Como você se comunica com o aluno surdo?

Realiza alguma adaptação em sua aula por causa da presença do aluno surdo na classe? Realiza alguma adaptação para as atividades avaliativas?

Como é sua relação com o aluno surdo em sala de aula?

Como é sua relação com o intérprete de Libras durante suas aulas? Você teve contato com o intérprete de Libras, antes do início das aulas?

Qual (is) são suas dificuldades com os alunos surdos?

Qual (is) o desafio que enfrenta em sala de aula com o aluno surdo? Como enfrenta esses desafios?

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – , OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA UNIVERSIDADE, desenvolvida por **NAYARA DA SILVA CESARIO MARTINS**, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.

Se você concordar em participar, favor assinar no final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar quaisquer dúvidas sobre o projeto ou sobre sua participação.

NOME DA PESQUISA: OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA UNIVERSIDADE.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Nayara da Silva Cesario Martins

ENDEREÇO: Rua dos Emboabas, 646

TELEFONE: (67) 92488219

E-MAIL: nayara@hotmail.com

ORIENTADOR(A): Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo

OBJETIVOS DA PESQUISA: Investigar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes universitários em suas aulas, com o acadêmico surdo.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se concordar em participar da pesquisa, você terá de responder a um questionário. O questionário será apenas para traçar o perfil sociodemográfico e profissional do grupo de professores e entrevista (gravada ou não) sobre a dificuldade e os desafios do professor com o aluno surdo em sala de aula.

A pesquisa será exploratório/descritiva e qualitativa, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito da dificuldade do professor universitário e os desafios enfrentados no ensino-aprendizagem do aluno surdo.

A pesquisa será desenvolvida em Campo Grande – MS, com professores que atendem alunos surdos matriculados em suas turmas em Universidade particular B.

Serão observados aspectos referentes à dificuldade e aos desafios do docente em sala de aula com os alunos surdos, a comunicação entre professor e aluno surdo e a relação com o intérprete de Libras.

Os instrumentos e procedimentos de coletas de dados utilizadas serão: questionário e entrevista semiestruturada que será aplicado, em cada professor, no início da entrevista.

RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa a sra. (a) não terá nenhum benefício direto, entretanto, espera-se que este estudo produza informações importantes sobre os desafios e as dificuldades dos professores em relação ao ensino-aprendizagem do aluno surdo na universidade, de forma que o conhecimento a ser construído subsidiar o trabalho dos professores com alunos surdos na universidade, haja vista que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

ANONIMATO E CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Comprometo-me a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

APÊNDICE 3: Consentimento de participação da pessoa como sujeito**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO**

Eu, _____, RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) - (Nayara da Silva Cesario Martins) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, anonimato e confidencialidade e concordo em participar da pesquisa. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Campo Grande, ____/____/____

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE (ou do responsável, se o participante for menor de 21 anos): _____ (Nome por extenso).

(Assinatura)