



ADRIELLY ANTONIA SANTOS GOMES

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DA PRIMEIRA ESTUDANTE
SURDA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SUL DE MINAS**

**LAVRAS – MG
2022**

ADRIELLY ANTONIA SANTOS GOMES

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DA PRIMEIRA ESTUDANTE SURDA EM UM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO
SUL DE MINAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração em Práticas Pedagógicas e Formação Docente, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Rosana Maria Mendes
Orientadora

**LAVRAS – MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Gomes, Adrielly Antonia Santos.

O Processo de Inserção da Primeira estudante Surda em um Programa de Pós-graduação em uma universidade pública do sul de Minas / Adrielly Antonia Santos Gomes. - 2022.

153 p.

Orientador(a): Rosana Maria Mendes.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2022.
Bibliografia.

1. Surdas e Surdos. 2. Educação Inclusiva. 3. Pós-Graduação. I. Mendes, Rosana Maria. II. Título.

ADRIELLY ANTONIA SANTOS GOMES

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DA PRIMEIRA ESTUDANTE SURDA EM UM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO
SUL DE MINAS**

**THE INSERTION PROCESS OF THE FIRST DEAF STUDENT IN A
POSTGRADUATE PROGRAM AT A PUBLIC UNIVERSITY IN THE SOUTH OF
MINAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração em Práticas Pedagógicas e Formação Docente, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de novembro de 2022

Profa. Dra. Ana Cristina Ferreira UFOP

Profa. Dra. Silvia Maria Medeiros Caporale UFLA

Profa. Dra. Rosana Maria Mendes
Orientadora

**LAVRAS – MG
2022**

*Ao meu melhor amigo, Jesus, que me sustentou até aqui.
À minha mãe, Imaculada, que me incentivou e acreditou na
realização deste sonho.
Amo vocês!
Dedico*

AGRADECIMENTOS

Em tudo daí graças (ITS 5:18)

Primeiramente, agradeço a Jesus, autor e consumidor da minha fé, que me deu forças e me ajudou a chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe, Imaculada Aparecida dos Santos, que sempre me incentivou e esteve ao meu lado nos piores e nos melhores momentos. Você é a minha maior motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosana Maria Mendes, que me apresentou ao mundo da pesquisa acadêmica e sempre me incentivou a prosseguir nos estudos. Você é um exemplo de professora para mim!

À Professora Doutora Sílvia Maria Medeiros Caporale, que com todo seu profissionalismo e dedicação tem contribuído para a minha formação e para os trabalhos que desenvolvemos juntas. Você é muito especial para mim!

À Professora Doutora Ana Cristina Ferreira, que com suas sábias considerações contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada.

A todas e todos os professores que passaram por minha vida e me inspiraram a buscar o melhor pela Educação.

À direção e coordenação do Centro de Educação Integrada Paulo Freire. Em especial à Fernanda Aparecida, minha amiga e diretora, meu agradecimento por toda a compreensão no período de realização deste trabalho e a todas e todos meus colegas de profissão. Gratidão.

Às minhas queridas amigas Hanady Bitter, Bruna Santos, Cleydimara Carvalho e Tatiane Gaudêncio e ao meu querido amigo Abner Ryan, que estiveram sempre ao meu lado, com todo apoio e ombro amigo no período de realização da pesquisa.

A todas as amigas construídas durante o curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e na pós-graduação, em especial, às minhas amigas Andressa Cristina, Taísa Paixão, Cíntia Botelho, Franciana Franco e Elaine Aparecida e ao meu amigo Luiz Winícius, que estiveram comigo em diversos momentos da graduação, torcendo para que este trabalho na pós-graduação fosse realizado.

A todas as pessoas que aceitaram fazer parte desta pesquisa, vocês foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Em especial, à intérprete, Vanda Perdomo, que com boa vontade e voluntariamente realizou a interpretação da entrevista com a mestrande Surda.

Agradeço as experiências que tive através das discussões e pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Educação Matemática (NEEMAT) e todo conhecimento construído durante a minha participação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Enfim, a todas e todos que de forma direta ou indireta fizeram parte da minha formação, da construção deste trabalho e que se alegram com esta conquista, o meu eterno agradecimento.

*“Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei, nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes
da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro
lado
E para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde
estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra
parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para
além da curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá, quando lá
chegarmos saberemos.
Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da
curva
Há a estrada sem curva nenhuma.”*

(Alberto Caeiro)

RESUMO

A presente pesquisa de caráter qualitativo teve por objetivo geral identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrandia Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Para a produção dos dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com o corpo docente, a monitoria, o intérprete, a estudante Surda e uma representante do programa de acessibilidade da universidade. Buscou-se responder ao seguinte questionamento: como uma universidade pública do Sul de Minas Gerais se organizou para favorecer a acessibilidade e a permanência de sua primeira estudante Surda aprovada em um programa de pós-graduação? Para a análise dos dados, utilizou a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e Mendes e Miskulin (2017). Com os dados transcritos e analisados, chegou-se a duas categorias de análise: as ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão de uma mestrandia Surda nas aulas pós-graduação; o apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestrandia Surda. Como resultados da presente pesquisa, percebeu-se a importância da utilização de recursos visuais para a acessibilidade de Surdas e Surdos nas universidades, sendo esta uma ação desenvolvida pelo corpo docente e pela monitoria no processo de inclusão da mestrandia Surda. A universidade possui o programa de acessibilidade que realizou ações para a inclusão da mestrandia, porém percebeu-se que foram poucas as orientações sobre a inserção da discente realizadas por parte da instituição às pessoas envolvidas nesse processo. Evidenciou-se também a falta de recursos, materiais e pessoal para atender às demandas da estudante Surda, sendo que uma das ações que precisam ser desenvolvidas é a contratação de intérpretes para que não haja sobrecarga do trabalho deste profissional. A partir dos resultados obtidos, produziu-se um Guia-Didático Pedagógico, como proposta para produto educacional, contendo as ações que uma instituição de Ensino pode desenvolver ao receber estudantes Surdas ou Surdos em seus espaços acadêmicos.

Palavras-chave: Surdas. Surdos. Educação Inclusiva. Pós-Graduação. Acessibilidade.

ABSTRACT

The present qualitative research had the general objective of identifying the actions that already existed in a public university in the south of Minas Gerais and those that were implemented to include a Deaf master's student in the graduate program in Science Teaching and Mathematics Education. For data production, semi-structured interviews were used with the teaching staff, monitoring, the interpreter, the deaf student and a representative of the university's accessibility program. We sought to answer the following question: how was a public university in the south of Minas Gerais organized to favor accessibility and the permanence of its first Deaf student approved in a graduate program? For data analysis, the content analysis methodology proposed by Bardin (2016) and Mendes and Miskulin (2017) was used. With the data transcribed and analyzed, two categories of analysis were reached: the actions developed by the university in the process of including a Deaf master's student in postgraduate classes; institutional support and the strategies developed by the accessibility program to promote the inclusion of Deaf master's students. As a result of this research, it was noticed the importance of using visual resources for the accessibility of Deaf and Deaf people in universities, which is an action developed by the faculty and monitoring in the process of inclusion of the Deaf master's student. The university has an accessibility program that carried out actions for the inclusion of the master's student, but it was noticed that there were few guidelines on the insertion of the student carried out by the institution to the people involved in this process. It was also evident the lack of resources, materials and personnel to meet the demands of the Deaf student, and one of the actions that need to be developed is the hiring of interpreters so that there is no overload of this professional's work. From the results obtained, a Pedagogical Didactic Guide was produced, as a proposal for an educational product, containing the actions that an educational institution can develop when receiving Deaf or Deaf students in its academic spaces.

Keywords: Deaf people. Inclusive Education. Postgraduate studies. Accessibility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Concepções da Surdez.....	24
Figura 2 – Relações de Poder	33
Figura 3 – Característica da pesquisa qualitativa.....	53
Figura 4 - Número de ingressantes na universidade Sol Poente.....	58
Figura 5 - Funcionamento da Coordenadoria do Núcleo de Acessibilidade.....	63
Figura 6 - Modelo de agendamento do serviço do Tradutor e Intérprete de Libras.....	66
Figura 7 – Organização da análise a partir dos três polos cronológicos.....	75
Figura 8 – Modelo de transcrição dos dados.....	79
Figura 9 – Modelo de organização da transcrição dos dados.....	80
Figura 10 – Estruturação dos REOs.....	96
Figura 11 – Modelo de resumo elaborado.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico	38
Tabela 2 - Relação de pesquisas de Mestrado e de Doutorado sobre o processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos nas IES.....	39
Tabela 3 – Relação de aprovados e lista de espera no PAS e SISU.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos referentes ao processo de seleção para o ingresso de Surdas e Surdos no Ensino Superior.....	40-41
Quadro 2 - Modelo de ficha de análise dos trabalhos.....	41
Quadro 3 - Trabalhos referentes ao processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior.....	43- 46
Quadro 4 - Grupos de Cotas no SISU e no processo seletivo.....	56
Quadro 5 – Nome fictício das e dos participantes da pesquisa.....	70-71
Quadro 6 – Organização da constituição das entrevistas.....	73
Quadro 7 – Organização dos vídeos das entrevistas para a criação de códigos de acordo com o assunto.....	76
Quadro 8 – Códigos de organização para a transcrição.....	76-77
Quadro 9 – Códigos para a transcrição.....	81
Quadro 10 – Criação de temas iniciais.....	82-84
Quadro 11 – Criação dos eixos temáticos.....	84-85
Quadro 12 – Categoria de análise.....	87
Quadro 13 – Descrições da disciplina no REOs.....	96

LISTA DE SIGLAS

ADP	Adaptação de Materiais
ASAS	Acessibilidade na Saúde em Atendimento aos Surdos
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS/MG	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CON	Contato com a estudante Surda
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
DIS	Disciplina
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEMI	Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva
FOR	Formação
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GT/EMI	Grupo de Estudo de Educação Matemática Inclusiva
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de educação de Surdos
INT	Interpretação
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIB	Conhecimento da Libras

Libras	Língua Brasileira de Sinais
MON	Atendimentos de Monitoria
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Neemat	Núcleo de Estudos em Educação Matemática
PADNEE	Programa de apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais
PAS	Processo Seletivo de Avaliação Seriado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PID	Plano Individual de Desenvolvimento
PNEE	Políticas Nacional de Educação Especial
PPGCEM	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Praec	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REC	Recursos didáticos
REOs	Roteiros de Estudos Orientados
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Tils	Tradutor e Intérprete de Libras
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIVALE	Universidade Vale do Rio Doce
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Da Região De Chapecó
UPF	Fundação Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	19
2.	SURDEZ, IDENTIDADE SURDA E DIFERENÇA	23
2.1	Concepções acerca da Surdez	23
2.2	Identidades Surdas, diferença e relações de poder	28
2.3	O processo Educacional de Surdas e Surdos no Ensino Superior.....	36
2.3.1	Leis que regulamentam a Inclusão de Surdas e Surdos nas IES.....	36
2.3.2	Inserção de Surdas e Surdos nas IES.....	38
2.3.3	Cultura Surda e ouvintista dentro das IES e o processo de inserção e permanência de estudantes Surdas e Surdos no Ensino Superior.....	47
2.3.4	A Prática Docente e a Atuação do Intérprete na IES.....	49
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1	Pesquisa de Caráter Qualitativo.....	53
3.2	Situando a Universidade Sol Poente	55
3.2.1	Uma breve relação das ações executivas para atendimento das pessoas com deficiência na Instituição Sol Poente.....	61
3.2.1.1	A coordenadoria de Acessibilidade e Esportes.....	61
3.2.1.2	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Sol Poente.....	62
3.2.1.3	Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional – PALCo.....	64
3.2.1.4	Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais.....	66
3.3	Procedimentos éticos.....	68
3.3.1	Participantes da pesquisa.....	69
3.3.1.1	Rute e sua história acadêmica.....	71
3.4	Produção de dados	72
3.4.1	Preparação dos dados produzidos para a análise	74
3.4.2	Transcrição dos vídeos	78
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	89
4.1	As ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão de uma mestranda Surda nas aulas de pós-graduação.....	89

4.1.1	A formação inicial e continuada das pessoas participantes da pesquisa e a importância da interação no processo de comunicação com a mestranda Surda.....	89
4.1.2	Ações desenvolvidas para a inclusão da mestranda Surda nas aulas da pós-graduação.....	95
4.2	O apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestranda Surda.....	113
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas	145
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151

1 INTRODUÇÃO

[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.
(C.S. Lewis)

Aspectos relacionados à Educação Inclusiva vêm sendo discutidos desde a década de 1990 através de políticas públicas que visam assegurar uma educação de qualidade para todas e todos¹. Neste sentido, entendemos que a Inclusão Escolar tem a intenção de “fazer com que todos os alunos tenham acesso a níveis mais altos de desenvolvimento e aprendizagem e possam desenvolver plenamente suas potencialidades” (MENDES, 2015, p. 30).

Neste trabalho, iremos² apresentar os caminhos trilhados para o desenvolvimento de uma pesquisa na área da Educação Matemática Inclusiva. O primeiro contato que tive com a inclusão foi no curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), quando cursei disciplinas em que discutíamos questões teóricas e práticas acerca da Inclusão Escolar de estudantes com deficiências e de estudantes Surdas e Surdos³.

Ao longo da graduação, participei de encontros e congressos na perspectiva da inclusão, tais como, o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e o Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI). Esses eventos me possibilitaram compreender sobre a inclusão de pessoas com deficiências no âmbito educacional, como, por exemplo, os direitos das pessoas com deficiência, as estratégias no processo de ensino e de aprendizagem com a utilização de recursos didáticos, dentre outros.

No decorrer da graduação, participei também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que tive a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência visual em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) do

¹ Neste trabalho, utilizaremos a linguagem não sexista e não racista, pelo fato de que trabalhamos na perspectiva inclusiva e entendermos que é importante dar visibilidade às mulheres, assim como respeitar as diferenças. Dessa forma, utilizamos o Manual para o uso da linguagem não sexista, disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

² Na escrita deste trabalho, usaremos a primeira pessoa do singular para as reflexões da pesquisadora e a primeira pessoa do plural para as observações realizadas pela pesquisadora em conjunto com a orientadora da pesquisa.

³ Os termos “Surda” e “Surdo” serão utilizados com a letra inicial maiúscula, pois entendemos as Surdas e os Surdos como parte de uma comunidade linguística e cultural. Podemos citar Almeida (2015, p. 28) que também faz uso dessa escrita.

município de uma cidade do Sul de Minas. Nesta instituição, também eram atendidos estudantes Surdas e Surdos e, quando eu tinha a oportunidade, auxiliava-os com algumas tarefas. Este ambiente propiciava às estudantes e aos estudantes a construção de conhecimentos para além daqueles desenvolvidos na escola comum, tendo como função “complementar e suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1).

Com o intuito de nos aprofundarmos nos estudos na área da Educação Matemática, em 2017, foi fundado o Núcleo de Estudos em Educação Matemática (Neemat), em que eu e a professora Dra. Rosana Maria Mendes, orientadora deste trabalho, atuamos como membras fundadoras.

O Núcleo era composto por grupos distintos de estudo na área da Educação Matemática, e nós fazíamos parte do grupo de estudo de Educação Matemática Inclusiva (GT/EMI). Por meio deste, realizamos uma pesquisa, a fim de entender como ocorre a construção dos conceitos matemáticos por estudantes Surdas e Surdos mediada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pela Visualidade, que é um processo que possibilita as e os estudantes criarem imagens mentais e compreenderem por meio delas os conceitos desenvolvidos. Nos encontros realizados, utilizávamos recursos didáticos para o ensino de conceitos matemáticos, assim, após o desenvolvimento da sequência didática, pudemos perceber a importância desses recursos para a construção do conhecimento matemático.

Ao longo dessas experiências vivenciadas na graduação e por ter tido contato com estudantes Surdas e Surdos no CAEE, percebi que além da utilização de recursos didáticos no desenvolvimento de conceitos matemáticos, a comunicação é um fator primordial para que haja a compreensão do que está sendo proposto ao longo do processo de ensino e de aprendizagem com essas e esses estudantes. Por essa razão, senti a necessidade de aprender Libras. Fiz alguns cursos básicos de Libras que me proporcionaram uma aprendizagem sobre os sinais e os parâmetros dessa língua, assim como me propiciaram uma base para a comunicação com pessoas Surdas.

Ao finalizar a graduação e com o intuito de continuar trabalhando com a Educação Matemática Inclusiva, ingressei no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática na UFLA no primeiro semestre de 2020. Com o ingresso de uma

estudante Surda na Universidade Sol Poente⁴, decidimos compreender como a universidade iria se organizar para que a estudante fosse incluída e tivesse sua acessibilidade garantida dentro dos espaços acadêmicos.

Dessa maneira, esta pesquisa tem por objetivo principal **identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrandia Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática**. De modo que buscaremos responder ao seguinte questionamento: **como uma universidade pública do Sul de Minas Gerais se organizou para favorecer a acessibilidade e a permanência de sua primeira estudante Surda aprovada em um programa de pós-graduação?**

Questão esta que nos possibilita analisar como a universidade – por meio da gestão superior, dos setores envolvidos, do intérprete, da monitoria e do corpo docente – lidou com o processo de inserção e permanência de sua primeira estudante Surda.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: na introdução, apresentamos as motivações pelas quais decidimos desenvolver este trabalho. No segundo capítulo, apresentamos as questões relacionadas à Surdez, buscando compreender a visão clínico-terapêutica e a visão sociocultural, as identidades Surdas e algumas das relações de poder existentes na sociedade em que vivemos. Além disso, procuramos entender o processo educacional de Surdas e Surdos no Ensino Superior. Assim, por meio de uma revisão bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e dissertações da Capes, falaremos sobre a cultura Surda e ouvintista dentro das universidades, bem como da prática docente e da atuação do intérprete no processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior.

No capítulo três, apresentaremos os caminhos metodológicos da pesquisa, assim como a organização dos dados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e por Mendes e Miskulin (2017). Além disso, discutiremos os processos executivos e normativos existentes na universidade Sol Poente, visando entender as ações que já existiam para atender e incluir pessoas Surdas nesta instituição.

Adiante, no capítulo quatro, realizaremos as inferências e interpretações dos dados através de duas categorias de análise, sendo elas: (1) as ações desenvolvidas pela universidade

⁴ “Sol Poente” será o nome fictício que utilizaremos para nos referirmos à universidade em que se deu o desenvolvimento da pesquisa.

no processo de inclusão de uma mestrande Surda nas aulas pós-graduação; (2) o apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestrande Surda.

Finalizaremos nosso trabalho apresentando as considerações finais e retomando os principais pontos discutidos ao longo do processo de construção da presente pesquisa. Mostraremos também a proposta do Produto Educacional, por meio do qual o intuito foi o de criar um manual para descrever as ações que uma universidade pode desenvolver para receber estudantes Surdas e Surdos de maneira que essas e esses sintam-se incluídos.

2 SURDEZ, IDENTIDADE SURDA E DIFERENÇA

A partir das discussões e dos estudos de Skliar (2016) e Slomski (2019), apresentaremos, nesta seção, duas concepções acerca da Surdez: a visão clínico-terapêutica e a visão sociocultural. A visão clínico-terapêutica defende a Surdez como uma anormalidade e, em contrapartida, a visão sociocultural percebe as Surdas e os Surdos como pertencentes a uma comunidade que possui diferenças linguísticas e culturais.

Mostraremos, também, os aspectos da Surdez com o aporte teórico de Campello (2008) e Sales (2013), assim como abordaremos algumas das identidades Surdas a partir de Perlin (2016) e o porquê da Surdez precisar ser vista como uma diferença. Faremos a conexão entre identidade, diferença e as relações de poder conforme os estudos de Silva (2014), mostrando como as relações de poder no Estado, na Educação e na família têm privilegiado um grupo majoritário, o das e dos ouvintes. Por fim, falaremos sobre os desafios enfrentados por estudantes Surdas e Surdos para ingressarem e darem continuidade a seus estudos em instituições de Ensino Superior.

2.1 Concepções acerca da Surdez

As Surdas e os Surdos pertencem a uma cultura e se expressam através de uma comunicação viso-gestual. Por muito tempo, perdurou a concepção clínico-terapêutica, em que essas pessoas não eram vistas pelas suas diferenças linguísticas e culturais, mas como pessoas limitadas pela ausência da audição. Visão esta que não compreendia que as pessoas Surdas, através dos outros sentidos, podiam se desenvolver e experienciar as mesmas situações vivenciadas pelas e pelos ouvintes.

Em contrapartida a essa visão, surge a concepção sociocultural, que respeita as Surdas e os Surdos como são, contribuindo para que essas pessoas tenham acesso e ocupem diversos espaços na sociedade, tais como, posições na política, na Educação e no mercado de trabalho.

Assim como Skliar (2016), percebemos que essas duas concepções, a clínico-terapêutica e a sociocultural, como apresentadas na Figura 1, discutem a Surdez a partir das seguintes oposições: “normalidade/anormalidade, saúde/patologia, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc.” (SKLIAR, 2016, p. 9).

Figura 1 – Concepções da Surdez⁵.

Fonte: Da autora (2022).

Na primeira concepção, a clínico-terapêutica, a Surdez é vista como uma patologia, em que a Surda e o Surdo precisam passar por procedimentos médicos de maneira a procurarem meios para sanar a ausência da audição. Como aponta Slomski (2019, p. 31), “por ser vista (a surdez) como um fenômeno negativo, as pessoas tentam removê-la de várias formas e os procedimentos e tratamentos médicos são apenas parte delas.”. Desta forma, além desses procedimentos médicos, a pessoa Surda também vivencia uma pedagogia corretiva⁶ com intuito de corrigir comportamentos que a diferem das e dos ouvintes. Segundo Skliar (2016), essa pedagogia foi instaurada no início do século XX e existe até nos dias atuais, o que dá ensejo a muitos desafios, pois:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que

⁵ #PraCegoVer: Na figura, temos a representação de um diagrama em que é possível perceber que, através de uma forma oval em que está escrito “Concepções da Surdez”, existem duas ligações por meio de linhas distintas a outras formas retangulares. A primeira linha está ligada a uma forma retangular em que está escrito “Clínico-terapêutica”, que faz ligação a três outras formas distintas: “patologia”, “doença” e “procedimentos médicos”, a segunda forma retangular, em que está escrito “sociocultural”, faz a ramificação com três outras formas que contêm as palavras “diferença”, “cultura” e “gestualidade”.

⁶ Pedagogia esta que buscava disciplinar as pessoas Surdas com o intuito de determinar uma cura da fala. Segundo Fernandes (2011, p. 270), “para Sánchez, esse é o cenário institucional e ideológico da gênese do oralismo e de suas práticas de disciplinamento dos corpos surdos.”.

requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade Surda, da língua de sinais, das identidades Surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos Surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2016, p. 7)

Essa concepção não reconhece a Surda e o Surdo como são, e tenta encaixar essas pessoas em um padrão de normalidade pautado nas pessoas ouvintes. O que implica na separação entre dois grupos que fazem parte de uma mesma sociedade. Perlin (2014) exemplifica essa situação de separação quando aborda que o lugar das Surdas e dos Surdos era na cozinha, no quarto, em que recebiam olhares de dó e uma superproteção por partes das e dos ouvintes, impedindo que fossem pessoas com as intercorrências de suas identidades.

E mais, nesta concepção clínico-terapêutica, os termos que se referem às Surdas e aos Surdos são: deficientes auditivos, surdo-mudo ou mudo, termos estes que “escondem preconceitos e a não aceitação da Surdez” (SLOMSKI, 2019, p. 31), pelo fato de que o ponto central era a deficiência e não a pessoa. Partindo destas terminologias, as Surdas e os Surdos ficam restritos em sua construção social, pois começam a ser vistos como pessoas “cujo desenvolvimento linguístico e comunicativo possui limitações” (ROCHA, 2014, p. 32).

Ainda dentro da perspectiva clínico-terapêutica, como destaca Slomski (2012, p. 31), a “Surdez classifica-se em termos de medidas audiométricas”, assim, temos quatro classificações sobre a perda auditiva, sendo essas consideradas em decibéis (dB), que podem ser descritas da seguinte maneira: a leve, variando entre 20 a 40 dB; a moderada, com 40 a 70 dB; a severa, com 70 a 90 dB; e a profunda, acima de 90 dB. Para cada uma dessas classificações, podemos descrever que:

A Surdez leve, caso de pessoas consideradas distraídas e desatentas, compreende uma perda auditiva de 20 a 40 dB. A Surdez média ou moderada é aquela em que a pessoa, para compreender a fala, necessita que a voz seja forte, principalmente em ambientes ruidosos, e a perda fica entre 40 e 70 dB. As pessoas que só percebem a voz muito forte e reconhecem apenas alguns ruídos familiares possuem uma perda que pode variar de 70 a 90 dB. Nesse último caso diz-se que são portadoras de uma Surdez severa. Por fim, a Surdez profunda, que apresenta perda acima de 90 dB. Essas pessoas não possuem informações auditivas, o que as impede de identificarem a voz humana. (GOMES; VASCONCELOS; TAVARES, 2011, p. 8.)

Já na segunda concepção, a sociocultural, a Surdez passou a ser vista como uma diferença, visto que, vivemos em um meio em que as pessoas apresentam características distintas, sejam elas ouvintes ou não. Aqui, os termos Surdas e Surdos ganham um novo sentido,

estes determinam “a necessidade da existência de uma comunidade com características e anseios comuns” (SLOMSKI, 2019, p. 39).

Nesta concepção, como aponta Sales (2013), as Surdas e os Surdos constituem grupos sociais que possuem características únicas, além de objetivos, lutas e direitos comuns, assim como qualquer outro grupo, e isso faz com que a Surdez não seja marcada pela falta da audição, mas sim pela diferença linguística e pelo modo de perceber o mundo à sua volta.

Nesta visão, a surdez é vista como uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como parte natural e positiva do eu da pessoa, ou seja, o déficit é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e identidade. Sob esta perspectiva, são enfatizados os aspectos positivos da surdez experimentados pelos próprios surdos como língua, cultura e comunidade. (SLOMSKI, 2019, p. 39).

Assim como Sales (2013), entendemos que, a partir do meio cultural, a Surda e o Surdo percebem o mundo à sua volta através do olfato, do paladar e, obviamente, da visão, permitindo que as sensações do mundo lhes cheguem por essas vias.

Neste sentido, as pessoas Surdas não desconhecem a presença do som, por mais que não o registrem pelo sentido da audição, mas criam estratégias para lidarem e compreenderem os indícios visuais dele, fazendo a interpretação desses indícios no contexto em que estão inseridas e inseridos (CAMPELLO, 2008).

Como aponta Sales (2013), o ato de ver e obter informações não é algo natural, é preciso educar o olhar, pois de maneira semelhante à linguagem verbal, a linguagem visual é constituída por um conjunto de símbolos e informações, assim sendo, a visualidade da Surda e do Surdo precisa ser desenvolvida.

Neste sentido,

O processo de visualização dá-se à medida que o indivíduo forma imagens mentais, quando coloca em prática sua capacidade não só de se lembrar de características visuais em determinada situação (um caminho, por exemplo), mas também de criar a visão de uma coisa desconhecida. Neste âmbito, ser alfabetizado visualmente requer dos indivíduos a capacidade de ‘ver’ algo transcendendo a simplicidade do ato de enxergar, demanda a compreensão das coisas (do que é visto) em profundidade, atingindo seus significados complexos. Alfabetismo significa participação e transforma todos que o alcançaram em observadores menos passivos (SALES, 2013, p. 65).

Segundo Barbosa (2011), no século XVI, surge o gestualismo, que se trata de uma linguagem gestual em que as pessoas podem se comunicar e se expressar por meio de gestos e mímicas. A partir dessa linguagem gestual origina-se a Língua de Sinais.

A comunicação das Surdas e dos Surdos é viso-gestual, pois envolve o corpo todo. As pessoas Surdas utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para interpretar as informações do mundo a partir de uma cultura visual (CAMPELLO, 2008).

A autora ainda destaca que “a Língua de Sinais Brasileira, é uma língua sinalizada, de modalidade viso-gestual, com estrutura gramatical como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, utilizada pela comunidade e do Povo Surdo-Mudo Brasileiro.” (CAMPELLO, 2008, p. 205). Além disso,

é esta língua, a Língua de Sinais, de modalidade (viso-espacial) que desempenhará todas as funções de uma primeira língua, isto é, o desenvolvimento psicossocial, linguístico e cognitivo. É a língua de sinais que fará o papel de primeira língua, que com sua riqueza e funcionalidade, fornecerá o suporte para o aprendizado da segunda língua, ou seja, Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e/ou oral. (SLOMSKI, 2019, p. 41)

Nesse sentido, nota-se a importância da Língua de Sinais como primeira língua das pessoas Surdas, pois é a partir dela e da inserção na comunidade e na cultura Surdas que essas pessoas vão se desenvolver psicossocial, linguística e cognitivamente. Somente após o aprendizado da Língua de Sinais, as Surdas e os Surdos terão o suporte necessário para conhecer e aprender uma segunda língua, como a Língua Portuguesa.

Campello (2008) mostra que, como um auxílio da Libras, temos os classificadores que têm o intuito de determinar as especificidades da língua e de “dar vida” a uma ideia ou a um conceito ou a signos visuais. Assim sendo, “o Classificador representa forma e tamanho dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois, a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos.” (CAMPELLO, 2008, p. 98).

Devido não só a esse aspecto cultural, mas também à comunicação das Surdas e dos Surdos com o mundo à sua volta e aos diferentes meios em que estão inseridos, tem-se uma multiplicidade de categorias com relação às identidades Surdas, pois elas vão se constituindo ao longo da construção social e pessoal das Surdas e dos Surdos.

Dessa forma, precisamos pensar em como essas identidades são constituídas a partir da perspectiva sociocultural, não tentando naturalizar Surdas e Surdos em ouvintes, como é a finalidade da concepção clínico-terapêutica. Segundo Skliar (2016), uma perspectiva pensada na educação de Surdas e Surdos visando a cultura Surda, não deveria contentar-se em apontar os fracassos decorrentes na sua construção enquanto sujeito Surda e Surdo, mas sim “desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos Surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc.” (SKLIAR, 2016, p. 9)

A seguir, mostramos essa multiplicidade de identidades Surdas, entendendo como elas são formadas a partir do meio em que a Surda e o Surdo estão inseridos.

2.2 Identidades Surdas, diferença e relações de poder

Para a discussão sobre as identidades Surdas, tomamos como referência Perlin (2014; 2016), Woodward (2014), Silva (2014) e Hall (2014) que apresentam uma mesma compreensão sobre o conceito de identidade.

Nós, enquanto seres humanos, vamos construindo e constituindo uma identidade a partir de nossas vivências, da cultura e do meio nos quais estamos inseridos. Assim, entendemos que as pessoas que nos cercam contribuem nesse processo de construção da nossa identidade, visto que, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. (WOODWARD, 2000, p. 10).

A cultura é um fator fundamental na construção da identidade. Segundo D’Ambrosio (2015), a cultura é definida quando as pessoas compartilham características, conhecimentos e comportamentos e, através do meio em que essas estão inseridas, elas vão se modificando pela presença da outra e do outro.

Entendemos a identidade como características específicas de cada pessoa, sendo caracterizada por aquilo que ela é, por exemplo, ser brasileira ou brasileiro, ser negra ou negro, ser Surda ou Surdo. Nesta perspectiva, como destaca Silva (2014, p. 74), “a identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo.” Uma vez que só faz sentido falar de identidade pelo fato existirem outras características que não fazem parte “daquilo que eu sou”, logo, eu preciso ter uma identificação. Desta forma,

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso quase interminável. (SILVA, 2014, p. 75).

Paralelamente ao conceito de identidade, temos a questão da diferença. Quando falamos de diferenças, estamos nos referindo àquilo que a pessoa é, por exemplo, “ela é Surda”, “ela é brasileira”. Ou seja, estamos abordando características específicas de cada pessoa. Assim como destaca Silva (2014, p. 75), “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.”

Neste sentido, a diferença pode ser construída de forma negativa ou positiva. Negativa quando acaba sendo marcada pela exclusão e pela marginalização de alguns grupos e positiva quando é celebrada como fonte de diversidade e heterogeneidade. (WOODWARD, 2014).

Especificamente no que diz respeito à Surdez, ela é marcada pela diferença, em que as pessoas Surdas têm características específicas de seu grupo e se comunicam através da Libras, e, conforme destaca Silva (2014, p. 77 e 78), “a língua não passa de um sistema de diferenças.”

Em se tratando da Surdez e pensando no aspecto sociocultural, como discutido anteriormente, percebemos a importância da cultura na construção das identidades Surdas, visto que, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p. 9). Desta forma,

As identidades Surdas pulsam nas intercorrências dos espaços entre Surdos e ouvintes e não são tão semelhantemente adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. Muito menos estas identidades garantem estabilidade. Quanto a estes aspectos, também há que se considerar os variantes campos e níveis de instrução. São identidades constantemente reconstruídas e não se pode falar delas fora de relações culturais. (PERLIN, 2014, p. 231).

Falar na identidade das Surdas e dos Surdos, enquanto pessoa ouvinte, torna-se um tanto quanto desafiador, pelo fato de as experiências vivenciadas terem sido de maneira audível, no entanto, faz-se necessário pensarmos nas questões voltadas para a cultura Surda, suas lutas, sua representatividade em um contexto em que se tem um grupo majoritário que predomina, os ouvintes. Também se torna fundamental refletir sobre as identidades Surdas, que vão sendo construídas através do meio em que essas pessoas estão inseridas, podendo ser em grupos ouvintes ou não.

Neste sentido, atentamos para nos afastar do conceito de corpo danificado que, segundo Perlin (2016), significa trabalhar com as pessoas Surdas do ponto de vista das pessoas ouvintes,

para isso, baseamo-nos em algumas e alguns autores, como a própria Perlin (2016), além de Campello (2008), Quadros (2008), Sales (2013), Skliar (2016) entre outras e outros, para refletirmos sobre as questões da identidade Surda.

Quando falamos em identidade, entendemos que ela pode ser modificada com o passar dos tempos, assim,

O conceito de identidade plurais, múltiplas: que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto. A identidade é algo em questão, em construção, uma construção moldável que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições. (PERLIN, 2016, p. 52).

Segundo Hall (2006), na concepção de identidades do pós-modernismo, a identidade pode ser modificada e fragmentada, ou seja, ela pode ser subdividida. Em se tratando das identidades Surdas, percebemos que se enquadram nesta concepção, visto que, segundo Perlin (2016), há cinco categorias de identidades Surdas.

Em conformidade com a primeira categoria **identidade Surda**, percebemos que a pessoa Surda se relaciona com seus pares através de uma comunicação visual, o que, por sua vez, faz com que as Surdas e os Surdos busquem estar próximos entre si ou fazer parte de um grupo social por meio do qual conseguiriam se comunicar e ter, assim, uma interação através de suas experiências visuais.

A segunda categoria, intitulada **identidades Surdas híbridas** (PERLIN, 2016), trata-se de uma Surdez não congênita, ou seja, a pessoa vai perdendo a audição no decorrer de sua vida e assim ela participa de dois grupos com características distintas, o das pessoas ouvintes e o das Surdas e Surdos.

Como destaca Perlin (2016, p. 64), “esses Surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais.”. Desta maneira, percebemos que a pessoa Surda vai constituindo sua identidade Surda ao longo do tempo.

Outra categoria é a de **identidades Surdas de transição**. Nesta, a Surda e o Surdo fazem parte de um grupo majoritário ouvinte, estando sob a hegemonia ouvinte e com o passar do tempo passam para a comunidade Surda, ou seja, começam a utilizar de experiências visuais para sua comunicação. Neste sentido, quando

esses Surdos conseguem contato com a comunidade Surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade. Embora passando por essas “desouvintização” os Surdos ficam com sequelas da representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida. (PERLIN, 2016, p. 64).

A quarta categoria, **identidade Surda incompleta**, acontece quando a identidade é negada, ou seja, quando a Surda ou o Surdo não se reconhece como alguém que faz parte da comunidade Surda e tenta de alguma forma se encaixar no mundo ouvinte. E na última categoria, denominada como **identidades Surdas flutuantes**, as Surdas e os Surdos são vítimas da ideologia ouvintista e, neste sentido, não conseguem também fazer parte da comunidade Surda pela falta da Língua de Sinais, ao mesmo tempo em que não conseguem participar do mundo ouvinte pela falta de comunicação e pela imposição social, sofrendo, assim, as consequências de uma relação de poder por parte dos ouvintes, que seguem determinando os comportamentos e aprendizagens das Surdas e dos Surdos (PERLIN, 2016). Assim sendo,

Os Surdos, como leitores, leem o mundo a partir de suas possibilidades visuais e daí aprendem. Quantos Surdos há que foram educados a utilizar a linguagem oral, ou seja, métodos de ensino que não lhes servem, porque são auditivos. Isso explica porque suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas. Disso também decorre uma identidade “fragmentada”: o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de Surdos, que tampouco o identifica. (PERLIN, 2014, p. 231).

Quando falamos em uma relação de poder, entendemos que a identidade e a diferença estão diretamente relacionadas, pois como elas se caracterizam por “aquilo que sou” e “aquilo que ela ou ele é” respectivamente, aquilo que se opõe a isso gera uma série de classificações e grupos que estabelecem uma relação de poder, assim “podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder.” (SILVA, 2014, p. 81). O que se aplica também às identidades Surdas, que vão sendo constituídas de acordo com o grupo em que as Surdas e os Surdos estão inseridos.

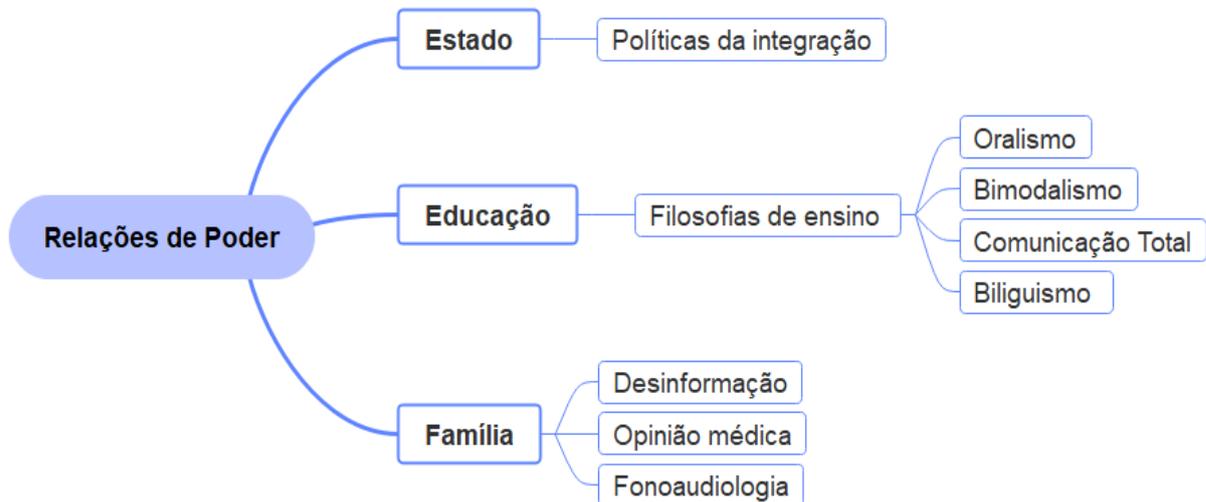
Silva (2014, p. 81-82) ainda complementa que, “são outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”)).

E quando pensamos nessas oposições, percebemos que a Surdez, quando vista pela normalidade/anormalidade, está sob uma relação de poder de um grupo que tem uma identidade pautada no ouvintismo, grupo ao qual as pessoas Surdas não pertencem. Neste sentido, entendemos, assim como Silva (2014, p. 82), que “a identidade e diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.”

Neste aspecto,

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2014, p. 83)

Em se tratando das relações de poder, percebemos que elas acontecem em diversas áreas do cotidiano das Surdas e dos Surdos, o que de certa forma implica em dificuldades de as Surdas e os Surdos constituírem suas identidades, pois precisam enfrentar barreiras impostas por um grupo majoritário. Assim, como aponta Perlin (2016), temos alguns exemplos de relações de poder, conforme apresentados na Figura 2, a seguir:

Figura 2⁷ – Relações de poder⁸.

Fonte: Da autora (2022)

Vamos compreender como essas relações de poder acontecem no Estado, na Educação e na Família. No Estado, elas se dão com as políticas de integração,

as pessoas com deficiência deixam a posição de incapazes, imposta pelo princípio da exclusão (ou segregação), e assumem o papel de *super-heróis*, propondo-se a participar da sociedade de qualquer forma, convivendo com todas as barreiras existentes, sem contar com um processo de transformação social. (FERNANDES, 2017, p. 80).

No contexto escolar, as relações de poder estão presentes quando as educandas Surdas e os educandos Surdos ainda são vistos a partir do aspecto clínico terapêutico, ou seja, como pessoas com deficiência.

As pessoas Surdas estudavam em instituições de ensino especial e foram transferidas para a escola comum, o que lhes permitiu estar no mesmo espaço de ensino que as e os estudantes ouvintes. Isso possibilitou um convívio de socialização e de aprendizagem com

⁷ #PraCegoVer: Na figura temos a representação de um diagrama em que é possível perceber que através de uma forma oval escrito “Relações de poder” existem três ligações por meio de linhas distintas a outras formas retangulares. A primeira linha está ligada a uma forma retangular em que está escrito “Estado” que faz ligação a outra forma em que está escrito “políticas de inclusão”, a segunda forma retangular, tratando-se da Educação, tem uma ligação com as filosofias de ensino, sendo elas: o “oralismo”, o “bimodalismo”, a “comunicação total” e o “bilinguismo” (todas em uma forma retangular independente). E a terceira relação de poder representada em uma forma retangular “Família”, está ligada a “desinformação”, a “opinião médica” e a “fonoaudiologia”.

⁸ A figura foi elaborada com base nas discussões de Perlin (2016, p. 68) sobre relações de poder.

práticas educativas focadas num programa individual de acordo com as características de cada estudante (TEODORO; SANCHES, 2006). No entanto, nessa modalidade de ensino, as estudantes Surdas e os estudantes Surdos frequentavam a escola comum em classes especiais, e de alguma forma estavam sendo excluídos por vivenciarem experiências apenas em um grupo isolado. Percebemos que,

Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 3).

Neste aspecto educacional, as estudantes Surdas e os estudantes Surdos que frequentam as escolas regulares também enfrentam relações de poder que acontecem através de filosofias de ensino, sendo elas: o oralismo, o bimodalismo, a comunicação total e o bilinguismo. Com relação ao oralismo, Quadros (2008, p. 21-22) aponta que essa proposta, “fundamenta-se na “recuperação” da pessoa Surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos.”. Quadros (2008) complementa dizendo que essa proposta desconsidera as questões relacionadas à cultura Surda.

Segundo Barbosa (2011, p. 9), a comunicação oralista é desenvolvida através de técnicas, e as principais são:

- leitura labial ou da fala – habilidade de identificar a palavra falada através de decodificação dos movimentos orais de quem fala.
- mecânica da fala – depende da leitura dos lábios e do treinamento auditivo.
- treinamento auditivo – estimulação auditiva objetivando a exploração dos resíduos auditivos.

Já no bimodalismo, utilizava-se o português sinalizado, pois os sinais se encontravam na estrutura da língua portuguesa. Esta proposta era caracterizada “pelo uso simultâneo de sinais e da fala” (QUADROS, 2008, p. 24). No que diz respeito à comunicação total, esta tinha o intuito de possibilitar com que estudantes Surdas e Surdos desenvolvessem estratégias de comunicação, “este novo modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímica, leitura labial, enfim, qualquer recurso que colaborasse com o objetivo principal: a utilização da língua oral.” (SCHELP, 2008, p. 51).

E por último temos a proposta bilinguista, que se propõe

a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para esta proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças Surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para a língua escrita. (QUADROS, 2008, p. 27).

Neste sentido, a proposta bilíngue busca reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da pessoa Surda, de modo que esta tem o direito de aprender a se comunicar e a interagir com as pessoas em sua língua natural, no caso a Libras, e de aprender uma segunda língua, no caso dos brasileiros, a língua portuguesa (SLOMSKI, 2019). Tal proposta foi aprovada em agosto de 2021 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – o que possibilitará às estudantes Surdas e aos estudantes Surdos uma educação,

oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, para educandos Surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de Surdos. (BRASIL, 2021, p.1)

Já as relações de poder relacionadas às famílias, dizem respeito à falta de informação sobre a cultura Surda, o que possibilita a aceitação da opinião médica e fonoaudiológica, que trata a Surdez como uma patologia e busca a correção da fala das Surdas e dos Surdos.

Considerando essas relações de poder, percebemos ser importante que a Surda e o Surdo, enquanto pessoas que têm a identidade constituída a partir de uma cultura e de uma comunicação viso-gestual, ocupem lugares distintos na sociedade, tais como, na Educação, na política, no mercado de trabalho, dentre outros, e que a partir de suas ações e atitudes venham a desempenhar um papel colaborativo com as e os ouvintes para a formação daquelas e daqueles.

Depois de abordamos questões relacionadas à identidade Surda, às diferenças e às relações de poder que permeiam os espaços ocupados pelas pessoas Surdas e interferem na constituição destas, a seguir, discutiremos o processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior.

2.3 O processo Educacional de Surdas e Surdos no Ensino Superior

Neste capítulo, apresentamos uma breve descrição das leis que foram regulamentadas visando a inclusão de Surdas e Surdos no Ensino Superior, assim como, abordamos as ações que já estão sendo discutidas para garantir a inserção e a permanência dessas e desses estudantes nos espaços acadêmicos com base numa revisão bibliográfica que realizamos dos trabalhos desenvolvidos nos anos de 2015 a 2021.

2.3.1 Leis que regulamentam a Inclusão de Surdas e Surdos nas IES

No contexto Educacional, temos que a Educação é um direito de todas e todos, assim como está descrito na Constituição Brasileira,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com esse direito garantido, torna-se preciso pensar nas questões voltadas para a inclusão, para que de fato todas as pessoas tenham acesso aos ambientes escolares e aos conceitos lá desenvolvidos. Neste sentido, entendemos que a Educação Inclusiva tem por objetivo fazer com que a escola contribua nesse processo de inclusão das Surdas, dos Surdos e das pessoas com deficiência, por meio da mobilização de todas as pessoas envolvidas no âmbito educacional para a realização desse fim (PATRÍCIO, 2011).

O Ensino Superior tem por intuito “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.” (BRASIL, 1996, p. 14). Tendo em vista esses objetivos da Educação Superior e pensando especificamente na inclusão de Surdas e Surdos nessa etapa de ensino, por meio da Circular de 8 de maio de 1996 (MEC, 1996), percebemos que torna-se preciso dar-lhes acesso e permanência nos espaços acadêmicos, assim como, é necessário que o processo de seleção e ingresso tenha:

flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros

mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação. (MEC, 1996, p. 2).

Além disso, é importante ter a tradutora ou o tradutor e intérprete de Libras no processo de avaliação de candidatas Surdas e de candidatos Surdos (MEC, 1996), visto que a Libras é uma língua reconhecida oficialmente pela lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Neste sentido, como descrito na Lei Brasileira de Inclusão, é preciso ter a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras e esses, “quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras”. (BRASIL, 2015, p. 7).

Sobre o tema, é importante destacarmos que, como nos apresenta o artigo 6, da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, é função do intérprete:

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

Ao ingressarem nas Instituições de Ensino Superior (IES), as Surdas e os Surdos precisam ter acesso aos programas de acessibilidade que visem, como descrito no Programa Educacional de Acessibilidade Estudantil, a “participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2010, p. 2). Neste sentido, algumas ações precisam ser desenvolvidas pelas IES para que as e os estudantes Surdos tenham uma formação de qualidade. A seguir, com base em uma revisão bibliográfica que realizamos, apresentamos algumas dessas ações que podem ser tomadas com o intuito de propiciar o acesso das pessoas Surdas às Instituições de Ensino Superior.

2.3.2 Inserção de Surdas e Surdos nas IES

Para compreendermos o processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos nas Instituições de Ensino Superior (IES), realizamos um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹. Este levantamento teve o intuito de perceber o que apontam as produções acadêmicas desenvolvidas nos anos de 2015 a 2021¹⁰ sobre a inclusão de estudantes Surdas e Surdos nas universidades.

Com as buscas iniciais, encontramos um total de 2780 (dois mil, setecentos e oitenta) trabalhos distribuídos conforme os descritores na tabela 1. Vale ressaltar que, conforme os resultados encontrados na Capes, alguns dos trabalhos pertenciam a mais de um descritor.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico.

Descritores	Quantidade
Surdos	981
Surda	402
Surdez	399
Deficiência auditiva	106
Surdo	578
Surdas	302
Deficiente auditivo	12
Total	2780

Fonte: Da autora (2022).

Após essa busca inicial, realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos e, quando se fazia necessário, de seus resumos, para selecionarmos aqueles que tratavam do processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos nas IES. Desta forma, adotamos como critério de exclusão a retirada dos trabalhos que não tinham relação com o Ensino Superior e aqueles que apresentavam as seguintes temáticas:

- a) Trajetória escolar de estudantes Surdas e Surdos na Educação Básica;

⁹ O levantamento bibliográfico aconteceu no período de 27/03/2020 a 10/04/2020, com atualização dos dados no período de 10/01/2022 a 14/01/2022, em que buscamos teses e dissertações nas seguintes áreas de Avaliação: Educação, Ensino, Interdisciplinar e Matemática/Probabilidade e Estatística. Utilizamos os seguintes descritores nas buscas: Surda, Surdas, Surdo, Surdos, Deficiente Auditivo, Deficiência Auditiva e Surdez.

¹⁰ Elegemos esse período por considerarmos importante analisar os trabalhos sobre o tema desenvolvidos nos últimos 7 anos.

- b) Trabalhos realizados nos Institutos Federais, no Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) e em cursos profissionalizantes;
- c) Os desafios do trabalho docente com estudantes Surdas e Surdos, seja na Educação Básica seja no Ensino Superior;
- d) Cursos à distância (EAD) e acesso ao Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) ou ambientes virtuais de aprendizagem;
- e) Avaliação da aprendizagem de estudantes Surdas e Surdos, como essas pessoas escolhem e são escolhidos nos trabalhos em grupos na pós-graduação e como se dá a cooperação entre Surdos e ouvintes na graduação;
- f) Narrativas de professores Surdos, construção do ser docente (Surda ou Surdo) e produção acadêmica;
- g) Currículo de formação de professores e os cursos de formação inicial e continuada;
- h) Formação e prática do tradutor e intérprete de Libras, ensino de Libras nos cursos de graduação, criação de glossários acadêmicos em Libras e metodologias no ensino da Libras como primeira língua;
- i) Tecnologias assistivas no Ensino Superior.

Com este refinamento, encontramos um total de 31 (trinta e um) trabalhos que se relacionam com o nosso objetivo de busca, distribuídos conforme consta na tabela 2.

Tabela 2 - Relação de pesquisas de Mestrado e de Doutorado sobre o processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos nas IES.

Nível	Quantidade	Porcentagem
Mestrado	25	80,65%
Doutorado	6	19,35%
Total	31	100%

Fonte: Da autora (2022).

Alguns dos principais referenciais teóricos com relação à Educação de Surdas e de Surdos citados nesses trabalhos foram: Sacks (1998), Perlin (1998), Quadros (1997 e 2004), Goldfeld (2002), Quadros e Karnopp (2004), Sá (2006), Daroque (2011), Skliar (1998, 2003, 2013 e 2016), Bisol (2010), Slomski (2010, 2011 e 2012), Lacerda (2006) e Strobel (2006, 2008, 2008b, 2009, 2009a, 2013 e 2016).

Esses trabalhos abordam os aspectos da Surdez, tais como, as identidades Surdas, as concepções acerca da Surdez, tanto a sociocultural quanto a clínico terapêutica, a Língua de

Sinais e os estudos linguísticos, assim como, a cultura Surda. Nos trabalhos de Bisol (2010) e Daroque (2011), é realizada a discussão sobre Surdas e Surdos no Ensino Superior.

É interessante destacar que as obras de Vygotski (1998, 2001 e 2007) foram recorrentes nos trabalhos acerca da Surdez numa perspectiva sociocultural.

Dentre os 31 (trinta e um) trabalhos analisados, destacamos que 7 (sete) eram sobre o meio de ingresso e acesso de Surdas e Surdos ao Ensino Superior e 24 (vinte e quatro) se referiam ao processo de inserção e permanência dessas e desses estudantes nas IES.

Com os trabalhos arquivados em formato digital, realizamos a catalogação inicialmente dos 7 (sete) trabalhos que tinham por intuito investigar as formas de ingresso de Surdas e Surdos nas universidades. Conforme apresentado no quadro 1, destacamos as IES em que esses foram desenvolvidos, o programa de pós-graduação em que estavam vinculados, e o nível de desenvolvimento dos respectivos trabalhos.

Quadro 1 - Trabalhos referentes ao processo de seleção para o ingresso de Surdas e Surdos no Ensino Superior (continua).

Autora ou autor/ano	Título	IES	Programa	Nível¹¹
LOUREIRO, M. C. B. (2015)	Das práticas escolares ao exame nacional do ensino médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza - CE	UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação	D
ROCHA, R. L. M. da. (2015)	O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais	UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	M
KUMADA, K. M. O. (2016)	Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em Instituições Federais	USP	Pós-Graduação em Educação	D
BRIEGA, D. A. M. (2017)	O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro	UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	D
FÓFANO, C. (2017)	O direito à educação universitária para candidatos surdos no exame nacional do ensino médio: as fronteiras entre as multiterritorialidades da Surdez e o uso das tecnologias assistivas	UNIVAL E	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada	M

¹¹ Descrevemos o nível como por: D – Doutorado e M – Mestrado.

Quadro 1 - Trabalhos referentes ao processo de seleção para o ingresso de Surdas e Surdos no Ensino Superior (conclusão).

SANTOS, S. A. dos. (2017)	O direito ao acesso à educação superior como um direito humano para pessoas Surdas	UnB	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania	M
PASTORIZA, T. B. (2020)	Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni	USP	Faculdade de Educação	D

Fonte: Da autora (2022)

Em seguida, realizamos um fichamento desses trabalhos, para percebermos quais as metodologias adotadas e quais os principais resultados obtidos a partir da análise realizada pela pesquisadora ou pesquisador (Quadro 2). Desta forma, tivemos um primeiro contato com as pesquisas, realizando uma leitura flutuante do material, ou seja, “estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas” (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1053).

Quadro 2 – Modelo de ficha de análise dos trabalhos.

Autora ou autor/ano	
Objetivo Geral	
Objetivo Específico	
Questionamento de investigação	
Metodologia	
Local	
Instrumentos	
Abordagem	
Principais resultados	

Fonte: Da autora (2022)

Nestes trabalhos referentes à forma de ingresso de Surdas e Surdos nas IES, pudemos perceber que foram utilizadas as seguintes metodologias: análise documental, bibliográfica, estudo de caso, exploratória, descritivo-analítica, descritiva e pesquisa de campo. A pesquisa de Pastoriza (2020) foi realizada numa abordagem quanti-qualitativa, já a pesquisa de Briega (2017), nas abordagens qualitativa e quantitativa e as demais pesquisas realizadas foram de caráter qualitativo.

Com base nesses trabalhos, por um lado, percebemos que estudantes Surdas e Surdos ingressam no Ensino Superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de vestibulares das universidades ou por meio de bolsas de financiamento, sendo exemplo o

Programa Universidade Para Todos (Prouni). Por outro lado, Santos (2017) mostra que estudantes Surdas e Surdos têm o desejo de cursar o Ensino Superior, mas que ainda existem barreiras metodológicas e atitudinais para terem acesso às IES.

No entanto, foi evidenciado nas pesquisas de Loureiro (2015), Fófano (2017) e Briega (2017) que quando o ingresso se dá por meio do ENEM, as e os estudantes Surdos enfrentam dificuldades no que se diz respeito ao português escrito, visto que sua comunicação se dá por meio da Libras. E quanto à participação dos intérpretes, percebe-se que as e os estudantes Surdos ficam na dependência desses profissionais para a realização da prova.

No trabalho de Rocha (2015), foi investigado o ingresso de Surdas e de Surdos em universidades federais em que os processos seletivos aconteciam por meio de gravações em Libras. Desta forma, como ponto positivo, foi destacado que esta estratégia para o ingresso e acesso às IES acontece de forma igualitária, no entanto, torna-se necessária uma revisão das provas para que não haja dificuldades em sua realização, pelo fato de ficar evidente que a sinalização rápida ou as expressões faciais dúbias podem dificultar o processo de avaliação. Já no trabalho de Pastoriza (2020), os resultados apontam que o Programa Universidade Para Todos (Prouni) tem contribuído para o ingresso de estudantes com deficiência e de estudantes Surdas e Surdos nas Instituições de Ensino Superior.

Kumada (2016) destaca a escassez de vagas ofertadas para a formação docente de Libras nas instituições federais, sendo que foi feita uma análise documental dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras ofertados no país nas últimas décadas. Dentre os resultados obtidos pela pesquisa, foi evidenciada a dificuldade das instituições em propiciar condições de acessibilidade nos processos seletivos para o ingresso de estudantes Surdas e Surdos nos cursos.

Após verificar o que pontuam os trabalhos sobre o processo de entrada de Surdas e de Surdos no Ensino Superior, buscamos identificar os principais apontamentos nas pesquisas sobre a inclusão dessas e desses estudantes nas IES.

Conforme fizemos anteriormente, catalogamos os trabalhos e incluímos a coluna “cursos” no quadro 3, em que destacamos os cursos das pessoas participantes das pesquisas, podendo estas já terem concluído graduação ou pós-graduação em questão, estarem matriculadas, terem trancado a matrícula ou lecionarem disciplinas nos cursos.

Quadro 3 - Trabalhos referentes ao processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior (continua).

Autora ou Autor/ano	Título	IES	Programa	Nível¹²	Cursos
GOMES, V. F. (2015)	Estratégias inclusivas para estudantes Surdos na Educação Superior do Distrito Federal	UCB	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	M	Fisioterapia, Programa de Stricto Sensu, Letras/Libras, Mestrado em linguística
LOSS, J. R. (2015)	Percurso de escolarização de acadêmicos Surdos no Ensino Superior	UNO-CHAPECÓ	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	M	Pedagogia Especial, Educação Física
ALMEIDA, D. P. de. (2017)	Língua brasileira de sinais no Ensino de um discente com Surdez	UEMS	Pós-Graduação em Educação	M	Pedagogia
BAZILATTO, A. (2017)	Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de Surdos no Brasil e no México'	UFES	Pós-Graduação em Educação	M	Desenho gráfico, Pedagogia
GALVADÃO, N. (2017)	Acessibilidade a estudantes Surdos na Educação Superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico	UNESP	Pós-Graduação em Educação	M	Arquivologia
PAIVA, G. O. da. S. (2017)	Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras Libras/ língua portuguesa da UFRN	UFRN	Pós - Graduação em Educação	M	Licenciatura Letras-Libras/Língua portuguesa
RIBEIRO, S. S. (2017)	Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes Surdos no Ensino Superior	UFBA	Pós-Graduação em Educação	M	Licenciatura em Letras-Libras-Língua Estrangeira
SCHNEIDER, R. (2017)	Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos Surdos: resistências e desafios	UPF	Pós-Graduação em Educação	D	Arquitetura, Ciências Biológicas, Economia, Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis,

¹² Descrevemos o nível como, D – doutorado, M – mestrado e MP – mestrado profissional.

Quadro 3 - Trabalhos referentes ao processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior (continua).

SILVA, E. M. do. S. da. (2017)	O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno Surdo numa Instituição de Ensino Superior	PUC-GOÍAS	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	M	Educação Física
VARELA, A. M. (2017)	Práticas pedagógicas bem-sucedidas na Educação Superior na compreensão de estudantes Surdos(as).	FURB	Pós-Graduação em Educação	M	Artes visuais, Design, Direito, Educação Física, Pedagogia, Administração
ALMEIDA, L. de C. (2018)	Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no Ensino Superior	UFSM	Pós-Graduação em Educação	M	Administração Educação Especial Educação Física Medicina Veterinária
LAMAISON, M. E. (2018)	A Surdez e o Ensino Superior: um estudo sobre a inclusão em duas universidades comunitárias da região noroeste do RS	UNICRU Z	Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social	M	Design Pedagogia Educação Física Direito Psicologia
LIMA, J. C. de. (2018)	Estratégias de ensino para acadêmicos Surdos na Educação Superior	UFSM	Pós-Graduação em Educação	M	Educação Física, Educação Especial, Engenharia da Computação, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Pedagogia
MOUTEIRA, N. Q. S. (2018)	O atendimento ao aluno surdo no Ensino Superior: um estudo de caso em uma faculdade particular do município de Teresópolis	UCP	Pós-Graduação em Educação	M	Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia
SILVA, P. B. da. (2018)	Ensino Superior para Surdos: o processo educacional na ótica dos estudos culturais	UFPB	Pós-Graduação em Educação	M	Automação Industrial, Design de Interiores, Química
TOSO, C. (2018)	A acessibilidade do sujeito Surdo e as tecnologias assistivas no Ensino Superior: regulamentação e perspectivas	URI	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	M	-

Quadro 3 - Trabalhos referentes ao processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior (continua).

JESUS, F. C. de. (2020)	As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior	UFBA	Pós-Graduação em Educação	D	Administração o Geografia Ciências Contábeis Educação Física Biologia Pedagogia Matemática
SILVA, R. A. (2019)	O ingresso e a formação acadêmica do sujeito Surdo: singularidades, conquistas e desafios da Educação Inclusiva no espaço universitário	UNIFAL	Pós-Graduação em Educação	M	Pedagogia, Ciências Contábeis, Fisioterapia, Enfermagem / Urgência, Emergência e Trauma Matemática/ Letras-Libras
TABORDA, L. B. (2019)	Uso de Learning Analytics para aferição de evasão de acadêmicos Surdos no curso de letras Libras da universidade federal do Paraná'	UFPR	Pós-Graduação em Gestão da Informação	M	Letras-Libras
LOPES, W. S. (2020)	Os egressos surdos do curso de Letras/Libras da universidade Federal de Goiás: formação acadêmica e inserção social	PUC Goiás	Pós-Graduação stricto sensu em Educação	M	Letras/Libras
LOPES, W. S. (2020)	Os egressos surdos do curso de Letras/Libras da universidade Federal de Goiás: formação acadêmica e inserção social	PUC Goiás	Pós-Graduação stricto sensu em educação,	M	Letras/Libras
OLIVEIRA, K. A. F. da. (2020)	A permanência do aluno surdo no contexto universitário: desafios e estratégias	UFMT	Programa de pós-graduação em educação	M	Letras-libras

Quadro 3 - Trabalhos referentes ao processo de inserção e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior (conclusão).

ROCHA, V. M. de. B.(2020)	Educação de pessoas Surdas e Ensino Superior: por um projeto de acesso, permanência e pertencimento	UFF	Pós-Graduação em Ensino – PPGEN	M	Pedagogia
AZEVEDO, F. E. S, de (2021)	O protagonismo dos surdos nas políticas de inclusão na Educação Superior: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da UNIR campus de Vilhena	UFMT	Pós-Graduação em Educação	M	Pedagogia Ciências Contábeis Letras
SILVA, A. C. da. (2021)	Condições de permanência dos estudantes surdos na universidade federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Pós-Graduação Em Educação	M	Medicina Administração

Fonte: Da autora (2022)

Ao observar essas pesquisas, podemos destacar que as principais metodologias utilizadas foram: estudo de campo, análise documental, estudo de caso e bibliográfica. Percebemos também que a abordagem qualitativa foi desenvolvida na maioria delas e nas pesquisas de Silva (2017), Almeida (2017), Briega (2017), Taborda (2019) e Pastoriza (2020) optaram-se por um caráter quanti-qualitativo.

Assim, percebemos que os principais resultados dos trabalhos se relacionam com os aspectos da cultura Surda e ouvintista dentro das IES, a prática docente e a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras dentro desses espaços acadêmicos.

A seguir, iremos apresentar uma discussão sobre esses resultados, buscando as aproximações com a nossa pesquisa.

2.3.3 Cultura Surda e ouvintista dentro das IES e o processo de inserção e permanência de estudantes Surdas e Surdos no Ensino Superior

Nos trabalhos analisados, percebemos uma recorrência das questões sobre a cultura ouvinte da universidade e os apontamentos mostram que essa cultura ainda é prevalente nas IES:

A cultura predominante nas instituições que estão desenvolvendo o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior continua sendo a dos ouvintes, que as marcas dessa cultura estão na fala, no comportamento, nas dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula. (SCHNEIDER, 2017, p. 163).

Assim sendo, torna-se preciso um diálogo entre Surdas, Surdos e ouvintes para que compreendam as diferenças culturais e a partir delas constituam um ambiente inclusivo, sem passar a ideia de superioridade da cultura ouvintista sobre a cultura Surda.

No entanto, como Silva, percebemos que o processo educacional de ensino “superior está sendo desenvolvido, em sua grande parte, por meio de ações e práticas que não incluem a pessoa Surda. São ações pedagógicas e práticas culturais que beneficiam o grupo majoritário (ouvintes).” (SILVA, 2018, p. 113). Desta maneira, entendemos que para a permanência das Surdas e dos Surdos nos espaços acadêmicos é necessária a implementação de ações inclusivas que contribuam para a acessibilidade, assim como é fundamental que haja uma comunicação entre Surdas, Surdos e ouvintes.

As instituições, além de ofertarem vagas para que as pessoas com deficiências, Surdas e Surdos ingressem nos cursos ofertados, precisam pensar em ações que contribuam para a permanência dessas pessoas nas IES, assim como, em recursos acessíveis para que essas tenham uma aprendizagem significativa durante sua formação.

Como discute Paiva, garantir o acesso de estudantes Surdas e Surdos nas IES não implica que elas e eles terão êxito ao longo de sua formação ou concluirão esta etapa com elementos necessários para terem sucesso no mercado de trabalho, pois “não basta reservarmos assentos nas instituições de ensino, é preciso considerar as complexidades linguísticas, históricas e sociais que fazem parte da heterogeneidade dos perfis dos estudantes Surdos que estão adentrando no ensino superior.” (PAIVA, 2017, p.75).

Além das ações inclusivas, torna-se essencial a eliminação de barreiras atitudinais, visto que,

na maioria das vezes pelas expressões da falsa admiração (ao esforço do sujeito em estar naquele espaço) e pela disfarçada atitude de tolerância (de expressões excludentes) –, a indiferença e o desrespeito às suas singularidades, por parte da comunidade acadêmica, foram as que se destacaram em maior grau. (SILVA, 2019, p. 142).

Neste sentido, torna-se fundamental que cada pessoa dentro das instituições conheça as questões relacionadas à Surdez, tais como, as questões linguísticas e culturais, para que não haja indiferença nos espaços acadêmicos, de maneira que a inclusão seja realizada para além da inserção, mas possibilitando uma aceitação e acessibilidade por parte de todas e todos os envolvidos neste processo de forma direta ou indireta, valorizando assim as diferenças.

Assim como Silva, entendemos que “nada terá efetiva mudança se a barreira da indiferença e a barreira atitudinal não forem a principal prioridade de mudança.” (SILVA, 2019, p. 145). Desse modo, não basta que as instituições ofertem capacitações para as e os profissionais ou promovam cursos e eventos que possibilitem a todos os envolvidos no processo de inclusão subsídios ao atendimento de qualidade e acessível a estudantes Surdas e Surdos (SILVA, 2019), uma mudança em termos de atitudes visando uma efetiva inclusão é necessária.

Desta maneira, segundo Gomes (2015), para que haja a permanência e a conclusão do curso por parte de estudantes Surdas e Surdos é preciso que as IES pensem em maneiras de oferecer um programa de acessibilidade. Isso, porque um dos fatores destacados nos trabalhos é a evasão das e dos estudantes Surdos, o que pode ser decorrente das “práticas e concepções de ensino que desconsideraram a diferença surda, bem como à falta de uma política linguística, um currículo para as diferenças e a falta de diálogo pela inexistência da prática da Libras.” (SILVA, 2018, p.111). É importante destacar a diferença Surda, assim como aponta Silva (2018) compreende os fatores relacionados aos aspectos visuais, como, por exemplo, a Língua de Sinais e as experiências visuais das Surdas e dos Surdos.

Lima (2018) conclui que,

há muitas dificuldades referentes às questões ligadas à permanência destes acadêmicos no contexto universitário. A concretização das políticas e programas não parece estar sendo suficiente para garantir a inclusão de qualidade, há ainda que se repensar em estratégias de ensino para estes acadêmicos. (LIMA, 2018, p. 93).

Se quisermos uma instituição inclusiva, são necessárias mudanças nos planos e objetivos das IES, pensando nas questões de acessibilidade que de fato contribuirão para a permanência das estudantes Surdas e Surdos, como também, investindo na contratação de mais intérpretes, que são fundamentais nesse processo.

Assim, Silva (2017) considera também que,

a instituição poderia formar uma equipe com profissionais especializados em inclusão, com: professores de Libras, psicopedagogos, psicólogos ou pedagogos, com a finalidade de auxiliar os professores, orientando-os em suas práticas pedagógicas e metodologias adequadas para a educação do surdo. Essa equipe poderia, além de orientar individualmente cada professor, disseminar a concepção de educação inclusiva por meio de cursos de formação para gestores e educadores e da organização de eventos que discuta a inclusão. (SILVA, 2017, p. 101).

Sobre estudantes Surdas e Surdos nas IES, Silva (2019, p. 144) aponta que “é necessário que este espaço, além de respeitá-los, dê-lhes oportunidades de interagir e participar das atividades e assim poder experienciar novas e significativas relações do processo de ensino e aprendizagem, imprescindíveis à sua cidadania.”.

Concluimos, a partir dos trabalhos, que as IES, além de promoverem um espaço inclusivo, assegurado pelas políticas e currículos, precisam garantir que essas medidas que visam a inclusão de fato sejam efetivadas, o que favorece o desenvolvimento e a formação de qualidade de estudantes Surdas e Surdos. A seguir, discutiremos a prática docente e a atuação das e dos tradutores e intérpretes de Libras nas IES.

2.3.4 A Prática Docente e a Atuação do Intérprete na IES

Através das pesquisas analisadas, percebemos uma recorrência nas temáticas sobre a prática docente e as metodologias adotadas por essas e esses profissionais e a atuação de Tradutores e Intérpretes de Libras no processo de inclusão de estudantes Surdas e Surdos nas IES. Nesse sentido,

A trajetória dentro da Instituição de nível superior exige também uma formação pessoal, corporal, visual, comunicacional, com reflexão do que ensinar, para quem e por quê, com um trabalho que potencialize as habilidades que todos possuem e que necessitam ser estimuladas e desenvolvidas de

maneira integral, ou seja, para além de aulas expositivas e com inovação do processo educacional. (LIMA, 2018, p. 95).

Desta maneira, como aponta Loss (2015), entendemos que a docência precisa estar atenta às especificidades da Surdez, buscando minimizar as dificuldades acadêmicas que as Surdas e os Surdos enfrentam. Além disso, a docência para estudantes Surdas e Surdos exige a apropriação de conceitos em sua complexidade, pois alguns conceitos são embasados em teorias que requerem um estudo aprofundado para que haja a compreensão de acordo com as e os autores que as discutem. Um exemplo são os conceitos discutidos por Vygotski (1998, 2001, 2007), os quais têm uma profundidade e complexidade que demandam maior dedicação. Com isso, percebemos a importância das docentes e dos docentes utilizarem metodologias que privilegiem o campo visual, possibilitando às Surdas e aos Surdos maior compreensão dos conteúdos estudados, além de se dedicarem aos estudos de teorias e conceitos que subsidiem suas práticas.

Como aponta Lima (2018), as e os acadêmicos Surdas e Surdos se sentem isolados e apresentam muitas dificuldades para compreender os conteúdos por perceberem atitudes segregacionistas por parte das pessoas ouvintes. Em decorrência disso, “as relações dos acadêmicos com os professores podem ser marcadas por desrespeito e distanciamento. Essa situação pode ocorrer motivada pelo desconhecimento da cultura surda.” (LIMA, 2018, p. 93).

Tendo em vista que a comunicação entre estudantes Surdas e Surdos e ouvintes, em algumas situações, é dificultada pela barreira linguística e pelo fato das Surdas e Surdos utilizarem a Libras como meio de comunicação, quem não tem o domínio da Língua Portuguesa escrita fica distante dos conceitos estudados, tendo que recorrer por conta própria a estratégias que lhe possibilitem uma melhor compreensão dos conteúdos.

Porém, no meio acadêmico, percebemos que as dificuldades com relação aos conteúdos não são exclusivas de estudantes Surdas e Surdos, mas se tornam agravantes quando essas e esses discentes têm uma dependência da Tradutora ou Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), limitando a comunicação da docente e do docente que é a pessoa responsável pelo ensino do conteúdo (LIMA, 2018).

Sobre o tema,

Os intérpretes não apresentam conhecimentos necessários para mediar a fala entre docentes universitários e discente com Surdez, pois são inúmeros conteúdos, métodos e terminologias que não fazem parte do convívio de estudo e formação desse profissional. Não são oferecidos materiais adaptados que facilitem os processos de ensino e aprendizagem, no auxílio de novas possibilidades que apenas o trabalho interpretativo não contempla. (ALMEIDA, 2017, p. 90).

A presença dos TILS nas aulas possibilita as e os estudantes Surdas e Surdos a compreensão e a acessibilidade aos conceitos estudados. Entendemos a necessidade de docentes e colegas de turma aprenderem a Libras para que haja interação entre todos os envolvidos nesse processo de inclusão. O que faz não somente com que a Surda e Surdo se sintam incluídos, mas que, através do convívio social, tenham um desenvolvimento que lhes fará ter uma formação de qualidade.

Desta forma, torna-se fundamental que as e os TILS tenham um contato direto com o corpo docente, sendo “parceiros na elaboração das aulas, pensando no uso de recursos visuais e tecnológicos” (GALVADÃO, 2017, p. 173) para que as e os estudantes incluídos possam compreender os conceitos que serão estudados.

Em relação a esse processo de mediação, no trabalho de Galvão (2017) foi apresentada a participação de uma bolsista que desempenhava um papel semelhante da e do intérprete, no entanto, ela não tinha formação para interpretação em Libras e por este fato o corpo docente se sentia inseguro. No entanto, a bolsista

ajudou a transmitir os conteúdos ensinados; colaborou para que os professores e colegas da turma entendessem algumas diferenças dos Surdos, respeitando a estudante; favoreceu o diálogo entre pessoas de línguas diferentes e impediu que a estudante desistisse do curso. Por outro lado, há sentidos negativos, já que a função não está regularizada no espaço e o trabalho voluntário desqualifica os profissionais TILSP e isenta a universidade de cumprir sua obrigação. (GALVADÃO, 2017, p. 173).

Em vista de todo o exposto, percebemos que embora a atuação de intérpretes e de tradutoras e tradutores de Libras enfrente desafios nas IES, a presença dessas e desses profissionais é de fundamental importância para a inclusão de estudantes Surdas e Surdos nas Instituições de Ensino Superior, bem como para a continuidade e conclusão dos estudos dessas e desses estudantes.

Com bases nessas discussões teóricas feitas até o momento, percebemos que nosso trabalho implicará em novos olhares para o processo de inclusão de Surdas e de Surdos nas IES, pois além de ampliar os resultados apontados nos trabalhos da revisão bibliográfica realizada, nossa pesquisa abordará também as ações desenvolvidas pela universidade no período da pandemia causada pela covid-19, englobando assim as estratégias desenvolvidas por conta do ensino remoto.

Desta forma, a pesquisa poderá contribuir para o processo de inserção de outras pessoas Surdas que queiram ingressar na pós-graduação, assim como na graduação. As ações que poderão ser desenvolvidas pela instituição possibilitarão mudanças muito específicas nesse espaço acadêmico (COSTA, 2015).

A seguir, descreveremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e apresentaremos uma discussão e uma análise documental sobre as ações normativas e executivas realizadas na universidade Sol Poente¹³ até o momento com o objetivo de contribuir para o processo de inserção e permanência de estudantes com deficiências e de estudantes Surdas e Surdos na instituição.

¹³ Por questões éticas, Sol Poente é o nome fictício dado à universidade em que a pesquisa foi realizada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

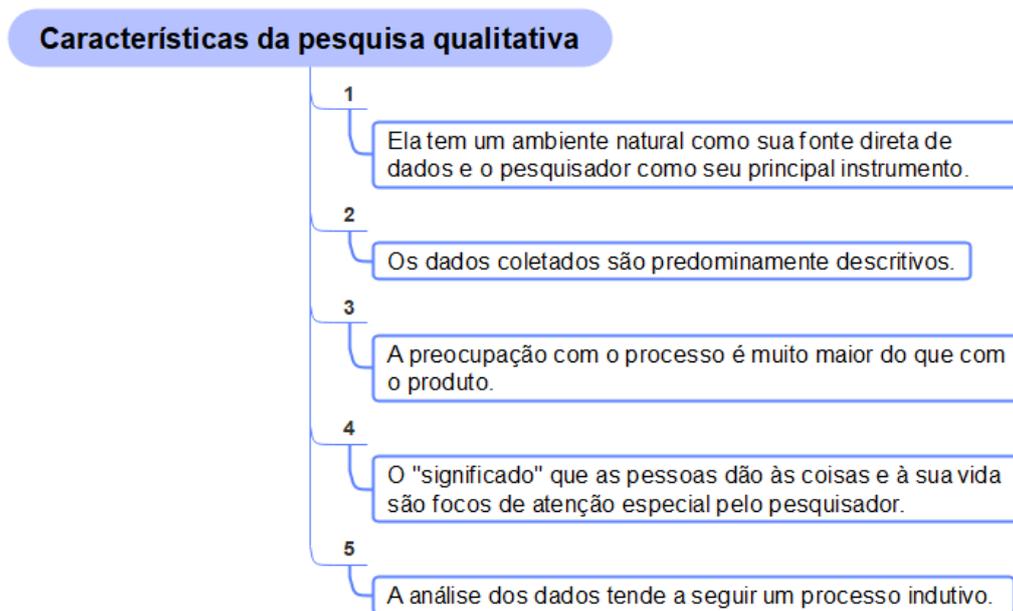
Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos trilhados para a produção dos dados da pesquisa.

A partir da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e Mendes e Miskulin (2017), mostraremos como se deu a preparação desses dados para elencar as categorias de análise.

3.1 Pesquisa de Caráter Qualitativo

A presente pesquisa é de caráter qualitativo. Segundo Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa pode ser definido a partir de cinco características básicas, conforme figura 3.

Figura 3¹⁴ – Características da pesquisa qualitativa :¹⁵



Fonte: Da autora (2022).

¹⁴ #PraCegoVer: Na figura, temos a representação de um diagrama com uma forma oval em que está escrito "Características da pesquisa qualitativa". Essa forma oval está ligada a cinco formas retangulares independentes. Na primeira delas, está escrito "Ela tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". A segunda forma retangular informa que "Os dados coletados são predominantemente descritivos". A terceira indica que "A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto". Na quarta forma retangular, temos que "o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador". E a última diz que "a análise dos dados tende a seguir um processo dedutivo".

¹⁵ A figura foi elaborada com base nas discussões de Lüdke e André (1986, p. 11-12) sobre a pesquisa qualitativa.

A primeira característica define a pesquisa qualitativa como aquela que possui o “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Neste sentido, entendemos que na pesquisa em questão mantivemos um contato direto e prolongado com as pessoas que conviveram com a mestrandia Surda na instituição Sol Poente, sendo esse o nosso objeto de estudo.

Sobre a segunda característica da pesquisa qualitativa, Lüdke e Andre (1986, p. 11) afirmam que os dados produzidos “são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. Em se tratando desta pesquisa, o instrumento utilizado para a produção dos dados foram as entrevistas semiestruturadas (que serão descritas mais adiante), cujas transcrições foram analisadas. Desta forma, podemos afirmar que todos os dados da realidade foram considerados importantes para a análise (LÜDKE; ANDRE, 1996).

Quanto à terceira categoria, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), preocupamo-nos com o processo de desenvolvimento desta pesquisa, percebendo como o problema objeto de investigação se manifestou nas atividades, nas interações cotidianas e nos procedimentos adotados pela universidade. Podemos definir esse problema de pesquisa como os desafios institucionais enfrentados na inclusão da mestrandia Surda em seu processo de ingresso na instituição de ensino, assim como a falta ou não de recursos materiais e humanos para que a acessibilidade da estudante fosse garantida.

Como a quarta categoria da pesquisa qualitativa, temos que “o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Ao investigarmos como as e os participantes deste estudo agiram para a inclusão da mestrandia Surda, levamos em consideração os diferentes pontos de vistas dessas e desses participantes, o que de forma externa poderia passar despercebido. (LÜDKE; ANDRE, 1996).

Por fim, a “análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), esta é a quinta característica da pesquisa qualitativa. Dessa forma, não procuramos evidências sobre nosso objetivo antes do início da pesquisa. Ao contrário, foi no processo de desenvolvimento da pesquisa que as respostas foram surgindo.

O nosso objetivo com a pesquisa é **identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as ações que foram implementadas para incluir uma mestranda Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática**. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos responder o seguinte questionamento: **como uma universidade pública do Sul de Minas Gerais se organizou para favorecer a acessibilidade e a permanência de sua primeira estudante Surda aprovada em um Programa de Pós-Graduação?**.

A seguir, iremos descrever, o ambiente de produção dos dados, os processos éticos da pesquisa assim como as e os participantes da pesquisa.

3.2 Situando a Universidade Sol Poente

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Sol Poente, localizada no Sul de Minas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM).

A instituição Sol Poente, localizada no Sul de Minas Gerais, foi fundada em 1908 e em 1944 tornou-se universidade. Segundo o Portal da Universidade (2022), ela possui uma ampla infraestrutura de apoio, que se organiza sob a forma de alojamentos estudantis, restaurante universitários, salão de convenções, biblioteca, laboratórios, dentre outros.

Atualmente, a instituição conta com 37 cursos de graduação e, no que diz respeito aos cursos de pós-graduação, possui mais de 30 cursos de mestrado acadêmico, 9 de mestrado profissional e 23 de doutorado.

Algumas das possibilidades para ingressar na universidade Sol Poente são através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS), de Vestibulares, de Transferências de Curso Superior ou por Obtenção de Novo Título.

Estudantes podem ingressar na instituição por meio de ampla concorrência ou como cotistas. Segundo a Lei 12.711/2012, alterada pela Lei de nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, são instituídas cotas para pessoas com deficiência. Vejamos o artigo 3º do mencionado diploma legal:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da

legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Na universidade Sol Poente, temos os seguintes grupos de cotas para as e os ingressantes através do SISU e do PAS (QUADRO 4).

Quadro 4 - Grupos de Cotas no SISU e no processo seletivo:

NOMENCLATURAS UTILIZADAS NO SISTEMA DA UNIVERSIDADE PARA DEFINIR OS GRUPOS DE COTAS DAS VAGAS RESERVADAS		
SISU	SISTEMA DA UNIVERSIDADE	Descrição dos grupos de cotas
L1	GRUPO 2 (VRRRI-NPPI)	vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
L2	GRUPO 1 (VRRRI-PPI)	vagas reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
L5	GRUPO 4 (VRRS-NPPI)	vagas reservadas para estudantes que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
L6	GRUPO 3 (VRRS-PPI)	vagas reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
L9	GRUPO 6 (VRRRI-NPPI-PcD)	vagas reservadas para estudantes com deficiência, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L10	GRUPO 5 (VRRRI-PPI - PcD)	vagas reservadas para estudantes com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L13	GRUPO 8 (VRRS-NPPI-PcD)	vagas reservadas para estudantes com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L14	GRUPO 7 (VRRS-PPI-PcD)	vagas reservadas para estudantes com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Portal da Universidade (2022)

Desta forma, podemos perceber que a instituição reserva vagas para pessoas com deficiência nos grupos 5 - L10, 6 - L9, 7 - L14 e 8 - L13. As demais vagas que não se enquadram nos grupos de cotas são destinadas à ampla concorrência.

Conforme o artigo 4 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004, são contempladas nesses grupos de cotas as seguintes deficiências:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Segundo o Portal da Universidade, a partir do ano de 2011, o número de ingressantes com deficiência nos cursos de graduação através do SISU e PAS começou a aumentar. É possível notar, por meio da figura 4, que no ano citado apenas uma pessoa com deficiência ingressou na instituição, diferentemente de 2018, quando o total de ingressantes com deficiência foi o de 23 pessoas, não superando o ano anterior, que teve 36 ingressantes:

Figura 4 – Número de ingressantes na universidade Sol Poente:¹⁶



Fonte: Portal da Universidade (2022)

Com o intuito de percebermos se esses dados continuaram aumentando e para verificarmos como está a relação de ingressantes com deficiência na instituição, com o passar dos anos, realizamos um mapeamento¹⁷ através da listagem de aprovados e de estudantes com o nome na lista de espera no PAS e SISU nos grupos de cotas (5, 6, 7 e 8). Tal levantamento foi realizado a partir do segundo semestre de 2018, até o segundo semestre de 2021, conforme apresentamos na tabela 3:

¹⁶ **#PraCegoVer:** a imagem mostra um gráfico de linhas intitulado “Número de pessoas ingressantes com deficiência (SISU e PAS)”. Na barra vertical do gráfico, a escala numérica segue de dez em dez, sendo esta referente ao número de ingressantes com deficiência, e na barra horizontal tem-se os anos em que os dados foram observados, iniciando em 2011 e terminando em 2018/1. Pelo gráfico, temos que em 2011 e 2021 apenas uma pessoa com deficiência ingressou na instituição, em 2013 foram 5 pessoas, nos anos 2014 e 2016 foram 12 ingressantes com deficiência, em 2017 houve um aumento para 36 pessoas e, em 2018/1, o número de ingressante foi 23 pessoas. Na parte inferior do gráfico, temos a legenda “Número de ingressantes com deficiência”.

¹⁷ A relação de todas as pessoas que ingressaram e da lista de espera está disponível no portal da universidade Sol Poente.

Tabela 3 – Relação de aprovados e lista de espera no PAS e SISU :

Semestre	Número de Aprovados	Número de nomes na Lista de Espera	Total
2018/2	39	18	57
2019/1	24	15	39
2019/2	39	12	51
2020/1	22	3	25
2020/2	32	11	43
2021/1	10	4	14
2021/2	25	9	34
Total	199	64	263

Fonte: Da autora (2022)

Podemos perceber, pela tabela acima, que o número de pessoas com deficiência que ingressou na instituição no período analisado diminuiu de maneira significativa no primeiro semestre de 2021. O mesmo aconteceu com relação aos candidatos na lista de espera, o que pode ter sido acarretado por conta da pandemia da covid-19. No semestre seguinte, houve novamente um aumento, mas não superou os dados dos anos de 2018 a 2019, que tiveram em média 30 ingressantes.

A listagem disponibilizada pela instituição não apresenta o tipo de deficiência das pessoas ingressantes. No entanto, com base em nossas buscas, identificamos que a mestranda Surda participante da presente pesquisa é a primeira estudante Surda na instituição. Como não há nenhum documento nos sites oficiais com esta informação, entramos em contato com o Programa de Apoio aos Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE), via e-mail, que nos forneceu a seguinte informação,

A primeira discente Surda a solicitar inclusão no Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE) é a estudante a qual você se refere. Atualmente o PADNEE assiste 02 (duas) estudantes regularmente matriculadas que declaram possuir surdez, sendo uma inscrita no curso de graduação e outra no programa de pós-graduação da *Universidade Sol Poente*. (COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE, 2022) (grifo nosso).

Para o ingresso nos programas de pós-graduação, as e os ingressantes devem consultar as exigências dos editais dos processos seletivos. Dessa forma, para percebermos como se deu o ingresso da mestranda Surda no programa pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Sol Poente, analisamos o edital divulgado pela Pró-

Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) de nº 080/2019, referente ao ano em que a mestranda, participante deste trabalho, ingressou na instituição.

O processo seletivo contava com duas etapas eliminatórias, sendo a primeira o desenvolvimento de uma prova escrita e a segunda a análise e defesa de projeto de pesquisa. A inscrição das e dos participantes para participarem deste processo se dava exclusivamente pelo site da PRPG, em que as e os ingressantes preenchiam o formulário de inscrição com os dados necessários.

Para as pessoas com deficiência, estava especificado no edital que deveriam, no momento da inscrição, anexar um formulário médico detalhado, constando que iriam precisar de um tratamento adequado no momento de participação das etapas do processo seletivo. Caso a pessoa precisasse de um tempo adicional para o desenvolvimento da prova, ela deveria requerê-lo mediante a justificativa.

O atendimento necessário para a pessoa com deficiência, conforme consta no edital, é “estabelecido pelo Núcleo de Acessibilidade vinculado à Pró-Reitora de Assuntos Estudantis e Comunitários, mediante análise da deficiência, mobilidade reduzida ou necessidade de condições especiais apresentada pelo candidato.” (EDITAL Nº 080/2019 DA UNIVERSIDADE SOL POENTE).

Para o ingresso da mestranda Surda na instituição, durante a realização da prova de seleção e da apresentação de seu projeto, ela contou com a presença de duas intérpretes voluntárias, visto que o intérprete da instituição estava de licença médica. Para o desenvolvimento da prova, a estudante respondeu aos questionamentos através da Libras e fez a sua apresentação também utilizando esse meio de comunicação. Em seguida, suas atividades foram avaliadas pelo comitê de avaliadores do programa e ela foi aprovada.

Após a aprovação nas duas etapas, as e os estudantes estão aptos para participarem das disciplinas e desenvolverem suas atividades na instituição. Foi o que aconteceu com a estudante Surda.

A seguir, apresentamos um breve panorama das ações desenvolvidas pela universidade para receber estudantes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação.

3.2.1 Uma breve relação das ações executivas para atendimento das pessoas com deficiência na Instituição Sol Poente

Nesta seção, apresentaremos as ações executivas desenvolvidas na Universidade Sol Poente através de programas de acessibilidades que têm o intuito de incluir e atender as pessoas com deficiência na instituição. Desta forma, apresentaremos a Coordenadoria de Acessibilidade e Esportes e os programas a ela vinculados, tais como o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Sol Poente e o Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE).

A partir dos programas mencionados, abordaremos os aspectos relacionados à participação do intérprete no processo de inclusão de Surdas e Surdos na instituição através do Setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional, ao contato dos programas de acessibilidade com o corpo docente e ao Plano Individual de Desenvolvimento (PID).

3.2.1.1 A coordenadoria de Acessibilidade e Esportes

A coordenadoria de Acessibilidade e Esportes tem por intuito promover a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência dentro dos espaços acadêmicos. Esta é composta pelo Núcleo de Acessibilidade, pelo Setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional, pelo Setor de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, pelo Setor de Diversidades e Diferenças e pelo setor de Esportes e Eventos Esportivos. Não iremos discorrer acerca dos dois últimos setores, pois estes não se relacionam diretamente com nosso objeto de estudo.

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) de 2021, esta coordenadoria tem o compromisso de,

desenvolver ações de acessibilidade, diversidade e inclusão, erradicando todas as formas de intolerância, preconceito e discriminação, na valorização da diferença e respeito a diversidade humana. O objetivo é oferecer à comunidade acadêmica espaço de debate e de interlocução para promover a compreensão sobre a perspectiva da Educação Inclusiva e os desafios da educação especial na *Universidade Sol Poente* e democratizar o acesso e a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais à vida acadêmica na *Universidade Sol Poente*, assim

como incentivar e propiciar condições para a prática do esporte e do lazer pela comunidade universitária. (PDU, 2021, p.12) (grifo nosso).

A coordenadoria de Acessibilidade e Esportes busca eliminar as barreiras existentes nos espaços da instituição, para que as pessoas com deficiência tenham acesso às informações e aos espaços do ambiente acadêmico, assim como para que essas pessoas consigam permanecer no curso até sua conclusão. Desta forma, esta coordenadoria desenvolve suas atividades buscando cumprir com as Políticas Nacional de Educação Especial (PNEE).

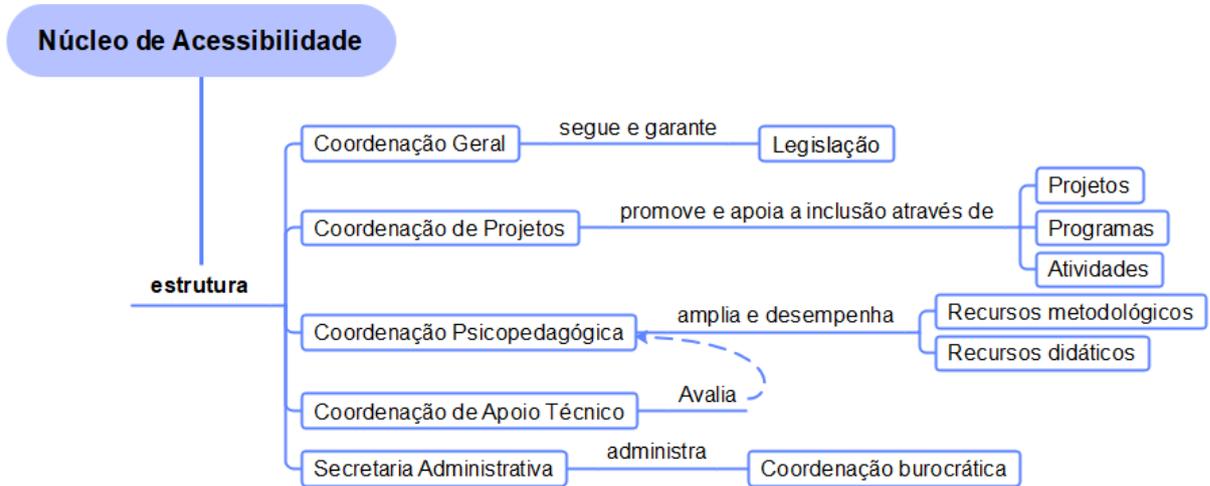
A seguir, apresentaremos o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Sol Poente e as ações por este desenvolvidas.

3.2.1.2 Núcleo de Acessibilidade da Universidade Sol Poente

Segundo o Portal da Universidade Sol Poente, em 2012, foi fundado, na instituição, o Núcleo de Acessibilidade vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), com o objetivo de propiciar às pessoas com deficiência acesso e condições de permanência no Ensino Superior através de recursos inclusivos, assim como, com o intuito de favorecer para que as ações e políticas inclusivas sejam efetivadas na instituição.

Conforme o regimento interno do Núcleo de Acessibilidade, temos que ele é composto pela coordenadoria geral, pela coordenadoria de projetos, pela coordenadoria psicopedagógica, pela coordenadoria de apoio técnico, por representantes do corpo docente e por representantes do corpo discente. (FIGURA 5)

Figura 5 - Funcionamento da Coordenadoria do Núcleo de Acessibilidade¹⁸



Fonte: Adaptado de Costa et. al (2018, p. 4)

O Núcleo de Acessibilidade desenvolve suas atividades de acordo com a necessidade de cada discente, neste sentido,

Quando os estudantes com deficiência apresentam necessidade de acompanhamento por monitores, editais são publicados para seleção de bolsistas. Os monitores auxiliam principalmente na viabilização de material especial necessário aos estudos. Por exemplo, a gravação de conteúdos em voz é um apoio importante para o estudante com deficiência visual. Atualmente, estão ligados ao *Núcleo de Acessibilidade* quatro monitores bolsistas e um voluntário. (PORTAL DA UNIVERSIDADE, 2015). (grifo nosso)

Em 2015, o programa contava com dois servidores técnicos administrativos que exerciam a função de Tradutores e Intérpretes de Libras dentro da instituição em diferentes frentes. A participação de tais profissionais visava a acessibilidade de comunicação às pessoas Surdas. De acordo com o portal da universidade, o trabalho iniciado por esses profissionais “dá

¹⁸ **#PraCegoVer:** A figura apresenta um mapa conceitual que representa a estrutura do Núcleo de Acessibilidade. Desse objeto, desce o conectivo “estrutura”, que se ramifica em cinco partes. A primeira é a “Coordenação Geral” e seu conectivo informa que esta segue e garante a legislação. A segunda é a “Coordenação de Projetos” e seu conectivo informa que esta promove e apoia a inclusão através de projetos, programas e atividades. A terceira é a “Coordenação Psicopedagógica” e seu conectivo informa que esta amplia e desempenha recursos metodológicos e recursos didáticos. A quarta é a “Coordenação de apoio técnico” e seu conectivo informa que esta avalia a Coordenação Psicopedagógica e suas ações. A quinta é a “Secretaria Administrativa” e seu conectivo informa que esta administra a Coordenação burocrática.

mostras à comunidade de que a Universidade busca se preparar para receber novos públicos.” (PORTAL DA UNIVERSIDADE, 2015).

Esses mesmos profissionais atuavam em parceria com o programa “Universidade Sol Poente acessível em Libras”, que se destacou por desenvolver trabalhos acessíveis por meio da Língua Brasileira de Sinais no âmbito da instituição. Segundo o portal da Universidade,

Além dos eventos oficiais, alguns cursos da *Universidade Sol Poente* voltados à comunidade também já possuem a interpretação em Libras. Os vídeos institucionais passaram a ser divulgados por meio da Língua de Sinais e a intenção é que essa didática também seja aplicada nas vídeo-aulas da Universidade. Outra novidade é o curso de Libras, disponibilizado aos servidores da Instituição. (PORTAL DA UNIVERSIDADE, 2015). (grifo nosso)

Quando os estudantes com deficiência procuravam o Núcleo e explicitavam suas necessidades, as pessoas responsáveis pelo Núcleo de Acessibilidade se reuniam para pensar em estratégias para melhor atender aquelas e aqueles estudantes. O Núcleo também contava com alguns recursos didáticos, tais como: computadores portáteis e programas de leitores de tela, que eram utilizados para viabilizar a inclusão. Além disso, estava no processo de aquisição de uma linha Braille e de impressora 3D.

Segundo o Portal da instituição, as estruturas físicas construídas no campus da Universidade atendem às especificidades exigidas pela legislação, de maneira a buscar a acessibilidade de pessoas com deficiência (PORTAL DA UNIVERSIDADE, 2015).

Com a criação dos outros setores da Coordenadoria de Acessibilidade e Esporte, o Núcleo passou a desenvolver outras funções, de modo que atualmente “é responsável por apreciar e apoiar projetos de pesquisa, extensão e eventos voltados à acessibilidade e inclusão.” (PDU, 2021).

A seguir, apresentaremos o programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCo).

3.2.1.3 - Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional - PALCo

Dentro da Coordenadoria de Acessibilidade e Esportes, temos o setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional, que, segundo a universidade, tem como objetivo,

promover a acessibilidade linguística e a comunicação na *Universidade Sol Poente*, contando com um servidor técnico administrativo intérprete e tradutor

de Língua Brasileira de Sinais (Libras), professores de Libras e técnicos administrativos capacitados nas tecnologias assistivas necessárias para a tradução e implementação de ferramentas pedagógicas no Campus Virtual, portais e sítios eletrônicos da Universidade, que estão sendo modernizados para garantir a acessibilidade e acesso à informação a todos os usuários. (PDU, 2021) (grifo nosso).

Este setor, além de atuar nas atividades desenvolvidas pela universidade no sentido de possibilitar a tradução e interpretação em Libras para que as pessoas Surdas tenham acesso às informações, também promove diálogos de conscientização a respeito da Educação Inclusiva e desenvolve o projeto multidisciplinar de Acessibilidade na Saúde em Atendimento aos Surdos - ASAS (PDU, 2021).

Para que o tradutor e intérprete de Libras realize seu trabalho em eventos ou nas disciplinas da graduação e da pós-graduação a universidade, é disponibilizado um formulário para que o interessado e/ou a interessada possa solicitar e agendar a participação daquele nas demandas da instituição. Desta forma, através do site da universidade, é possível realizar uma consulta pública para saber a disponibilidade desse profissional (FIGURA 6).

Figura 6 - Modelo de agendamento do serviço do Tradutor e Intérprete de Libras¹⁹

Serviço de Intérprete e Tradutor de Libras

Hoje ← → abril de 2022 ▼ Imprimir Semana Mês Compromissos ▼

dom.	seg.	ter.	qua.	qui.	sex.	sáb.
27	28	29	30	31	1 abr.	2
	8am Coordenação Pec 1:30pm ocupado	10am ocupado	7am ocupado 2pm Coordenação Pec	1:30pm ocupado		
3	4	5	6	7	8	9
	8am Coordenação Pec 1:30pm ocupado	10am ocupado	7am ocupado 2pm Coordenação Pec	1:30pm ocupado		
10	11	12	13	14	15	16
	8am Coordenação Pec 1:30pm ocupado	10am ocupado	7am ocupado 2pm Coordenação Pec	1:30pm ocupado		
17	18	19	20	21	22	23
	8am Coordenação Pec 1:30pm ocupado	10am ocupado	7am ocupado 2pm Coordenação Pec	1:30pm ocupado		
24	25	26	27	28	29	30
	8am Coordenação Pec 1:30pm ocupado	10am ocupado	7am ocupado 2pm Coordenação Pec	1:30pm ocupado		

Eventos mostrados no fuso horário: Horário Padrão de Brasília - São Paulo + Google Agenda

Fonte: Página PRAEC (2022)

Como a universidade conta apenas com um intérprete, torna-se fundamental realizar a consulta de sua disponibilidade e realizar o agendamento com antecedência para que as pessoas Surdas tenham acesso às informações.

A seguir, apresentaremos o Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais.

3.2.1.4 Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais

O Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais realiza o acompanhamento de estudantes com deficiência, incluindo estudantes Surdas e Surdos nos

¹⁹ **#PraCegoVer:** A figura representa a tela de uma agenda mensal do mês de abril de 2022, em que, às segundas-feiras, há o agendamento de Coordenação de pesquisa às 8am e às 1:30pm, momentos em que o intérprete se encontra ocupado. Às terças-feiras, o intérprete se encontra ocupado às 10am e, às quartas, às 7am, sendo que às 2pm, este tem um agendamento para a Coordenação de pesquisa. E às quintas-feiras, o intérprete se encontra ocupado às 1:30 pm. Nos demais dias (sexta-feira, sábado e domingo), não há agendamento para nenhuma atividade na universidade.

cursos de graduação e de pós-graduação, visando garantir sua permanência e participação nas atividades desenvolvidas na instituição.

Os principais objetivos do Programa são:

oferecer aos estudantes dos cursos de graduação (presencial e à distância) e dos programas de pós-graduação, que possuam NEE, condições de permanência, participação e de aprendizagem nessa instituição de ensino; propor ações e recursos que contribuam para o processo de inclusão desses estudantes com NEE; orientar coordenadores e professores em relação a estratégias pedagógicas inclusivas; acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes com NEE; encaminhar estudantes com NEE aos recursos disponíveis na rede pública, sempre que necessário; e produzir material didático de apoio aos estudantes. (PDU, 2021, p. 14).

Para serem atendidos pelo programa, as e os discentes realizam o preenchimento de um requerimento junto à Secretaria Administrativa da PRAEC e apresentam relatórios/laudos médicos que comprovem sua necessidade educacional.

As e os discentes que têm direito à participação no programa são aquelas e aqueles que possuem:

- Deficiência visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla;
 - Transtornos Globais do Desenvolvimento;
 - Altas Habilidades/Superdotação;
 - Transtornos Específicos de Aprendizagem;
 - Limitações Temporárias de ordem motora, visual e auditiva;
- (RESOLUÇÃO CEPE nº118, de 20 de junho de 2017).

Após a aprovação por uma equipe da instituição do pedido das e dos discentes para serem atendidos pelo Programa de Apoio, é elaborado o Plano Individual de Desenvolvimento Acadêmico (PID), que “é encaminhado aos coordenadores e professores dos cursos. O PID contém orientações de estratégias pedagógicas e/ou adaptações de ambiência/materiais que são encaminhadas aos professores que atuarão diretamente com os estudantes atendidos.” (PDU, 2021, p. 14).

O Programa de Apoio conta com os seguintes recursos humanos: “psicólogo, médico, assistente social, pedagogo, representante docente, assistente administrativo e assessores de tecnologia assistiva” (PDU, 2021, p. 14). O Programa conta também com um grupo de monitores selecionados por meio de edital nas seguintes modalidades: “ledor/transcritor, monitor de atividades extraclases e monitor de aula presencial, que colaboram auxiliando nas

tarefas pedagógicas e científicas, em trabalhos práticos e experimentais e a na adaptação de materiais.” (PDU, 2021, p. 14).

Esse Programa de Apoio promove reuniões semanais ou quinzenais de formação com as e os monitores, para um estudo sobre os aspectos da Educação Inclusiva. Além disso, ao longo dessas reuniões, é aberto um espaço para essas e esses monitores compartilharem como está sendo o acompanhamento das e dos estudantes assistidos pelo programa.

A mestranda Surda, participante deste trabalho, solicitou o atendimento ao Programa de Apoio através dos requisitos descritos anteriormente e foi aprovada. Nas aulas que assiste, ela conta com a presença de monitoras e monitores que têm a função de auxiliá-la nas disciplinas da pós-graduação.

A monitoria para a mestranda Surda funcionava da seguinte maneira: as e os monitores tinham que cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, desta forma, elas e eles se reuniam semanalmente com a estudante, para auxiliá-la nas tarefas solicitadas nas disciplinas da pós-graduação. Nesse processo, havia monitores que ficavam responsáveis por acompanhá-la em suas aulas e orientá-la quanto às tarefas, enquanto outros ficavam responsáveis pela adaptação de materiais, de acordo com a necessidade de cada matéria.

Com a apresentação da Coordenadoria de Acessibilidade e dos setores a ela pertencentes, podemos perceber que a universidade Sol Poente já desenvolvia algumas ações para atender estudantes com deficiência. No entanto, com o ingresso da mestranda Surda, a instituição precisou implementar outras ações para que a estudante se sentisse incluída e tivesse seus direitos garantidos. Para tanto, com os dados da pesquisa em questão, buscaremos perceber as possíveis mudanças que ocorreram durante esse processo de inserção e permanência da estudante na instituição Sol Poente.

Dessa forma, a seguir, apresentaremos os procedimentos éticos para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.3 Procedimentos éticos

Após a definição do objetivo, do questionamento da investigação e do local da pesquisa, iniciamos a elaboração do projeto de pesquisa através das disciplinas de Metodologia de Pesquisa e de Projeto Orientado, momento em que o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da universidade.

A submissão do projeto aconteceu no dia 1 de outubro de 2021 e, após as devidas alterações e correções, a aprovação se deu em 12 de março de 2021, através do parecer de nº 38757620.2.0000.5148. Assim, elaboramos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi enviado às pessoas diretamente envolvidas no processo de inclusão e permanência da mestranda Surda na universidade (ANEXO A).

As pessoas que participaram da pesquisa foram: a estudante Surda, as monitoras e os monitores, as e os docentes, o intérprete e a responsável pelo programa de acessibilidade da universidade.

Desta forma, enviamos mensagens a essas pessoas através do *e-mail* e de um aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) como um primeiro contato de convite para a participação na pesquisa. No que diz respeito à estudante Surda, esse primeiro contato se deu através de um vídeo em Libras. Em seguida, enviamos o TCLE por *e-mail* a cada participante, que, depois de realizar a leitura e assentir com os termos do documento, elas e eles responderam ao *e-mail*, dizendo se concordava com o que estava disposto no TCLE. Esse foi o procedimento realizado, visto que estamos em um período pandêmico e a concordância poderia se dar através da resposta a este meio de comunicação.

A seguir, descrevemos as pessoas participantes da pesquisa.

3.3.1 Participantes da pesquisa

De modo a reunir informações que permitissem compreender como uma universidade pública do Sul de Minas Gerais se organizou para favorecer a acessibilidade e a permanência de sua primeira estudante Surda aprovada em um programa de pós-graduação, convidamos diversos protagonistas deste processo para colaborar com o presente estudo.

Assim, participaram da pesquisa: a primeira estudante Surda aprovada em um programa de pós-graduação, o intérprete que esteve presente nesse processo, a representante do programa de acessibilidade da instituição na época, as monitoras e o monitor²⁰ do programa de monitoria no ano de 2020/1 e 2020/2 e as e os docentes que lecionaram para a estudante Surda no período de 2020/1 e 2020/2.

²⁰ Os objetivos da monitoria e o papel das e dos monitores no processo de inclusão da mestranda Surda estão explicitados no tópico 3.1.6 desta pesquisa.

Com o intuito de manter o anonimato das pessoas participantes, foi solicitado via *e-mail* que elas escolhessem um nome fictício, que seria fundamental no processo de análise e de reflexão dos dados. Assim, no Quadro 5²¹, apresentamos o nome de cada participante da pesquisa de acordo com o cargo ou função que desempenhava na instituição.

Quadro 5 – Nome fictício das e dos participantes da pesquisa (continua).

Nome	Cargo/Função	Descrição de cada participante
Abner	Intérprete	Formado em Letras – Português e Literatura – e em Letras-Libras. Cursa duas Pós-graduações em Docência e uma em Tradução e Interpretação. Está finalizando o Mestrado em Educação. Atualmente, é Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português. É coordenador do curso de Pedagogia e professor substituto na universidade.
Rute	Estudante	Formada em Normal Superior e em Letras-Libras, é docente de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Ingressou no mestrado no primeiro semestre de 2020 na área de pesquisa em Educação Matemática Inclusiva.
Maísa	Assessora do programa de acessibilidade	Licenciada em Educação Física, possui mestrado em Bioquímica do Exercício e doutorado em Ciências. Trabalha com a Educação Inclusiva e atualmente é professora no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Sol Poente. É coordenadora de acessibilidade da PRAEC e assessora da equipe do programa de acessibilidade. Atua no Ensino Superior há 11 anos.
Bia	Monitora	Licenciada em Matemática pela Universidade Sol Poente. Atua na área da Educação Matemática Inclusiva, especificamente com a Surdez. Participou da monitoria no ano de 2020, por 10 meses, com a função de realizar os atendimentos com a estudante Surda.
Clara	Monitora	Estudante do curso de Engenharia Ambiental da Universidade Sol Poente. Participou da monitoria no ano de 2020, por 10 meses, auxiliando nas adaptações de materiais.
Jorge	Monitor	Licenciado em Matemática pela Universidade Sol Poente. Participou da monitoria no ano de 2020, por 10 meses, com a função de adaptação de materiais, além de atuar no acompanhamento das aulas e no desenvolvimento dos Roteiros Orientados da universidade.
Louise	Monitora	Estudante do curso de Nutrição da Universidade Sol Poente. Atualmente é participante da monitoria.
Tereza	Monitora	Licenciada em Matemática pela Universidade Sol Poente. Atua na área da Educação Matemática Inclusiva, especificamente com a Surdez. Participou da monitoria no ano de 2020, por 10 meses, com a função de realizar os atendimentos com a estudante Surda, acompanhar a estudante nas aulas e auxiliar na adaptação de materiais.
Caio	Professor	Licenciado em Química. Fez mestrado e doutorado na área de Educação Química. Atua na Educação há mais de 8 anos e no Ensino Superior há 4 anos e meio.

²¹ As informações contidas no quadro foram enviadas por e-mail para as e os participantes, que consentiram com as descrições realizadas.

Quadro 5 – Nome fictício das e dos participantes da pesquisa (conclusão).

Fábio	Professor	Licenciado em Educação Física. Fez mestrado e doutorado em Educação e tem especialização lato sensu em Educação Infantil. Atua na Educação há 32 anos e no Ensino Superior há 21 anos e meio.
Frida	Professora	Formada em Física. Fez mestrado e doutorado com atuação na área de ótica e laser. Fez um pós-doutorado na área de Ensino de Física. Atua no Ensino Superior há mais de 20 anos e meio.

Fonte: Da autora (2022).

Vale ressaltar que eu fiz parte desse processo de inclusão da Rute na instituição de ensino, em que tive uma atuação como pesquisadora-participante, pois, desde o processo seletivo, pude auxiliá-la no desenvolvimento do seu pré-projeto, assim como na organização de algumas das documentações exigidas no edital.

Além disso, tive um contato direto com a mestranda nas disciplinas cursadas, tendo em vista que realizávamos discussões acerca das tarefas que precisariam ser realizadas e desenvolvíamos trabalhos em conjunto, o que pode ter contribuído nesse processo de acolhimento e inserção dela no programa.

A seguir, apresentamos a Rute e como se deu o seu processo de escolarização.

3.3.1.1 Rute e sua história acadêmica

Rute é Surda congênita e tem 57 anos. Ela se comunica através da Língua de Sinais. Com relação à sua escolarização, Rute conta que foi alfabetizada em domicílio até completar seus 7 anos de idade, e que essa alfabetização se dava exclusivamente com a mediação de sua família. Após este período, ela começou a estudar em uma escola especializada em Educação de Surdas e Surdos em uma cidade no Sul de Minas Gerais que funcionava como um internato, onde começou a aprender Libras e a se comunicar com outras pessoas Surdas.

Após um período nessa escola especializada, Rute retornou para sua cidade, porém ali não havia escolas inclusivas que aceitassem pessoas Surdas pela falta de profissionais na área, desta forma, Rute continuou sendo educada por seus familiares, especificamente com ajuda de seu irmão que ensinava os conteúdos básicos da educação.

Ao completar 16 anos de idade, Rute conseguiu se matricular em uma escola estadual de sua cidade, também localizada no Sul de Minas. Como ela não teve acesso ao seu histórico escolar, iniciou seus estudos no primeiro ano do Ensino Fundamental e, após realizar algumas avaliações para verificar a sua aprendizagem, foi transferida diretamente para o quarto ano.

No ano seguinte, Rute transferiu-se para uma escola militar, onde deu continuidade ao seu processo de escolarização. Rute conta que na época não tinha intérprete, então era preciso utilizar de outros meios de comunicação, como por exemplo, a escrita.

Na década de 90, Rute fez o magistério e, após a conclusão, iniciou um curso de normal superior em uma instituição de Ensino Superior.

A partir daí, Rute foi aprovada num concurso para trabalhar na docência com estudantes Surdas e Surdos numa escola regular e posteriormente participou de um projeto em um Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, onde trabalha até o momento lecionando para Surdas e Surdos.

Ela trabalhou também no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS/MG), onde lecionava Libras para professoras e professores. E paralelamente, lecionou Libras em cidades circunvizinhas e em uma Instituição de Ensino Superior.

Rute ingressou no mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Sol Poente no primeiro semestre de 2020 e concluiu o curso de Letras-Libras no ano de 2021.

Ela diz que durante o processo seletivo que participou para ser admitida na Universidade Sol Poente contou com o apoio de duas intérpretes voluntárias, que a auxiliaram no decorrer da avaliação e na apresentação do pré-projeto.

Após a aprovação, iniciou as aulas, mas em decorrência da pandemia causada pela covid-19, tiveram apenas dois encontros presenciais. As aulas seguintes foram ministradas remotamente, o que foi muito desafiador pelo fato de ter apenas um intérprete efetivo na instituição. No entanto, além da participação desse intérprete, Rute teve a ajuda de monitoras e monitores e das e dos docentes nesse processo de inclusão.

Feita essa descrição histórica do percurso da mestranda Surda, e depois de abordarmos os processos éticos da pesquisa, relatarmos o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como apresentarmos as e os participantes da pesquisa, discorreremos, no próximo tópico, sobre o processo de produção dos dados.

3.4 Produção de dados

Para alcançarmos o objetivo aqui proposto e respondermos ao questionamento de investigação, recorreremos a entrevistas semiestruturada como instrumentos para a produção dos dados da pesquisa.

A entrevista semiestruturada²² foi realizada individualmente com as pessoas participantes da pesquisa através de videogravações via *Google Meet*²³. Ao iniciarmos a entrevista, perguntávamos às pessoas participantes se elas concordavam com a gravação e, mediante o consentimento das e dos entrevistados, iniciávamos a conversa gravada com o intuito de termos um registro das respostas apresentadas para posterior análise dos dados.

Para registrarmos a entrevista com a Rute, contamos com a participação de uma intérprete voluntária que também era estudante do PPGECEM, uma vez que não havia intérpretes disponíveis na universidade no momento. Assim, além de utilizarmos a gravação disponível pelo *Google Meet*, recorreremos também a um gravador de tela simultâneo do *Windows*, visto que a gravação do *Google Meet* captura apenas a imagem das pessoas que estão emitindo algum som através do microfone e precisávamos captar a mestranda, a intérprete e a pesquisadora simultaneamente, pois a comunicação se dava em Libras.

A produção dos dados por meio da entrevista semiestruturada aconteceu no período de 17 de junho de 2021 a 20 de agosto de 2021, conforme descrito no quadro abaixo (QUADRO 6):

Quadro 6 – Organização da constituição das entrevistas.

Participante	Data	Tempo/duração	Recurso
Bia	17/06/2021	00:45:52	<i>Google Meet</i>
Tereza	25/06/2021	00:37:37	<i>Google Meet</i>
Jorge	26/06/2021	00:30:42	<i>Google Meet</i>
Abner	21/07/2021	00:58:48	<i>Google Meet</i>
Louise	26/07/2021	00:22:48	<i>Google Meet</i>
Rute	28/07/2021	00:42:15	<i>Google Meet</i> e ferramenta de captura de tela
Clara	29/07/2021	00:16:17	<i>Google Meet</i>
Sarah	05/08/2021	00:53:29	<i>Google Meet</i>
Frida	05/08/2021	00:34:48	<i>Google Meet</i>
Caio	12/08/2021	00:43:01	<i>Google Meet</i>
Rafaela	13/08/2021	00:16:50	<i>Google Meet</i>
Maisa	13/08/2021	00:22:45	<i>Google Meet</i>
Fábio	20/08/2021	00:30:01	<i>Google Meet</i>

Fonte: Da autora (2022).

²² O roteiro das entrevistas está disponível no Apêndice A.

²³ *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência e faz parte do pacote de aplicativos disponibilizados ao usuário da *Google*.

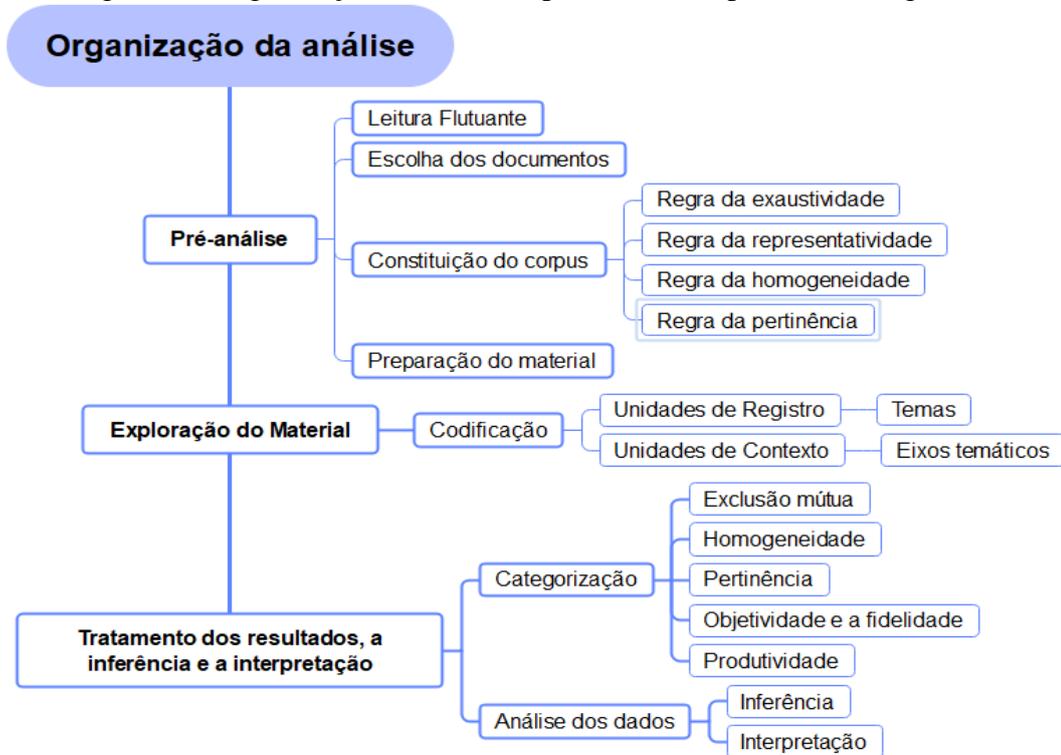
Feita a produção dos dados por meio das entrevistas semiestruturadas, procedemos à preparação para a análise. Assim, a seguir, apresentamos a preparação dos materiais produzidos através deste instrumento utilizado na pesquisa.

3.4.1 Preparação dos dados produzidos para a análise

Após a produção dos dados, iniciamos o processo de preparação destes para a análise. Durante esse procedimento, adotamos a metodologia de “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2016; MENDES e MISKULIN, 2017).

Neste sentido, percorremos os três polos cronológicos propostos por Bardin (2016), sendo eles: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (FIGURA 7)

Figura 7 – Organização da análise a partir dos três polos cronológicos.²⁴



Fonte: Das autoras (2022)²⁵

Seguindo, desse modo, os procedimentos de Bardin (2016), iniciamos a pré-análise dos dados, que consiste em organizá-los para entendermos o que revelam com base no nosso objetivo de pesquisa. Neste sentido, como aponta Bardin (2016, p. 125), “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. Na pré-análise, temos como

²⁴ **#PraCegoVer:** Na figura, temos um diagrama que descreve a organização da pesquisa através dos três polos cronológicos apresentados por Bardin (2016). O primeiro é a pré-análise e nesse polo temos a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a constituição do *corpus* e a preparação do material. No que diz respeito à constituição do *corpus*, está relacionada com a regra da exaustividade, a regra da representatividade, a regra da homogeneidade e a regra da pertinência. No segundo polo, a exploração do material, temos o processo de codificação, que está relacionado à criação das unidades de registro, isto é, os temas, e também à criação das unidades de contexto, ou seja, os eixos temáticos. Já no último polo, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, temos duas fases. A primeira delas é a categorização, que está relacionada aos processos de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade. E segunda e última fase trata-se da análise dos dados, ligada à inferência e à interpretação.

²⁵ Baseado em Bardin (2016) e Mendes e Miskulin (2017)

atividade a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a constituição do *corpus* e a preparação do material (BARDIN, 2016).

Desta forma, como primeiro contato com os dados, fizemos a leitura flutuante, ou seja, “estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas” (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1052). Para isso, assistimos às videograções das entrevistas semiestruturadas, elencando o assunto discutido em um determinado período do vídeo, o que foi fundamental para percebermos o que iríamos transcrever de acordo com nosso objetivo de pesquisa, ou seja, realizamos a escolha dos documentos a partir da leitura dos dados realizada inicialmente (Quadro 7).

Quadro 7 – Organização dos vídeos das entrevistas para a criação de códigos de acordo com o assunto.

Vídeo	Tempo	Código	Assunto
Entrevista – Pesquisa Surdez	00:00:19 – 00:00:28	FOR	Clara diz que sua área de formação é em Engenharia Ambiental.
	00:00:28 - 00:01:28	MON LIB CON ADP INT	A pesquisadora pergunta qual era sua função na monitoria, e Clara começa a dizer que não tinha habilidade com a Língua de Sinais, que este era o primeiro contato com Surdos. Ela só havia feito cursos básicos de Libras e a matéria de Libras ofertada na sua graduação pela instituição, então só conhecia o básico para se comunicar. Ela comenta que ficou a maior parte do tempo acompanhando o outro monitor na adaptação de material, ajudando o intérprete a fazer interpretação do material e procurando vídeos e adaptação dos textos.
	00:01:28 – 00:01:49	DIS ADP	A pesquisadora pergunta se a monitora chegou a acompanhar disciplinas com a estudante, mas Clara fala que não. Que só adaptava os materiais.

Fonte: Das autoras (2022).

Com o intuito de organizar os dados e de perceber as principais informações contidas nos intervalos dos vídeos, criamos códigos com 3 letras maiúsculas, que nos possibilitaram analisar os aspectos discutidos em cada tempo dos vídeos que iríamos transcrever posteriormente. Descrevemos cada código no quadro abaixo (Quadro 8).

Quadro 8 – Códigos de organização para a transcrição (continua).

Código	Assunto
ADP	Adaptação de Materiais
MON	Atendimentos de Monitoria
LIB	Conhecimento da Libras
DIS	Disciplina
FOR	Formação
INT	Interpretação

Quadro 8 – Códigos de organização para a transcrição (conclusão).

CON	Contato com a estudante Surda
REC	Recursos didáticos

Fonte: Das autoras (2022).

Esta organização dos dados foi fundamental para percebermos as informações neles contidas e assim constituirmos os documentos do *corpus* da pesquisa, que passariam por procedimentos analíticos. Bardin (2016) aponta que o *corpus* pode ser definido *a priori*, ou “o objeto é determinado e, por conseguinte, convém escolher os documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado.” (BARDIN, 2016, p. 126).

Na nossa pesquisa, decidimos escolher os documentos que comporiam o *corpus* a partir da organização realizada acima. Dito de outro modo, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas e organizadas em conformidade com os códigos e assuntos descritos no quadro 5.4, mediante a leitura flutuante.

Ao conceituar *corpus* e abordar a sua constituição, Bardin afirma que o *corpus* pode ser definido como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2016, p. 126). Desta forma, buscamos respeitar as principais regras descritas por Bardin (2016) ao constituirmos e analisarmos o *corpus* da presente pesquisa, são elas:

- a) regra da exaustividade, “em que não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão” (BARDIN, 2016, p. 127). Neste sentido, tínhamos a transcrição das entrevistas realizadas com as e os participantes da pesquisa que compuseram o *corpus* de acordo com a leitura flutuante realizada inicialmente. Ressaltamos que a regra se aplica aos documentos que compõe o *corpus* da pesquisa, assim, por mais que não entrevistamos todas as pessoas do processo de inclusão da mestranda Surda, a regra foi respeitada no sentido de que não deixamos nenhum dos elementos que compuseram nosso *corpus* de fora;
- b) a regra da representatividade, nesta é considerada uma amostra do material, ou seja, “a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2016, p. 127). Na nossa pesquisa, não utilizamos esta regra, pois foi

possível trabalhar com todos os documentos que compunham o *corpus* sem a necessidade de recorrer a uma amostra;

- c) a regra da homogeneidade, em que “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2016, p. 128). Como utilizamos entrevistas semiestruturadas para a constituição dos dados, para os diferentes grupos de entrevistados (docência, monitoria, intérprete, representante do programa de acessibilidade da universidade e a estudante Surda), elegemos como critério a utilização de roteiros de entrevistas seguindo o mesmo tema, ou seja, a inclusão da Rute no programa da pós-graduação, com o cuidado para que esses roteiros não apresentassem exagerada característica fora do critério estabelecido, buscando, assim, respeitar a regra da homogeneidade;

Neste sentido, como aponta Bardin (2016),

as entrevistas de inquérito efectuadas sobre um dado tema, devem: referir-se todas a esse tema, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e serem realizadas por indivíduos semelhantes. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais. (BARDIN, 2016, p. 127)

- d) a regra da pertinência, nesta “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128). Com base nesta regra, entendemos que nossos dados estão de acordo com o objetivo de pesquisa e com o questionamento de investigação.

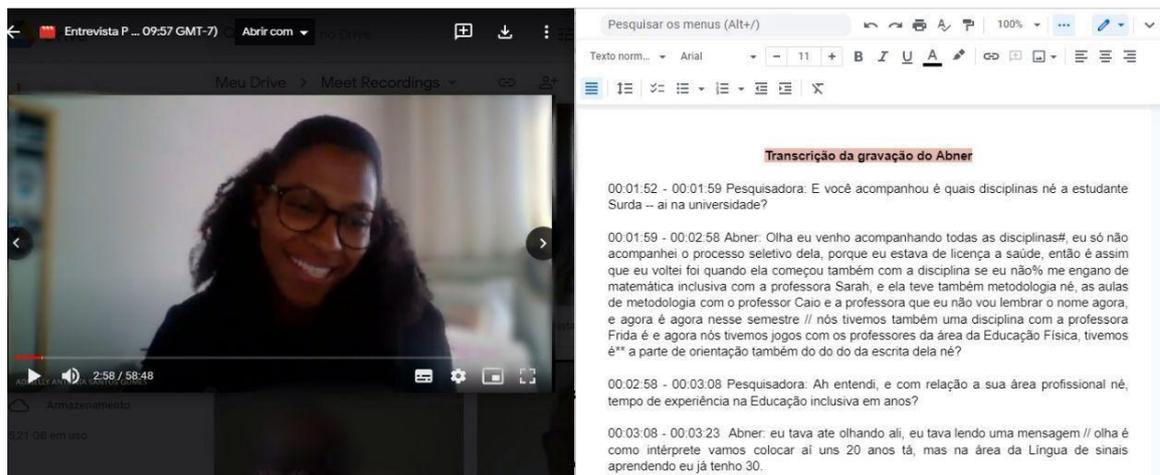
3.4.2 Transcrição dos vídeos

Posteriormente, iniciamos à preparação do material, momento em que realizamos a transcrição dos vídeos. Como os vídeos foram gravados via *Google Meet*, para a transcrição²⁶, dividimos a tela em duas partes: do lado esquerdo, ficava a tela da gravação e, do lado direito, a tela da página de documentos *Google* em que registramos as falas da entrevista. Com base nos quadros de organização, realizamos a transcrição do que estava de acordo com nosso

²⁶ As transcrições dos vídeos foram enviadas a cada participante da pesquisa para que autorizassem a utilização de suas falas na escrita desta dissertação.

objetivo e com o questionamento da investigação. Na Figura 8, apresentamos um modelo de como esse processo foi desenvolvido, e para preservar a imagem das pessoas participante da pesquisa, na gravação aparece a imagem da pesquisadora.

Figura 8 – Modelo de transcrição dos dados²⁷:



Fonte: Das autoras (2022).

Já para a transcrição do vídeo da Rute, dividimos a tela como feito anteriormente: do lado esquerdo, fixamos o vídeo que foi gerado pela ferramenta de captura de tela do *Windows* e que possibilitava visualizar a Rute, a intérprete e a pesquisadora. E do lado direito, com a tela

²⁷ **#PraCegoVer:** A figura mostra a tela do computador dividida em duas abas. Do lado esquerdo, está a tela da videogravação do *Google Meet* de uma das entrevistas e nesta está aparecendo a pesquisadora, uma mulher negra, que tem o cabelo cacheado, com o comprimento abaixo do ombro. Na foto, a pesquisadora usa o cabelo meio preso, veste óculos de grau e está sorrindo. O fundo está desfocado, mas ao lado direito da imagem é perceptível uma cama e ao lado esquerdo parte de uma lousa branca. Na aba do lado direito, vemos as anotações das transcrições em um documento de texto do *Google* intitulado “Transcrições do vídeo do Abner” de acordo com os minutos e segundo da videogravação.

Na transcrição, temos: 00:01:52 - 00:01:59 Pesquisadora: E você acompanhou é quais disciplinas né a estudante Surda -- aí na universidade?

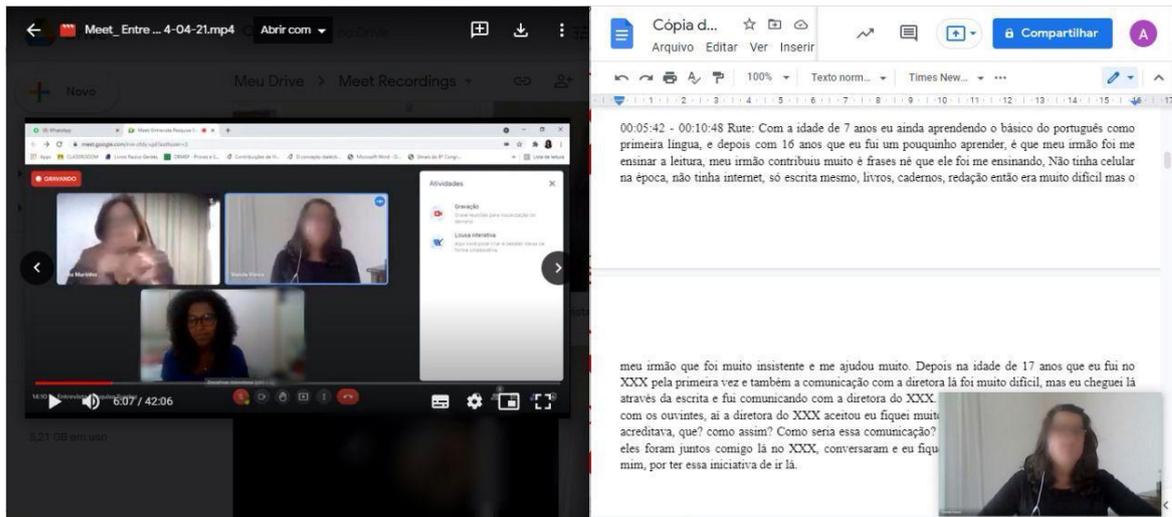
00:01:59 - 00:02:58 Abner: Olha eu venho acompanhando todas as disciplinas#, eu só não acompanhei o processo seletivo dela, porque eu estava de licença a saúde, então é assim que eu voltei foi quando ela começou também com a disciplina se eu não% me engano de matemática inclusiva com a professora Sarah, e ela teve também metodologia né, as aulas de metodologia com o professor Caio e a professora que eu não vou lembrar o nome agora, e agora é agora nesse semestre // nós tivemos também uma disciplina com a professora Frida é e agora nós tivemos jogos com os professores da área da Educação Física, tivemos é** a parte de orientação também do **da escrita dela né?

00:02:58 - 00:03:08 Pesquisadora: Ah entendi, e com relação a sua área profissional né, tempo de experiência na Educação inclusiva em anos?

00:03:08 - 00:03:23 Abner: eu tava até olhando ali, eu tava lendo uma mensagem // olha é como intérprete vamos colocar aí uns 20 anos tá, mas na área da Língua de sinais aprendendo, eu já tenho 30.

do *Google* documentos fixada, minimizamos o vídeo gerado pelo *Google Meet* que tinha o som sobre a tela de transcrição (essa opção é fornecida diretamente pela *Google*) (FIGURA 9).

Figura 9 – Modelo de organização da transcrição dos dados²⁸:



Fonte: Das autoras (2022).

Assim, para a transcrição, além de ouvir as falas oralizadas pela gravação do *Google Meet*, acompanhávamos a gravação da tela feita pela ferramenta de captura para visualizar os sinais em Libras.

²⁸ **#PraCegoVer:** A figura mostra a tela do computador dividida em duas abas. Do lado esquerdo está a tela da videogravação do *Google Meet* de uma das entrevistas e nesta está aparecendo a mestrande Surda, a intérprete e a pesquisadora, cada qual em uma janela da plataforma. Os rostos da intérprete e da mestrande Surda estão desfocados por questões éticas. A pesquisadora está de cabelo solto e utiliza óculos de grau e uma blusa azul. No lado direito estão as anotações das transcrições e a tela da videogravação com a imagem da intérprete minimizada sobre o documento do Google, o rosto da intérprete está desfocado e ela está com uma blusa preta. Na tela à direita podemos ver parte da transcrição: 00:05:42 - 00:10:48 Rute: Com a idade de 7 anos eu ainda aprendendo o básico do português como primeira língua, e depois com 16 anos que eu fui um pouquinho aprender, é que meu irmão foi me ensinar a leitura, meu irmão contribuiu muito é frases né que ele foi me ensinando, Não tinha celular na época, não tinha internet, só escrita mesmo, livros, cadernos, redação então era muito difícil, mas o meu irmão que foi muito insistente e me ajudou muito. Depois na idade de 17 anos que eu fui no XXX pela primeira vez e também a comunicação com a diretora lá foi muito difícil, mas eu cheguei lá através da escrita e fui comunicando com a diretora do XXX. Eu sou Surda eu poderia estudar junto com os ouvintes, aí a diretora do XXX aceitou eu fiquei muito feliz. mas a minha mãe e meu pai não acreditava, que? como assim? Como seria essa comunicação? Você se comunicou com a diretora? Aí eles foram juntos comigo lá no XXX, conversaram e eu fiquei muito feliz por terem acreditado em mim, por ter essa iniciativa de ir.

Após registrarmos por escrito as falas das entrevistas, inspiradas em Mendes e Miskulin (2017), voltamos às transcrições para criarmos códigos para os momentos em que houve interrupções nas falas, pausa/silêncio, risos, dentre outros. (QUADRO 9).

Quadro 9 – Códigos para a transcrição.

Código	Descrição
!??	Fala irreconhecível
-/	Fala repetida
//	Mudança de fala
>>	Pausa/Silêncio
++	Pensando
%	Prolongamento da fala
**	Repetição silábica
&&	Risos

Fonte: Das autoras (2022).

Posteriormente, com as transcrições das entrevistas iniciamos a exploração do material. A princípio, começamos o processo de codificação do material, em que este

corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2016, p. 133).

Para isso, conforme Bardin (2016), elencamos a “unidade de registro”, que chamamos temas iniciais, sendo esta “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes. Em enunciados e em proposições de significações isoláveis.” (BARDIN, 2016, p. 135).

Neste sentido, a partir das transcrições, destacamos no texto frases com significados isolados. Desta forma, realizamos uma análise temática a partir de fragmentos, cuja presença ou frequência em que apareciam pudessem significar alguma coisa para nosso objeto de pesquisa (BARDIN, 2016).

Através das entrevistas, elencamos 42 (quarenta e dois) temas iniciais, que descrevemos no quadro abaixo (Quadro 10):

Quadro 10 – Criação de temas iniciais (continua).

Cores	Tema	Observações do agrupamento
Azul-claro-2	Adaptação de materiais	Monitoria e intérpretes fazendo adaptação de material ou busca de recursos didáticos em vídeo.
Vermelho-claro-14	Ambiente da sala de aula	Presença do intérprete e de monitores.
Mangeta-claro-1	Apoio de docentes da instituição	Professores terem o apoio de outras pessoas que estavam diretamente ligadas às questões de inclusão da estudante.
Laranja-claro-2	Aprendizagem da Libras	Mestranda ensinava às monitoras e ao monitor a Língua de Sinais através do contato.
Azul-centaurea-claro-3	Atuação do intérprete	Atuação do intérprete dentro ou fora da sala e suas experiências nesse processo de atuação. Agendamentos para participação nas aulas e encontros de monitoria. Falta de comunicação do intérprete com as e os docentes.
Azul-centaurea-claro-1	Comunicação de Surdas e Surdos	Como se dava a comunicação com a estudante Surda e a comunicação de forma geral de Surdas e Surdos.
Mangeta-claro-2	Conhecimento da Libras	Ter ou não conhecimento da Libras, não saber Libras. Ter somente o básico.
Vermelho-claro-1	Conhecimento do Português pela estudante Surda	O que a estudante compreendia do português e quais dificuldades tinha.
Roxo-claro-2	Contato com Surdas e Surdos	Primeiro contato com Surdas e Surdos.
Cinza	Curso de formação promovido pela universidade	Ações de formação para professores.
Amarelo-claro-1	Desafios	Desafios e dificuldades da monitoria, das e dos docentes, do intérprete e da estudante nesse processo de inclusão.
Cinza-escuro-14	Desenvolvimento da estudante	Desenvolvimento da estudante durante o mestrado e Plano Individual de Desenvolvimento - PID.
Cinza-escuro-14	Desmotivação da estudante	Devido à falta de acessibilidade e recursos humanos.
Vermelho-claro-2	Experiência com a Inclusão	Relato da experiência com a inclusão, caso teve, e se não teve, a menção de que não.
Ciano-escuro-14	Experiências – inserção e permanência da estudante	Experiências da estudante no mestrado e no processo seletivo.
Ciano-claro-2	Falta de intérprete	Falta de intérprete na universidade e auxílio de estudantes na interpretação.
Amarelo-escuro-3	Formação acadêmica	Formação acadêmica das pessoas da monitoria, participação em projetos e bolsas. Experiência com a Educação Matemática. Disciplinas na perspectiva da Inclusão.

Quadro 10 – Criação de temas iniciais (continua).

Azul-centaurea-claro-3	Formação Continuada	Cursos de formação na perspectiva da inclusão.
Roxo-claro-1	Formação Profissional	Área de formação e atuação.
Verde-claro-3	Grupo majoritário	Grupo dominante, o dos ouvintes, sociedade pensada neste grupo.
Roxo-claro-3	Incentivo	Monitoria como incentivo para a permanência da mestrandia.
Azul-claro-3	Inclusão	Pensar nas questões de inclusão e de adaptação; busca pela inclusão.
Roxo-claro-14	Interação com colegas	Interação com colegas do mestrado e contribuição no processo de inserção e permanência.
Verde-claro-14	Libras como primeira língua	Libras como primeira Língua para as Surdas e os Surdos e Português como segunda língua.
Vermelho-cereja-claro-2	Mediação	Mediação de pessoas que já tivessem feito a disciplina para ajudar na tradução e interpretação.
Verde-claro-14	Metodologia docente	Metodologias e estratégias próprias da disciplina para atender a estudante Surda.
Laranja-claro-1	Monitoria	Como acontecem os atendimentos de monitoria, objetivo e contribuição no processo de formação da Rute e a interação da monitoria com docentes e intérpretes. Comunicação com docentes, monitoria e uso da Libras.
Amarelo-claro-3	Orientação sobre a inserção	Se a Universidade ofereceu alguma orientação sobre o processo de inserção da Rute.
Laranja-claro-3	Pandemia	Adaptação do momento por causa da pandemia causada pela covid-19 e dificuldades decorrentes.
Ciano-claro-1	Políticas de Inclusão	Sobre as políticas de inclusão no Ensino Superior e na universidade em questão, questões burocráticas, estrutura e pós-graduação.
Vermelho-claro-3	Prática docente	Ações desenvolvidas para receber e incluir a estudante.
Vermelho-cereja-escuro-2	Processo de ensino e de aprendizagem de Surdas e Surdos	Como se dá o processo de ensino, de aprendizagem e de significação dos conceitos pelas Surdas e Surdos.
Amarelo-escuro-2	Processo seletivo	Sobre o processo seletivo de ingresso da estudante Surda na universidade.
Magenta-claro-1	Programa de Acessibilidade	Ações desenvolvidas pelo programa de acessibilidade da universidade em questão para a estudante, com relação à monitoria, à docência e ao intérprete.
Vermelho-cereja-claro-1	Recurso didático	Recursos didáticos utilizados em aula ou atendimentos de monitoria. Aquisição do português.
Verde-escuro-1	Sentimento da estudante	Sentimentos da estudante com relação às ações desenvolvidas pela universidade.
Amarelo-claro-2	Sentimento monitoria, corpo docente e intérprete	Expressão dos sentimentos devido à experiência vivenciada, com relação à pandemia, pela falta de intérprete.

Quadro 10 – Criação de temas iniciais (conclusão).

Verde-claro-2	Sobrecarga do intérprete	Não ter tempo hábil para desenvolver algumas demandas da pós-graduação devido à sobrecarga na universidade.
Vermelho-cereja claro-2	Sobrecarga do trabalho docente	Trabalho excessivo do corpo docente.
Magenta-claro-3	Surdez	Sobre os aspectos da Surdez – Língua de Sinais.
Cinza-claro-10	Tempo	Redução do tempo das aulas, tempo prolongado para a mestranda.
Azul-claro-14	Trabalhos e Avaliações	Como eram desenvolvidos os trabalhos e avaliações.

Fonte: Da autora (2022).

Em seguida, conforme as disparidades e confluências dos temas, definimos as “unidades de contexto”, que chamamos de eixos temáticos. (BARDIN, 2016). A unidade de contexto “serve de unidade e compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.” (BARDIN, 2016, p. 138).

Para definirmos a unidade de contexto, buscamos os pontos em comum e os divergentes através dos temas abordados pelas e pelos entrevistados. Por exemplo, percebemos confluências com o “conhecimento da Libras”, ao vermos que outros temas convergem para um mesmo ponto, o uso da Libras. E percebemos a disparidade do ponto uso da Libras com relação ao tema “formação acadêmica”, que está relacionado aos fragmentos das transcrições que abordam as experiências acadêmicas vivenciadas pelas pessoas entrevistadas. Desta forma, realizamos um agrupamento dos temas determinando 10 (dez) eixos temáticos, conforme descritos no quadro abaixo (QUADRO 11):

Quadro 11 – Criação dos eixos temáticos (continua):

Eixo temático	Temas
Aspectos da Surdez	Comunicação de Surdas e Surdos Grupo majoritário Processo de ensino e de aprendizagem de Surdas e Surdos Surdez
Experiências e sentimentos da estudante	Desmotivação da estudante Experiências – inserção e permanência da estudante Interação com colegas Sentimento da estudante
Formação	Formação Acadêmica Formação Continuada Formação Profissional

Quadro 11 – Criação dos eixos temáticos (conclusão):

Inserção e inclusão na pós-graduação	Apoio de docentes da instituição Cursos de formação promovidos pela universidade Inclusão Orientação sobre a inserção Políticas de Inclusão Processo seletivo Sobrecarga do trabalho docente
Língua Brasileira de Sinais e Inclusão	Aprendizagem da Libras Conhecimento da Libras Contato com Surdas e Surdos Experiência com a Inclusão
O Português, a escrita e a Libras	Conhecimento do Português pela estudante Surda Libras como primeira língua
Questões voltadas ao intérprete e tradutor de Libras e os desafios na Pandemia.	Atuação do intérprete Desafios Falta de intérprete Pandemia Sentimento da monitoria, do corpo docente e do intérprete Sobrecarga do intérprete
Recursos institucionais	Incentivo Monitoria Programa de Acessibilidade
Recursos visuais	Adaptação de materiais Desenvolvimento da estudante Recurso didático Tempo
Trabalho docente	Ambiente da sala de aula Mediação Metodologia docente Prática docente Trabalhos e avaliações

Fonte: Da autora (2022).

Buscamos a relação entre o questionamento da nossa investigação e esses eixos temáticos, no sentido de entender as necessidades da Rute e verificar como a universidade se organizou para que ela fosse incluída e tivesse acesso às informações. Neste sentido, os eixos temáticos a respeito da formação docente, da prática docente e da utilização de recursos didáticos se relacionam com a forma com que as e os docentes se organizaram e as ações realizadas para que a mestranda tivesse acesso aos conteúdos discutidos nas aulas, na realização

das atividades avaliativas, assim como em seu processo de desenvolvimento da pesquisa no mestrado.

Já os eixos relacionados aos recursos institucionais, às questões voltadas ao intérprete e tradutor de Libras e às experiências e sentimentos da estudante Surda buscam aproximação com os desafios enfrentados pela universidade no processo de inclusão da mestrandia.

Os eixos referentes aos aspectos da Surdez, tais como, a Língua Brasileira de Sinais, o Português e a escrita, relacionam-se com questões afetas à comunicação, buscando perceber as ações desenvolvidas no processo de inclusão e permanência da estudante Surda na instituição superior de ensino, de maneira a contemplar a Libras como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2).

Posteriormente, percebendo as semelhanças entre os eixos temáticos, partimos para a última fase dos polos cronológicos apresentados por Bardin (2016), qual seja: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para a categorização dos dados, respeitamos os princípios apresentados por Bardin (2016), sendo eles: de exclusão mútua, de homogeneidade, de pertinência, de produtividade e de objetividade e fidelidade:

- a) exclusão mútua: “esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão.” (BARDIN, 2016, p. 151). Neste sentido, tivemos o cuidado ao agrupar a unidade de registro de forma que não houvesse o mesmo tema em mais de uma unidade de contexto.
- b) homogeneidade: “o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização.” (BARDIN, 2016, p. 152). Atentamo-nos para que as categorias fossem homogêneas e de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente no processo de definir os temas, mas que abarcassem todos os dados.
- c) pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 152). Neste sentido, respeitamos esse princípio, visto que as categorias elencadas estão de acordo não só com nosso objetivo de estudo, mas também com a teoria que fundamenta a pesquisa.
- d) objetividade e fidelidade: “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo submetidas a várias análises (BARDIN, 2016, p. 152). Assim como Mendes e Miskulin (2017), definimos

as categorias de modo que elas fossem objetivas e pudessem ser aplicadas ao longo de toda a análise.

- e) produtividade: “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2016, p. 152). Com a inferência que será realizada posteriormente, iremos perceber o critério de produtividade.

No que diz respeito ao processo de categorização, entendemos, assim como Bardin (2016), que categorizar é realizar uma operação,

de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 144)

Assim, como há confluências e disparidades dos eixos temáticos, realizamos o agrupamento destes, tomando como base um critério de categorização semântico (BARDIN, 2016), em que todos se relacionavam entre si. Para citarmos apenas um exemplo dessa organização, todos aqueles eixos relacionados à formação, à docência e às aulas do mestrado compuseram a categoria “formação, prática docente e os recursos didáticos utilizados para incluir uma Surda na pós-graduação”. Desta forma, conforme apresentado no Quadro 12, definimos 2 (duas) categorias de análise:

Quadro 12 – Categoria de análise.

Categorias de análise	Eixo temático
As ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão de uma mestranda Surda nas aulas pós-graduação.	Recursos visuais Trabalho docente Formação docente Língua Brasileira de Sinais e Inclusão O Português, a escrita e a Libras Aspectos da Surdez Recursos institucionais
O apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestranda Surda	Inserção e inclusão na pós-graduação Questões voltadas ao intérprete e tradutor de Libras e os desafios na Pandemia. Experiências e sentimentos da estudante

Fonte: Da autora (2022).

Nota-se que os eixos foram reorganizados em conformidade com suas características semânticas, de modo que passaram a compor uma mesma categoria de análise os eixos que poderiam ser considerados afins. Ao final desse processo de categorização, duas categorias de análise foram sistematizadas, conforme descrevemos no quadro acima.

Na primeira categoria, abordaremos as ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão da mestrandia Surda nas aulas da pós-graduação. Para isso, a categoria foi dividida em duas seções. Na primeira delas, falaremos sobre a formação inicial e continuada das pessoas participantes da pesquisa e da importância das IES proporcionarem cursos de formação para que as pessoas sintam-se preparadas para atender Surdas e Surdos nos espaços educacionais. Além disso, abordaremos o fato de a interação entre Surdas, Surdos e ouvintes se tornar um meio pelo qual acontece a aprendizagem da Libras. Na segunda seção, apresentaremos as estratégias e ações desenvolvidas na universidade para que a mestrandia Surda tivesse acesso aos conteúdos, seja pela mediação de recursos visuais, seja pelo alargamento de tempo das aulas e das tarefas desenvolvidas.

Na segunda categoria de análise, discutiremos a respeito da importância das políticas públicas efetivas para que haja oportunidade de acesso para as pessoas Surdas ao Ensino Superior, e mais, abordaremos, também, a relevância de se ter programas de acessibilidade que contribuam para a permanência dessas pessoas nas instituições. Além disso, percebemos que há uma necessidade da IES orientar e dar apoio a todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão das e dos estudantes Surdos, inclusive dando suporte e preparando o corpo docente sobre o ingresso dessas e desses estudantes. A barreira comunicacional também foi um ponto destacado, sendo evidenciada a necessidade da contratação de intérpretes para que a comunicação seja possível nesses espaços.

Feito todo esse percurso metodológico a respeito das definições no que se refere à categorização dos dados produzidos, a seguir, apresentamos a inferência, as interpretações e as reflexões acerca do *corpus*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com o intuito de identificar as ações que já existiam e as que foram implementadas com a inclusão de uma mestrande Surda em um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, apresentaremos, neste capítulo, as reflexões, inferências e interpretações dos dados a partir da categorização realizada anteriormente.

Para tanto, através da metodologia de análise de conteúdo, iremos discutir acerca das duas categorias de análise levantadas, sendo elas: (1) As ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão de uma mestrande Surda nas aulas de pós-graduação; (2) O apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestrande Surda

4.1 As ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão de uma mestrande Surda nas aulas de pós-graduação

Neste tópico, abordaremos as questões voltadas à formação das pessoas que participaram da pesquisa, à prática docente, às metodologias e estratégias desenvolvidas em sala de aula e à utilização de recursos didáticos para incluir a mestrande Surda nas aulas da pós-graduação, seja pelo corpo docente seja pela monitoria. Este tópico vai ao encontro do nosso objetivo, no sentido de buscar entender as ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula no processo de inserção e permanência da mestrande.

4.1.1 A formação inicial e continuada das pessoas participantes da pesquisa e a importância da interação no processo de comunicação com a mestrande Surda

Inicialmente, procuramos entender a formação das e dos participantes da pesquisa que tiveram contato com a Rute. Desta forma, através das entrevistas realizadas, percebemos que as e os participantes da pesquisa atuavam em distintas áreas na Educação, tais como: Educação Matemática, Educação Física, Ensino de Física, Educação em Química, Magistério e Letras/Libras. Além disso, uma das entrevistadas estava cursando Nutrição, na área da Saúde, e outra cursando Engenharia Ambiental.

Através das entrevistas, ficou evidente que existe uma necessidade dessas e desses profissionais - docentes, monitoras e monitores - pela busca de formação continuada, no sentido de compreender a Libras e os aspectos da inclusão de Surdas e de Surdos.

Com base nas pesquisas e discussões apresentadas por Simões e Carvalho (2002), o conceito de formação continuada situa-se em três grupos: (1) formação continuada como aquisição de informações e/ou competências - que se utiliza da teleeducação e educação à distância como estratégia de ensino; (2) formação continuada como prática reflexiva - que está relacionada com a reflexão sobre a prática docente; (3) formação continuada para além da prática reflexiva - é uma formação que, além de possibilitar a reflexão sobre a prática, está articulada ao contexto político, social, econômico e cultural das pessoas envolvidas nas práticas de ensino.

Conforme destaca Rocha (2014, p. 24), “o processo de formação do professor deve ser algo contínuo visto que as mudanças deste processo são constantes. Dentro dessa perspectiva de formação continuada é importante que se tenha um olhar que possibilite ao sujeito refletir sobre sua ação.”. Neste sentido, entendemos que, na Educação de Surdas e Surdos, é importante que a formação das e dos docentes esteja centrada no terceiro grupo conforme apresentamos acima a partir de Simões e Carvalho (2002), ou seja, uma formação para além da prática reflexiva, pois além de refletir sobre a prática, o contexto cultural e o aspecto político no qual as e os Surdos estão inseridos se torna fundamental neste processo, de maneira que haja novas reflexões e mudanças no contexto educacional dessas e desses educandos. Pensar nesta perspectiva é levar em consideração que o ensino não será centrado na Surdez, mas em todo o contexto em que as e os Surdos estão inseridos.

Em se tratando da formação inicial e continuada de docentes para atender às Surdas e aos Surdos, assim como Jesus (2020, p. 145-146), entendemos que:

a universidade precisa se reestruturar, inclusive disponibilizando formação docente para atender as exigências linguísticas dos surdos. Não só a formação de professores universitários, mas dos alunos de graduação que atuarão com estudantes surdos em outros níveis educacionais.

Dessa forma, quando a universidade, por si só, não disponibiliza esses meios de formação, as pessoas envolvidas no processo de inclusão de Surdas e de Surdos precisam buscar outras fontes para se especializarem acerca da educação dessas e desses educandos. Na pesquisa em questão, ao questionar as e os participantes se já haviam participado de cursos na perspectiva

da Inclusão de Surdas e de Surdos, Caio comenta, “*Não, nunca participei*” (CAIO – entrevista 2022), já Frida menciona “*Eu fui aprendendo com a prática e fiz alguns cursos on-line, mas pouca coisa.*”. (FRIDA – entrevista 2022)

Já Rafaela, comenta “*eu precisava buscar outras fontes, fontes de estudos, então eu fui fazendo outras leituras para poder aprender um pouco de todo esse processo.*”. (RAFAELA – entrevista 2022)

Quanto às e aos participantes da pesquisa que tinham conhecimento sobre a inclusão de Surdas e Surdos, essas e esses haviam participado ou de cursos básicos de Libras oferecidos pela Secretaria da Educação ou de cursos *on-line* oferecidos por instituições de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, destaca Bia:

Então no primeiro momento acho que o primeiro curso na área da inclusão mesmo que eu fiz foi esse da Superintendência Regional de Ensino – SRE de uma cidade do Sul de Minas, que era um curso básico de Libras, e aí além das coisas da graduação e desse curso da SRE, eu fiz também um intermediário pelo Instituto Federal, não lembro de quais deles exatamente, mas daqui do Sul de Minas mesmo, e fiz um de Educação Inclusiva também por algum Instituto Federal. Fiz um de tecnologia assistiva também por algum Instituto Federal, e agora eu dei início na Educação Especial, uma segunda licenciatura em Educação Especial, porque eu gostei bastante desse contato com a área da Educação Inclusiva, então eu quero me especializar nessa área., então eu quero buscar mais e mais. Mas eu acredito que até o momento foram esses. (BIA – entrevista 2022).

Já o Jorge destaca que também fez o curso básico de Libras, além disso, comenta que:

É eu fiz outro curso posteriormente a esse, outro curso on-line que é pelo Instituto Federal, então eu fiz outro curso de Libras. Além disso, eu também fiz um curso de Educação Inclusiva que foi 100% gratuito, online e a distância sobre a Educação Inclusiva de um Instituto Federal, fora em eventos que a gente sempre acaba participando. Eu participei de bastante evento sobre essa questão da área de Educação Inclusiva e realizei leitura externas para saber um pouco mais sobre a área. (JORGE – entrevista 2022).

Pelas falas acima, percebemos que as e os participantes da pesquisa buscaram complementar sua formação inicial na perspectiva inclusiva, o que possibilitou a essas e esses uma reflexão sobre como desenvolver suas práticas no sentido de incluir Surdas e Surdos nos espaços educacionais.

Bia (*entrevista 2022*), em sua fala, destaca que quer sempre aprender “*mais e mais*”, o que podemos complementar com a pesquisa de Martins (2019, p. 187), que pontua que a busca pela aprendizagem não pode ser limitada, pois sempre há algo novo para aprender:

os conhecimentos e aprendizagens não são estanques e nos conduzem à eterna busca pelo saber. Mesmo aos professores que atingem alto nível de diplomação formal e científica, é essencial conhecer sempre e mais. Também consideramos que é da formação continuada que emanam novos saberes e desenvolvimento de habilidades para uma prática reflexiva, sendo esta uma perspectiva inclusiva, considerada uma contribuição ao sucesso da inclusão.

A importância da participação das pessoas envolvidas no processo educacional de estudantes com deficiência e de estudantes Surdas e Surdos é ressaltada na pesquisa de Martins (2019), que mostra que essa formação continuada de docentes universitários tem o poder de fortalecer a qualidade de ensino para todas e todos.

Desta forma, entendemos que precisa haver efetivação de políticas institucionais dentro das universidades que contribuam para que a formação continuada aconteça dentro dos espaços acadêmicos, pois, conforme é estabelecido pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) no que se diz respeito aos profissionais da Educação, há a necessidade de garantir a “formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

Nesse ponto, concordamos com Martins (2019) no momento em que considera ser:

necessária uma significativa mudança na efetivação de políticas institucionais no sentido de valorizar a formação continuada dos docentes e que os convoquem ao aperfeiçoamento pedagógico. Políticas estas que definam o lugar e relevância da formação continuada como prioridade institucional para que a partir disto, se alcance a qualidade de ensino para todos. (MARTINS, 2019, p. 221)

O docente Fábio da Universidade Sol Poente chegou a comentar a respeito de sua participação na assessoria técnica do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, visando a elaboração de avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM destinadas às pessoas Surdas. Sobre o tema, é importante destacar que, segundo o edital nº 13, de 7 de abril de 2017, foi nesse ano a primeira versão do ENEM de forma acessível para

as pessoas Surdas, em que essas poderiam realizar a prova tanto com o auxílio do Tradutor e Intérprete de Libras quanto com o uso de dispositivo contendo a prova em Libras.

Assim, destaca Fábio:

eu presto assessoria técnica para o INEP em relação ao ENEM, lá houve uma série de discussões e formações para a gente tentar entender como é construir o ENEM para as pessoas Surdas. Então a gente teve o suporte de professoras e universidades que têm isso como foco. (FÁBIO – entrevista 2022)

Nesse sentido, podemos perceber a importância da busca pelo conhecimento sobre a inclusão de Surdas e de Surdos por parte dos profissionais envolvidos na inserção dessas e desses estudantes nas instituições de ensino. Além disso, ficou evidente que o ingresso da Rute no mestrado possibilitou às e aos docentes uma reflexão acerca de sua formação, propiciando a essas e esses um aprendizado com relação ao processo de inclusão nos espaços acadêmicos, seja por meio de buscas por cursos de aperfeiçoamento, seja pelo contato com a estudante Surda, tornando-se uma formação para além da prática docente. Portanto, assim como Martins (2019, p. 241), compreendemos que a formação continuada “necessita ser percebida por docentes e gestores da instituição como oportunidade à formação e aperfeiçoamento das práticas e fortalecimento do ensino”.

Desta forma, destacamos que programas de formação continuada poderiam ser parte de uma ação desenvolvida pela Universidade Sol Poente, de maneira a contemplar o corpo docente da instituição, discentes da graduação e docentes da Educação Básica, para que as pessoas envolvidas no processo de formação de Surdas e Surdos se sentissem preparadas para lecionar e/ou atender a mestranda incluída no programa de pós-graduação.

Como aponta Daroque e Queiroz (2013), uma questão a ser levada em consideração é essa formação de professoras e professores que trabalham nas Instituições de Ensino Superior, visto que existe uma falta de conhecimento quanto às especificidades da Surdez, sejam elas linguísticas, educacionais e culturais.

Em se tratando desta falta de conhecimento acerca das especificidades em relação às pessoas Surdas, percebemos, na pesquisa em questão, que independentemente de as e os participantes ouvintes conhecerem ou não a Libras, elas e eles buscaram entender sobre o processo de inclusão da estudante e desenvolveram estratégias no sentido de incluir a Rute nas aulas da pós-graduação.

Quanto a isso, comenta o professor Caio:

Olha, eu acho que a questão principal é a nossa falta de conhecimento e de utilização da língua. É, porque eu acho que esse é um aspecto, têm as questões pedagógicas que eu acho que também está influenciada mas, por exemplo, se eu e a Rafaela dominássemos bem a linguagem de sinais, eu acho que a gente conseguiria ter um trabalho diferenciado e aí, com dois professores, um poderia focar mais na parte da tradução, enquanto o outro trabalhava na fala normal com a turma toda. Mas essa dificuldade de não conhecer bem e não dominar essa linguagem, eu acho que a gente se sente muito preso, a gente se sente muito limitado. É uma sensação assim, eu diria, pra gente que quer acolher e sente que é o nosso papel acolher da melhor forma possível é uma frustração, até poderia dizer nesse sentido porque eu sabia que eu não estava, eu enquanto pessoa, não só como docente, não estava conseguindo acolher ela da melhor forma possível por não dominar a linguagem que ela usa como principal. (CAIO – entrevista 2022).

Algumas e alguns docentes sentiram dificuldades nesse processo de inclusão pela falta de conhecimento da Língua de Sinais, e, assim como destaca Daroque e Queiroz (2013, p. 149), “os professores são desafiados desde o momento em que se deparam com os alunos surdos “desconhecidos” em sala de aula e/ou quando há também, outro “estranho” – o intérprete de Libras.”

Assim sendo, entendemos que nesse processo de inclusão de Surdas e Surdos nos espaços acadêmicos, é importante que as e os docentes busquem conhecer sobre as questões culturais e linguísticas da Surdez, no sentido de possibilitar a essas e esses educandos o acesso ao conhecimento por meio de estratégias que minimizem as dificuldades decorrentes das diferenças entre as duas línguas – a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais.

O professor Caio comenta que “*algumas coisas vão da prática mesmo de se envolver e aprender algumas coisas, na medida que a gente se aproxima de pessoas com Surdez a gente vai entendendo um pouco dessa cultura.*” (CAIO – entrevista 2022). Assim, percebemos que além de uma formação continuada, o contato com Rute contribuiu para que as e os participantes aprendessem alguns sinais, visto que foi relatado pelas e pelos entrevistados que a mestranda esteve sempre disponível para ensinar, “*mas a mestranda ela sempre se mostrou aberta a ensinar a gente, então foi um processo recíproco, da mesma forma que ela foi aprendendo com a gente, a gente também foi aprendendo com ela, então nesse processo eu aprendi muito Libras mesmo.*”. (JORGE – entrevista 2022).

Esta interação entre pessoas ouvintes e Surdas é destacada na pesquisa de Silva e Gomes (2018), que pontuam que o aprendizado acontece de forma mútua, ou seja, as e os ouvinte aprendem com as Surdas e vice-versa. Neste sentido, “no ambiente escolar, a interação surdo-

ouvinte tem se mostrado um importante fator para desconstrução de preconceitos e, principalmente, como oportunidade para a aprendizagem da Libras.” (SILVA; GOMES, 2018, p. 78).

Também nesse sentido, destaca Tereza:

a mestranda sempre foi uma pessoa muito paciente, então o que a gente não sabia a gente fazia datilologia²⁹ ou a mostrava para ela, aí ela, com toda paciência do mundo, mostrava sinais para a gente. Tinha vez que não tinha nem o sinal, aí ela conversava com a Associação de Surdos, com outras pessoas Surdas, e de um jeito ou de outro a gente achava esse sinal, seja ele de algum conceito ou de alguma palavra. (TEREZA – entrevista 2022).

A partir dos estudos e das falas das e dos participantes da pesquisa em questão, compreendemos que a interação comunicativa no processo de inclusão de Surdas e Surdos nos espaços acadêmicos é fundamental para que haja a difusão da Língua de Sinais, uma vez que, através do contato das Surdas e dos Surdos com pessoas ouvintes, acontece a aprendizagem da Libras, que possibilita a fluência através da comunicação.

4.1.2 Ações desenvolvidas para a inclusão da mestranda Surda nas aulas da pós-graduação

Com base nessa discussão acerca da formação das e dos participantes da pesquisa, iremos entender as ações que essas pessoas desenvolveram no sentido de contribuir para a inserção da mestranda nas aulas do mestrado, especificamente as ações do corpo docente, visto que, quando se tem algum conhecimento prévio a respeito do processo de inclusão de Surdas e Surdos, as metodologias e as práticas desenvolvidas vão ao encontro das especificidades da Surdez através da perspectiva cultural e linguística.

Ao iniciar as aulas da pós-graduação, ocorreram dois encontros presenciais, e nestas aulas que aconteceram na instituição uma das docentes utilizou-se de recursos visuais para discutir os conceitos trabalhados. Como a docente tinha conhecimento dos aspectos da Surdez, ela buscou estratégias que propiciassem um ambiente de discussão e aprendizagem para todas e todos os estudantes.

²⁹ A datilologia refere-se ao processo de soletração das palavras da língua oral, ou seja, é a utilização do alfabeto manual ao invés do sinal que representa um conceito ou uma palavra.

Posteriormente, com o início da pandemia causada pela covid-19, a universidade optou por desenvolver suas atividades na modalidade remota e *on-line* através de Roteiros de Estudos Orientados - REOs, que, segundo portal da universidade, poderiam ser disponibilizados semanalmente ou quinzenalmente no Campus Virtual³⁰ da instituição, e assim as e os estudantes poderiam ter acesso a esse material, de maneira que em seu desenvolvimento fosse possível ter um produto de autoria das e dos estudantes para serem avaliados durante o semestre letivo.

Os REOs eram estruturados da seguinte maneira: inicialmente, havia a descrição da disciplina, quem eram as e os docentes responsáveis e o período de desenvolvimento daquele roteiro (QUADRO 13).

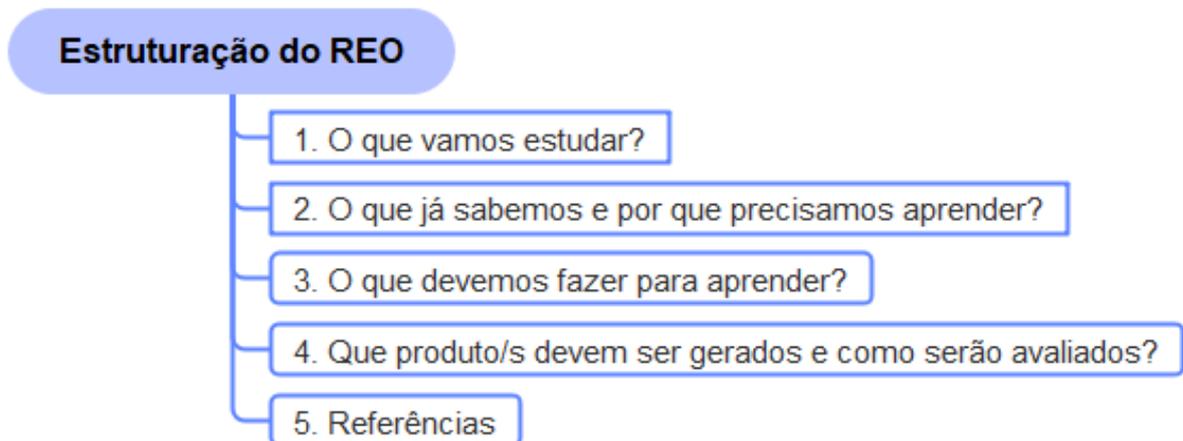
Quadro 13 – Descrições da disciplina no REOs.

DADOS DO COMPONENTE CURRICULAR	
Código e nome:	
Docente(s) Responsável(is):	
Período do REO:	

Fonte: Portal da universidade (2022)

Posteriormente, conforme figura 10, as e os docentes precisavam seguir os seguintes passos:

Figura 10– Estruturação dos REOs³¹.



Fonte: Da autora (2022)

³⁰ O *Campus virtual* é uma plataforma *on-line* em que as e os discentes podem acessar aos cursos em que estão matriculados, visualizar os materiais disponíveis para estudos, assim como participar de fóruns de discussões.

³¹ **#PraCegoVer:** Na figura, temos um diagrama que descreve a Estruturação do REO. A partir das ramificações, temos 5 etapas descritas, uma abaixo da outra, sendo elas: (1) O que vamos estudar; (2) O que já sabemos e porque precisamos aprender?; (3) O que devemos fazer para aprender?; (4) Que produto/s devem ser gerados e como serão avaliados?; (5) Referências.

Conforme a figura e segundo portal da universidade (2022), temos as seguintes orientações para cada etapa de elaboração do REO: na primeira etapa, seria realizada a descrição do conteúdo estudado no período de desenvolvimento do REO; na segunda etapa, seriam realizadas a contextualização e a justificativa do que estava sendo estudado, atreladas aos objetivos da disciplina; na terceira etapa, seriam descritas as orientações de aprendizagens, contendo materiais e recursos (de preferência de bases digitais) para que as e os estudantes tivessem acesso. Ainda na terceira etapa seria informada a previsão de encontros *on-line* ou fóruns através das plataformas da universidade. Na quarta etapa, seriam descritos as atividades avaliativas e/ou os produtos que as e os estudantes deveriam entregar como estratégia para serem avaliados. E na última etapa, as e os docentes registrariam as referências utilizadas para tais estudos.

Na pós-graduação, além do Campus Virtual, era utilizado o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. No entanto, foi perceptível que essa segunda plataforma, em alguns momentos, não foi de fácil acesso, como destaca a professora Sarah:

E fora que a gente começou também com atividades no SIGAA, que eu como professora não me adaptei ao sistema para colocar as atividades. Então era muito ruim porque eu queria, por exemplo, a gente queria fazer perguntas para as pessoas responderem, mas aí não funcionava do jeito que eu imaginei por conta do próprio sistema daquela plataforma. E aí foi me dando umas frustrações também porque não era exatamente, mesmo on-line, não era exatamente do jeito que eu imaginava. (SARAH – entrevista 2022)

Através destas plataformas, o material da aula da pós-graduação era disponibilizado. Então, tornava-se fundamental que as e os docentes pensassem nas questões visuais para que a estudante Surda pudesse compreender o que estava sendo proposto. Assim, algumas e alguns docentes disponibilizavam, além dos textos de estudos, vídeos em Libras do conteúdo proposto ou imagens que serviam como tutoriais para alguma atividade que precisaria ser realizada. Neste sentido, Sarah destaca que “*nos REOs, eu tentava, eu fazia tudo detalhado mesmo, todos os REOs que eram para Rute eram detalhados, até quando precisou fazer uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, aí eu fui lá e coloquei como que entrava, coloquei imagens, fazia prints, então funcionava*” (SARAH – entrevista 2022). Assim, temos que esta foi uma prática da professora que buscou uma maneira de trabalhar com recursos visuais ao longo dos REOs, com o fim de contribuir para a inclusão e acessibilidade da estudante Surda aos conteúdos das aulas.

No mesmo sentido, o professor Caio destaca,

Sobre a prática a gente trabalhou com roteiro de estudos. Então, sempre disponibilizava material, tinha lives para fazer debates e orientações, depois a gente recebia o material produzido pelos estudantes. No caso da Rute, especificamente pela presença dela, a gente com apoio dos dois bolsistas, procuramos levantar materiais já com tradução na Língua de Sinais dos conteúdos que a gente tinha, então a gente sempre disponibilizava texto e audiovisual. (CAIO – entrevista 2022).

No entanto, Maisa destaca sobre esses REOs,

esses roteiros orientativos, no início os monitores falavam que era muito complicado pra Rute compreender, porque é um trabalho mais sozinho, é um trabalho que você não tem tanto o professor ali no dia a dia da sala de aula, então o professor acaba passando uma orientação com o produto final daquela orientação pra você resolver e aí a Rute no início tinha bastante dificuldades em entender essa dinâmica, essa proposta. (MAISA – entrevista 2022).

Quanto às falas transcritas, percebemos que as e os docentes trabalharam com os REOs com todas e todos os estudantes da disciplina, porém, especificamente para a estudante Surda, disponibilizaram vídeos que abordavam os conteúdos indicados, além de materiais já traduzidos em Libras, para que ela pudesse ter acesso aos conceitos que seriam desenvolvidos nas atividades avaliativas. Assim, entendemos que, além de seguir a estruturação dos REOs, para que a Rute tivesse acesso ao que estava descrito ali, era preciso desenvolver um trabalho de acompanhamento juntamente com a monitoria, de maneira que a estudante compreendesse as propostas descritas nos REOs.

Na Universidade Sol Poente, as aulas síncronas³² aconteciam quase sempre por meio da plataforma do *Google Meet*, visto que a universidade era vinculada às ferramentas da *Google*. Apenas em alguns casos específicos, como quando a mestranda solicitava a migração das aulas para outra plataforma por conta da visualidade, era utilizado o *Zoom*.

Rodrigues e Santos (2021) apontam que, no ensino remoto, muitos foram os recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem das pessoas Surdas, dentre os quais destacam as plataformas digitais, o *Google Meet* e o *Zoom*, sendo que há a necessidade de um aprofundamento quanto a essas ferramentas digitais para que elas sejam de fato um meio acessível de comunicação às pessoas Surdas.

³² Aulas síncronas que aconteciam por meio de aplicativos de videoconferências.

Sobre essas ferramentas Sarah destaca,

A mestranda achava melhor usar o Zoom, mas o Zoom inclusive no meu computador, estava tentando usar, mas nem toda hora o som saía, então eu não sei usar tanto o Zoom como o Google Meet. O Google Meet, a gente na Sol Poente, para quem tem o e-mail da Sol Poente a gente tem acesso a muitos recurso e aí eu acho que no Zoom a gente acaba não tendo, não sei se, porque não é pago o Zoom, pois o Google Meet era pago, mas aí essa questão de travar, de às vezes a interpretação não dar certo, um intérprete só, você ter que fazer várias modificações eu percebo que talvez se fosse presencialmente seria mais adequado, talvez teria funcionado um pouquinho melhor. (SARAH – entrevista 2022)

Quanto ao Zoom, Tereza também comenta sobre a questão dos travamentos que aconteciam durante a utilização da plataforma, mas destaca que era uma ferramenta muito aceita pela Rute. Ressalta ela: *“tinha o Zoom também, que ela, a mestranda gostava muito, eu particularmente achava que travava muito, então a gente sempre priorizou tudo para ela, para que ficasse bom para ela com relação à visualidade”*. (TEREZA – entrevista 2022).

Percebemos que, para além das dificuldades enfrentadas quanto à escolha das ferramentas que melhor se adequariam às aulas, o processo de visualização da Rute com relação a quem estava lecionando, ao intérprete, aos colegas e aos recursos de apresentação, quando utilizados, foi um fator que influenciou nesse processo de acompanhamento por ela das aulas, visto que, devido à visualidade, ou à falta dela, em alguns momentos, a questão da acessibilidade ficou comprometida, quando, por exemplo, havia o travamento das telas ou quando a tela do intérprete não estava visível.

Quanto à utilização desses recursos, assim como Rodrigues e Santos (2021, p. 34-35), podemos destacar que:

devido à ausência de janelas flutuantes nos próprios recursos digitais, onde impossibilita ver simultaneamente os participantes, intérpretes, docentes e projeção de imagens, em uma aula síncrona por exemplo, não foi possível identificar uma ferramenta mais adequada para uma acessibilidade baseada em multiletramentos, considerando os recursos Google Meet e Zoom ainda plausível para uso, porém, sendo desafiador o uso dessas tecnologias na modalidade de ensino remoto.

A respeito da visualidade, segundo Sales (2011), a sociedade prefere informações visuais, isto é, aquelas em que “algo” é apresentado por meio de imagens, o que evidencia uma

nova forma de comunicação que pode contribuir para a construção de conhecimentos. Neste sentido, Campello (2008, p.11) destaca que,

As experiências da visualidade produzem subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que percebemos sensorialmente pelos olhos é diferente quando se necessita interpretar e dar sentido ao que estamos vendo.

Em se tratando da Educação de Surdas e Surdos, os aspectos da visualidade contribuem para a construção do conhecimento, motivo pelo qual, segundo Campello (2008, p. 44), torna-se necessária uma “pedagogia diferenciada voltada para os recursos, técnicas e procedimentos visuais” que possibilita às Surdas e aos Surdos a compreensão dos conceitos desenvolvidos durante as práticas de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, entendemos que pensar nas questões da visualidade no processo de inclusão da Rute possibilitou a ela acesso às informações e aos conceitos desenvolvidos na pós-graduação, sendo que ela pôde visualizar, compreender e interpretar, por meio das ferramentas utilizadas, o que estava sendo proposto, seja pelo corpo docente seja pela monitoria.

Desta forma, destaca Rute:

Os professores faziam a aula, e eu tinha essa dificuldade era muito difícil. Na disciplina de jogos era muito difícil pra eu entender, aí eles traziam os textos e os slides, mas durante as aulas de metodologia os professores mostravam os slides eu entendia, aí a cada slide tinha recursos visuais o que também era melhor. (RUTE – entrevista 2022).

Com relação às plataformas digitais, Rodrigues e Silva (2021, p. 34) apontam que:

Os recursos didáticos somados à valorização do uso de imagens e ferramentas digitais contextualizadas fazem a diferença nas aulas aplicadas no ensino remoto para os discentes Surdos. Para além da criatividade, a formação continuada e o conhecimento de plataformas digitais são fundamentais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Outras e outros docentes optaram por trabalhar alguns vídeos sobre inclusão que tinham a interpretação em Libras. Com o início da pandemia, muitas *lives* foram desenvolvidas nos canais do *Youtube*, com isso, surgiu a possibilidade de utilizar esses materiais para as discussões em aulas, assim como destaca Frida:

Mas daí começou a pandemia e tinha um congresso dos coordenadores dos núcleos de acessibilidade e nesse congresso tiveram diversas palestras que tinham tradução em Libras e como nós estávamos em pandemia eles foram gravados e disponibilizados. Tinha um congresso que era o “nada sobre nós sem nós” que foi bem no início da pandemia e tiveram as palestras disponibilizadas e aí o material era muito rico, a vontade que eu tinha era de voltar para o tempo do congresso e dizer: vamos nos matricular e fazer as discussões. Mas lógico isso não é possível. Mas isso me deu essa oportunidade de ter um material para discutir, tu foste minha aluna, né, sabe como foi. No início, a minha expectativa era pegar um tempo da aula com o auxílio do Abner e fazer as discussões, até o primeiro foi um texto que eu apresentei, e foi a discussão, a ideia depois era pegar os vídeos, assistir e fazer as discussões. (FRIDA – entrevista 2022)

Rafaela também comenta sobre a utilização de vídeos como recurso neste processo. E Tereza complementa, dizendo que, além dos vídeos, era utilizada a ferramenta *Google Drive*, que possibilita o acesso compartilhado de documentos e contribui para a organização dos REOs e textos disponibilizados pelas e pelos docentes. Nas palavras da professora e da monitora:

Então, no caso específico dessa estudante, nós tentamos buscar alguns materiais, por exemplo, a gente tinha que disponibilizar, às vezes, algum vídeo, a gente buscava vídeos que tivesse a interpretação de Libras que com a questão do tempo, que fosse um pouco mais devagar. (RAFAELA – entrevista 2022).

E uma ferramenta que a gente utilizou muito foi o Drive né, para estar incluindo os materiais que a gente achava e algumas coisas da mestranda, trabalho e tal. A gente utilizou muito, por exemplo, na parte de adaptação, a gente utilizou muito YouTube. O YouTube é uma plataforma que tem bastante conteúdo né, e aí a gente utilizava mais por uma questão de vídeo mesmo, então a gente fazia buscas e tal, além do YouTube, a gente fazia busca de texto que poderia estar contribuindo. (TEREZA – entrevista 2022).

Além dos vídeos, foram utilizadas imagens como recurso visual para que a estudante Surda compreendesse os conceitos discutidos em aula. O que mostra que esta ação desenvolvida por docentes foi importante, pois trabalhou de forma visual o conteúdo e possibilitou à Rute uma interação com a classe no momento das discussões. Quanto a isso, Sarah relata sua experiência ao planejar sua aula pensando nos aspectos da visualidade,

Fui procurar imagem e aí eu gastei muito tempo, porque eu fui entender que não é uma coisa simples e eu não consigo achar uma imagem que trata uma representação daquilo. Então eu fui elaborar os slides buscando imagens, então, essas imagens para trazer esse recurso visual para a gente conseguir entender. Eu lembro até que na aula eu coloquei uma imagem de um quadro de Bruegel e foi muito interessante, eu acho que o “Carnaval”. Acho que a

gente estava discutindo, se eu não me engano, alguns conceitos de Vygotsky, e aí, eu coloquei algumas imagens do Bruegel, que é o Pieter Bruegel, um pintor, e aí, ele tem um quadro que se chama o Carnaval, o combate entre o carnaval e a quaresma e eu lembro que a gente colocou, eu estava discutindo e coloquei a imagem e a Rute falou assim: “carnaval e quaresma”, aí alguém da aula falou assim “imagina, tem carnaval aí não”, aí eu falei “tem sim, inclusive é o nome do quadro”. E isso me mostrou a percepção da estudante Surda com a imagem e o quanto que a imagem é importante, (...) mas pensar assim, que eu queria mostrar algum conceito e mostrar alguma dualidade, e aí eu trouxe essa imagem e percebi que fez efeito na Rute e quem é ouvinte não tinha percebido no quadro, os detalhes do quadro, que ia fazer justamente essa dualidade, porque era entre o “profano e o sagrado”. Eu achei muito interessante porque colocar a imagem e ela faz uma percepção do quanto que o visual foi importante, porque ela faz essa percepção, e, eu lembro que ela discute bastante sobre o que a gente estava falando a partir da imagem. Então é importante o uso de recursos visuais como, por exemplo, imagens, porque a partir das imagens você consegue discutir. (SARAH – entrevista 2022).

Além desses recursos, também eram utilizados como meio de comunicação os e-mails e o *WhatsApp*. Conforme destaca Tereza,

a gente tinha o grupo do WhatsApp para ficar mais dinâmica a conversa e mais fácil também. E aí, a gente marcava, discutia algumas coisas, mas não tanto (...), a gente sempre mandava vídeo, que fique bem claro, porque às vezes digitar é complicado por questão do português, então pode dar uma alguma coisa equivocada, se ela entendesse alguma coisa equivocada então, a gente sempre mandava o vídeo em Libras e tal. E ali era só para mandar o recado, para marcar, para esperar o que ela poderia fazer aquela semana e tal. (TEREZA – entrevista 2022)

É importante destacar que durante a comunicação com a estudante Surda, as e os docentes contavam com a colaboração do intérprete da instituição e, na sua ausência, com a ajuda monitores que sabiam o básico da Libras, conforme destaca Rafaela,

É principalmente com o auxílio do intérprete ou dos monitores que estavam na disciplina, (...) pois, sem a presença deles teria sido, acho, que quase impossível. Então a gente tinha que ter essa mediação. Depois, né, como veio o ensino remoto, a gente conseguia trocar mensagens através da escrita, que aí tinha essa possibilidade, então os contatos de um modo geral eram dessa maneira. (RAFAELA – entrevista 2022)

Outras e outros participantes comentaram que, para a comunicação entre elas, eles e Rute, a presença do intérprete era indispensável, visto que afirmaram ser importante uma comunicação na língua materna ou natural da mestrandas, no caso, a Libras.

Sarah comenta,

A comunicação tem que ser na língua, ou eu sou fluente, aí eu me comunico ou tem que ter intérpretes, né?! Tem que ser garantida essa questão da língua, da comunicação da língua, na língua da pessoa, para que a pessoa possa ter essa garantia de que ela está tendo acesso ao que, por exemplo, os ouvintes têm quando a gente está falando.. Então, eu acho que é importante a língua ou por meio de professoras e professores fluentes ou, por meio, no momento isso não sendo possível, por meio de intérprete, que a pessoa possa ter esse acesso e ao mesmo tempo uma formação que talvez muitos Surdos, pessoas Surdas não têm hoje, que é formação bilíngue mesmo, de um acesso também fluente na leitura da língua portuguesa. (SARAH – entrevista 2022)

Segundo Slomski (2019, p.52):

A língua de sinais caracteriza-se como "língua natural" para a pessoa surda, visto que, sendo esta uma língua espaço-visual (vista ao invés de ouvida) e considerando-se a incapacidade de recepção sonora da fala pelos surdos, é a que oferece a possibilidade de ser adquirida através da interação comunicativa entre criança e adulto surdo.

Com relação a essa dependência da comunicação das e dos docentes no que se refere à mediação dos intérpretes, Lima (2018, p. 94) destaca em sua pesquisa que as dificuldades enfrentadas no meio acadêmico não são apenas das e dos Surdos, sendo que se tornam “mais agravante quando estas dificuldades são somadas a outras necessidades que se relacionam com a dependência do Tradutor/Intérprete limitando mais ainda a comunicação com o professor que é o responsável pelo ensino do conteúdo”.

Ressaltamos que nem sempre era possível encontrar materiais em Libras sobre os conceitos desenvolvidos nas aulas, assim, foi preciso realizar adaptações para que a Rute tivesse acesso aos conteúdos. Conforme comenta Tereza, “*e nunca possa esquecer disso: a falta de materiais, então, a gente buscava de muitas plataformas, mas a falta de material é uma coisa, assim, muito complicada, não tinha, não tinha recurso, não tinha vídeo e interpretação de Libras.*”. (TEREZA – entrevista 2022).

As adaptações eram desenvolvidas pela monitoria sempre em contato com as e os docentes, que verificavam se estavam de acordo com a proposta dos REOs. Quando falamos em adaptações, estamos nos referindo à organização de todo o material utilizado para que a mestrande Surda tivesse acesso, seja na busca por vídeos, seja na elaboração de resumos, dentre outros. Sobre o assunto, assim comenta Bia: “*Eu também conversava com os professores e as professoras e ia apresentando essas ideias e também buscando coisas da internet para poder*

criar esses materiais. Era muito de acordo com a tarefa mesmo, de acordo com o que a tarefa pedia.” (BIA – entrevista 2022).

Com relação a essas adaptações, Palavissini (2022), em seu trabalho, apresenta as estratégias realizadas por docentes no período da pandemia no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Nesta perspectiva, a autora ressalta,

(...) as aulas remotas precisaram ocorrer de forma adaptada e acessível, de modo que menores interferências possíveis ocorressem. Desse modo, com suporte adequado, obstáculos foram sendo superados e alunos foram se conectando aos seus professores e ao aprendizado. (PALAVISSI, 2022, p. 93).

Neste sentido, visando a ocorrência de mínimas interferências no processo de adaptação à Rute na instituição Sol Poente, Bia complementa que a adaptação se dava no sentido de uma organização de materiais que visassem auxiliar no desenvolvimento das propostas feitas pelas e pelos professores, ou seja,

quando a gente fala de adaptação pedagógica, é até engraçado, porque parece que a gente pegou os REOs, as atividades dos professores e professoras, e adaptou de alguma maneira pra Rute poder trabalhar, mas não era essa a intenção. Os REOs já eram elaborados pensando em todas as pessoas, os professores e as professoras, eles já levavam em consideração, essa questão da Rute, da mestrandia ser uma pessoa Surda e eles já trabalhavam todos os REOs trazendo vídeos com interpretações, trazendo essas questões dos recursos visuais e, aí, essa questão de adaptação, na verdade, era uma organização, não era adaptação no sentido das outras deficiências, por exemplo, de uma pessoa cega a gente vai lá e trabalha com coisas táteis e tudo isso e adapta o material, não era bem nessa perspectiva que eu queria dizer, adaptação, no caso, foi mais uma organização. (BIA – entrevista 2022)

Outra ação utilizada para incluir a mestrandia foi a elaboração de resumo dos textos estudados através de mapas conceituais, que ajudavam na questão da visualidade. Quanto a isso, Lescano e Souza (2018) realizaram uma pesquisa que visou compreender o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre a utilização de mapas mentais como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem de Surdas e Surdos. Com base no resultado de seus dados, ficou constatado que o mapa mental favorece no

atendimento a sua especificidade visual tornando o ensino mais acessível; apropriação de conceitos científicos; ampliação de conhecimentos; aprimoramento de novas formas de pensamento; desenvolvimento intelectual;

ampliação da compreensão dos conceitos; facilitação da aprendizagem significativa; interação e participação no grupo; aquisição de vocabulário; desenvolvimento de comunicação e de expressão; e melhora na interpretação. (LESCASO; SOUZA, 2018, p. 13)

Na elaboração dos resumos, tinha-se sempre o cuidado de não resumir o texto a ponto de a mestrandia perder os principais conceitos, pois, como destaca a entrevistada Louise, “*a mestrandia tinha dificuldades com o português, visto que sua primeira língua era a Libras.*” (LOUISE – entrevista 2022). Sendo assim, fez-se necessária a utilização desta estratégia, a elaboração de resumos, para ajudá-la na compreensão dos conteúdos.

Ao discutir as questões relacionadas à primeira língua, Slomski (2019, p. 52) pontua que a Libras “é a única língua que pode ser adquirida pela criança surda através do diálogo contextualizado, por isso é chamada de primeira língua”. Já o conceito de segunda língua, no que diz respeito às pessoas Surdas, refere-se às línguas orais, como, por exemplo, português, inglês, espanhol, dentre outras. Neste sentido,

A coexistência de duas línguas em torno da criança surda requer sua imersão num ambiente linguístico em que duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) estejam em relação de complementaridade cotidianamente e não apenas em momentos específicos, como acontece na maioria das vezes com a criança ouvinte, ao aprender uma língua estrangeira. (SLOMSKI, 2019, p. 53).

Desta forma, como a mestrandia foi alfabetizada em Libras, sua primeira língua, “*então, ela tinha dificuldades com algumas palavras, assim elaborávamos resumos de textos, tentávamos resumir, enxugar um pouco pra ela, de forma que não ficasse muito enxugado, né, senão ia dificultar o aprendizado dela*” (LOUISE – entrevista 2022).

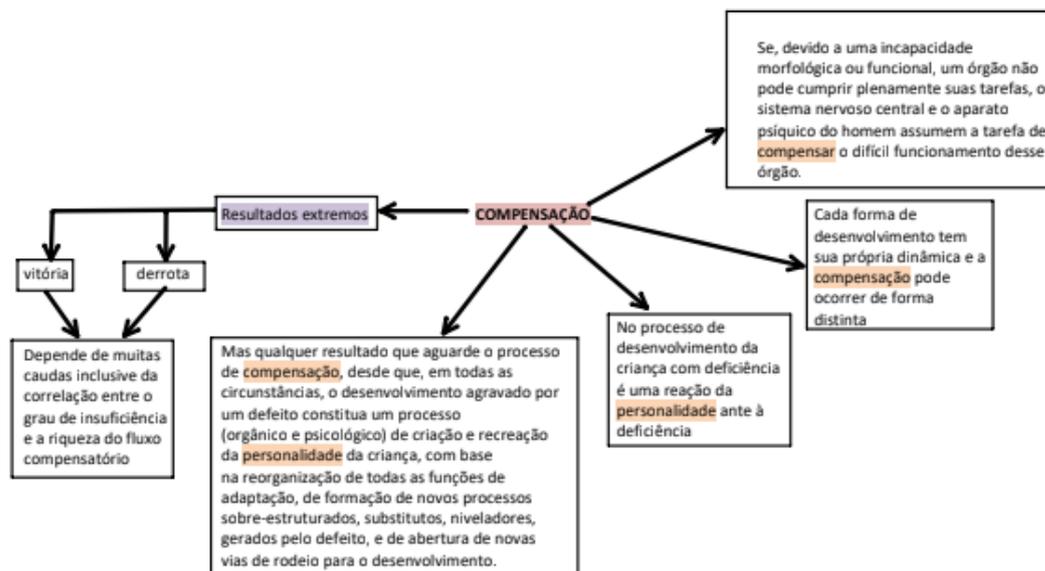
Os resumos eram feitos com a concordância das e dos docentes, que sempre mantinham contato com as pessoas da monitoria no sentido de participarem deste processo também. Sobre o tema, assim destaca o professor Caio,

Inclusive eles falavam: “Caio, Rafaela, oh esse texto aqui a gente acha que está muito grande, então pode ser que a Rute tenha dificuldade”; “a gente sugere, né, talvez a gente faça um resumo para ela do texto e ela lê o resumo, o quê que vocês acham?”. “Esse resumo aqui está bacana? Não está? Ou então outro texto com a mesma característica, mas menor? Ou um material audiovisual?”. Então a nossa comunicação com eles foi muito tranquila assim. (CAIO – entrevista 2022)

Quando possível, esses resumos eram disponibilizados ao intérprete, que fazia a interpretação e a tradução para a Libras, e esse processo, segundo Jorge, acontecia da seguinte forma:

enquanto eu ia lendo meu resumo, ele ia interpretando e depois eu gravava essa interpretação pra poder disponibilizar pra mestrandas esse material. Então a gente tentava sempre fazer isso com antecedência, pra que ela pudesse ter, o texto, mais o vídeo pra conseguir fazer as atividades disponibilizada nos REOs. (JORGE – entrevista 2022).

Como eu participei das disciplinas que a mestrandas estava matriculada, eu também realizava o estudo dos textos trabalhados, assim, elaborava alguns dos resumos e disponibilizava aos monitores para que eles encaminhassem a ela quando estivessem estudando o mesmo assunto em seus atendimentos. Segue, abaixo, um dos resumos elaborados (FIGURA 11).

Figura 11 – Modelo de resumo elaborado³³.

Fonte: Da autora (2022)

Não há como negar a importância de todas essas estratégias que visavam a inclusão da estudante nas aulas e atividades da pós-graduação. No entanto, uma ação que poderia ser realizada para contribuir com o desenvolvimento da Rute, de acordo com Fábio, era a mediação de pessoas que já haviam cursado as disciplinas anteriormente, pois essas já teriam conhecimento dos conceitos que seriam trabalhados e poderiam atuar na mediação através da Libras. O entrevistado Fábio aborda o tema:

³³ **#PraCegoVer**: mapa conceitual. Neste mapa, há a palavra “compensação” destacada na cor rosa e, a partir dela, saem cinco ramificações. Na primeira ramificação, olhando da direita para a esquerda, há uma caixa de texto em que está escrito: “Se, devido a uma incapacidade morfológica ou funcional, um órgão não pode cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o difícil funcionamento desse órgão”. Na segunda, está escrito: “Cada forma de desenvolvimento tem sua própria dinâmica e a compensação pode ocorrer de forma distinta”. Na terceira ramificação há a seguinte informação: “No processo de desenvolvimento da criança com deficiência é uma reação da personalidade ante à deficiência”. Na quarta, está escrito: “Mas qualquer resultado que aguarde o processo de compensação, desde que, em todas as circunstâncias, o desenvolvimento agravado por um defeito constitua um processo (orgânico e psicológico) de criação e recreação da personalidade da criança, com base na reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos sobre-estruturados, substitutos, niveladores, gerados pelo defeito, e de abertura de novas vias de rodeio para o desenvolvimento”. E na quinta ramificação há a ligação dos termos “resultados externos”, que está grifado na cor roxa, com duas ramificações em que está escrito “vitória e derrota”, que, por sua vez, fazem a ligação com a seguinte caixa de texto, em que está escrito: “Depende de muitas caudas inclusive da correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do fluxo compensatório”.

precisaria é muito mais do que estratégias no tempo aula específico, precisaria de alguém, por exemplo, que já tivesse feito a disciplina ou já tivesse uma apropriação da discussão e dominasse, né, fosse a mediadora, fosse o mediador, para ajudar na tradução, eu acho que isso seria muito mais efetivo do ponto de vista pedagógico do que qualquer outra iniciativa que a gente empreendesse durante a aula. (FÁBIO – entrevista 2022).

Através dos dados, ficou evidente que as e os docentes procuraram acolher a estudante Surda, adotando métodos e estratégias com o fim de incluí-la nas práticas educativas. Com toda a mudança operada do presencial para as atividades remotas em virtude da pandemia, surgiu a necessidade da elaboração de planejamentos de acordo com o período que estávamos vivenciando. Assim, as professoras e os professores mantinham um diálogo com as e os estudantes da disciplina, buscando ter um *feedback* dos desenvolvimentos das aulas e das atividades, para que, se necessário, fosse feito um replanejamento. Quanto a isso, destacamos o trabalho de Varela (2017), que traz uma reflexão quanto às práticas pedagógicas que estão relacionadas ao acolhimento e à aproximação das e dos professores com as e os estudantes Surdos:

Os(as) surdos(as), ao serem percebidos em meio aos demais estudantes, sentem-se parte integrante do grupo e este fato facilita sua inclusão e aprendizagem. Os dizeres dos acadêmicos nos apontaram à importância de eles se sentirem acolhidos no espaço acadêmico e nos demonstraram que o vínculo afetivo vivenciado constitui-se como peça fundamental para que suas especificidades e dificuldades sejam percebidas e atendidas, transformando o espaço da sala de aula em um motivador para o sucesso acadêmico do estudante. (VARELA, 2017, p. 111)

Neste sentido, entendemos a importância das e dos professores do programa da pós-graduação em que a estudante Surda foi incluída terem esse olhar de acolhimento, assim como, buscarem compreender e ouvir a estudante quanto ao seu acompanhamento e desenvolvimento nas aulas. Sobre o assunto, comenta Caio:

E outro aspecto que a gente tentou deixar bastante claro também, quanto ao posicionamento, é que ela poderia conversar conosco e dar feedback a todo momento da nossa postura, se estava favorecendo, se estava complicando o aprendizado dela, então, a gente sempre procurou manter esse canal aberto para ouvir essa crítica a todo momento, não só no final da disciplina, mas a cada momento que ele estava se sentindo, “Ah não estou dando conta disso aqui”; “está muito complicado”; “o material está muito grande”; “o prazo está pequeno”; é, “as lives, eu estou ficando perdida”; como que a gente pode reorganizar. Então, teve tanta questão do planejamento quanto, né, no planejamento a gente já previu esse feedback constante também, sendo um

cuidado que a gente teve, procurou ter, nesse aspecto aí, pra acolhê-la.
(CAIO – entrevista 2022)

Entendemos que as estratégias utilizadas não foram pensadas apenas para a estudante Surda, mas para toda a turma, de maneira a construir um ambiente inclusivo e de colaboração. Assim aponta Caio, que lecionou em conjunto com a professora Rafaela: “*mas a nossa prática foi sempre essa, de tentar, a todo o momento, ter material para toda a turma que fosse adequado também à Rute né, e, principalmente, no modo visual, já que esse é o canal de comunicação, né*”. (CAIO – entrevista 2022).

O entrevistado Jorge também comentou o assunto:

Porque eu acho interessante que alguns materiais que a gente adaptava, alguns professores, né, vídeos, por exemplo, que a gente encontrava em Libras, os professores pediam para que a gente disponibilizasse esse vídeo pra eles, para que toda a turma tivesse acesso, então não ficou um processo que é tipo específico para a mestrandia e, aí, isso é muito rico, porque ela não se sente isso aqui, é só pra mim, é adaptado só pra mim, excluída desse processo de monitoria. (JORGE – entrevista 2022).

Desta forma, entendemos que as e os docentes procuraram desenvolver suas atividades de maneira inclusiva e concordamos com Lima (2018, p. 85) quando ressalta que “a inclusão é um processo em que o professor é responsável em fornecer o acesso aos conhecimentos, a partir do incentivo, da mediação, da interação de todos em sala de aula a partir das necessidades de cada um”.

Através da análise realizada, percebemos que para a inclusão da estudante Surda nas disciplinas da pós-graduação se fez necessária a realização de algumas adequações sejam elas em relação ao tempo de duração das aulas, sejam em relação ao tempo de entrega das atividades.

Assim, a análise corrobora com a argumentação de Lima (2018, p. 72), que aponta que

a

adaptação na Educação Superior também depende do acadêmico, as características, as experiências que o surdo possui, assim como quaisquer outros acadêmicos, influencia a esta nova realidade, para isso também é importante que se criem habilidades e alternativas de estudos para que possam acompanhar os conteúdos do espaço universitário e ser incluído numa perspectiva individual e coletiva das dificuldades que possam aparecer.

Algumas e alguns docentes optaram pela estratégia de desenvolver suas disciplinas quinzenalmente, para que as e os estudantes tivessem um período maior para o desenvolvimento das leituras e tarefas solicitadas,

nós tornamos a disciplina quinzenal, ou seja, pra dar esse tempo de apropriação, né, pensamos que uma mediação ou uma tutoração de alguém pudesse facilitar, porque comumente a pós-graduação, mesmo no contexto remoto, as aulas são semanais, então a gente fez isso, mesmo considerando um semestre mais curto, nós passamos a disciplina de semanal pra ser quinzenal e conseqüentemente as leituras diminuíram. Algumas coisas não deram pra abrir mão, é, não dá pra, “ah, vamos abrir mão de um texto clássico que é o texto base da disciplina”, aí não dá pra abrir mão, então o apoio do tutor ou da tutora seria fundamental. E teve o alargamento da entrega de trabalho. (FÁBIO – entrevista 2022)

Quanto ao alargamento do tempo de desenvolvimento das disciplinas, percebemos que essa ação foi necessária devido à falta de recursos humanos da instituição, ou seja, pela falta do intérprete. Dessa forma, isso possibilitou uma flexibilidade para todas e todos os estudantes do programa de pós-graduação, visando garantir a inclusão e os direitos da mestranda. Desta forma, percebemos que quando há a necessidade de uma adaptação curricular para que todas as pessoas sejam contempladas, essa adaptação se torna fundamental para que a inclusão aconteça de maneira que não haja perdas no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda no que se refere às adequações em relação ao tempo, também percebemos que aconteceram de forma a estender alguns prazos de realização de atividades avaliativas, conforme destaca a própria estudante Surda:

Essa flexibilidade do tempo, eu tenho assim essa condição. Para o ouvinte é fácil produzir o texto, mas eu demoro mais, então eu tenho que conseguir essa flexibilidade de entenderem a minha demora pelo meu canal, diferente do ouvinte, então eu tenho que ver, perceber e demora mais, um canal, Surdo. O ouvinte, vê e ouve, eu só tenho aqui o canal visual, então é mais demorado, mas eu tive essa flexibilidade. (RUTE – entrevista 2022)

Cada docente adotou uma estratégia de avaliação. Alguns pediam os registros escritos e deixavam como possibilidade que a Rute entregasse um vídeo sintetizando suas ideias e opiniões acerca dos conceitos estudados. Assim destaca a mestranda: “*é através da Língua de Sinais que eu consigo mostrar o que eu entendi*” (RUTE – entrevista 2022).

Tanto a dilação do tempo de entrega das atividades avaliativas desenvolvidas pela mestranda quanto as estratégias desenvolvidas pelas e pelos docentes para a inclusão da

estudante são medidas garantidas pela Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a qual visa dar o direito de acesso à Educação a todas as pessoas. Desta forma, o artigo 30 da referida Lei assegura o processo de ingresso e permanência de Surdas e Surdos no Ensino Superior, defendendo a observância de algumas medidas, dentre as quais:

- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, a professora Sarah desenvolveu a seguinte estratégia:

Tinha coisas que a gente tem que fazer porque registra, então teve lá, é, um texto, alguma coisa no final e tinha atividade que a gente ia fazendo ao longo da disciplina, mas eu percebi as discussões, a avaliação foi muito no processo, né, de como a gente vai discutindo, vai trabalhando, então a minha avaliação foi mais nesse sentido de pensar o processo. (SARAH– entrevista 2022)

Uma ação também desenvolvida pelas e pelos docentes foi a de entender que a Rute apresentava dificuldades em relação ao uso da língua portuguesa, sua segunda língua, e, desta forma, buscar estratégias para avaliar as tarefas desenvolvidas por ela de maneira que cumprisse com os objetivos das disciplinas, sem que fosse penalizada por alguma inadequação em relação ao português. É nesse sentido a observação de Caio, que buscou respeitar a primeira língua da Rute, no caso a Língua de Sinais:

E esse cuidado na interpretação, porque a gente lia algumas palavras, às vezes parecia que não estava bem conjugada, mas isso a gente entendeu que é do processo e a forma como ela usa também a língua. Mas eu acredito que isso, do nosso ponto de vista, não influenciou a nossa avaliação dela, pelo contrário, a gente conseguiu compreender em vários momentos que estava cumprindo com os objetivos que a gente estabeleceu para a disciplina, para aquela atividade, então foi um ponto muito positivo, eu diria. (CAIO – entrevista 2022).

Por este fato, torna-se importante que as e os docentes conheçam os aspectos da Surdez, pois, “ao ler a escrita de um surdo, os professores de Ensino Superior que não têm conhecimento sobre essas diferenças podem pensar que o estudante não é bem letrado” (GALVADÃO, 2017, p. 172).

Frida complementa a discussão, dizendo que nem sempre a mestranda entendia o que era proposto em virtude das barreiras na comunicação, assim,

em relação às respostas da Rute, me parece um problema de entendimento, às vezes, do que é solicitado, então a comunicação não é fácil, então a gente não tem um tempo a mais para explicar, para ver o quê que é, então muitos retornos dela foram quase que assim, meio que contando o que estava acontecendo, muito mais do que refletindo sobre isso. Então a ideia era que viesse a reflexão, sugestões, opiniões e tals, mas acabou que dela veio muito mais um relato do que propriamente a reflexão, mas alguma reflexão tinha também no trabalho dela. (FRIDA – entrevista 2022).

Rafaela destaca que em alguns momentos foi necessária a inserção de textos em português, já que o mestrado está no contexto da língua oral e escrita. Assim, ela comenta: “*a gente inseriu alguns artigos em língua portuguesa por considerar, por estar inserida num mestrado e que exigia um domínio da língua portuguesa, ela também se fez muito muito presente*” (RAFAELA – entrevista 2022).

E esta utilização de textos escritos também aconteceu no processo de orientação da pesquisa da mestranda, pois, segundo Rute, após realizar as leituras propostas, havia um contato com sua orientadora, que buscava compreender as suas ideias escritas, o que era possível por meio do diálogo:

quando professor pedia um trabalho, leitura de textos, eu não conseguia, eu não sentia, me colocavam para pensar sobre texto e colocar minha opinião, de como eu fazia essa leitura e a compreensão do texto, assim eu realizava a escrita e apresentava se eu concordava com os autores, fazia a escrita e mostrava para os monitores, os monitores faziam a correções conjunta dos trabalhos. Mas o projeto junto com a Sarah, eu tenho os livros que eu tenho que ler sobre a pedagogia visual, vou fazendo a leitura da Ana Regina Campello, eu faço as leituras dos conteúdos, vejo as explicações e opiniões, eu vou explicando, vou escrevendo, vou produzindo, aí eu passo pra Sarah, a Sarah entende, faz a correção também do português, e ela me pergunta “o que você está querendo dizer nesta frase?”, aí às vezes a frase está mal estruturada, aí eu passo para as monitoras também. (RUTE – entrevista 2022).

Conforme apresentado, muitas foram as estratégias e ações desenvolvidas pelas pessoas que tiveram contato com o processo de inclusão da Rute no curso de pós-graduação. Tais ações e estratégias contribuíram para o processo de desenvolvimento das aulas do mestrado, o que possibilitou a essas pessoas um novo olhar acerca da inclusão de Surdas e Surdos no Ensino Superior, pois, através do contato com a estudante Surda e da busca por estratégias que

viabilizassem a sua inclusão, puderam perceber a necessidade de se utilizar tanto recursos visuais quanto a Libras para que a mestranda pudesse compreender o que estava sendo proposto.

Diante de tudo o que foi discutido até o momento, nesta primeira categoria de análise, em que buscamos compreender os aspectos da Surdez e as ações desenvolvidas pelo corpo docente da universidade no processo de inclusão de uma mestranda Surda nas aulas de pós-graduação, chegamos a algumas conclusões. Assim, entendemos que a formação inicial e continuada é um fator importante para que as pessoas envolvidas no processo de inclusão de Surdas e Surdos nas instituições de Ensino Superior compreendam os aspectos da Surdez e desenvolvam suas práticas visando a acessibilidade daquelas e daqueles educandos. Percebemos, também, a importância da utilização de recursos didáticos, sejam eles tecnológicos, sejam eles adaptáveis, para que a mestranda acompanhasse as propostas didáticas apresentadas pelas e pelos docentes. Nesse processo, quando necessário, vimos que é importante possibilitar um alargamento do tempo para o desenvolvimento das atividades, de maneira que os objetivos propostos para a disciplina não fossem comprometidos.

Ao final, percebemos a adoção de estratégias de avaliação diferenciadas, de maneira que a mestranda pudesse apresentar seus conhecimentos utilizando a Libras e, assim, fosse avaliada em sua primeira língua.

Discutiremos, a seguir, como ocorreu o apoio institucional às pessoas que estavam em contato com a mestranda Surda. Falaremos, também, sobre as ações desenvolvidas pelo programa de acessibilidade, tais como a disponibilização de monitores e de intérpretes e a realização de momentos de formação, estratégias adotadas pela universidade para viabilizar a inclusão da mestranda Surda.

4.2 O apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestranda Surda

Através da análise dos dados, percebemos que a inclusão de Surdas e de Surdos no Ensino Superior ainda é um desafio, pois as barreiras comunicacionais são um fator predominante nesses espaços e elas dificultam o acesso às informações, tornando, assim, a universidade um espaço excludente ao invés de acessível. Apesar de todas as dificuldades, há universidades como a Sol Poente, que investem em ações que favorecem o acesso e a permanência de discentes Surdas e Surdos no ambiente acadêmico.

Assim sendo, a Universidade Sol Poente tem recorrido a diversas estratégias para atender essas pessoas em seu âmbito educacional, mas ainda precisa de recursos (humanos e materiais) para que essa inclusão de fato aconteça, assim como destaca Bia: *“eu acredito que a inclusão na Sol Poente na área da Surdez está sendo feita, mas que ainda precisa de muitos avanços”*. (BIA, entrevista - 2022)

Neste sentido, entendemos a importância das políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência de pessoas Surdas nas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme o Decreto de nº 5.626/2005, que dispõe em seu artigo 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. (BRASIL, 2005)

Como destaca Jorge, a entrada da Rute na instituição ocorreu em virtude dessas políticas, que têm oportunizado o acesso, permitindo a inserção de grupos minoritários no Ensino Superior, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação,

Então hoje temos uma mestrandia na instituição, inserida no Ensino Superior, devido que há políticas públicas. Sem elas a gente não conseguiria ocupar mais espaços, não só pensando na mestrandia, mas em nós mesmos. A gente depende dessas políticas públicas, de certa forma para que a gente ocupe mais espaços. E a gente precisa lutar por elas, para que de certa forma a gente melhore cada vez mais e seja inclusiva da melhor forma possível. (JORGE, entrevista - 2022).

No entanto, não basta apenas garantir o acesso, torna-se essencial que as pessoas envolvidas nesse processo de inclusão tenham orientações sobre esse processo e que haja recursos para que as e os Surdos consigam se desenvolver. Como aponta Schneider (2017), muito mais do que ofertar vagas, é preciso que as instituições assegurem a oportunidade de aprender das Surdas e dos Surdos de maneira que sejam valorizados em sala de aula.

Por meio da análise dos dados, percebemos que as pessoas que tinham conhecimento da entrada da Rute na instituição e estavam envolvidas com a inclusão dela tiveram apoio institucional e formação por parte do Programa de Acessibilidade para realizarem seu trabalho, buscando garantir acesso e condições de permanência da estudante na universidade. Quanto a isso, destaca Frida, *“bom, eu faço parte do programa de acessibilidade, então eu compartilho*

das discussões, de como proceder, quais são as estratégias, então eu particularmente faço parte do sistema. Então sim, tive formação sim.” (FRIDA, entrevista - 2022).

Jorge também se sentiu contemplado com a orientação recebida por parte da instituição sobre a inclusão da mestranda,

Sim, mediante a aprovação da mestranda houve reuniões, não foi um processo assim também muito novo, foi um processo de monitoria, mas em conjunto. Como a gente foi voluntário, junto com a nossa coorientadora da bolsa, orientadora, a gente realizou reuniões, foi conversando sobre esse processo. Então a gente foi recebendo orientações que teria uma mestranda, que as pessoas que poderiam participar dessa bolsa deveriam saber o básico de Libras, então não foi assim um processo muito novo, foi um processo compartilhado, coletivo, entre monitores, docente, PRAEC, programa de acessibilidade e os professores, orientadores e coorientadores, orientadora coorientadora nesse processo. Então teve uma comunicação entre todos. (JORGE, entrevista - 2022).

Já a professora Sarah destaca que como ela fez parte de todo o processo de inclusão, desde a seleção até o momento em que a estudante estava inserida no mestrado, não sentiu a falta de orientações e já estava ciente de todas as ações que foram e seriam realizadas para que a mestranda fosse incluída, desta forma, ela comenta:

Eu penso que as orientações, não teve oficialmente, porque o próprio grupo do programa de acessibilidade, que daí eu também discuti com a Maísa que também é do programa de acessibilidade, a gente já tinha uma comunicação anterior a entrada oficial, oficial eu falo assim na disciplina como professora, entende? Porque como orientadora eu já tinha uma discussão com o próprio grupo que dá as orientações para professores sobre como seria essa a inclusão, não só numa disciplina, mas em outras disciplinas. Eu lembro que mesmo como orientadora, eu conversei com outro professor que ia dar outra disciplina para ela e a gente foi conversando - oh, precisa disso, vai ter um monitor - mas então a gente foi conversando e eu percebi que, assim, quem faria comunicação também não sente necessidade de falar comigo pessoalmente, porque eu já estava envolvida em outros processos. Então, eu não atribuo a nenhuma comunicação, digamos assim, oficial por parte da Sol Poente. Não há uma não ação da universidade, mas porque eu, como orientadora, já estava junto com esse grupo buscando ações para inclusão entendeu?! Então assim, porque eu acho que isso é diferente, é diferente não ter nenhuma orientação da universidade e perceber que eu não tive, porque eu junto com esse grupo que vai dar orientações, eu como orientadora já estava trabalhando e conversando, o quê que eles estão fazendo, o quê que precisa - precisa de monitor, oh, um monitor só não dá, precisa de mais de um, quero dois monitores por disciplina, precisa de gente para ajudar na elaboração de material - então você já está num processo envolvido com o

grupo, não como professora, mas aí quando eu sou a professora não tem necessidade, né?! (SARAH, entrevista - 2022).

Em contrapartida a essas pessoas que se sentiram contempladas pelas orientações recebidas, houve um grupo de participantes que apresentou suas indignações por não ter conhecimento da inserção da mestrandia e de como poderia realizar suas atividades de maneira com que ela fosse incluída.

Galvão (2017), em seu trabalho, destaca que existe uma falta de amparo das instituições para constituir de fato um ambiente inclusivo. Na nossa pesquisa, percebemos este fato através da fala de Abner: “A única coisa que eu sei é: nós temos uma aluna Surda e ela vai precisar de intérprete, então você está agendado.” (ABNER, entrevista - 2022). Como o intérprete estava de licença médica, ele não fez parte da seleção da Rute para o ingresso no programa. Pela sua fala, entendemos que ele não teve um conhecimento prévio sobre como poderia desenvolver seu trabalho de interpretação e inclusão que atendesse a estudante.

Nesse mesmo sentido foram os comentários de outros participantes:

Não houve nenhum contato institucional anterior, inclusive um contato esse que nos assegurasse também mínimas condições de suporte à aluna, porque essa questão do suporte foi meio, se não fosse a boa vontade de vocês seria muito mais difícil, mas contou com boa vontade, não contou com ações institucionais consolidadas. Quando a coisa já estava acontecendo, houve uma tentativa de reunião, outro professor participou e tal, né. (FÁBIO, entrevista - 2022).

De orientação, se a gente fosse esperar, eu acho que se eu esperasse receber alguma coisa eu não receberia, eu acho que teve muita questão, né, da minha preocupação junto com a professora Rafaela de procurar, eu acho que se a gente esperasse receber, não sei se a gente receberia não. Talvez a gente receberia por conta da orientadora dela e por ter outros docentes no nosso programa que estão envolvidos, mas assim, orientações específicas a nível institucional, eu acho que se eu não fosse procurar, se fosse chegar seria uma coisa muito pontual “olha você vai receber uma estudante, procure acolhê-la”, mas assim eu não senti que se eu não tivesse procurado isso chegaria de forma tão clara. (CAIO, entrevista - 2022).

Neste sentido, entendemos, assim como Galvão (2017), a importância de a instituição preparar as pessoas envolvidas com a inclusão de estudantes Surdas e Surdos para receber essas e esses educandos nos espaços educacionais, pois, pelas falas dos docentes, percebemos as suas queixas de não terem recebido nenhuma orientação institucional sobre esse processo de inclusão, o que reafirma a importância de uma preparação prévia, já que “a

formação na graduação e pós-graduação não prepara os docentes para lidar com este novo público que tem chegado na universidade, acarretando-lhes ansiedade e sentimento de impotência.” (GALVADÃO, 2017, p. 165).

O professor Fábio destaca que houve uma mobilização da instituição depois que o período já havia começado e já estavam sendo realizadas as aulas síncronas. Isso mostra que as orientações não aconteceram em tempo hábil para que ele e o corpo docente se sentissem amparados para acolher a Rute:

é engraçado, porque eu já recebi nesse início de período quatro e-mails contextualizando o programa de acessibilidade e quais alunos precisam de atenção especial, então tem nos meus e-mails. No caso da Rute não chegou nada nesse sentido, não estou dizendo que houve uma inclinação para o apoio, estou dizendo que formalmente, só depois, houve a mobilização da reunião, mas aí o período já estava no rolo compressor, até para agendar a reunião foi difícil. (FÁBIO, entrevista - 2022).

Assim, destacamos a importância do apoio institucional no processo de inclusão de Surdas e Surdos no Ensino Superior, e vemos essa situação como um ponto de partida para que mudanças venham a acontecer no meio acadêmico de maneira a contemplar as necessidades não apenas da Rute, mas de todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão dela. Pois, conforme destaca Galvão (2017), percebe-se que existe uma falta de informação sobre o que fazer quando há o ingresso de pessoas Surdas nas Instituições de Ensino Superior, fato este que requer uma orientação às e aos docentes “sobre as especificidades linguísticas, políticas, culturais e educacionais dos surdos” (GALVADÃO, 2017, p. 175).

Por mais que algumas pessoas que estavam envolvidas com o processo de inclusão da estudante tenham sentido a falta de orientações por parte da instituição de ensino, um grupo de docentes desenvolveu algumas ações para que a inclusão da Rute fosse efetivada, tais como: solicitar apoio ao programa de acessibilidade para que a mestranda tivesse monitores e intérpretes, assim como, orientar outras e outros docentes do programa sobre o processo de inclusão, a partir de estudos que já eram feitos a respeito do tema. Desta forma, outros docentes recorreram a esse grupo para tentar entender o que poderiam fazer para que a mestranda fosse incluída e solicitaram apoio de setores da instituição. Nessa perspectiva, destaca Caio:

Acho que essa foi a primeira preocupação, então a partir de disso eu comecei a conversar com a professora Rafaela para gente ter algumas ações, mas a primeira ação foi: vamos procurar especialista para ter uma noção básica do

que a gente pode pensar em termos de ações e atividades, né. Então a gente procurou a coordenação do nosso programa de pós-graduação, especificamente, conversamos com a professora Frida, que fez uma intermediação com a PRAEC para poder, justamente, a gente ter um suporte nesse sentido do intérprete em Libras, não só do intérprete em Libras, mas essa ação que a gente teve de aproximação com a PRAEC foi muito importante pra gente também entender o cenário da instituição, porque aí começa a ampliar outros aspectos, mas primeiro foi, procurar especialistas para gente entender como poderíamos organizar e ter certas atitudes (CAIO, entrevista - 2022).

No entanto, vale ressaltar que, por mais que tenham ocorrido falhas institucionais, como, por exemplo, o número reduzido de intérpretes, na universidade há o programa de acessibilidade, que contribuiu para que a mestranda fosse incluída na instituição, sendo que este programa desenvolveu suas atividades buscando orientar as pessoas envolvidas. A atuação de núcleos de acessibilidade é destacada nas pesquisas de Azevedo (2021), Jesus (2020), Gomes (2015), e Lamaison (2018), em que percebemos a importância destes núcleos no processo de inclusão e permanência de Surdas e Surdos nas Instituições de Ensino Superior.

Conforme o Decreto de nº 7.611/2011, é direito das pessoas com deficiência e das pessoas Surdas o apoio de programas de acessibilidades no Ensino Superior. Consta no parágrafo 5º do artigo 5º do mencionado decreto que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Para a participação no programa de acessibilidade da Universidade Sol Poente, as e os estudantes com necessidades educacionais especiais precisam realizar sua inscrição através de um formulário e comprovar por documentos médicos que precisam desse apoio institucional. A partir da aprovação, essas e esses discentes têm direito às ações realizadas pelo programa. A Rute teve essa aprovação e, por meio da entrevista e análise pelo programa de acessibilidade ficou constatado que ela precisava da participação de intérpretes nas aulas, assim como de recursos visuais que lhe possibilitasse a compreensão dos conceitos trabalhados.

Sobre o assunto, aponta Maisa:

É, a Rute, ela veio com uma necessidade, de a gente promover recursos humanos e capacitado para que a comunicação pudesse acontecer e, esse distanciamento da diversidade linguística não atrapalhasse esse processo de formação dela. A gente então ofereceu esse profissional, o intérprete tradutor

de Libras, nos espaços educacionais. Ela veio também com a necessidade de conscientização das equipes dos professores, com relação a sua necessidade educacional específica, toda baseada num tempo maior de execução das atividades por conta mesmo das dificuldades dela com a língua brasileira. (MAISA, entrevista - 2022)

Lamaison (2018) destaca a importância dos núcleos de acessibilidade em proverem orientação e acompanhamento às e aos docentes. Neste sentido, segundo a assessora do programa de acessibilidade da universidade Sol Poente, as e os docentes da pós-graduação, bem como as monitoras e os monitores, eram orientados sobre o processo de inclusão da Rute, com a finalidade de compreenderem as ações que poderiam ser desenvolvidas durante o período letivo para que ela tivesse acessibilidade aos conceitos trabalhados e aos recursos, sejam eles humanos, sejam eles materiais, de maneira que as necessidades da mestranda Surda fossem atendidas. Assim aponta Maisa,

Então, essa articulação de orientação dos professores, a gente realizou também, eu participei de todas. Todos os encontros com a estudante, com a estudante e a orientadora, com a estudante e os monitores, com a estudante e os professores, eu estava junto. A gente proporcionou monitores pra que pudessem então acompanhar essa estudante no processo até de adaptação de material e aí essa parte foi muito interessante, porque a gente acabou reunindo diversas áreas de atuação dos monitores, né. (MAISA, entrevista - 2022)

O programa de acessibilidade, além de fazer a orientação das pessoas envolvidas na inclusão da Rute, também acompanha o desenvolvimento da estudante através do Plano Individual de Desenvolvimento - PID, cujo objetivo é perceber as ações desenvolvidas durante o semestre que foram bem aceitas pela mestranda e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. O PID é elaborado pela ou pelo docente da disciplina e contém a assinatura das e dos docentes, assim como da mestranda.

No semestre seguinte, esse PID é apresentado às novas e aos novos docentes da Rute, que podem desenvolver estratégias que melhor atenderão à estudante em suas disciplinas. Nesse sentido, assim destaca Maisa:

E aí depois numa reunião do PADNEE, a gente faz a leitura e o estudo tanto do formulário do estudante, quanto dos professores, e aí a gente faz a atualização do novo PID para que ele possa ser repassado no próximo semestre para os professores com essas atualizações de acordo com as estratégias que foram adotadas no semestre anterior. (MAISA, entrevista - 2022)

Além disso, o programa de acessibilidade disponibilizava monitoras e monitores para auxiliarem a mestranda Surda em suas tarefas da pós-graduação. Desta forma, havia momentos de formação em que, além de serem feitos estudos sobre acessibilidade, as pessoas da monitoria relatavam como estava sendo o processo de acompanhamento da mestranda, visando verificar “*se ainda existia alguma barreira com relação à Surdez da estudante. E aí a gente acabava discutindo quais seriam as formas para contornar ou eliminar essas barreiras, né?!?*” (MAISA, entrevista - 2022).

Maisa ainda complementa,

Os monitores, independente se eles são da Rute ou de qualquer outro estudante do programa de acessibilidade, eles têm reuniões semanais com a coordenação e equipe do programa de acessibilidade. E nesse tempo todo que a Rute estava com os monitores, né, até hoje eu quem conduzo todos esses grupos de estudos e de encontros, que às vezes aconteciam semanais, às vezes quinzenais, a gente não deixava de passar disso. Esses encontros aconteciam da seguinte maneira: a gente tinha uma parte de estudo, uma parte de apresentação de algum material acadêmico, de algum artigo científico relacionado àquela temática, e depois a gente passava para uma orientação específica do aluno que é acompanhada pelo monitor. A necessidade desse estudo, para a gente ir sempre se atualizando com relação às terminologias, às metodologias adaptadas e existentes. Então a gente buscava essa atualização, essa apresentação inicial da literatura científica e depois a gente discutia o quê que daria para utilizar com o estudante que estava sendo acompanhado e além de todo o feedback também, mais próximo, das necessidades existentes do estudante. Porque os monitores acabam ficando o dia a dia com o estudante, a comissão do programa de acessibilidade não. (MAISA, entrevista - 2022)

Além do auxílio nas tarefas do programa de pós-graduação, as monitoras e os monitores também contribuíam com a mestranda no desenvolvimento de outras atividades, como, por exemplo, na inscrição e participação em eventos, na inscrição nas disciplinas do mestrado, dentre outras. Sobre esse aspecto, comenta Bia,

A gente também se disponibilizava em realizar, por exemplo, na inscrição de algum evento, ou na matrícula das disciplinas, então, assim, quando eu falar atividade, não sei se é a melhor palavra, mas a ideia da atividade é assim, tudo que a mestranda se dispôs a fazer dentro do mestrado que tivesse a ver com o mestrado, a gente estava ali para auxiliar, então as disciplinas, as tarefas das disciplinas, é, os outros espaços (...) e nas palestras. (BIA, entrevista - 2022).

Segundo Jorge, durante a pandemia, os atendimentos aconteciam de maneira remota a partir da utilização ou do *Google Meet* ou do *Zoom*, sendo essas as ferramentas que se tornaram o meio de comunicação entre a estudante, monitoras e monitor acessível. Para Sarah, o papel da monitoria acontecia mais fora da sala de aula, nos momentos em que eles se reuniam para ajudar a Rute em suas atividades,

Eu acho que a monitoria, ela tem um papel fora da aula mais para a permanência, né. A minha comunicação era assim, vou pensar na minha primeira disciplina, tinha um grupo que ia ajudar na procura desse material, sabe?! Então isso foi muito importante, a gente tinha reuniões, conversava, eu preciso disso, mandava o negócio, pedia para fazer o resumo que, por exemplo, eu mando o texto, faz um resumo. (SARAH, entrevista - 2022)

Para Rute, essa contribuição da monitoria foi fundamental no que diz respeito ao português, sendo que a estudante relata ter dificuldades na escrita, assim, ela comenta, “as monitoras iam colaborando na escrita do texto juntamente comigo. Elas faziam a correção da minha escrita, eu passava para os monitores, os monitores me devolviam e a gente ia construindo” (RUTE, entrevista - 2022).

Em seu estudo, Galvão (2017, p. 173) destaca a participação de uma bolsista voluntária, que também não era intérprete: “(...) é indispensável e faz toda diferença no processo de permanência dos surdos, mas a preocupação com a qualidade e efetivação profissional é essencial, pois os conceitos são complexos e necessitam de um trabalho em conjunto para não se limitar ao momento da aula”. Desta forma, destacamos a importância das e dos monitores na pesquisa, mas de maneira a não substituir o papel das e dos intérpretes, profissional que tem a formação e as estratégias para realizar a interpretação e a tradução dos conteúdos conforme a necessidade da Rute, bem como de outras e outros estudantes Surdas e Surdos.

Percebemos que a monitoria desempenhava um papel similar ao da bolsista apresentada no estudo de Galvão (2017), pois eram as monitoras e monitores que mantinham uma comunicação entre a estudante Surda e o corpo docente, para que fossem contempladas as necessidades e tarefas que a mestranda precisava entregar,

É, a gente tinha contato direto, a gente elaborou um grupo do WhatsApp, eu, Rafaela e os bolsistas e ali a gente colocava, né, a gente pretende no próximo roteiro fazer isso e isso, então “o quê que vocês sugerem?”, “vocês conhecem algum material?”, “tem alguns aspectos aqui que você acha que poderia ser melhor?”. Então a gente sempre fazia essa comunicação - “participem da live

pra vocês entenderem o quê que a gente tá conversando também, porque se ela tiver dúvidas, depois quando vocês estiverem conversando com ela, vocês conseguem minimamente lembrar do que foi conversado, do que foi solicitado para auxiliar esse entendimento dela também”, não só da atividade, mas, é, de algum texto, de alguma leitura, de conseguir adaptar algum material para ela também. (CAIO, entrevista - 2022)

E ainda, a ação de ter a monitoria para a estudante Surda foi fundamental no seu processo de permanência no mestrado, pois, conforme destaca Rafaela, teria sido muito mais difícil para a mestranda concluir o curso sem o auxílio e o acolhimento da monitoria. Nas palavras da entrevistada: “*eu acho que sem a presença dos monitores teria sido muito difícil para a mestranda. Eu acho que foi um incentivo para ela continuar*” (RAFAELA, entrevista - 2022). Também nesse sentido, ressalta Caio,

Então, eu acho que isso contribui para um sentimento de acolhimento, por mais que em alguns momentos ela deve ter percebido a “mas isso aqui não tá legal”, “isso aqui não é exatamente o que eu esperava”, mas ela perceber que tinha intérprete, que tinha outras pessoas no caso, os bolsistas ali para poder ajudar nesse processo dela, eu acho que pessoalmente isso gera um sentimento de acolhimento. Então, eu acho que o processo deles, desse envolvimento deles, contribuiu, sim, para que ela se sentisse acolhida. (CAIO, entrevista - 2022)

É importante ressaltar que, como a comunicação das Surdas e Surdos se dá através da Libras, essa articulação entre a monitoria foi fundamental, assim como a presença de tradutores e intérpretes se torna indispensáveis para que as barreiras comunicacionais sejam minimizadas. Conforme destaca Abner, o intérprete da instituição:

é importantíssimo o tradutor intérprete nesse processo, porque senão o Surdo não vai ser incluído, a não ser que o mestrado seja bilíngue, que tenha material já produzido como, por exemplo, vídeos e mesmo assim ter o tradutor intérprete em sala de aula acompanhando as aulas, pois o tradutor intérprete não tem essa função de atender o aluno fora da sala de aula, né?! (ABNER, entrevista - 2022).

Neste sentido, no programa de pós-graduação da universidade Sol Poente, a Rute contou com a presença de um desses profissionais, o intérprete, que atuou nas aulas em que ela estava matriculada e nas reuniões de monitoria quando este estava disponível.

Na universidade, só havia um intérprete para realizar o trabalho de Tradutor e Intérprete de Libras, desta forma, houve um combinado entre o intérprete e as e os docentes do

programa para que a interpretação acontecesse ou no decorrer de 50 minutos consecutivos e ao término desses se dava por encerrada a aula, ou poderia acontecer por 20 minutos, com uma pausa com o mesmo tempo de duração (20 minutos)³⁴.

Na primeira semana de aula, este trabalho se deu com base na segunda opção (de 20 em 20 minutos), no entanto, quando o intérprete saía de sala, era necessária a presença de outro intérprete para realizar o trabalho no momento das pausas, assim, as e os monitores presentes realizaram a interpretação. Entretanto, as e os monitores conheciam apenas o básico de Libras, o que dificultava o processo de inclusão da mestrandia, pois alguns termos eram desconhecidos por elas e por eles. Assim como destaca o intérprete, *“isso, a princípio, quando nós estávamos presencialmente, eu ficava 20min dentro de sala e saia 20 e aí ficava para os monitores os outros 20. Eu optei por sair de sala para não causar um constrangimento para os monitores”* (ABNER, entrevista - 2022). Esse constrangimento poderia ocorrer devido ao conhecimento básico que as monitoras e os monitores tinham da Língua de Sinais.

Ao iniciar o período remoto, a maioria do corpo docente optou que o intérprete realizasse seu trabalho por 50 minutos consecutivos: *“quando foi para o on-line, eu propus 50min direto ou de 20 em 20 com eu saindo novamente, algumas professoras, algumas disciplinas optaram por 50min direto e assim fizemos”* (ABNER, entrevista - 2022).

Para a realização da interpretação, era necessário que o corpo docente e a monitoria agendassem, por meio de um formulário da instituição, o dia e horário que precisariam da presença do intérprete, seja nas aulas, seja em algum atendimento específico. E assim, de acordo com a disponibilidade de horário, tal compromisso era marcado na agenda pública:

Bom, a professora, ela passava o cronograma no início e fazia o agendamento diretamente pelo formulário da coordenação de acessibilidade, os alunos também, eles mandavam um link fazendo agendamento, eu repassava e era agendado num calendário que é público da acessibilidade, era muito tranquilo. Geralmente se entrava em contato comigo para saber, das aulas não, as aulas eram marcadas e então não tinha muita questão. Mas os monitores quando precisavam comentavam: “Abner você pode tal dia e tal hora? – Posso” aí eles mandavam o link e a gente fazia a marcação na agenda, foi bem tranquilo. Eu acho assim, funcionou muito bem nesse início, o único entrave que a gente teve foi com uma disciplina que a gente não estava avisado, não tinha marcado, nem nada. (ABNER, entrevista - 2022)

³⁴ Esta pausa era fundamental para o descanso do Tradutor e Intérprete de Libras.

A partir da fala de Abner, podemos perceber que houve uma falha na comunicação em relação a uma das disciplinas, pois ele não havia sido avisado de que a mestrande estava matriculada e isso gerou alguns transtornos nas primeiras aulas, pois ela não contou com o seu acompanhamento. Por tal motivo, foi necessário que uma estudante do mestrado, que era fluente em Libras, realizasse a interpretação durante a aula.

Quanto ao trabalho de interpretação realizado em sala de aula, Abner comenta que devido à falta de tempo, o seu trabalho acabou sendo prejudicado, pois em virtude das terminologias dos conceitos estudados em algumas das disciplinas, era necessário um estudo prévio, o que nem sempre acontecia. Sobre esse aspecto, ressalta ele, “*eu pelo menos não fiquei satisfeito com o trabalho que eu poderia ter feito*” (ABNER, entrevista - 2022).

O intérprete complementa, dizendo que,

É um nível acima, eu posso te dizer que eu não estava preparado para interpretar, embora eu tenha instrumentos linguísticos e estratégias linguísticas para fazer qualquer tipo de tradução. Para o nível da aluna essa tradução teria que ser mais refinada, o entendimento dela - você está me entendendo?! - Porque eu posso pegar um texto e fazer tradução palavra a palavra, mas aí ela vai compreender? E foi muito do que eu fiz, palavra a palavra, eu não tinha como fazer uma tradução interna da língua, pegar tudo aquilo que eu estava ouvindo e traduzir para que ela tivesse uma compressão, não tinha, não tinha nem tempo hábil para fazer isso, você está me entendendo?! (ABNER, entrevista - 2022).

Já nas disciplinas cujos conteúdos o intérprete tinha conhecimento e em que havia a parceria das e dos docentes, ele comenta que teve mais facilidade: “*eu tive muito mais facilidade nas primeiras disciplinas, até pelo suporte no que se tinha e talvez pelas professoras (...)*” (ABNER, entrevista - 2022).

Em outras disciplinas, os docentes procuraram disponibilizar o material com antecedência, justamente para minimizar a ocorrência da situação descrita acima. Assim destaca Caio,

Olha, o intérprete, eu acho que foi essencial, foi importante e então isso para mim foi uma questão que nem era negociável. Para mim, a gente precisava e ponto. A questão era nosso relacionamento, então a gente sempre procurava disponibilizar material para o intérprete antes, até para ele se inteirar do que a gente ia discutir em cada live, para ele também poder ver se ele já tinha conhecimento de todos os termos, né, todos os termos complexos, para ele

fazer uma tradução melhor. Então acho que foi essencial ter essa presença, foi muito importante, e contribuiu demais. (CAIO, entrevista - 2022)

Schneider (2017) destaca a importância da presença dos intérpretes para que as e os estudantes Surdas e Surdos possam ingressar e continuar seus estudos com tranquilidade em Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, “na falta de intérpretes suficientes para atender a demanda desses alunos, eles se sentem inseguros com relação aos desafios que antevêm para seguir os estudos no mestrado ou doutorado” (SCHNEIDER, 2017, p. 140). E esta foi uma questão identificada na pesquisa e dificultou a inclusão da Rute na instituição, pois o processo de interpretação e tradução ficou limitado, já que dependia da disponibilidade de apenas um intérprete.

Conforme destaca Maisa, assessora do programa de acessibilidade,

Então, esse está sendo nosso principal desafio e ele vem junto com uma burocracia para a contratação de novos intérpretes e tradutores para a instituição. A gente está passando por um desafio também que é um impedimento para a abertura de novos concursos e esse cargo de tradutores e intérpretes de Libras está nesse rol, desses cargos impedidos pra abertura de novos concursos. A Sol Poente até tem vagas disponíveis para a abertura desse concurso, mas esse decreto, esse impedimento que está ainda vigente pelo governo acaba impedindo a Sol Poente de fazer esse concurso. (MAISA, entrevista - 2022).

Quanto à falta de intérprete, Rute demonstra sua insatisfação,

Então, aqui no mestrado eu sei que tem a política da Sol Poente, reconhecendo o português como segunda língua, mas precisa de intérprete, eu preciso ter esse intérprete próximo a mim. Eu preciso do professor, preciso interagir com o professor, eu preciso que o intérprete esteja lá fazendo as perguntas para o professor e eu sei que tem a lei que garante o intérprete, mas está faltando no momento. (RUTE, entrevista - 2022).

Para ela, se a situação continuar assim, outras pessoas Surdas não vão querer ingressar no programa de pós-graduação, pois a barreira comunicacional ainda é um fator predominante e tem prejudicado o seu desenvolvimento no mestrado. Ela comenta: “então, eu penso que o Surdo vai acabar desistindo do mestrado, é o que eu sinto, então precisa chegar mais intérprete aqui na Sol Poente, aí eles vão ter acesso, aceitar, entrar no mestrado da Sol Poente, mas se for só um intérprete aqui, é impossível” (RUTE, entrevista - 2022).

A barreira comunicacional é destacada também por Galvão (2017), que aponta a necessidade de melhorias para que haja o acesso real das pessoas Surdas às Instituições de Ensino Superior, e a comunicação em sua primeira língua, ou seja, em Libras, é um dos fatores que garantem esse acesso, o que faz com que a contratação de tradutores e intérpretes de Libras seja indispensável. Percebemos, na pesquisa em questão, que essa dificuldade de comunicação em sua primeira língua ocasionada pela indisponibilidade do intérprete gera desmotivação na estudante Surda, que complementa dizendo, “às vezes dá vontade de não continuar, de sair e largar o mestrado” (RUTE, entrevista - 2022).

Por outro lado, a falta de mais intérpretes acaba gerando uma sobrecarga de trabalho para o Abner, que tem que atender às mais diversas demandas da instituição, tais como, realizar interpretações em eventos e atender aos cursos de graduação, o que faz com que as e os docentes precisem recorrer a outras estratégias para que a turma não tenha o processo de formação interrompido durante o semestre pela falta de intérpretes disponíveis em todas as aulas. Conforme destacam Frida e Maisa, em alguns momentos tiveram que recorrer a vídeos do *YouTube* em suas aulas:

É, acho que nosso principal desafio do programa foi em relação à falta de recursos humanos. A gente está só com um técnico, intérprete tradutor de Libras, então esse está sendo nosso principal desafio. Uma sobrecarga muito grande, ainda mais, de uma estudante de pós-graduação, com tantas disciplinas específicas, uma carga horária mais puxada, mais pesada. (MAISA, entrevista - 2022)

Nós só temos um intérprete, os bolsistas não são intérpretes, as discussões precisam de uma interação um pouco mais que os 20 minutos, o Abner na quinta com aula de manhã na graduação, mais aula depois, é uma sobrecarga para ele, então eu achei interessante a gente pegar e fazer os vídeos. (FRIDA, entrevista - 2022)

O mesmo acontecia com a monitoria, que diante da falta de mais intérpretes também teve que procurar outras soluções para que o atendimento da mestranda acontecesse de forma acessível. Sobre o tema, Clara relata: “porque, assim, só tinha o Abner de intérprete, (...) e ele tinha que participar de tudo, então ficava muito complicado pra ele fazer a interpretação dos textos para as aulas, porque ele tinha que participar das aulas dela”. (CLARA, entrevista - 2022). Diante dessa dificuldade, a monitoria teve que criar estratégias para que o atendimento à estudante não ficasse totalmente comprometido, tais como, a tentativa de comunicar com a

Rute através do conhecimento básico da Libras. Conforme destaca Bia, “*a gente se virou, a gente conseguiu driblar essas questões*” (BIA, entrevista - 2022).

Além da sobrecarga do intérprete, também ficou evidenciada pelos dados a sobrecarga do trabalho docente, o que em alguns momentos impossibilitou que as e os professores tenham tempo para aprender e ter fluência na Libras. Assim, conforme destaca Sarah,

A gente vai lidando com as nossas dificuldades, que a gente tem por falta de tempo. Eu acho que falta de tempo também me impede de ser fluente em Libras, porque talvez se eu não tivesse tanta sobrecarga de trabalho e eu pudesse colocar no meu horário de trabalho, semanalmente, nem que fosse uma conversa com a Rute, todo dia que fosse, sabe, uma hora para falar assim “vamos conversar”, seria mais possível ser mais fluente. Mas às vezes eu não consigo uma hora por semana com ela juntamente com o intérprete! (SARAH, entrevista - 2022)

Conforme destaca Galvão (2017, p. 166), a sobrecarga das e dos docentes e a “falta de tempo para acompanhar seus discentes” foi também um fator explícito na sua pesquisa, o que evidencia a necessidade de a universidade tomar algumas ações para o processo de contratação de novas e novos profissionais, sejam docentes, sejam intérpretes.

Além dos desafios enfrentados pela falta de mais intérpretes, outras questões foram levantadas pelas e pelos entrevistados. Uma delas foi o período pandêmico, que gerou muitas mudanças no meio acadêmico com as aulas remotas, além de muitas adaptações que tiveram que ser realizadas em toda a instituição. Conforme aponta a entrevistada Maisa, essas adaptações provocadas pelo ensino remoto tiveram pontos positivos e negativos:

a gente teve a oportunidade, às vezes, de formalizar todos os formulários, questionários de PID, digitalizados. Então esse foi um ponto positivo, a gente até pensou agora que não vamos retornar os papéis, a gente vai continuar isso de forma digital. É, os monitores também tiveram que ficar à disposição somente on-line, então isso também leva a uma preocupação com relação à internet, por exemplo, será que todo mundo vai ter internet naquele dia?! Porque é uma interação com o outro, será que todo mundo vai estar no seu ambiente mais tranquilo?! Ou se vai ser num momento em que a casa está um pouco mais agitada e isso acaba atrapalhando um pouco esse processo de monitoria, mas a gente teve que adaptar isso de forma on-line. (MAISA, entrevista - 2022)

Desta forma, concluímos este tópico entendendo que muitas foram as ações desenvolvidas pela universidade no sentido de tentar garantir o acesso da Rute na pós-graduação, sejam elas desenvolvidas pelo programa de acessibilidade, sejam elas desenvolvidas

pelo corpo docente. Nesse sentido, ficou evidenciada a importância de políticas públicas que visam dar acesso e garantia de permanência para as pessoas Surdas nas Instituições de Ensino Superior, assim como dos núcleos de acessibilidade, que com estratégias específicas dão suporte às Surdas e aos Surdos e realizam um trabalho de orientação com toda a equipe que tem o contato com essas e esses educandos.

No entanto, percebe-se a necessidade de a instituição dar orientações às e aos profissionais da educação, para que não se sintam desamparados nesse processo de inclusão. Além disso, é necessário disponibilizar intérpretes de Libras em número suficiente para atender às demandas da instituição, inclusive para não deixar as e os estudantes da pós-graduação desamparados, pois, conforme destacado pelos relatos das e dos entrevistados, apenas um não estava sendo suficiente para auxiliar a Rute em suas atividades. Para tanto, a contratação de profissionais da Educação – professoras, professores e intérpretes – torna-se essencial para que tanto a estudante Surda que participou da presente pesquisa, quanto outras e outros estudantes que tenham necessidades especiais possam ter acesso ao devido apoio durante seu processo de inclusão e permanência na instituição de Ensino Superior.

A seguir, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O caminho muda, e muda o caminhante
É um caminho incerto, não o caminho errado.
Eu, caminhante, quero o trajeto terminado
Mas no caminho, mais importa o durante
(Estevão Queiroga)*

A Educação de Surdas e de Surdos no Ensino Superior vem sendo discutida nas pesquisas acadêmicas, com o intuito de possibilitar a essas pessoas uma formação universitária acessível e de qualidade.

Com este trabalho, buscamos retomar teoricamente algumas questões fundamentais sobre a Surdez, tais como: a visão clínico terapêutica, que percebe a Surdez como uma patologia que precisa ser tratada por intermédio da medicina, buscando a cura para a deficiência, e a visão sociocultural, que entende a Surdez como uma diferença, respeitando os aspectos culturais, as identidades Surdas e a Língua de Sinais. Na pesquisa em questão, entendemos a Surdez a partir da segunda visão mencionada.

Através dos estudos, percebemos que existe um grupo majoritário, o dos ouvintes, que dita alguns valores sobre a situação das Surdas e dos Surdos, seja na Política, seja na Educação, seja na Família, o que faz com que haja a exclusão das Surdas e dos Surdos em espaços que essas e esses deveriam ocupar por direito. Em virtude disso, ações que visem minimizar e eliminar essa exclusão são necessárias e urgentes.

Com o intuito de aprofundar nossos estudos e compreender como tem sido o processo educacional de Surdas e de Surdos, neste trabalho, tivemos por objetivo **investigar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrandia Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática**. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos responder o seguinte questionamento: **como uma universidade pública do Sul de Minas Gerais se organizou para favorecer a acessibilidade e a permanência de sua primeira estudante Surda aprovada em um programa de pós-graduação?**

Os dados foram constituídos na Universidade Sol Poente, por meio de entrevistas semiestruturadas com pessoas que estavam diretamente envolvidas no processo de inclusão na mestrandia Surda.

Para a análise dos dados, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e por Mendes e Miskulin (2017). Com a organização dos dados a partir dos três polos cronológicos (BARDIN, 2016), chegamos às duas categorias de análise: (1) As ações desenvolvidas pela universidade no processo de inclusão de uma mestranda Surda nas aulas pós-graduação; (2) O apoio institucional e as estratégias desenvolvidas pelo programa de acessibilidade para promover a inclusão da mestranda Surda.

Através dos resultados da pesquisa, evidenciamos que a instituição já desenvolvia algumas ações para receber pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação por meio do Núcleo de Acessibilidade, do Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional e dos Programa de Acessibilidade que estão vinculados à Coordenadoria de Acessibilidade e Esporte da instituição.

No entanto, também a partir dos resultados da pesquisa, percebemos que a universidade poderia investir na criação de cursos de formação para as pessoas que estão direta e indiretamente ligadas ao processo de inclusão de pessoas Surdas nas IES. Tais cursos são importantes para que esses profissionais sintam-se preparados para lidar com a inclusão, buscando por estratégias que possibilitem a acessibilidade das Surdas e dos Surdos a todos os espaços acadêmicos. Na pesquisa, notamos que algumas das e dos participantes tiveram a iniciativa de buscar uma formação inicial e continuada independentemente de ações promovidas pela universidade, de maneira que pudessem compreender os aspectos básicos da Surdez, o que pode ter contribuído em suas práticas educacionais com a Rute.

Outro ponto destacado na pesquisa foi a importância de as e os docentes conhecerem as questões culturais da Surdez, com o intuito de buscarem por metodologias que privilegiem o uso da Libras como primeira língua e do português como segunda Língua nas aulas e atividades em que há a participação de Surdas e Surdos, minimizando, assim, as barreiras decorrentes da diferença linguística. Além disso, a relevância da utilização de recursos visuais que possibilitem às pessoas Surdas uma compreensão do que está sendo estudado ficou ressaltada no presente trabalho.

Na pesquisa, percebemos que diversos recursos foram utilizados, buscando dar acesso à mestranda aos conceitos estudados, dentre os quais podemos destacar o uso de resumos, de mapas conceituais, de tutoriais e de vídeos em Libras. Ao fazerem uso desses recursos, docentes, monitoras e monitores e intérpretes tiveram o cuidado de abranger todos os conceitos apresentados nos textos e artigos que faziam parte da ementa do curso, para que a mestranda

Surda não tivesse um acesso com pouco aprofundamento conceitual. Percebemos que esta ação foi fundamental no processo de inclusão da estudante e ressaltamos que esta pode ser uma estratégia desenvolvida por outras instituições de ensino de acordo com a necessidade das pessoas Surdas incluídas em seus espaços de formação.

Além disso, evidenciamos a necessidade de adaptações em aulas, tarefas e avaliações, de maneira que a Rute pudesse desenvolver suas atividades curriculares. Neste sentido, destacamos o alargamento do tempo para a realização de atividades avaliativas e a adoção de estratégias para a entrega das avaliações por meio de vídeos em Libras, de forma que a mestranda pudesse cumprir com os objetivos das disciplinas sem prejuízos para seu processo de aprendizagem. No mais, foi adotada uma nova dinâmica de realização das aulas para contemplar a participação do Intérprete e Tradutor de Libras, visto que, na universidade em questão, havia apenas um profissional responsável por desempenhar esta função, o que prejudicava o processo de formação da mestranda, sendo necessárias adaptações para minimizar esta situação.

Para que as Surdas e os Surdos possam caminhar pelo processo de inserção, permanência e conclusão do curso, seja na graduação, seja na pós-graduação das Instituições de Ensino Superior, torna-se fundamental a interação entre as pessoas Surdas e as ouvintes, pois, nos espaços de formação, pode-se haver uma aprendizagem de ambas as partes, pessoas Surdas aprendendo com as ouvintes e vice-versa, possibilitando um processo conjunto e de apoio no decorrer do curso.

Ressaltamos a importância da participação de bolsistas que desempenharam um papel de monitoria no processo de inserção e permanência da Rute na universidade em questão. Essas pessoas foram essenciais para o desenvolvimento da estudante, pois, além de buscarem maneiras para que ela tivesse acesso aos conteúdos estudados, auxiliaram-na em suas atividades acadêmicas e tornaram-se, por vezes, incentivadores para que ela não desistisse no decorrer do processo.

Foram evidenciadas também outras ações que poderiam ser desenvolvidas e cuja ausência se tornou um desafio nesse processo de inserção e permanência da mestranda na IES. Sendo que podemos destacar a falta de apoio e orientação por parte da instituição às pessoas envolvidas no processo de inclusão da estudante; as dificuldades em encontrar materiais em Libras; a ausência de mediação e auxílio de pessoas fluentes em Libras que já tivessem

participado das disciplinas que a Rute estava cursando; a contratação de mais profissionais, professores e intérpretes, para evitar a sobrecarga de trabalho.

Diante de todo o exposto, entendemos que as pessoas Surdas podem cada vez mais ter acesso ao ambiente acadêmico, desde que lhes sejam dadas condições necessárias e suficientes para lidarem com os desafios que vão surgindo em seu processo de desenvolvimento no curso escolhido. O que não isenta os órgãos públicos e educacionais de criarem estratégias para que as barreiras sejam minimizadas, a fim de possibilitar a essas pessoas uma formação de qualidade. E quando falamos de formação, o fazemos pensando na necessidade de que essas e esses educandos se formem e cheguem ao mercado de trabalho para exercerem sua profissão embasadas e embasados em todo conhecimento construído em seu processo formativo.

Além disso, pensamos que a inclusão e permanência de Surdas e Surdos nas IES ainda é uma realidade distante, pois muitas dessas pessoas não têm conseguido ocupar esses espaços e, quando conseguem, precisam constantemente lutar e exigir ações e direitos já garantidos por lei, como, por exemplo, a presença de profissionais tradutores e intérpretes de Libras nos espaços acadêmicos. Neste caso, podemos reforçar a importância da interação entre Surdas, Surdos e ouvintes, que além de construírem um espaço de aprendizagem, podem se unir para lutar juntos pelos direitos que beneficiarão todas as pessoas, visto que, com a análise dos dados desta pesquisa, percebemos, por exemplo, a necessidade do desenvolvimento das disciplinas de forma semanal ou quinzenal diante da falta de recursos humanos na instituição. Assim sendo, a luta pela inclusão e permanência das pessoas Surdas nas IES ganha força quando todas as pessoas envolvidas no processo trabalham em conjunto para dar acesso às Surdas e aos Surdos.

Entendemos a importância deste trabalho, visto que ele pode contribuir para o ingresso e a permanência de pessoas Surdas no Ensino Superior, visando a inclusão e a acessibilidade, desde o processo de seleção até a conclusão dessa etapa de formação, ao apontar e refletir sobre os pontos positivos e os negativos em relação às estratégias utilizadas pela universidade em que o presente estudo e a inclusão da mestrandia Surda aconteceram. Esperamos que outras ações sejam mobilizadas através das reflexões presente nesta pesquisa e que cada vez mais esse grupo de pessoas ocupe as universidades.

Deixamos como sugestão para futuras investigações, bem como para a ampliação deste estudo, que as pesquisas busquem perceber se as pessoas Surdas têm concluído os cursos em que elas ingressam e como tem se dado esta conclusão no Ensino Superior. Outra sugestão é

que trabalhos busquem investigar se a falta de recursos materiais/humanos é recorrente em outras instituições de ensino.

Como fruto deste trabalho, elaboramos o Produto Educacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), que tem por objetivo relacionar a prática docente com os estudos teóricos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesta perspectiva, a nossa proposta para o produto é um Guia Didático-Pedagógico que visa descrever as etapas que podem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino para receber estudantes Surdas e Surdos incluídos nesses espaços de formação.

Com este guia, esperamos que profissionais da educação tenham conhecimento sobre a Educação de pessoas Surdas a partir dos estudos teóricos sugeridos e que possam refletir sobre as ações que podem ser desenvolvidas ao receber estudantes Surdas e Surdos nas instituições de Ensino, contribuindo, assim, para a formação inicial e/ou continuada de docentes e demais profissionais da educação.

Finalizamos esta pesquisa, ressaltando a importância que ela teve para mim, professora/pesquisadora, pois através do caminho percorrido para o seu desenvolvimento pude me atentar ainda mais para os aspectos da Educação Inclusiva, em que posso destacar, a necessidade de ações para a inclusão de pessoas Surdas nas instituições de ensino. O caminhar da pesquisa mudou meu modo de ver e pensar o mundo, além disso, me fez refletir sobre o quão essencial e necessário é a construção e os resultados das pesquisas acadêmicas para uma mudança significativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

- A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ALMEIDA, Danilo Pessoa de. **Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior: dificuldades, desafios e possibilidades de um discente com Surdez**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017, 114 p.
- ALMEIDA, Laisa de Castro. **Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017, 94 p.
- ALMEIDA, Wolney. Gomes (org). **Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente**. 1.ed. Ilhéus: Editus, 2015. 197 p.
- COSTA, Ana Camila Vilela *et al.* **A inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Lavras pelo programa PADNEE**. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-na-universidade-federal-de-lavras-pelo-programa-padnee>>. Acesso em: 29 set. 2022.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- AZEVEDO, Fernanda Emanuele Souza de. **O protagonismo dos Surdos nas políticas de Inclusão na Educação Superior: uma análise das narrativas de acadêmicos Surdos no contexto da Unir Campus de Vilhena**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá, MT. 2021, p.169.
- BARBOSA, Regiane da Silva. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2011, p. 107p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 277p.
- BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2017, p.159.
- BISOL, Cláudia Alquati Bisol *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil : D.O. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.
Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Decreto de 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. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Altera o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), para regulamentar a lei de nº 10.408 de 8 de novembro de 2000 e a lei de nº 10.408 de dezembro de 2000 . Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9948-decreto-7-programa-incluir&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 ago. 2021.

BRASIL. Edital nº 13, de 7 de abril de 2017. Exame Nacional do Ensino Médio, Brasília, 9 set. 2019. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf.
Acesso em: 25 jun 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acessado em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 8 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2002 (ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências), para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Dispõe das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRIEGA, Diléia Aparecida Martins. **O ENEM como via de acesso do surdo ao Ensino Superior brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017, 121p.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. Tese (Programa de Pós-Graduação de Educação) -- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008, 245 p.

COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE - PRAEC/UFLA. **Inclusão de estudantes Surdos na UFLA**. Destinatário: Adrielly Antonia Santos Gomes, Lavras, 13 jan. 2022. E-mail. Disponível em: adrielly.gomes@estudante.ufla.br. Acesso em: 29 set. 2022.

COTAS NA UNIVERSIDADE. Processo de Avaliação Seriada - PAS. Disponível em: <https://pas.ufla.br/cotas-nas-universidades>. Acesso em: 29 set. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática-elo entre as tradições e a modernidade** – 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DAROQUE, Queiroz. Inclusão de Surdos no Ensino Superior. O que tem de Bilíngue? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Libras em estudo: política educacional. **São Paulo: FENEIS**, v. 170, 2013.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011, 92f.

DCOM UFLA. **Brasil tem estatuto da pessoa com deficiência – conheça as ações da ufla na busca pela acessibilidade**. 14 jul. 2015. Disponível em: <https://www.ufla.br/dcom/2015/07/14/brasil-tem-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-conheca-as-acoes-da-ufla-na-busca-pela-acessibilidade/>. Acesso em: 29 set. 2022

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Educação matemática inclusiva: adaptação X construção. **Revista Educação Inclusiva**, Campina grande, PB, v. 1, n. 1, 2017.

FERNANDES, Sueli. La increíble y triste historia de la sordera por Carlos Sanchez. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 263-276, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009. 408 p. Tradução Joice Elias Costa.

FÓFANO, Carla. **O direito à educação universitária para candidatos surdos no exame nacional do ensino médio: as fronteiras entre as multiterritorialidades da Surdez e o uso das tecnologias assistivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares, MG, 2017.

GAVALDAO, Natália. **Acessibilidade a estudantes Surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico'**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017, 213 p.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOLDFELD, Marcia. **A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Dannytza Serra; MAIA-VASCONCELOS, Sandra; TAVARES, Maria Leidiane. Educação Inclusiva: A presença do sujeito surdo nesse cenário. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 35, 2011.

GOMES, Valécia Ferreira. **Estratégias inclusivas para estudantes Surdos na educação superior do Distrito Federal'**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015, 123 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- JESUS, Francislene Cerqueira de. **As relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador / BA, 2020, 213 p.
- KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 246 p.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 26, n° 69, p. 163-184, 2006.
- LAMAISON, Marcia Elisa. **A Surdez e o Ensino Superior: um estudo sobre a inclusão em duas universidades comunitárias da região noroeste do RS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e desenvolvimento Social.) - Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Cruz Alta / RS. 2018, 112 p.
- LAVRAS (MG). Edital PRPG/UFLA de n° 080/2019. Processo seletivo n° 080/2019. **Inscrição para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM)**, Lavras, 9 set. 2019.
- LESCANO, Andréa Rogéria Vareiro; SOUZA, Rejane de Aquino. O MAPA CONCEITUAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS: o que dizem as pesquisas. **Revista Primeira Escrita**, n. 5, p. 5-14, 2018.
- LIMA, Juliana Correia de. **Estratégias de ensino para acadêmicos Surdos na educação superior**'. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018, 114 p.
- LOPES, Wanuse Souza. **Os egressos surdos do curso de letras/libras da universidade Federal de goiás: formação acadêmica e inserção social**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020, 132 p.
- LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização e permanência de acadêmicos Surdos no ensino superior**'. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015, 154 p.
- LOUREIRO, Marta Cavalcante Benevides. **Das práticas escolares ao Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza - CE**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015, 351 p.
- LÜDKE, Menga.; André, Marli Eliza Dalmaz Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 100 p.
- MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019, 277 p.

- MENDES, Enicéia Gonçalves (org). **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos/SP, p. 145, 2015. Disponível em: ; <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2651>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- MENDES, Rosana Maria.; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A Análise de Conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesqui.** [online], v. 47, n. 165, p. 044-1066, 2017.
- MOUTEIRA, Nathalia Quintela Suarez. **O atendimento ao aluno Surdo no ensino superior: um estudo de caso em uma faculdade particular do município de Teresópolis**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis. 2018, 94 p.
- OLIVEIRA, Keyla Aparecida Fortes. **A permanência do aluno surdo no contexto universitário: desafios e estratégias**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá, MT, 2020, 85 p.
- PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. **Estudantes Surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN'**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 105 p.
- PALAVISSINI, Clarice Fabiano Costa. **Perspectivas e estratégias apresentadas por docentes durante a pandemia de covid-19 no Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2022, 124 p.
- PASTORIZA, Tais Buch. **Estudantes com Deficiência na Educação Superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2020, 221 p.
- PATRÍCIO, Leandro. **Políticas públicas da inclusão de Surdos na Educação Superior: especificidades de uma experiência**. 2011. Dissertação (Mestrado e Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2011, 139 p.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Cultura e educação bilíngue no pulsar das identidades Surdas contemporâneas. **Educação de Surdos em debate**. Curitiba: UTFPR, p. 223-232, 2014.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças. 8ª Edição. **Porto Alegre: Editora Mediação**, 2016.
- PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PORTAL DA UFLA. **Número de estudantes com deficiência vem aumentando na UFLA – conheça as ações de acessibilidade**. Disponível em: <https://ufla.br/arquivo-de-noticias/11784-numero-de-estudantes-com-deficiencia-na-ufla-vem-aumentando-conheca-as-acoes-de->

ROCHA, Valmici Musquine de Brito. **Educação de pessoas Surdas e Ensino Superior: por um projeto de acesso, permanência e pertencimento.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, RJ, 2021, 87 p.

RODRIGUES, Karoline Santos; SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos. Ensino Remoto na educação de estudantes Surdos: estratégias educacionais e desafios tecnológicos.

Educação Bilingue de Surdos: Pontos e Contrapontos. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Sylvana-Karla-](https://www.researchgate.net/profile/Sylvana-Karla-Santos/publication/354393653_Ensino_Remoto_na_educacao_de_estudantes_Surdos_estrategias_educacionais_e_desafios_tecnologicos/links/6141f25ae25fc1353afa66ab/Ensino-Remoto-na-educacao-de-estudantes-Surdos-estrategias-educacionais-e-desafios-tecnologicos.pdf)

[Santos/publication/354393653_Ensino_Remoto_na_educacao_de_estudantes_Surdos_estrategias_educacionais_e_desafios_tecnologicos/links/6141f25ae25fc1353afa66ab/Ensino-Remoto-na-educacao-de-estudantes-Surdos-estrategias-educacionais-e-desafios-tecnologicos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sylvana-Karla-Santos/publication/354393653_Ensino_Remoto_na_educacao_de_estudantes_Surdos_estrategias_educacionais_e_desafios_tecnologicos/links/6141f25ae25fc1353afa66ab/Ensino-Remoto-na-educacao-de-estudantes-Surdos-estrategias-educacionais-e-desafios-tecnologicos.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos Surdos.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013, 325 p.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusofona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SANTOS, Simone Aparecida dos. **O direito ao acesso à Educação Superior como um Direito humano para pessoas Surdas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017, 219 p.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008, 147 p.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação inclusiva no ensino superior para alunos Surdos: resistências e desafios.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017, 192 p.

SILVA, Alexsandro Carmona da. **Condições de permanência dos estudantes Surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, MS, 2021, 148 p.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da; GOMES, Karla Viviane Veloso. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de Libras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, 2018, v. 14, n. 3, p. 60-81.

SILVA, Elza Maria do Socorro da. **O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino superior.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2017, 140 p.

SILVA, Polliana Barbosa da. **Ensino superior para Surdos: o processo educacional na ótica dos estudos culturais**'. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018, 133 p.

SILVA, Reginaldo Aparecido. **O ingresso e a formação acadêmica do sujeito surdo: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário**'. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019, 211 p.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIMÕES, Regina Helena Silva.; CARVALHO, Janete Magalhães. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressas nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, v. 1, p. 205- 216. 2002.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ed. **Porto Alegre: Mediação**, 2003.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba, PR: Juruá, 2019. 123 p. (broch.).

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

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011.

SOBRE A UFLA. **Ministério da Educação - Portal UFLA**. Disponível em: <https://ufla.br/sobre>. Acesso em: 15 set. 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009a.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008b.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 1. ed. rev. Florianópolis: Ed.UFSC, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

TABORDA, Leticia Batista. **Uso de Learning Analytics para aferição de evasão de acadêmicos surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019, 106 p.

Toso, Carine. **A Acessibilidade do Sujeito Surdo e as Tecnologias Assistivas no Ensino Superior: regulamentação e perspectivas a partir do site do MEC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, RS, 2018, 85 p.

VARELA, Aline Martins. **Práticas pedagógicas bem-sucedidas na Educação Superior Na Compreensão De Estudantes Surdos(as)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2017, 127 p.

VERAS, Daniele Siqueira; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vigotski à Educação de Surdos. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **A construção do pensamento e da linguagem**: tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Fundamentos de la defectología. Obras escogidas V. **Madrid: Vísor**, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL DO PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE

Prezada, responsável:

O presente questionário, tem por identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrandia Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. O mesmo foi elaborado pela discente/pesquisadora do programa com o intuito de constituir dados para compor o corpus da pesquisa realizada. O anonimato será mantido e sua participação é voluntária. Sinta-se à vontade para expressar sua opinião sobre as estratégias de inclusão desenvolvidas, ações e recursos disponibilizados, como também, sobre as orientações aos docentes e à estudante Surda.

IDENTIFICAÇÃO
Data da entrevista: ___/___/_____ Nome: _____ Idade: () 0 a 20 anos () 20 a 40 anos () 40 a 60 anos () 60 ou mais Área de formação: _____ Cargo/função no programa de acessibilidade: _____
PROFISSIONAL
1) Tempo de experiência na Educação (em anos): _____ 2) Tempo de experiência com a Educação Inclusiva (em anos)? _____ 3) Que cursos você já participou na perspectiva da inclusão de Surdos na Educação Básica ou no Ensino Superior?
SOBRE A SURDEZ
1) Conte como você entende sobre a Surdez e a cultura Surda. 2) Conte como você pensa sobre a comunicação das Surdas e dos Surdos.
ACESSIBILIDADE
1) Que estratégias de inclusão foram realizadas pelo programa no processo de inserção e de permanência da estudante Surda? 2) Que relação teve o programa de acessibilidade com a disponibilização para bolsas de monitoria? 3) Conte como se dava a interação do programa de acessibilidade com as e os monitores e intérprete. 4) Conte como foi a participação do programa de acessibilidade no processo de inclusão e permanência da estudante Surda nesse período de pandemia. 5) Que orientações foram realizadas ao coordenador, as professoras e os professores do programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática sobre o processo de inclusão da estudante? Descreva esse processo. 6) Conte como se deu o acompanhamento do desempenho da estudante Surda pelo programa no período em que ela estava cursando as disciplinas na instituição. 7) Conte que desafios foram enfrentados pelo programa no processo inclusão da estudante Surda.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MONITORES**

Prezada monitora e prezado monitor:

O presente questionário, tem por identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrandia Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. O mesmo foi elaborado pela discente/pesquisadora do programa com o intuito de constituir dados para compor o corpus da pesquisa realizada. O anonimato será mantido e sua participação é voluntária. Sinta-se à vontade para expressar sua opinião sobre suas expectativas, desafios e aprendizados que teve nesse processo de inserção da estudante Surda no mestrado.

IDENTIFICAÇÃO
Data da entrevista: ___/___/_____ Nome: _____ Idade: () 0 a 20 anos () 20 a 40 anos () 40 a 60 anos () 60 ou mais Área de formação: _____ Cargo/função no programa de monitoria: _____ Disciplina que acompanhou à estudante Surda (caso tenha acompanhado): _____
ACADÊMICO
1) Tempo de experiência com a Educação Matemática Inclusiva (anos): _____ 2) Teve experiência em atuar com estudantes Surdos em outro momento de sua vida? () Sim () Não - Caso sim, relate como foi esta experiência. 3) Que cursos você já participou de cursos na perspectiva da inclusão de Surdos na Educação Básica ou no Ensino Superior?
ATENDIMENTOS DE MONITORIA
1) Conte quais eram os objetivos dos atendimentos de monitoria com a estudante Surda e como eles aconteciam. 2) Conte como eram realizados os planejamentos e que recursos didáticos eram utilizados na monitoria. 3) Conte como você se comunicava com a estudante Surda? 4) Conte como foi a interação entre a monitoria e as e os docentes. 5) Que desafios que você teve nesse processo de monitoria com a estudante Surda?
INCLUSÃO
1) O que você entende pelas políticas de inclusão no Ensino Superior? 2) Como você percebeu as políticas de inclusão na universidade Sol Poente? 3) Conte como você pensa a Surdez e a comunicação das pessoas Surdas? 6) Que orientações você recebeu da instituição sobre o processo de inclusão da estudante Surda? 7) Como a monitoria pode contribuir no processo de inserção e permanência da estudante Surda?



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES**

Prezado docente e prezada docente:

O presente questionário, tem por identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrande Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. O mesmo foi elaborado pela discente/pesquisadora do programa com o intuito de constituir dados para compor o corpus da pesquisa realizada. O anonimato será mantido e sua participação é voluntária. Sinta-se à vontade para expressar sua opinião sobre suas expectativas, desafios e aprendizados que teve nesse processo de inserção da estudante Surda no mestrado.

IDENTIFICAÇÃO
Data da entrevista: ___/___/_____
Nome: _____
Idade: () 0 a 20 anos
() 20 a 40 anos
() 40 a 60 anos
() 60 ou mais
Área de formação: _____
Disciplina que leciona ou lecionou à estudante Surda: _____
PROFISSIONAL
1) Tempo de experiência na Educação (em anos): _____
2) Tempo de experiência docente no Ensino Superior (em anos): _____
3) Que cursos você já participou de cursos na perspectiva da inclusão de Surdos na Educação Básica ou no Ensino Superior.
SOBRE A SURDEZ
1) Conte como você entende sobre a Surdez e a cultura Surda.
2) Conte como você pensa sobre a comunicação das Surdas e dos Surdos.
PRÁTICA DOCENTE
1) Que ações você desenvolveu para receber uma estudante Surda em sua disciplina?
2) Que orientações você recebeu da instituição sobre o processo de inclusão da estudante Surda?
3) Conte como se dava sua comunicação com a estudante Surda.
4) Conte como foram suas práticas docentes para receber a estudante Surda, e que metodologias, recursos didáticos e estratégias de avaliações você utilizou nesse processo de inclusão.
5) Que dificuldades que você teve em lecionar para a estudante Surda? Refletindo sobre essas dificuldades o que poderia ser feito para que você se sentisse mais preparado em lidar com a inclusão da estudante?
6) Conte como foi o desenvolvimento de suas aulas nesse período de pandemia.
ACESSIBILIDADE
1) Conte como foi a presença do intérprete de Libras em suas aulas?
2) Conte como foi ter a presença dos monitores em suas aulas?
3) Você considera que a participação dos monitores contribuiu no processo de inserção e permanência da estudante Surda?
4) Conte como era a sua comunicação para com os monitores para o desenvolvimento das aulas.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INTÉRPRETE

Prezado Intérprete:

O presente questionário, tem por identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrandia Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. O mesmo foi elaborado pela discente/pesquisadora do programa com o intuito de constituir dados para compor o corpus da pesquisa realizada. O anonimato será mantido e sua participação é voluntária. Sinta-se à vontade para expressar sua opinião sobre suas expectativas, desafios e aprendizados que teve nesse processo de inserção da estudante Surda no mestrado.

IDENTIFICAÇÃO
Data da entrevista: ___/___/_____ Nome: _____ Idade: () 0 a 20 anos () 20 a 40 anos () 40 a 60 anos () 60 ou mais Área de formação: _____ Cargo/função: _____ Disciplinas que acompanhou à estudante Surda: _____
PROFISSIONAL
1) Tempo de experiência com a Educação Inclusiva (anos): _____ 2) Em quais áreas teve experiência de fazer interpretação da Libras? 3) Conte se já realizou a interpretação da Libras em disciplinas do Ensino Superior em que tinha estudantes Surdas e Surdos matriculados anteriormente? 4) Que cursos você participou na perspectiva da inclusão de Surdos na Educação Básica ou no Ensino Superior?
SOBRE A SURDEZ
1) Conte como você entende sobre a Surdez e a cultura Surda. 2) Conte como você pensa sobre a comunicação das Surdas e dos Surdos.
ACESSIBILIDADE
1) Que orientações você recebeu da instituição sobre o processo de inclusão da estudante Surda? 2) Na sua opinião, qual é a sua contribuição, enquanto intérprete, no processo de inclusão de estudantes Surdos no Ensino Superior? 3) Conte como se dava sua participação nas aulas do mestrado. 4) Conte sobre as dificuldades que você teve nesse processo de inclusão da estudante Surda. 5) Conte como eram realizados os agendamentos pelas docentes e pelos docentes para a sua participação nas disciplinas em que elas e eles ministravam. 6) Conte como de deu seu trabalho nas disciplinas em que a estudante Surda estava inserida nesse período de pandemia.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ESTUDANTE SURDA**

Prezada estudante:

O presente questionário, tem por identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestrande Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. O mesmo foi elaborado pela discente/pesquisadora do programa com o intuito de constituir dados para compor o corpus da pesquisa realizada. O anonimato será mantido e sua participação é voluntária. Sinta-se à vontade para expressar sua opinião sobre suas expectativas, desafios e aprendizados que teve nesse processo de sua inserção no mestrado.

IDENTIFICAÇÃO
Data da entrevista: ___/___/_____ Nome: _____ Idade: () 0 a 20 anos () 20 a 40 anos () 40 a 60 anos () 60 ou mais Área de formação: _____ Disciplinas que estudou até o momento no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da universidade Sol Poente: _____
COMUNICAÇÃO
1) O que você pensa a Surdez e a comunicação das pessoas Surdas? 2) Conte como foi seu processo de aquisição da língua portuguesa? 3) Conte como se deu sua comunicação com as e os professores, com as e os monitores e com as e os colegas de turma no mestrado?
EXPERIÊNCIAS ENQUANTO ESTUDANTE
1) Conte como foi o processo seletivo que você participou para ingresso no mestrado? 2) Que expectativas você teve ao saber que foi aprovada para no processo seletivo do programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática na universidade Sol Poente? 3) Na sua percepção, que ações foram desenvolvidas pelas professoras e pelos professores para a sua acessibilidade nos conteúdos estudados nas disciplinas? 4) Durante as aulas que recursos didáticos foram utilizados pelas professoras e pelos professores que considera que te possibilitou uma compreensão com relação aos conceitos estudados? 5) Conte como foram desenvolvidos os trabalhos e as avaliações nas disciplinas durante os semestres? 6) De que forma você considera que a sua interação com as e os colegas, ou a falta dela, contribuiu em seu processo de inclusão e permanência no mestrado? 7) Que desafios que você enfrentou na instituição durante esse período em que esteve participando das aulas no mestrado? 8) Conte como foi sua experiência no mestrado nesse período de pandemia.
INCLUSÃO
1) O que você entende pelas políticas de inclusão no Ensino Superior? 2) Conte como você percebeu as políticas de inclusão na universidade Sol Poente. 3) Que ações de acessibilidade você considera que precisam ser tomadas para que uma estudante Surda e um estudante Surdo se sintam incluído nos programas de pós-graduação? 4) Que ações foram realizadas pelo programa de acessibilidade que contribuíram para sua inclusão na universidade? 5) Que contribuições teve o intérprete em seu processo de inclusão na universidade Sol Poente? 6) Conte como você percebe a participação dos monitores no seu processo de inserção e permanência na universidade?

- 7) Conte como eram desenvolvidos os encontros de monitoria?
- 8) Na sua opinião, quando uma professora e um professor recebem uma estudante Surda ou um estudante Surdo pela primeira vez em sua classe, o que poderia ser realizado para que ele conseguisse desenvolver suas aulas de forma inclusiva?

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezada participante e prezado participante, você está sendo convidada e convidado a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Sol Poente. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I – Título do trabalho experimental: O processo de inserção da primeira estudante Surda em um programade pós-graduação de uma universidade do sul de Minas

Pesquisadoras responsáveis: Prof^ª. Adrielly Antonia Santos Gomes/ Prof^ª. Dr^ª. Rosana Maria Mendes

Cargo/Função: Professora da Educação Básica/ Professora Adjunta IV

Instituição/Departamento: Centro de Educação Integrada Paulo Freire/ Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática

Telefone para contato: (35) 9 9988-4700/ (35) 3829-1645

Local da coleta de dados: Universidade Sol Poente

II – OBJETIVOS

Neste trabalho teremos por objetivo identificar as ações que já existiam em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais e as que foram implementadas para incluir uma mestranda Surda no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

III – JUSTIFICATIVA

Com o intuito de contribuir com novas pesquisas na área da Educação Matemática Inclusiva e propiciar a inclusão de estudantes Surdas e Surdos nas Instituições de Ensino Superior – IES, neste trabalho buscaremos compreender as ações que serão desenvolvidas no processo de inclusão de uma estudante Surda em uma universidade do Sul de Minas, o que contribuirá para o ingresso de pessoas Surdas na IES. Utilizaremos de alguns instrumentos para a constituição dos dados da pesquisa, como por exemplo, videograções e entrevistas gravadas. Um dos instrumentos será as entrevistas por meio de vídeograções que permitirão compreender o processo de inserção e permanência da estudante, como a comunicação entre os objetos de estudos se darão pela Língua de Sinais e esta por sua vez apresenta parâmetros e classificadores torna-se necessário um registro visual dos momentos da pesquisa. Também serão realizadas entrevistas gravadas docentes, intérprete, monitoras e monitores, a estudante Surda, e a responsável pelo programa de acessibilidade. Para as entrevistas e gravações utilizaremos técnicas de anonimato, como por exemplo nomes fictícios das participantes e dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

IV – PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO AMOSTRA

Este trabalho será desenvolvido com docentes, monitoras e monitores, membras e membros do programa de acessibilidade, a estudante Surda e intérprete.

EXAMES

Um dos instrumentos será as entrevistas por meio de vídeogravações que permitirão compreender o processo de inserção e permanência da estudante, como a comunicação entre os objetos de estudos se darão pela Língua de Sinais e esta por sua vez apresenta parâmetros e classificadores torna-se necessário um registro visual dos momentos da pesquisa. Também serão realizadas entrevistas gravadas com os professores, intérprete, monitores, a estudante Surda, e o Programa de Apoio a discentes com necessidades Educacionais Especiais – programa de acessibilidade.

V – RISCOS ESPERADOS

Os riscos da pesquisa são MÍNIMOS. Faremos vídeogravações e entrevistas com as participantes e os participantes do programa da pós-graduação em que a estudante Surda tiver contato, no entanto, respeitaremos as técnicas de anonimato, utilizando assim de nomes fictícios para a constituição dos dados. Dentro desses riscos mínimos, as participantes e os participantes podem se sentir desconfortáveis por não dominarem a Língua de Sinais ou a Língua Portuguesa no desenvolvimento das entrevistas. Como também, o constrangimento de se exporem nas vídeogravações, por mais que essas ficarão apenas com a responsável pela pesquisa. Tais riscos serão informados de forma explícita.

VI – BENEFÍCIOS

A pesquisa possibilitará um novo olhar sobre o processo de inserção de estudantes com Surdez nas Instituições de Ensino Superior, visto que, a entrada dessa estudante na universidade, possibilitará mudanças nesse espaço acadêmico e contribuirá para o ingresso de outros estudantes Surdos nos programas de graduação e pós-graduação da Universidade.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa poderá ser encerrada quando as pesquisadoras perceberem que os dados constituídos possibilitarão uma análise, e assim alcançar os objetivos estabelecidos. Como também, por decisão por decisão das participantes e dos participantes.

VIII – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Lavras, _____ de _____ de 20__.

 Nome (legível) / RG

 Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da universidade Sol Poente. Endereço – Campus Universitário da universidade Sol Poente, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal XXXX. Telefone: XXXX-XXXX.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática. Telefones de contato: (35) 3829-1645 e rosanamendes@UFLA.br.

Campus Universitário da Sol Poente
Caixa Postal XXXXXXXXXXX-XXX
E-mail XXX@XXXX.XX.br

Fone XX XXXX-XXXX
CNPJ: XX.XXX.XXX/XXXX-XX
Sítio: http://www.XXX.XXXX.br/site/?page_id=440