

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXSANDRO CARMONA DA SILVA**

**CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**CAMPO GRANDE - MS**

**2021**

ALEXSANDRO CARMONA DA SILVA

**CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Ayach Anache.

CAMPO GRANDE - MS

2021

ALEXSANDRO CARMONA DA SILVA

CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA AVALIADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Ayach Anache - UFMS

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Tuxi dos Santos - UnB

Examinadora Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel - UFMS

Examinadora Interna

CAMPO GRANDE

2021

*Dedico este trabalho a Deus, à minha família e aos meus amigos, que são fundamentais para mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela paciência e amor com que me tratou além desse tempo de estudo, cuidando-me interna e externamente, compreendendo a minha condição limitada de aprendiz.

Aos meus pais, o senhor e a senhora Laudelino Carmona e Maria Cícera, por terem me ensinado o melhor de sua essência e conhecimento, princípios e atitudes que um homem deve ter diante dos desafios que a vida propõe. Não me desviando do bom caminho e da boa batalha, mas sempre acreditando no esforço para conquistar os meus objetivos.

Agradeço também aos meus filhos, Maisa e Isaque, que com um jeito carinhoso e sempre dispostos a ajudar no que podiam, contribuíram para essa conquista. E a minha esposa Glaucia Menezes, que nos momentos de ausência e desgaste físico e emocional, teve sabedoria para conduzir a nossa família com mãos firmes.

Aos meus amigos, por compreenderem que há momentos em que devemos investir tempo e energia naquilo que acreditamos com mais vigor e, por isso, ajudaram-me com palavras de motivação.

Aqueles, também, que desconfiaram e tentaram me desanimar, pois serviram de força motivadora para eu não desistir.

Com carinho especial, agradeço imensamente à minha orientadora, professora pela qual devo as impagáveis horas de aprendizado, Alexandra Ayach Anache.

Eu gosto do impossível porque lá a concorrência é menor. (WALT DISNEY, 1965).

## RESUMO

SILVA. Alexsandro Carmona da. **Condições de Permanência dos Estudantes Surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2020. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

Diante do aumento da demanda dos estudantes surdos nos cursos de graduação e da importância de se ter um atendimento que propicie a sua permanência, é que se buscou, nesta pesquisa, analisar as condições de permanência ofertadas aos estudantes surdos (ES) da educação superior, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Também visando identificar as atividades da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas na UFMS e analisar os documentos legais que embasam a sua permanência. Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa mostrou-se adequada para o aprofundamento do tema, tendo como instrumentos metodológicos o uso de materiais bibliográficos e de produções, entrevistas individuais semiestruturadas aplicadas aos participantes da pesquisa: quatro tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e dois estudantes surdos e à gestão da DIAAF, aproximando-se, portanto, ao estudo de caso. Todos os participantes são da cidade universitária, localizada na cidade de Campo Grande - MS, caracterizando o *lócus* da pesquisa. Do início ao término do trabalho, dois estudantes surdos suspenderam as matrículas das disciplinas do semestre do ano de 2020, primeiro e segundo semestre, e dois desistiram dos respectivos cursos matriculados, resultando em um total de 66%. Os resultados constataam que os recursos disponibilizados para a permanência dos estudantes surdos são importantes para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, assim como são fundamentais para a manutenção e continuidade da DIAAF, como ação institucional de permanência aos estudantes com deficiência em geral. Os estudantes surdos são assistidos em sala de aula e em outros locais da UFMS pelos tradutores intérpretes de Língua de Sinais - TILS, que integram o corpo técnico da DIAAF, dispoendo de outros atendimentos, como alguns informativos acessíveis em Libras. Entretanto, com o aumento da demanda de estudantes surdos, nos últimos anos, e com a sobrecarga de atendimentos solicitada aos TILS, administrativo e pedagógico, acabam desassistidos em ações que possam garantir a sua permanência até o final do curso escolhido. Portanto, é preciso maior investimento público em recursos humanos e materiais para a manutenção e continuidade dos atendimentos, tendo a formação continuada dos TILS, o atendimento educacional especializado como ação permanente, a oferta do ensino de Português como segunda língua e as adaptações de materiais, elementos fundamentais para a superação das barreiras com vistas a uma educação inclusiva. Essas ações são importantes para assegurar a conclusão da graduação do estudante surdo.

**Palavras-chave:** Permanência. Estudante Surdo. Língua Brasileira de Sinais. Educação superior.

## ABSTRACT

SILVA. Alexsandro Carmona da. **Conditions of Permanence of Deaf Students at Federal University of Mato Grosso do Sul**. 2020. 148 p. Thesis (Master in Education) - Federal University of Mato Grosso do Sul - (UFMS). Campo Grande - MS.

In view of the increasing demand of deaf students in undergraduate courses and the importance of having a service that allows their permanence, this essay aims to analyze the conditions of permanence offered to deaf students (ES) of Higher Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul. Specifically, the research seeks to identify the activities of the Accessibility Division and Affirmative Actions at UFMS and to analyze the legal documents that support its permanence. In order to achieve the objectives, the qualitative research proved to be adequate for the deepening of the subject in question, using as methodological instruments, the use of bibliographic and production materials, individual semi-structured interviews, being applied to the research participants: four translators interpreting Brazilian Sign Language, two deaf students and the management of DIAAF, approaching, therefore, to the case study. All participants are from the University City, located in the city of Campo Grande - MS, characterizing the locus of the research. Since the beginning to the end of the research, two deaf students suspended enrollments of the subjects of 2020, first and second semester, and two withdrew from their enrolled courses, resulting a total of 66%. The results of the research show that the resources made available for the permanence of deaf students are important for the development of educational public policies, as well as being fundamental for the maintenance and continuity of DIAAF as an institutional action of permanence for students with disabilities in general. Deaf students are assisted in the classroom and at other UFMS locations by sign language translators - TILS, who are part of DIAAF technical staff, offering other services such as some information accessible in Libras. However, with the increase in the demand for deaf students in recent years and the overload of attendance requested from TILS, administrative and pedagogical, students are left without assistance in actions that can guarantee their permanence until the end of the chosen course, such as: offer teaching Portuguese as a second language, adaptations of materials and specialized educational assistance. Therefore, it is necessary greater public investment in human and material resources in order to keep the maintenance and continuity of care, with the continuous training of TILS; specialized educational assistance as permanent action; offer of Portuguese teaching as a second language and adapting materials, essential elements for overcoming barriers with a view to inclusive Education. These actions can be fundamental to ensure that the deaf student completes graduation.

**Keywords:** Permanence. Deaf student. Brazilian Sign Language. Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da PROAES .....	64
Figura 2 - Organização de atendimentos da DIAAF .....	66
Figura 3 - Triagem para o AEE .....	73
Gráfico 1 - Aumento das matrículas nas universidades públicas e privadas no Brasil .....	47
Gráfico 2 - Comparativo de atendimentos administrativo e de sala de aula na UFMS .....	50
Quadro 1 - Ações de permanência na UFMS .....	57
Quadro 2 - Descrição das Legislações.....	61
Quadro 3 - Participantes da pesquisa TILS.....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de matrículas no Brasil por período nas IES.....	36
Tabela 2 - Comparativo entre PCDs e ES no Estado de Mato Grosso do Sul na educação superior .....	55
Tabela 3 - Relação dos <i>Campi</i> com estudantes com deficiência.....	64
Tabela 4 - Atendimentos aos estudantes e docentes surdos da UFMS .....	76
Tabela 5 - Atendimentos administrativos acessíveis da UFMS de 2018 a 2020.....	77

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAS	Centro de Atendimento à Pessoa Surda
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEO	Comitê de Ética em Pesquisa
COUN	Conselho Universitário
CF	Constituição Federal
CG	Campo Grande
DIAAF	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
EAD	Educação a Distância
ES	Estudante Surdo
ESAN	Escola de Administração e Negócios
FAMEZ	Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Ensino de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PCCTA	Plano de Cargos e Carreiras para os Técnicos Administrativos
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROJELE	Projeto de Extensão em Língua Estrangeira
REME	Rede Municipal de Ensino
SED	Secretaria Estadual de Educação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>36</b>
1.1 LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO .....	40
1.2 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	44
1.3 O TRABALHO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	47
<b>2 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>53</b>
2.1 A DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE DA UFMS: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO.....	58
2.2 A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA UFMS: A GESTÃO DA DIAAF ....	67
2.3 A SEÇÃO DE LIBRAS.....	74
2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS .....	78
2.4.1 O trabalho dos TILS .....	82
2.4.2 A formação dos TILS.....	83
2.4.3 Aspectos comunicacionais do ES na UFMS.....	91
2.4.4 O processo de interpretação em sala de aula.....	94
<b>3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O ESTUDANTE SURDO.....</b>	<b>99</b>
3.1 DILEMAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....	101
3.2 RECURSOS E ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil passou por mudanças importantes, nos últimos anos, em relação às legislações que assistem à pessoa com deficiência nela inserida. Tal mudança deve-se ao aumento desse público na graduação. Nesse sentido, estudantes com deficiência começaram a ganhar visibilidade dentro das universidades em todo o país, como pessoas revestidas de direitos formais e materiais, para um atendimento educacional que vai ao encontro de suas necessidades. Isso se deu mediante um longo processo histórico de lutas para uma educação inclusiva e de qualidade, que os contemplassem em sua totalidade.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016; 2019) mostram o aumento no número de matrículas que o público da Educação Especial teve nas Instituições de Educação superior (IES), nos últimos anos, presencialmente e a distância, sendo de 26% no período que compreende de 2016 a 2019, totalizando 36.755 estudantes com deficiência no ano de 2016 contra 50.683 em 2019. Essa constatação motiva a investigação para a apresentação de resultados que corroborem com o desenvolvimento educacional e melhoria no atendimento aos estudantes.

Com isso, a partir de minha experiência,<sup>1</sup> atuando há mais de quinze anos com pessoas com surdez, na cidade de Campo Grande - MS, identifiquei alguns fatores no processo de aprendizagem do estudante surdo que se apresentavam inconstantes. Os quais eram marcados pela interrupção acadêmica desses educandos, quando concluíam o ensino médio ou um número expressivo de evasão na graduação (ZILIOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018).

Diante disso, nasceu o interesse de investigar e analisar o porquê de, em sua maioria, deixarem a educação superior<sup>2</sup> e, imediatamente, optarem por cursos alternativos ou até mesmo entrarem logo no mercado de trabalho. Quais eram os instrumentos de acessibilidade encontrados e utilizados pelas universidades e como

---

<sup>1</sup> Foi utilizado o pronome possessivo, em caráter excepcional, para definir a experiência do autor. Entretanto, durante todo o texto, optou-se por utilizar o pronome na primeira pessoa do plural para definir a coautoria na elaboração da dissertação.

<sup>2</sup> Ao verificar legislações ou outros textos similares, o leitor poderá encontrar o termo “ensino superior”, contudo, foi adotado “educação superior” nessa pesquisa.

se davam as condições de permanência desses estudantes que necessitam, primariamente, de acessibilidade comunicacional no espaço acadêmico?

Estudos anteriores apontam para fatores fundamentais na educação que garantam o aprendizado do estudante surdo. Formozo (2008) destaca a necessidade de um currículo que contemple a necessidade de formar um estudante surdo para a sociedade, e que não pense em sintetizar os conteúdos para simplificá-lo. Assim como Soares (2011), que apresenta as barreiras no processo educacional do estudante surdo, marcadas por impasses e conflitos que limitaram o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais eficazes e, por muito tempo, tornaram o professor como seu “reabilitador da fala”.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) apresentou-se favorável ao interesse pela busca das condições de permanência do estudante surdo na educação superior e, portanto, na expectativa de iniciar as investigações, foi fundamental compreender quais eram os instrumentos legais e os investimentos financeiros disponibilizados pelo Poder Público para a promoção da inclusão nas universidades públicas, definidas pela Lei n.º 10.098/00, art. 1.º, como a supressão de barreiras e de obstáculos nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios.

A proposta do Programa de Acessibilidade na Educação superior - Incluir é um instrumento normativo importante que objetiva subsidiar as práticas de inclusão, acesso e permanência na educação superior, assim como fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que visem à integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais (BRASIL, 2013).

Com o auxílio do Programa, a despeito de existir anteriormente ações voltadas à acessibilidade das pessoas com deficiência, a UFMS passou a contar com uma Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), criada e organizada para atender, além dos grupos com vulnerabilidade socioeconômica e étnicos, as demandas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, que chegavam ao espaço acadêmico da instituição. Em sua pesquisa na UFMS, Santana (2016) identificou que, apesar de

incipiente, os recursos disponibilizados, somados aos recursos destinados pela UFMS, têm viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitária e de seus *campi*.

Contudo, vale destacar que as atividades voltadas à acessibilidade e à permanência dos estudantes com deficiência que chegavam à UFMS já eram realizadas pelos professores em formato de extensão e por meio de ações, ainda que não permanentes, com o objetivo de reduzir as barreiras dentro da instituição (RELATÓRIO DIAAF, 2013). O trabalho de Santana (2016) explicita as ações realizadas:

No caso da UFMS, a coordenadora do Laboratório já desenvolvia estratégias para atender as pessoas com deficiência antes mesmo de o Programa INCLUIR. Conforme o edital n.º 2 de 16 de maio de 2005, de o Programa INCLUIR, quando iniciou a distribuição dos recursos para as instituições públicas, as propostas e/ou projetos tinham que estar ligados aos [...]. (SANTANA, 2016, p. 98).

Na Resolução n.º 2 do Conselho Universitário (COUN), de 13 de janeiro de 2020, que institui a Política de Inclusão e Ações Afirmativas no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em seu parágrafo primeiro, é estabelecido como objetivo principal:

Fica instituída a Política de Inclusão e Ações Afirmativas (PIAA) no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de reduzir as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento entre os estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação, pertencentes a grupos discriminados ou excluídos econômica e socialmente por meio de ações e benefícios aos estudantes. (UFMS, 2020).

Para as suas ações na UFMS, a Divisão utiliza o conceito de pessoa com deficiência da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) para o atendimento do Programa, sendo aquelas que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais (LBI, 2015).

A DIAAF está vinculada à coordenação de Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) e organizada em seções para o atendimento às pessoas com deficiência, sendo: Ações Afirmativas e Monitoramento de Cotas; Acessibilidade; e Libras.

Partindo do pressuposto de que, na contemporaneidade, não é possível falar em inclusão educacional somente como acesso do estudante nos espaços de aprendizado, os princípios norteadores partem de uma visão além da integração dos estudantes com deficiência no contexto educacional para a concepção de um termo que remete a aspectos mais desafiadores do que sua mera inserção ou integração em ambientes educacionais.

Entretanto, é preciso cuidar para que não se restrinja o processo de inclusão como um fato exclusivo do mundo contemporâneo, pois os passos em direção à concretização das políticas educacionais inclusivas foram dados antes da década de 1990, a partir daí, concedendo sustentação às bases legais internacionais, como o Consenso de Washington (1989), a de Jomtien (1990) e a de Salamanca (1994).

Nessa perspectiva, segundo Santos (2020b), as políticas públicas educacionais são compreendidas como construções sociais que representam como a realidade e os problemas sociais são pensados, não somente pelo Estado, mas também pelos confrontos e consensos entre os grupos envolvidos em diferentes instâncias dos processos. E, para uma Educação para todos, é fundamental instrumentos de ensino que corroborem para a garantia de se ter formação continuada, atendimento educacional especializado, condições de oportunidade para todos, dentre outros fatores.

As professoras Anache e Cavalcante (2018) abordam a complexidade nos atendimentos referentes ao Núcleo de Acessibilidade na UFMS, caracterizando-os como uma ação conjunta para que sejam efetivas e permanentes:

As características individuais do estudante com deficiência, bem como as especificidades dos cursos de graduação e pós-graduação, tornam complexas as atividades dos núcleos de acessibilidade, pois requerem a articulação de ações coletivas e, ao mesmo tempo, particulares, para cada área de conhecimento, as quais devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional. (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 117).

Portanto, as ações que visem à melhoria no atendimento e na permanência dos estudantes com deficiência que estão na universidade são complexas e devem ser pensadas conjuntamente com os gestores, para que sejam contínuas e efetivas. Nessa perspectiva, o problema de pesquisa caracteriza-se em como estão ocorrendo as condições de permanência dos estudantes surdos, por intermédio das práticas de interpretação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e das ações da DIAAF, admitindo as peculiaridades da Libras como meio principal de comunicação da pessoa surda.

A pessoa com surdez, usuária da Língua de Sinais como meio principal de comunicação, tem como característica a percepção do mundo e a absorção das informações veiculadas em seu meio social, segundo o aspecto visual que lhes são propostos. Por esse motivo, todas as peculiaridades de sua forma de interagir com os seus pares também se dão mediante o sentido visual e, por conseguinte, as expressões de suas ideias e conceitos passam pela Língua de Sinais, que são produzidas pelos conjuntos morfossintáticos da Libras, em específico. A Lei n.º 10.436/02 evidencia os estudos acerca da Libras.

No âmbito educacional, a constatação de que a Libras se torna um fator considerável a ser refletido no processo de aprendizagem ganha notoriedade pela necessidade de interação entre os participantes no espaço acadêmico e acesso aos materiais didáticos disponíveis aos estudantes surdos. Diante desses fatores, há também que se considerar a dinâmica dos cursos de graduação e os componentes curriculares pré-estabelecidos, que tornem ainda mais complexas as práticas de interpretação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes surdos.

Nesse contexto, é preciso destacar que o conceito de aprendizagem utilizado nesta pesquisa se trata da perspectiva histórico-cultural, a qual o compreende como aquele que visa proporcionar condições para que o estudante avance na apropriação do conhecimento elaborado pela cultura. Podendo apresentar-se de formas variadas, como as memorísticas, compreensivas e criativas, uma vez que proporcionem ferramentas para que novos e complexos aprendizados ocorram. Nessa perspectiva, formas mais complexas de aprendizagem implicam no aluno em seu caráter ativo, intencional e emocional, além de compreendê-las como expressão de processos cognitivos e afetivos que se articulam. A subjetividade configura-se como uma complexa trama simbólico-emocional, que se organiza no curso das vivências do

sujeito, produzindo sentidos subjetivos para as aprendizagens em curso (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

As questões referentes à permanência do estudante surdo (ES) na Educação superior integram um tema recente, considerando as legislações e o processo histórico de enfrentamentos da Educação Especial no Brasil e no mundo. No entanto, estudos que abordam a temática são fundamentais para a compreensão da inclusão deste estudante no contexto educacional: não só ao acesso por meio de políticas públicas, mas acerca dos instrumentos e práticas que garantam a sua permanência.

Logo, analisar estudos pretéritos sobre o assunto foi importante para contribuir com a pesquisa, no sentido de se compreender o processo de inclusão do ES nas universidades e estabelecer um ponto inicial para as investigações. Para isso, os descritores utilizados foram: políticas de inclusão; acesso e permanência na educação superior; e estudantes surdos na educação superior. O recorte temporal utilizado foi do ano de 2009 a 2018, analisados por meio de trabalhos de dissertações e teses da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2019 a 2020.

A partir da delimitação temporal, foram identificadas 152 produções com referência ao título desta pesquisa, contendo termos como surdos e educação superior. Destas, 23 foram selecionadas pelos títulos, sendo 15 o total de produções selecionadas após a leitura dos resumos, visto que nestes continham características diretamente relacionadas ao estudo, constando maiores detalhes nos anexos na página 137.

Nas produções, encontra-se a dissertação de Ansay (2009), com o título: “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior”, que permitiu evidenciar que a trajetória do ES até a educação superior é marcada por vários aspectos de caráter político e pessoal. O objetivo da pesquisa foi discutir, por meio de análise documental-reflexiva e pesquisa de campo, a trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão nas universidades. A pesquisa foi realizada na cidade de Curitiba - PR e reflete os conflitos e obstáculos semelhantes aos enfrentados pelos estudantes surdos e seus pares em outros estados e cidades.

Realizado sobre o ES na educação superior, o trabalho de Goularte (2014) trouxe uma reflexão sob a ótica subjetiva da pessoa com surdez, lançando mão dos estudos foucaultianos de investigação e análise. Na pesquisa, são apresentados

termos como: “governo” e “captura” que, por não integrarem o instrumento de estudo, não são domináveis neste espaço de apresentação e, portanto, não são alvo de detalhamento para a sua total compreensão. Entretanto, foram abordadas questões fundamentais para analisar, tais como: o processo de acesso e inclusão do ES, a utilização de instrumentos de inclusão que permitem a sua permanência e o desenvolvimento de alunos “produtivos e úteis”, conceitos estes apresentados pelo autor.

A inclusão do ES mediante a Língua de Sinais é pertinente para identificar o papel que a mesma assume no processo de aprendizagem e como a acessibilidade comunicacional deste estudante se dá nas universidades, o que pode ser verificado também nos trabalhos de Costa (2014), da UERN; Costa Junior (2015), da UFES; Ribeiro (2017), da UFBA; Talmag (2018), da UFC; Lima (2018), da UFSM, dentre outros que se relacionam ao tema.

Os trabalhos que abordaram a permanência do ES na educação superior foram os de Lima (2012), da PUCSP; Monteiro (2015), da UFSC; Cavalcante (2018), da UFMS.

Importante destacar que a maioria dos trabalhos utilizam como metodologia de pesquisa a análise documental, priorizando o levantamento dos dados referentes ao tema daquele contexto, tais como os da instituição analisada e de estudos anteriores. Ainda, evidencia-se maior concentração de trabalhos produzidos em relação ao ES nas regiões sul e sudeste, tendo como exemplo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo constatado que, em ambas, há políticas institucionais de implementação de cursos de graduação e pós-graduação visando à difusão da Educação Especial.

As pesquisas apresentadas corroboram para uma análise que supera uma visão reducionista de acesso do ES na educação superior, identificando que existem fatores fundamentais para proporcionar ao estudante condições de permanência na graduação, como: acessibilidade comunicacional; e ensino de português como segunda língua e intérprete de Libras. Surge, então, a necessidade de analisar as políticas educacionais direcionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais para contextualizar o espaço de investigação, o qual está sendo proposto.

Em primeira análise, os movimentos sociais tencionaram os governantes, por meio de políticas públicas, a fazer com que os atendimentos ao público da Educação Especial fossem assegurados mediante ações permanentes nas universidades. A partir daí, foi possível verificar que as UFES estabeleceram as atividades em relação à inclusão de maneira efetiva e contínua, com a garantia de recursos destinados especificamente para esse fim. Os núcleos de promoção à inclusão e ao atendimento à pessoa com deficiência, por intermédio do Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC), Acessibilidade na educação superior, evidencia a mudança feita nas políticas educacionais que, a partir do ano de 2011, foi alterada de seleção em editais, como era realizada, para recursos destinados diretamente aos núcleos de acessibilidade para a sua criação e manutenção.

Nesse contexto de transformações nas políticas educacionais, estudos constataam dificuldades também no processo educacional do ES. Para Skliar (2006), há dificuldades no processo de aprendizagem do estudante surdo como característica, em regra, de uma pedagogia deficitária, em que a visão terapêutica da surdez se sobrepõe às potencialidades do sujeito. Em uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos, o autor analisou as condições em que alguns estudantes surdos eram submetidos no contexto educacional, constatando as distorções sobre o *lócus* em que se deveriam investir os esforços de transformações.

Uma interpretação desses dados deveria conduzir-nos a uma resposta eficaz das seguintes perguntas: pode-se atribuir uma causa natural à dificuldade das crianças e jovens surdos para ascender aos conhecimentos escolares? É a surdez, a perda auditiva, a causa original dos limites linguísticos e cognitivos dos surdos? Este é o único destino imaginável para estas pessoas? Ou ao contrário, é a pedagogia, sua concepção de sujeito educativo, sua modalidade e objetivos de funcionamentos a responsável pelos fracassos? (SKLIAR, 2006, p. 80).

Portanto, as dificuldades na aprendizagem do ES, e isso quase sempre reflete em sua evasão, não têm relação direta com as características linguísticas da Libras, mas do sistema e suas políticas educacionais. Nesse sentido, pensar no ES na educação superior, apesar de recente esse movimento, é considerar todo o processo de preconceito e exclusão que este sujeito sofreu ao longo dos anos e admitir a estrutura educacional - currículo, políticas públicas, formação especializada - importante para a sua ascensão.

Para Albres (2010), a educação superior deve ir além de considerar a relevância das políticas públicas em relação à inclusão do ES, mas a postura do docente universitário necessita ser reflexiva, superando as análises de documentos legais e experienciando novas formas de aplicações. Ademais, nesse cenário, as adaptações curriculares configuram-se como uma possibilidade de atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos ES.

Contudo, para a autora, as dificuldades na educação superior não se restringem a adaptações de currículo e a barreiras atitudinais, mas são processuais e complexas. A leitura e a escrita fazem parte desse processo e, por isso, impõem profunda reflexão nas intervenções pedagógicas.

Que conhecimento de Língua Portuguesa os acadêmicos surdos deveriam ter para acessar o nível superior? Que conhecimento sobre Português possuem de fato? O conhecimento que tem é suficiente para acompanhar aulas que requerem o complemento com grande carga de leitura? (ALBRES, 2010, p. 63).

Essas reflexões envolviam as análises para estabelecer um ponto inicial de investigação, o qual pudesse resultar em respostas satisfatórias para a dificuldade de permanência do ES na educação superior. Ainda, a autora relata que, em sua experiência nas salas de aula da educação superior, pode observar o que os ES têm de enfrentar, visto que, além dos desafios de ser um acadêmico surdo, devem também aprender a produzir trabalhos, resenhas e provas em Língua Portuguesa, que sejam entendidas pelos seus interlocutores. Na sua visão, identificou que, apesar de a Portaria n.º 1.679/99 (dentre outras) garantir o direito de o estudante surdo realizar avaliações diferenciadas, respeitando as suas peculiaridades linguísticas, elas não são efetivadas nas instituições de educação superior.

Diante das dificuldades de leitura e escrita, surge a presença fundamental do tradutor intérprete de Libras e, com ele, a indagação sobre as competências atribuídas à sua função: “São os intérpretes de Língua de Sinais que ‘remediarão’ a defasagem construída em anos de um ensino, na maioria das vezes, ineficiente?” (ALBRES, 2010, p. 220, grifo do autor). A autora assume uma postura de reconhecimento do TILS na educação superior, mas considera que outros instrumentos devem ser admitidos para a permanência do estudante surdo.

O conflito entre a Língua Portuguesa e a Libras parece permear a maior parte das discussões que a autora dispensa às análises da inserção do estudante surdo na educação superior. No entanto, expor a ideia da admissão da Libras no espaço acadêmico pode denotar a resolução das dificuldades da inclusão do estudante surdo.

Nesse sentido, Quadros (2007) sugere uma proposta educacional em qualquer nível de ensino bilíngue, em que todas as pessoas surdas podem fazer o uso natural das línguas de sinais e do sistema educacional, a considerar como meio principal de comunicação. Apesar disso, salienta que o domínio da língua nativa pelo estudante surdo não garante o aprendizado de uma segunda língua. Em sua pesquisa, a autora reforça o sucesso do uso de uma proposta bilíngue para educação de surdos em outros países, destacando-se a Suécia e a Venezuela, e o desenvolvimento psicossocial e educacional que esses estudantes apresentaram após a mudança da modalidade de ensino para estudantes surdos.

Entretanto, não é uma tarefa simples a aplicação de uma proposta desafiadora como essa. Para a autora, é fundamental que todos os participantes estejam envolvidos, desde a família até os professores.

As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. (QUADROS, 2007, p. 29).

A despeito de seus benefícios no processo educacional do estudante surdo, assumir uma postura de defesa de uma educação superior completamente bilíngue não parece ser viável, no contexto brasileiro atual. No entanto, alguns instrumentos que tornam essa proposta efetiva devem ser considerados nos espaços acadêmicos como essenciais para a sua permanência na educação superior.

No diálogo entre os textos dos autores acima, foi possível identificar a preocupação em desmistificar a surdez como deficiência incapacitante para o desenvolvimento cognitivo do ES e verificar quais eram os elementos impeditivos no processo de aprendizagem do estudante surdo. Assim, nesses estudos, constatou-se o que reforça a tese motivacional da pesquisa: que existem fatores externos ao sujeito

que precisam ser analisados como fundamentais para a sua permanência na educação superior, possibilitando o seu êxito no curso pretendido, como: leitura; escrita; adaptações curriculares; tradutores e intérpretes de Libras; e atendimento educacional especializado, os quais serão analisados com maior aprofundamento nos capítulos seguintes.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as condições de permanência ofertadas aos estudantes surdos (ES) da educação superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como objetivos específicos, a pesquisa busca identificar as atividades da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas na UFMS e analisar os documentos legais que embasam a permanência do ES.

Embora a DIAAF realize atendimentos a todos os estudantes que apresentem alguma deficiência ou mobilidade reduzida, a investigação dessa pesquisa deu-se ao estudante surdo na UFMS. Para efeito dos atendimentos dispensados a eles, amparados dentre as legislações vigentes, a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo 2.º, conceitua surdez como sendo aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando-se principalmente pelo uso da Libras. Em termos técnicos, abordado pelo Decreto em seu parágrafo único do mesmo artigo, surdez é a 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.

A DIAAF conta com uma seção de Libras que atua diretamente para a acessibilidade comunicacional dos ES. Dentre algumas atribuições dessa seção, são apresentadas no site da Divisão de Acessibilidade, no site da UFMS, alguns tipos de atendimentos, como: gerenciar a equipe de intérpretes de Libras no atendimento à comunidade surda; orientar coordenadores de curso e unidades setoriais acerca das especificidades linguísticas das pessoas surdas; encaminhar propostas de normatização de procedimentos referentes ao serviço de interpretação em Libras; e viabilizar o acesso à comunicação e informação em Libras. Atualmente, esta seção conta com a atuação de seis Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), de cargo técnico administrativo de nível D efetivo e um de cargo técnico administrativo de nível E, de caráter temporário, para atendimento de suas demandas, sendo sete TILS, no total.

Para atingir estes objetivos, a pesquisa de natureza qualitativa mostrou-se adequada para o aprofundamento do tema em referência, pois segundo Yin (2016), tem a capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo, bem como procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo, tendo como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas e individualizadas para o seu embasamento, o qual, segundo Gil (2018), consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Existem perguntas abertas e fechadas para a identificação de aspectos relevantes a serem considerados. Glat e Pletsch (2013) contribuíram para a aplicação da entrevista, com a seguinte reflexão a ser considerada no momento da sua elaboração:

Que metodologias de ensino melhor se adequa à perspectiva da inclusão? Quais recursos são necessários? O que é imprescindível? Quais são as possibilidades e os limites de uma proposta de educação para todos? Como diferenciar o ensino para atender à diversidade do alunado sem discriminar? (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 50).

Para tanto, foram questionados temas referentes à atuação, à formação, à compreensão legal e à intervenção pedagógica dos TILS. Quanto ao estudante surdo, foram abordadas perguntas relacionadas ao convívio familiar, por exemplo: se os pais são surdos ou ouvintes, o tempo que demorou sua conclusão do ensino regular e as peculiaridades na universidade que dizem respeito à acessibilidade. Já em relação à gestão da Divisão de Acessibilidade, foram propostas perguntas que explicitassem as maiores dificuldades na gestão da DIAAF, das políticas de inclusão, da formação continuada e dos dados estatísticos referentes às demandas de pessoas com deficiência que a Divisão atende na universidade. Para Yin (2016):

Todas as entrevistas envolvem a interação entre um entrevistador e um participante (ou entrevistado). Entrevistas estruturadas roteirizam cuidadosamente essa interação. Primeiro, o pesquisador usará um questionário formal que lista todas as perguntas a serem feitas. Segundo o pesquisador adotará formalmente o papel de entrevistador, tentando obter respostas de um entrevistado. Terceiro, o pesquisador enquanto entrevistador tentará apresentar o mesmo comportamento e conduta ao entrevistar cada participante. O comportamento e conduta do entrevistador também são, portanto, roteirizados, geralmente como resultado de algum

treinamento prévio e específico para que a coleta de dados seja realizada da maneira mais uniforme possível. (YIN, 2016, p. 1552).

É possível compreender, portanto, que, apesar de o pesquisador não conseguir a neutralidade absoluta em um estudo de campo, ainda assim, é fundamental que o seu comportamento seja no sentido de reduzir ao máximo as interferências que possam distorcer os resultados da pesquisa.

Por sua especificidade, foram levantadas informações acerca das matrículas nos cursos de graduação da UFMS referentes aos ES e à quantidade de profissionais que atuavam diretamente com eles, justificando a necessidade de autorização da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), concordando com a aplicação dos instrumentos de pesquisa aos profissionais tradutores e intérpretes de Libras e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para a análise aos ES.

A partir dos dados acerca da identificação da quantidade de ES matriculados na UFMS, dos cursos que frequentam e da quantidade de TILS que realizam o atendimento de acessibilidade, foi possível a aplicação das entrevistas.

A pesquisa teve como participantes entrevistados: dois estudantes surdos; a gestão da Divisão de Acessibilidade e quatro TILS da seção de Libras. Embora não tenha sido possível aplicar as entrevistas em todos ES e TILS, é importante identificá-los para complementariedade dos resultados. Os ES têm idade entre 20 e 30 anos, cinco do sexo masculino e um do sexo feminino, e estudam em diversos cursos na universidade, sendo usuários da Libras como meio principal de comunicação. Apenas um deles estuda há mais de 2 anos na universidade.

Os TILS que atuam nos cursos são seis de cargo de nível médio efetivo (classificação D) e um de cargo de nível superior em regime de contratação temporária (classificação E). Embora haja a distinção entre os cargos, todos têm formação em curso de nível superior e especialização na área educacional, com o mínimo de 8 anos de atuação como TILS.

A pesquisa obedeceu aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para dar início às investigações. Nesse contexto, as orientações do Conselho Nacional de Saúde são importantes para preservar e garantir o “respeito ao participante da pesquisa em sua

dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade.” (Resolução, CNS 466/12, 25, III, “a”).

Após a identificação dos profissionais TILS, da gestão da Divisão de Acessibilidade e dos ES, foi entregue a cada participante, individualmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura e ciência da voluntariedade de sua participação, cujo modelo se encontra em anexo nas páginas 141, 144 e 147, e das medidas a serem tomadas, caso houvesse qualquer tipo de desconforto no início, meio ou final da pesquisa, bem como procedimentos utilizados para a sua realização.

Como medida de preservação da intimidade e privacidade, assim como o sigilo de cada participante, foram utilizados símbolos com as iniciais: “E” para os ES, seguido do número 1 ao 3; “T” para os TILS, seguido do número 1 ao 6; e “G” para a gestão da Divisão de Acessibilidade.

A aplicação das entrevistas com os TILS, estudantes surdos e a Gestão da Divisão tiveram a duração máxima de 1h. Aos funcionários, as respostas foram relatadas oralmente no aplicativo *Google Meet*, sendo depois reduzidas a termo. Já com os estudantes surdos, pela especificidade da Língua de Sinais, foi necessária a gravação em imagem das respostas no mesmo aplicativo utilizado com os outros participantes, para posterior transcrição, tendo essas sido realizadas pelo próprio autor, o qual faz uso e domina a Libras com fluência.<sup>3</sup> Todas as respostas foram submetidas à leitura e à assinatura dos participantes, declarando que concordavam com o conteúdo registrado.

Para maior comodidade dos participantes para a aplicação das entrevistas, foi disponibilizada uma sala da Divisão de Acessibilidade de Ações Afirmativas, organizada para reuniões de estudantes da UFMS. Porém, cabe relatar que, devido ao momento pelo qual o mundo passa por conta da Pandemia do Novo Coronavírus, foram tomadas medidas de restrição pela UFMS para evitar o contágio e propagação do vírus. Por isso, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, fazendo uso de aplicativos para essa finalidade. Respeitando as medidas de saúde pública,

---

<sup>3</sup> Proficiência no uso e ensino da Libras - PROLIBRAS/2010.

optou-se por realizar as entrevistas utilizando os mesmos recursos tecnológicos empregados pelos docentes: *Google Meet*.<sup>4</sup>

As entrevistas com os TILS foram organizadas no intuito de identificar a função, formação e tempo de atuação dos profissionais tradutores intérpretes. Em seguida, as atividades de interpretação realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. A partir daí, é levantada a questão do seu entendimento sobre a inclusão dos ES na universidade e sua compreensão a respeito das políticas educacionais.

No segundo momento, foi realizada a entrevista com a gestão da divisão de acessibilidade e ações afirmativas, inicialmente, identificando as dificuldades na gestão da divisão: aumento da demanda de estudantes e recursos financeiros para a manutenção das atividades. Logo em seguida, são feitas perguntas em relação ao planejamento e às ações aplicadas pela DIAAF.

No capítulo três, as entrevistas com os ES são direcionadas para buscar a compreensão de seu percurso escolar até a chegada à universidade. Depois, a relação com sua família, se fazem uso da Libras, os recursos que lhes são disponibilizados, sua relação com o TILS e com os ouvintes, seu contato com a Língua Portuguesa: formas de avaliação dispensadas pelos docentes. Para González Rey (2002):

Só a presença do pesquisador na situação interativa que toda pesquisa implica representa um elemento de sentido que afeta de múltiplas formas o envolvimento do sujeito estudado com a pesquisa. O sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem-formulada. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 55).

Portanto, é preciso admitir que a pesquisa, embora envolvida nas formalidades e teorias que determinam os passos fundamentalmente essenciais, não obsta pela participação ativa dos sujeitos. Ao contrário, preocupa-se com a dinamicidade disposta em cada análise.

---

<sup>4</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa *Google*.

Vale destacar que as características de uma pesquisa contemporânea devem ser marcadas por uma investigação crítica dos fatos e também pela recepção de pessoas que interagem em uma sociedade com sujeitos distintos. Desse modo, compreende-se o ser humano como histórico e em constantes mudanças. É nesse contexto que está inserido, tanto o ES quanto o profissional tradutor intérprete de Libras. E o que liga estes agentes, dentre outros, é o processo educacional e inclusivo da pessoa surda por meio da Libras. Para isto, faz-se necessárias visitas frequentes às teorias que sustentaram a pesquisa do início ao fim, caracterizando as discussões e definindo conceitos importantes para a compreensão dos dados.

Então, não se pode falar em análise propriamente dita sem que os dados coletados com os instrumentos de pesquisa sejam confrontados com outros para serem lapidados e, só então, transformada em informações relevantes.

Um dado isolado, entendido como qualquer informação acerca dos fatos, não pode ser considerado hermeneuticamente uma contribuição para a sua compreensão. Por este motivo, devem ser comparados, interpretados, compreendidos e confrontados. É nesse aspecto que a pesquisa ganha características interativas, que promovem o seu sentido e trazem significado para o sujeito. Logo, é importante atentar-se para resultados que ultrapassam as respostas que os participantes dão. É preciso manter atenção às suas expressões e mensagens que superam o diálogo. Esses fatores são essenciais, sobretudo, ao se tratar de comunicação não-verbal, a qual se desenvolve e se processa por intermédio do espaço e das expressões com valor gramatical e semântico.

Destarte, não se menospreza a comunicação informal nas relações dentro da pesquisa qualitativa, mas a considera como fonte de análise e transformação dos resultados. “A informação que aparece nos momentos informais da pesquisa é tão legítima como a procedente dos instrumentos usados. Isso influencia na definição dos instrumentos de pesquisa e dos processos de construção da informação”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57).

Cabe destacar que, no atual contexto mundial, a Educação, de maneira geral, passou por adaptações para enfrentar a crise, tanto econômica e política quanto educacional. Diante disso, as instituições de Educação superior precisaram rapidamente organizar os espaços físicos para se adequar às orientações dos

protocolos de saúde, referendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e estabelecer normas que pudessem dar continuidade às atividades pedagógicas, obedecendo às orientações do MEC.

As alterações da rotina acadêmica impactaram significativamente na vida dos milhares de estudantes e professores universitários, que se viram na condição de adequação em meio às transformações, sem tempo hábil para promoverem os mínimos ajustes ausentes dessas mudanças. Com isso, precisaram lançar mão das tecnologias e recursos didáticos disponíveis que tinham, para não prejudicar o período letivo e nem o aprendizado dos estudantes.

Na UFMS, o trabalho remoto foi uma opção para que as atividades presenciais suspensas não impactassem, ainda mais, os estudos e as produções dos estudantes e docentes. Um dos recursos tecnológicos mais utilizados nas aulas está sendo (até o momento desta pesquisa) os que permitem a transmissão de áudio e voz simultânea, tais como: o *Google Meet*, *Duo*, *Zoom*, *Streamyard* e *YouTube*. Esses aplicativos possibilitaram transmitir as aulas em tempo real ou gravadas, para posterior acesso dos estudantes.

Contudo, não se pode dizer que todos eles foram contemplados. Essa opção, ainda que viável e, possivelmente, uma das poucas no momento, não atingiu a todos de maneira equânime. Ela se esbarra na falta de acesso à internet para estudantes que residem em regiões distantes ou de baixa intensidade na recepção do seu sinal, assim como a precariedade de algumas famílias, por não dispor de equipamentos adequados para este fim.

No entanto, não se pode afirmar que esta situação pode ser atribuída exclusivamente à pandemia decorrente da COVID-19, pois a falta de investimento na Educação e a precarização do ensino vem de longa data, por governos que sustentaram uma visão de mercado, tendo os estudantes como meros consumidores de um “produto” educacional (SAVIANI, 2008).

Para Santos (2020a), o serviço público também está condicionado à dinâmica do capitalismo, por dispor de que até mesmo suas atividades típicas são negociadas com o setor privado.

Mais insidiosamente, o próprio Estado e a comunidade ou sociedade civil passaram a ser geridos e avaliados pela lógica do mercado e por critérios de rentabilidade do “capital social”. Isto sucedeu tanto nos serviços públicos como nos serviços de solidariedade social. Foi assim que as universidades públicas foram sujeitas à lógica do capitalismo universitário, com os rankings internacionais, a proletarização produtivista dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários. (SANTOS, 2020a, p. 27, grifo do autor).

Quando se trata dos atendimentos especializados dispensados aos estudantes com necessidades educacionais especiais, os impactos são ainda maiores. Os serviços de apoio, de adaptação de materiais e de interpretação em Libras são suspensos ou restringidos pela falta de recursos tecnológicos adequados.

De algumas ações governamentais, é possível depreender que os investimentos financeiros foram, em alguns casos, distribuídos sem planejamento centralizado e estratégico, para não comprometerem os serviços em andamento e aqueles que necessitavam de maior atenção. Para Carvalho (2020), o apoio à Educação Pública, incluindo à educação superior, é essencial para um estado de bem-estar social fundada na mobilidade.

No caso dos estudantes surdos, por necessitarem de TILS para ter acesso aos conteúdos de sala de aula, é possível que tenham sido afetados pela baixa qualidade da captação dos sinais e, por isso, em muitos momentos da aula, perder informações quando o vídeo “trava” nas aulas ao vivo. Essas questões serão explanadas com mais detalhes nas entrevistas.

Diante desse contexto, adaptações tiveram de ser consideradas para a realização da pesquisa, como o uso do instrumento de observação das aulas, proposto inicialmente e que não foi possível ser aplicado, e as entrevistas que necessitaram ser realizadas pelo aplicativo *Google Meet*.

Entretanto, tal adaptação não obsta para uma pesquisa que considere também o estudante surdo como agente ativo do processo educacional. Deste modo, a perspectiva histórico-cultural, na concepção de um método de investigação dialético, trouxe a possibilidade de compreensão do que se busca na pesquisa para além das representações efêmeras de análise e permite refletir o sujeito, não como inserido em um processo linear de acontecimentos, mas de um contexto complexo de fatos que permeia a sua essência.

Longe da intenção de aprofundar em teorias que explicam o método ou os instrumentos de análise e seus fundamentos, o objetivo deste subtópico é propor uma reflexão, ainda que sintética, do caminho que foi visitado pela pesquisa e como foram construídos os conhecimentos acerca dos sujeitos neste processo.

Inicialmente, é preciso destacar a importância da aplicação conceitual da dialética sob a ótica marxista, para admitir a dinâmica das transformações do estudante surdo na sociedade e na Educação. Para Konder (2008, p. 81): “Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar”.

Dessa maneira, foi fundamental perceber que o que se apresentava diante da pesquisa, no primeiro momento, não era o que movia, de fato, as contradições dos fenômenos, mas o conhecimento produzido historicamente pelos sujeitos envolvidos e toda a sua dinamicidade diante do real. A Libras toma a atenção no campo de investigação pelos movimentos, por representar o principal meio de acesso da pessoa surda a uma comunidade ou sociedade, em geral. No entanto, essa não era a problemática originária e norteadora da pesquisa.

A despeito das considerações relevantes de Vygotsky (1987)<sup>5</sup> sobre a importância da linguagem, como uma das bases essenciais das transformações no desenvolvimento da sociedade, no contexto da inclusão do estudante surdo, às quais, com frequência, apresentam temas estritamente linguísticos em um espaço mais complexo de sua inserção, devem-se superar análises limitadoras que conceituam a inclusão de forma generalizada e se desviam de uma análise crítica deste processo, levando-se em consideração outros fatores.

Nessa perspectiva, o desafio era identificar o plano de fundo de todo o ensaio sobre as barreiras da inclusão e sua permanência na UFMS. A partir das investigações empíricas, o posicionamento diante dos resultados passou a ser dado imediatamente em atenção ao sujeito e suas produções e, de forma mediata, ao objeto produzido. Dito de outra maneira, o foco da pesquisa começou a ser construído a partir do estudante surdo e suas necessidades e, conseqüentemente, a Libras e às condições

---

<sup>5</sup> É possível encontrar em diversas literaturas o nome do autor escrito de maneira diversa. Entretanto, os pesquisadores deste trabalho fazem a opção do nome constatado em suas obras.

de inclusão no espaço educacional. Esse entendimento só se formou pela admissão da pessoa surda como ser social historicamente influenciado pela sua cultura, economia e política contemporânea em que está inserido. Conforme Duarte (2001):

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim. (DUARTE, 2001, p. 152).

A Língua de Sinais, como instrumento de comunicação da pessoa surda, configura-se como um objeto do próprio sujeito, que é objetivada e transformada constantemente, e que não se sobrepuja às necessidades do estudante surdo, mas se identifica nele e com ele a cada passo do processo histórico. Portanto, a pesquisa que se desenvolve por estas veredas precisa levar em consideração tais mudanças.

Por isso, o que se evidenciou de toda sorte, inicialmente, é que não se podiam considerar as necessidades educacionais especiais do estudante surdo destacado de sua realidade, mas assumir a concretude e a totalidade (como categorias) na dinâmica das investigações não sendo um resultado, a priori.

Dessa maneira, com frequência, foi preciso analisar as teorias que embasavam toda essa discussão, tanto do ponto de vista da surdez quanto da perspectiva do materialismo histórico-dialético. E, embora seja um desafio esta relação, faz-se necessária. Então, a reflexão sobre a singularidade da permanência na Educação superior do ES é compreendida como parte de um todo imerso no contexto histórico: político, cultural e educacional. São estes fatores que contribuem para que a pesquisa se caracterize como dialética e também orientam os estudos para uma análise que supere a superficialidade do problema apresentado.

Isso não significa que a pesquisa deve se limitar às análises somente em sua historicidade. Se assim fosse, ocorreria a fragmentação dos estudos sobre o acesso do estudante surdo na educação superior, em uma abordagem sintética desse

processo. Por isso, é importante considerar a sua participação política em todos os fatos sociais. Sua participação deve ser compreendida como agente ativo, ou seja, aquele que é mudado pelo processo, mas que também altera o seu espaço, pois é este sujeito que está inserido na educação superior, alterando-a e sendo transformado por ela. Do mesmo modo, tendo em vista que a educação superior também deve ser percebida como resultado de sistemas econômicos, culturais e políticos que determinam previamente ideologias, que serão reproduzidas nas salas de aulas.

O procedimento da análise investigativa tem como perspectiva a teoria histórico-cultural para a elaboração de dados proposta. Há, nesta visão, a condição do sujeito surdo como agente ativo no processo ensino-aprendizagem. Ele faz parte da construção e elaboração dos passos seguintes, dados em direção à inclusão escolar. Segundo Vygotsky (1987):

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno. A do professor, e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas no âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (VYGOTSKY, 1987, p. 78).

Nesta concepção, a pesquisa foi direcionada no sentido de analisar não somente a proposta de permanência na visão institucional unilateral dos agentes produtores ou mediadores deste processo, mas também dos atores principais deste: os ES. Portanto, investigar a permanência do estudante surdo, implica na entrevista dos vários agentes envolvidos neste processo, tais como: TILS, professores, estudantes ouvintes e o próprio estudante surdo. Além disso, as análises das informações têm como referência as políticas educacionais que regulam as práticas na educação superior.

Mas, muitas vezes, o desafio das pesquisas referente à pessoa surda está em tratar o foco, levando-se em consideração todo o seu processo de escolarização até a graduação, visto que é na fase da infância que as restrições comunicacionais são mais agudas, comprometendo assim o aprendizado da Libras.

Diante desse fator, foi preciso considerá-lo em toda a pesquisa e nos resultados. Vygotsky (1987) enfatiza a importância da Língua de Sinais e não

menospreza o seu potencial de transmissão de conteúdo e conhecimento por parte de seus usuários.

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem de sinais dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Nas linguagens dos povos primitivos, os gestos são utilizados em paralelo com o som e desempenham um papel de certa importância. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que emprega. (VYGOTSKY, 1987, p. 30).

Contudo, as práticas educacionais e políticas, diante da inclusão da pessoa surda, ainda parecem ineficazes, e as possibilidades de reflexão, lançando mão dos estudos de Vygotsky (1987), são uma luz que ilumina os passos em um caminho tão longo e incerto.

Este trabalho, por sua vez, foi organizado em três capítulos, além da introdução e as considerações finais. Na Introdução, são apresentados: o tema da pesquisa e, em seguida, o problema referente a este; as abordagens de pesquisas pretéritas importantes para a compreensão da situação da inclusão dos estudantes surdos na educação superior com a revisão de literatura; o objetivo; a metodologia seguida, o tipo, instrumentos, participantes e procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos; a influência da pandemia gerada pelo Novo Coronavírus, que alterou temporariamente as aulas presenciais na instituição e influenciou em mudanças significativas no processo educacional; e, por fim, uma reflexão a respeito das contribuições da perspectiva sócio-histórica para a análise do momento atual do estudante surdo na educação superior.

O Capítulo 1 apresenta discussões a respeito das políticas educacionais direcionadas à educação superior e aos estudantes surdos nela inseridos. Foram apresentadas as legislações que destacam a permanência do ES na graduação, sendo discutida a condição de permanência na educação superior e o estudante surdo nesse contexto, trazendo dados gerais e específicos sobre o aumento de matrículas e o aspecto qualitativo dos atendimentos. No final do Capítulo 1, explana-se a respeito dos atendimentos; adaptações de materiais; inclusão e legislações que garantem a sua permanência, além do trabalho do tradutor e intérprete de Libras na educação superior.

No Capítulo 2, são abordadas as legislações que embasam a criação e a organização da Divisão de Acessibilidade na UFMS: o Programa Incluir; o decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, assim como outras legislações que serviram de norte para as ações referentes às pessoas com deficiência. Em relação à sua organização, buscou-se traçar o histórico da UFMS na luta pela garantia da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência em seu espaço, identificando as principais dificuldades encontradas no aspecto arquitetônico e atitudinal da instituição. A seguir, aborda-se a criação e ações da Seção de Libras da universidade: legislações e desafios no atendimento ao estudante surdo; atendimento educacional especializado; e o trabalho e formação dos tradutores intérpretes de Libras.

No Capítulo 3, realizou-se a reflexão dos desafios da educação superior para o estudante surdo: dilemas de escolarização e ações de permanência, apresentando as análises das entrevistas com os estudantes surdos, também considerando os recursos e os atendimentos pedagógicos que lhes são dispensados na UFMS.

Por fim, nas considerações finais, é apresentado um panorama da pesquisa, levantando as principais discussões acerca da inclusão e da permanência do ES, e reafirmando a importância da DIAAF e da atuação dos TILS no processo de formação desses estudantes; contudo, sem desconsiderar as dificuldades enfrentadas pela Divisão e possibilidades de desenvolvimento de práticas que corroborem à permanência dos acadêmicos com surdez.

## CAPÍTULO I

### AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, serão apresentadas as normatizações de permanência do estudante surdo e do trabalho do tradutor intérprete de Libras na educação superior.

Inicialmente, a educação superior no Brasil é compreendida em seu aspecto jurídico normativo, na Constituição Federal - CF/88, artigos 206 a 217, o que, segundo teóricos, configura-se como norma de eficácia limitada. A compreensão dos dispositivos legais e do tratamento hermenêutico que se dispensa a estes é importante para orientar a construção de um ensino efetivo nacional. Portanto, o que se impõe ao Estado brasileiro é o dever de oferecer o direito à Educação para a população, mas de forma mediata, o que requer implementações de normas infraconstitucionais e políticas públicas para a produção de seus efeitos.

Para tanto, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, n.º 9.394/96, que trata da educação no Brasil em todas as áreas de abrangência. A educação superior é abordada nos artigos 43 a 57, dispendo acerca das características e definições de sua atuação no país. Dessa maneira, a Educação superior pode ser oferecida, tanto na esfera pública como privada, bem como nos âmbitos de responsabilidade federal, estadual e municipal. Nesse sentido, o acesso às IES<sup>6</sup> pode se dar por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Processo Seletivo Vestibular e outros programas de ingresso.

Tabela 1 - Total de matrículas no Brasil por período nas IES

TOTAL DE MATRÍCULAS NO PERÍODO		
<b>2016</b>	Matrículas efetivadas	8.048.701
<b>2017</b>	Matrículas efetivadas	8.286.663
<b>2018</b>	<b>Matrículas efetivadas</b>	<b>8.450.755</b>

Fonte: INEP (2016; 2017; 2018).

<sup>6</sup> Apesar de apresentar os dados das IES, a pesquisa apresenta como enfoque as universidades.

Existe também o ingresso de 50% das matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) de estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar *per capita* de um salário-mínimo e meio (1,5 por mês), com base na Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Esta lei, ainda, favorece o acesso às instituições federais de educação superior à pessoa com deficiência 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. Isso também possibilita ao ES o ingresso na educação superior em condições materialmente iguais aos ditos normais, além do ingresso por meio diverso do oferecido nas políticas de cotas.

Ações voltadas à permanência dos estudantes nas IES têm como objetivo diminuir sua evasão e sua retenção nos cursos de graduação e pós-graduação. Para tanto, as políticas de assistência estudantis consideram o enfoque socioeconômico dos mesmos, de maneira que não seja um fator impeditivo para o sucesso acadêmico.

Maciel, Lima e Gimenez (2016) abordam o assunto referente à Política de Permanência na Educação superior, asseverando que:

As ações de assistência estudantil são desenvolvidas de acordo com os objetivos e diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES),<sup>2</sup> a partir do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação superior na esfera pública federal. Nas universidades estaduais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação superior Públicas Estaduais (PNAEST) foi instituído pela Portaria Normativa n.º 25, de 28 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010c). (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 03).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES sustenta as ações voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade, no contexto da educação superior. Entretanto, não se podem limitar as práticas de permanência apenas às situações socioeconômicas. É preciso atentar-se para aspectos pedagógicos, arquitetônicos e atitudinais que se relacionam às Pessoas com Deficiência - PCD.

As políticas educacionais de inclusão integram um grande conjunto de medidas de governo para a redução das desigualdades enfrentadas pela sociedade como

resultado de um sistema capitalista. Dentro de um processo histórico, as políticas de inclusão de grupos socialmente desfavorecidos vêm permeando os mais variados espaços. Assim, é possível identificar que as ações do Estado devem garantir o acesso não somente de pessoas com deficiência nos ambientes públicos, como também daquelas que, economicamente, tiveram grau menor de oportunidade para tal.

Para o ordenamento jurídico, compreende-se como pessoa com deficiência aquele que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais (BRASIL, 2015).

No Brasil, o desenvolvimento do direito à Educação, que faz parte dos Direitos Sociais previstos na CF, art. 5.<sup>o</sup>, é caracterizado como direito de cada cidadão. Entretanto, a garantia para a sua efetivação carece de políticas sociais. Mas antes de analisar a situação das políticas de inclusão na educação superior, cabe destacar alguns passos importantes que dados internacionalmente e dos quais o Brasil fez parte.

Primeiramente, na década de 1990, a Conferência em Jomtien, na Tailândia, onde foi tratado sobre a Educação para Todos, tendo como um de seus apoiadores a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apontava para muitas crianças e jovens fora da escola. Nesse público, foi abordada uma quantidade considerável (em média, 600 milhões de estudantes) de pessoas com deficiência.

O encontro foi importante dentro de um movimento economicamente hostil à Educação, principalmente no Brasil, onde o neoliberalismo ganhou força e trouxe consequências negativas para a Educação Especial, tais como normatizar o artigo 58 da LDB, o qual dispõe que esta modalidade deveria ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino. Desta feita, depreende-se que o Poder Público detinha obrigação secundária para a oferta à sociedade, suscitando que a maior parte dos atendimentos para as pessoas com deficiência fosse realizada por entidades filantrópicas ou privadas, isentando os governantes de sua responsabilidade originária: garantir o oferecimento da Educação de qualidade para todos.

A segunda conferência, em 1994, que marcou o público da Educação ocorreu na Espanha, em Salamanca, e promoveu como tema norteador “As Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”. As discussões foram definidoras para as novas políticas educacionais de quase todos os países. A mudança do termo utilizado de “integração” para “inclusão social”, a ser defendido e seguido pelos governos, provocou reflexões em como dispensar igualdade de condições a todos.

Diante desse cenário, as discussões para a melhoria das práticas educacionais de avaliação, formação e currículo, como pressupostos importantes e fundamentais para o desenvolvimento da Educação para a pessoa com deficiência, tornaram-se ainda mais evidentes. Ademais, os atendimentos institucionalizados e compartimentalizados prejudicavam a admissão da educação especial como responsabilidade de todos: sociedade e governo.

Nesse contexto histórico, é possível identificar que, assim como a luta pela educação superior como direito universal e gratuito é fato recente em nosso país, também o são as políticas de inclusão na educação superior para o atendimento de pessoas de grupos específicos.

Desde a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1.961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que possibilitou autonomia para a criação das universidades, embora continuasse o tratamento facultativo ao Poder Público para a sua criação, até a Lei n.º 5.540/68 (Reforma Universitária), as universidades encontravam dificuldades para estabelecer o corpo docente e técnico à sua manutenção, o que dificultava, ainda mais, a implantação de políticas inclusivas pela necessidade de recursos humanos para a sua efetivação.

A CF, art. 208, inc. III, inicia a regulamentação do atendimento especializado aos alunos com deficiência, garantindo-o preferencialmente nas redes regulares de ensino. A LDB/96, art. 58 a 60, estende o debate à capacitação de profissionais para o atendimento e a responsabilização do Poder Público como participante do incentivo para a ampliação da inclusão ao longo da vida da pessoa com deficiência, inclusive na educação superior.

Na perspectiva de assegurar o acesso à pessoa com deficiência nas universidades, a Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, art. 28, inc. XIII, (Lei Brasileira de Inclusão) garante a igualdade de oportunidade e condições explicitando, ainda

mais, a atuação do Poder Público nas ações desenvolvidas pela sociedade e que devem alcançar estas pessoas.

As práticas inclusivas devem estar pautadas na universalização e democratização do ensino para todos. Isso se define com a criação de leis direcionadas a sustentar as ações educacionais e igualdade de oportunidades para que todos os estudantes tenham condições de não só ter acesso a um ensino de qualidade, mas de conseguir progredir qualitativamente nele. Para Miranda e Silva (2008):

A universalização e a democratização do ensino superior no Brasil ainda é um projeto em desenvolvimento, pois, embora na última década tenha havido uma expressiva explosão do ensino superior, considerando as diferentes realidades regionais do país, ainda existe uma grande carência deste nível de ensino. (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 122).

Todos os esforços de políticas públicas e ações praticadas pelo governo em direção ao acesso de pessoas com deficiência em cursos de nível superior aumentaram a estatística do número de matrículas nas universidades. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2017), foram registradas 54.513 matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação, pública e privada. Pouco mais de 5% em comparação ao ano de 2016.

Esses dados apontam para um crescimento gradativo do acesso às universidades pelas pessoas com deficiência, portanto, compreende-se que os esforços da sociedade e do Poder Público têm tido resultado, em relação à igualdade de oportunidade para a entrada nas universidades; contudo, isso não garante que as condições de permanência acompanham os mesmos.

## **1.1 LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO**

É preciso fundamentar a exposição das políticas para a Educação dos ES ao contexto histórico, que contribuiu para os resultados atuais no Brasil, antes de analisar as suas bases legais.

Iniciativas para uma proposta educacional que atendesse aos anseios e às necessidades específicas da pessoa surda vêm de muito tempo. Sob a influência do francês Eduard Huet, também surdo, no ano de 1856, foi criado o, então, Colégio Nacional para Surdos-Mudos, na cidade do Rio de Janeiro - RJ, atualmente, denominada Instituto Nacional de Ensino de Surdos - INES. Juntamente com a sua fundação, foi publicada a primeira proposta no Brasil de ensino aos ES. Sendo assim, é possível depreender que este movimento pode ser considerado a primeira ação de política educacional ao estudante surdo que teve o apoio do governo brasileiro.

Nesse sentido, não se consegue analisar as questões políticas voltadas à Educação de surdos e a difusão da Língua de Sinais, de forma assíncrona, visto que estão implicitamente relacionadas à luta das pessoas surdas pelo reconhecimento de suas condições específicas de ensino e acessibilidade.

Na perspectiva de estabelecer um atendimento que trouxesse a “normalização” da pessoa surda na sociedade, em 1880, na cidade de Milão, na Itália, foi realizado um congresso com representantes da educação de surdos de todas as partes do mundo, a fim de definir o melhor método de aplicação para as suas políticas educacionais, cuja discussão produziu uma resolução instituindo o método oralista e a proibição da utilização da Língua de Sinais, tanto nas instituições públicas como nas políticas de governo. O Congresso de Milão influenciou também o Brasil e, por quase um século, houve paralisação nas políticas educacionais que contemplassem as especificidades de aprendizagem da pessoa surda.

Motivados por influência norte-americana, advinda de estudos em Linguística Aplicada à Língua de Sinais, na década de 60, e pelo fracasso no âmbito educacional dos ES, a Língua de Sinais retorna ao espaço de discussão no Brasil, em 1980. Inicialmente, mediante um projeto de lei, cuja tentativa era fazer com que o Poder Público reconhecesse os movimentos das pessoas surdas para a utilização da Língua de Sinais como meio de acessibilidade comunicacional; contudo, não obtendo êxito.

Com a Nova Constituinte de 1988, alguns artigos começaram a trazer a preocupação do Poder Público em relação às pessoas com deficiência, de maneira geral, em todas as áreas sociais. A título de exemplo, o que prevê o artigo n.º 7, quanto à proibição de qualquer forma de discriminação aos deficientes na admissão do trabalho; o artigo 23, quanto ao cuidado da saúde e assistência pública; o artigo 201,

acerca da concessão de aposentadoria; e artigo 208, sobre atendimento educacional especializado, preferencialmente, no ensino regular. Estas normas constitucionais foram importantes, bem como as legislações internacionais já apresentadas, para fundamentar as que viriam a seguir.

A LDB/96 prevê no artigo n.º 4 o atendimento educacional especializado aos deficientes, assim como em outros dispositivos espalhados em seu texto, a necessidade do oferecimento especializado para as pessoas com deficiência. Em seguida, quatro anos após, entra em vigor a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, trazendo critérios básicos para acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A lei especifica a acessibilidade e o uso da “Linguagem de Sinais” para a garantia do acesso à informação aos deficientes auditivos.

Entretanto, apesar de haver legislações que abordassem a acessibilidade das pessoas com deficiência, ainda era frágil a condição de cidadão socialmente autônomo da pessoa surda usuária da Língua de Sinais. Diante do fracasso educacional, da pressão dos movimentos em prol da Língua de Sinais e da necessidade de acessibilidade comunicacional às pessoas surdas, foi aprovada e publicada a Lei de n.º 10.436 de 24, de abril de 2002. Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação oriunda da pessoa surda.

Mais do que garantir a acessibilidade comunicacional da pessoa surda nos espaços públicos de saúde, da Educação, dentre outros, a lei responsabiliza o Poder Público como destinatário imediato para a utilização da Libras como forma de inclusão social da pessoa surda.

A partir da aprovação da Lei da Libras (assim conhecida), a comunidade surda ganhou o direito a ter acessibilidade comunicacional dentro das salas de aulas, em todos os níveis de ensino, com o profissional tradutor intérprete de Língua de Sinais (TILS), nos ambientes públicos da administração direta e indireta e nos espaços culturais. Para que esses direitos fossem garantidos, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 entrou em vigor, trazendo vários dispositivos que contemplam o atendimento à pessoa surda, usuárias da Libras como meio principal de comunicação.

O Decreto considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, e

deficientes auditivos aquele que têm a 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. (Dec. n.º 5.626, art. 2.º, 2005). Ele está dividido em nove capítulos tratando acerca da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do instrutor de Libras, da formação do professor e do instrutor de Libras, do uso e da difusão da Libras, da formação do TILS, da garantia e do direito à Educação e da saúde da pessoa surda.

Apesar de o Poder Público reconhecer a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, há muito tempo, ela já era utilizada por seus usuários e não parou de evoluir, linguisticamente, realizando trocas lexicais com pares de outros países e fundamentando os aspectos estruturais da língua.

Com a mudança de compreensão do atendimento do estudante surdo no ensino comum, após a promulgação da Lei da Libras, e verificando a necessidade de reestruturar as práticas de inclusão, suscita-se à reflexão da Libras como instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo e de inclusão social da pessoa surda. Diante destes pressupostos de debate, surge uma nova modalidade que aborda o processo de aprendizagem deste indivíduo: o bilinguismo. Quadros (2007) define bilinguismo nos seguintes parâmetros conceituais:

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. (QUADROS, 2007, p. 18).

Esta modalidade de ensino define-se como sendo a equiparação das línguas envolvidas em mesmo grau de relevância, considerando as características da Língua de Sinais em sua construção visual-espacial. Desta forma, a Libras e a Língua Portuguesa são vistas dentro do processo de aprendizagem do estudante surdo essencialmente como fundamentais. A primeira, sendo considerada a língua materna da pessoa surda e, a segunda, como modalidade escrita, respectivamente.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que prevê o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, também garante a

formação continuada aos professores que atuam com os ES ou deficientes auditivos, para o desenvolvimento da Educação bilíngue.

A Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015 fundamenta este posicionamento no artigo 28, inc. IV, dizendo que é incumbência do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, e em escolas inclusivas.

Diante dos regimentos jurídicos normativos criados e estabelecidos mediante lutas que se estenderam por muito tempo em favor da difusão e uso da Língua de Sinais, um novo panorama começa a ser formado, a partir de então. A pessoa surda, os estudantes e os profissionais que diretamente estão ligados à comunidade surda evidenciam uma transformação na educação inclusiva. Portanto, ainda que existam fatores importantes a serem realizados para a Educação do ES, é possível admitir o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que aumentaram os seus direitos e proporcionaram mais acessibilidade em questões sociais importantes.

## **1.2 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Para que a pessoa com deficiência tenha êxito nos cursos de graduação, é preciso que sejam feitas reflexões além das políticas educacionais de acesso às universidades. Nessa perspectiva, o termo “permanência” tem sido utilizado com frequência em textos de lei e em discussões de profissionais envolvidos no processo de inclusão. O acesso, portanto, ao currículo, a materiais adaptados e a espaços com arquitetura voltada à redução das barreiras espaciais devem integrar o planejamento do Poder Público para oportunizar ao estudante com qualquer tipo de deficiência a conclusão do curso escolhido.

De forma geral, no Brasil, as discussões a respeito da igualdade e inclusão de pessoas com vulnerabilidade social ou outras condições de caráter econômico ou físico têm ganhado espaço e assumido formas em legislações que garantam certo direito aos sujeitos pacientes do sistema político. Entretanto, na prática social, ainda são latentes as desigualdades de determinados grupos em detrimento de outros.

No contexto educacional, as desigualdades não são diferentes. Por esse motivo, esforços para a diminuição das diferenças entre sujeitos foram aplicados. Apesar da existência de políticas recentes que visem à redução da evasão ou repetência dos estudantes com deficiência nas instituições de educação superior, ainda há necessidade de avanços neste aspecto.

As dificuldades de acessibilidade nas universidades públicas somam-se em barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, materiais, dentre outras. Portanto, não se trata de uma simples mudança de postura dos profissionais da Educação ou adaptação de currículo, mas de uma mudança estrutural nas políticas Educacionais e investimentos públicos voltados à qualidade da permanência do estudante com deficiência.

Nos últimos anos, houve a criação de políticas públicas para o atendimento de grupos socialmente excluídos. Dentre essas políticas, as referentes à Educação possibilitaram o acesso dos estudantes com deficiência nos espaços acadêmicos. A partir dos movimentos sociais e lutas de classes dos profissionais da Educação, dos estudantes e de seus familiares, os ES espaços de debates para a melhoria do atendimento na Educação Especial. Nesse sentido, é importante destacar alguns atos normativos para compreender como os atendimentos aos ES estão se desenvolvendo, de forma geral.

No contexto mundial, houve avanços significativos que sustentaram e ainda sustentam o crescimento de acesso dos estudantes com deficiência nas instituições de educação superior. Dentre eles, é importante destacar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca em 1994; a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no ano de 2006 organizada pela ONU e a Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 2009, da UNESCO.

Por meio da CF/88, norteadora para as posteriores políticas educacionais, as bases para a formação da Educação Especial foram sendo construídas para o atendimento direcionado às especificidades de cada pessoa e suas características particulares. Com a publicação da nova LDB/96 e, considerando os avanços anteriores dados internacionalmente em prol da Educação Especial, os artigos 58 a 60, os quais tratam desta como modalidade de ensino para toda a Educação,

possibilitaram a organização da Educação e o início para questões fundamentais de apoio ao processo de aprendizagem, tais como: atendimento educacional especializado, métodos, currículos e recursos para assegurar o atendimento das necessidades do estudante com deficiência (BRASIL, 1996).

O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidencia a notoriedade que a Educação Inclusiva vem ganhando ao longo do tempo, mediante o crescente número de matrículas nas universidades em todo o país. Entre os anos 2016 a 2018, o aumento de matrículas foi de 17,75% das pessoas com necessidades educacionais especiais nas universidades. Já no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), esse número sobe para 23,01%, no mesmo período. Especificamente nas universidades federais do Estado de MS, no mesmo período em análise, os dados apresentam um aumento dessas matrículas de 21,18%. Deve-se destacar que as informações estatísticas em relação ao acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais crescem a cada ano em comparação ao anterior. Em todo o Brasil, os dados referentes aos surdos, deficientes auditivos e surdoscegos<sup>7</sup> matriculados nas instituições de educação superior também são relevantes.

Quando se trata da pessoa com surdez, o aumento chega a 22,24%; já para a pessoa com deficiência auditiva, os números ficam um pouco abaixo, com 15,51% de aumento em relação ao período de 2016 a 2018. O que impressiona é o aumento de pessoas com surdocegueira, que chega a 27,27%. É preciso considerar que, tanto os deficientes auditivos quanto os surdoscegos, são públicos que podem necessitar de TILS e outros recursos em Libras para a sua acessibilidade nas universidades; portanto, devendo ser contabilizados para fins estatísticos.

Diante disso, a soma entre os três públicos, sendo contabilizados nos anos de 2016 a 2018, demonstram um aumento de 17,52% nas universidades em todo o Brasil.

---

<sup>7</sup> O termo caracteriza-se como deficiência única e também pode ser encontrado como “perda sensorial dupla” ou “comprometimento multissensorial”.

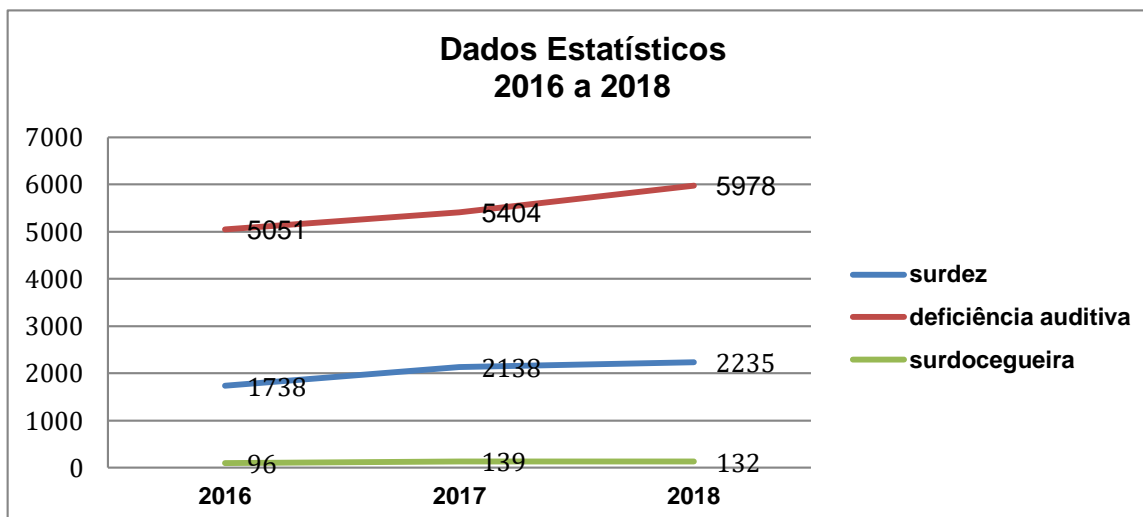


Gráfico 1 - Aumento das matrículas nas universidades públicas e privadas no Brasil  
Fonte: INEP (2016; 2017; 2018).

Os dados demonstram a necessidade de atenção para a acessibilidade do estudante surdo às universidades, mas apresentam também outro fator importante relativo ao aumento deste quantitativo: as condições de permanência destes nas universidades públicas. Esse tema é complexo, pois não se considera apenas materiais adaptados ou acessibilidade arquitetônica, mas qualificação profissional, acessibilidade atitudinais, métodos de avaliações alternativos e organização curricular.

Diante desse desafio, cabe aos gestores públicos, discutir o que vem sendo desenvolvido até o momento e o que é possível ser modificado ou implementado para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas universidades públicas para a sua permanência.

### **1.3 O TRABALHO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Neste momento, cabe pontuar que todas as discussões abordadas até o momento sobre o TILS na UFMS, em grande medida, são reflexões direcionadas muito mais ao perfil do intérprete de Libras do que ao papel do tradutor intérprete de Libras, propriamente dito, sendo possível a discussão a respeito desta distinção mais adiante.

Apesar de ser uma profissão nova na esfera trabalhista, o profissional tradutor intérprete de Libras ganhou notoriedade e cada vez mais espaço com as conquistas dos últimos anos. Diante da necessidade de dar voz ao surdo, instituições religiosas começaram essa atividade voluntariamente, em meados da década de 80. A partir daí, associações e movimentos políticos de surdos surgiram e tiveram força diante de uma sociedade que não enxergava as necessidades da comunidade surda.

No início, os trabalhos realizados na área da interpretação da Libras não eram realizados com enfoques de atuação, porém, com o aumento dos profissionais e dos estudos voltados para este fim, surgiu a preocupação em diferenciar cada profissional para determinado contexto de trabalho, bem como ter um código de ética próprio e formação específica para cada área de atuação.

Em primeiro lugar, deve-se saber que os requisitos para a atuação de um profissional tradutor intérprete de Libras são o domínio da Língua Portuguesa como a sua primeira língua e o da Libras como segunda. Além disso, deve ter a capacidade de transmitir determinado conteúdo de uma língua fonte para uma língua alvo - neste caso, a Língua Portuguesa (LP) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) -, passeando pelos mais variados campos de conhecimento, sem a necessidade de dominar a todos. Para cada contexto de atuação, são exigidos requisitos do profissional que irá atuar que extrapolam a condição de domínio de duas línguas envolvidas. Dito de outra maneira, o TILS que trabalha na área educacional possui atribuições e habilidades diferentes do que trabalha na área jurídica ou religiosa: vestimentas, escolhas dos léxicos, postura, construção semântica, etc.

Rodrigues e Valente (2011) corroboram com a conceituação das atribuições e competências, em linhas gerais, do intérprete de Libras:

Ao intérprete da Libras cabe a responsabilidade de transmitir o que foi dito. Para tanto, não precisa manter a mesma forma gramatical apresentada na língua-fonte, mas deverá garantir que o conteúdo chegue aos surdos (que naturalmente são os receptores dessa língua) na mesma proporção qualitativa que chega aos que ouvem o que é proferido. Porém, para realizar tal efeito, o intérprete deve fazer escolhas lexicais adequadas, estruturar a língua-alvo respeitando sua organização gramatical, bem como desenvolver técnicas de recepção-emissão simultâneas, ou seja, sua agilidade em ouvir deve ser relevante para não perder informações mencionadas no discurso falado. (RODRIGUES; VALENTE, 2011, p. 21).

Assim, é importante destacar que o TILS da Educação superior possui alguns requisitos necessários à sua atuação, bem como atribuições que o distingue dos demais profissionais tradutores intérpretes.

As legislações que regulam a formação para atuação do TILS estão previstas, tanto em leis específicas quanto em leis gerais. O Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 divide a atuação do TILS em duas categorias: nível médio e superior. O profissional de nível médio deve ter proficiência em Libras e pode atuar no ensino regular. Já o profissional com curso superior, deve ter proficiência de nível superior e pode atuar nos cursos de graduação e pós-graduação, exigindo-se, prioritariamente, curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, reforça a normativa anterior, explicitando que os TILS, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação em Tradução e Interpretação em Libras, prioritariamente. Apesar de haver leis que regulem, tanto a atuação do TILS de nível médio quanto o TILS de nível superior, a UFMS ainda não possui profissionais para cada necessidade.

Os TILS foram efetivados com a nomenclatura de “técnico em linguagem de sinais”, de nível médio classe “D”, previsto no Plano de Cargos e Carreiras para os Técnicos Administrativos (PCCTA) da instituição. Entretanto, este cargo é originalmente para atendimentos fora das salas de aula: atendimento à comunidade, reuniões de colegiados e dos discentes, acessibilidade comunicacional em Libras nos meios de comunicação da universidade.

Diante disso e das demandas que aumentaram na UFMS, nos últimos anos, os TILS reclamam do excesso de atividades que se confundem com as duas funções: atendimentos administrativos e pedagógicos.

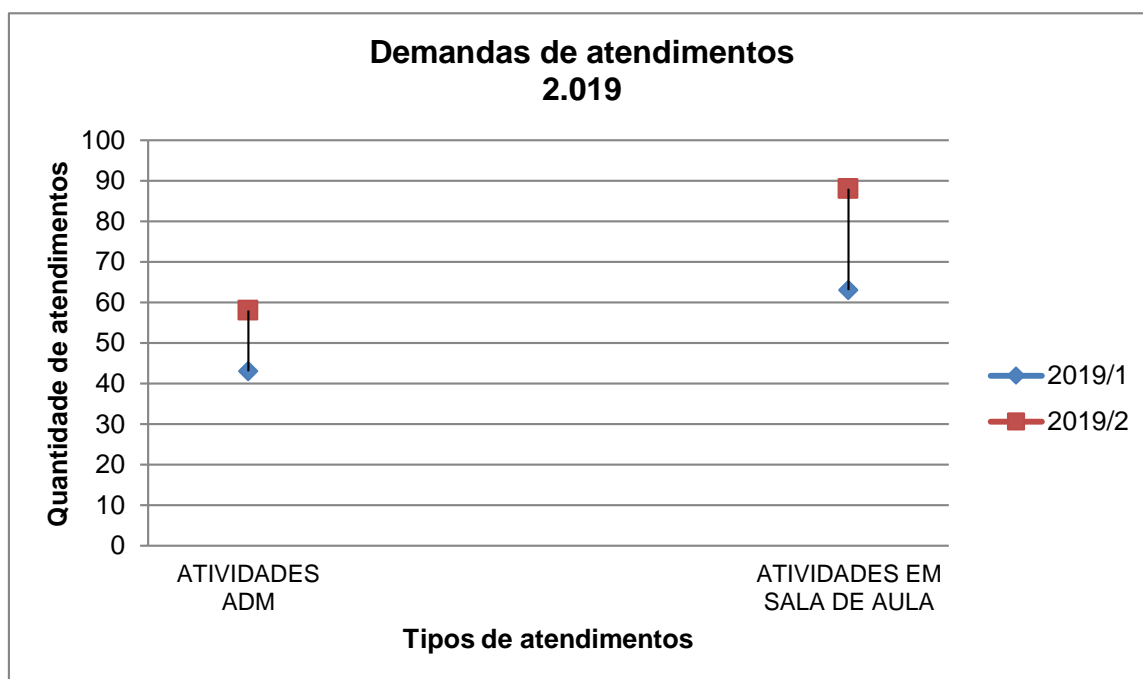


Gráfico 2 - Comparativo de atendimentos administrativo e de sala de aula na UFMS  
Fonte: Relatório DIAAF (2019).

Percebe-se, a partir dos dados que no ano de 2019, que ocorreu um aumento nas duas áreas de atuação na UFMS e, por conseguinte, a ineficácia nos atendimentos pelos TILS, em alguns momentos, deixando de atender solicitações pela falta de profissionais disponíveis. Convém destacar que a atuação bem-sucedida do TILS na educação superior depende também de fatores externos a este profissional, que possibilitem condições de trabalho para que consiga atender às demandas dos estudantes e professores surdos.

O TILS da educação superior tem atribuições inerentes à sua função, que o permite acompanhar o estudante surdo em sala de aula, realizando:

- a) A mediação comunicacional entre este e seus pares ouvintes;
- b) Atuando de forma colaborativa com o professor da disciplina, permitindo um ensino equânime ao estudante;
- c) Traduzir e interpretar conteúdos pedagógicos para a Libras.

Para este fim, o TILS da educação superior necessita de tempo para preparação técnica e elaboração dos sinais utilizados em sala de aula, conteúdos disponibilizados pelo professor antecipadamente para a organização semântica a ser

abordada em aula, participação de reuniões com os professores do curso, com vista a orientar a dinâmica de sua atuação em sala de aula.

Embora o termo tradução seja utilizado para especificar uma das funções do TILS na UFMS, esta atribuição exige maior atenção ao ser apresentada e não pode ser confundida com o ato de interpretar. Os processos envolvidos, tanto na interpretação quanto na tradução, são distintos e têm características de atuação peculiares. Diversos autores debatem o tema e estabelecem requisitos que superam a análise simplista de mera transposição de uma língua para outra. Segundo Lacerda (2009):

[...] tradução e interpretação são conceitos que se remetem a tarefas distintas. Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua alvo, poderia consultar dicionários, livros, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado. Já interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. (LACERDA, 2009, p. 07).

Desse modo, a interpretação está relacionada à competência de o profissional TILS proceder, simultaneamente e em grande parte, à representação de sentidos equiparados de uma língua-fonte para uma língua-alvo, lançando mão de instrumentos cognitivos e motores que o permitirão chegar à fidelidade da informação. Tais procedimentos definem-se como: a capacidade de ouvir o que está sendo dito; e representar mentalmente o sentido da informação, tornando secundária a gramática da língua-fonte e possibilitando novo significado para a língua-alvo.

Tudo isso deve ser feito considerando a interação com os sujeitos: a forma de se expressar em sua língua; o nível linguístico; dentre outros fatores de caráter subjetivo. Já o processo de tradução, tem procedimentos estruturados na elaboração de construções sintáticas e semânticas que consideram estudos pretéritos das palavras-sinais utilizadas para cada termo, fazendo uso de recursos, tais como: dicionários; livros; e diálogo antecipado com os sujeitos envolvidos.

Diante da complexidade das duas modalidades de atuação do TILS, o uso dos termos juntos merece ponderação e discussão para se chegar a um consenso

institucional da atuação do TILS na UFMS. Estes não realizam nenhum trabalho de tradução, considerando o conceito abordado acima, o que limita a acessibilidade do estudante surdo, pois os materiais didáticos poderiam ser disponibilizados em Libras, dando maior autonomia aos estudantes.

## **CAPÍTULO II**

### **CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Neste capítulo, serão abordadas questões referentes à organização e à gestão da DIAAF, assim como a permanência do ES como sua prática, e a seção de Libras: atendimento educacional especializado como um instrumento para a permanência do estudante surdo e o tradutor intérprete de Libras, acompanhadas das entrevistas da gestão da DIAAF e dos TILS com suas respectivas análises.

As orientações sobre acessibilidade na UFMS são organizadas a partir das normativas do Ministério da Educação (MEC), que preveem a criação de Núcleos de Acessibilidades mediante o Programa Incluir, que permite a aquisição de materiais e reformas nos espaços das universidades públicas, possibilitando maior autonomia aos estudantes com necessidades educacionais especiais. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2020 a 2024, em sua Matriz Estratégica, a UFMS possui como meta a Promoção do Desenvolvimento Estudantil em um Ambiente Inclusivo, visando um alcance de 95% das ações de inclusão e afirmativas.

Ademais, atendimentos aos deficientes já era um dos objetivos da UFMS previsto no PDI de 2015-2019 que, além desse público, abrangeu os atendimentos aos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, também citados nas legislações brasileiras.

Para que a permanência de estudantes seja efetivada, são necessários programas de incentivo com esse objetivo. Um destes programas é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como um de seus objetivos criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) também é uma ação do governo federal, criado pelo Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010, com os seguintes objetivos:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Todos esses programas e outros não citados, por conveniência da pesquisa, incluem no bojo textual o termo “permanência” como uma meta a ser alcançada pelas normativas, seja por melhoramento das condições arquitetônicas, seja por aporte socioeconômico para as pessoas que necessitam.

De acordo com o relatório dispensado pela DIAAF, nenhum ES declarou ser beneficiário de qualquer auxílio financeiro direto do Governo para a sua permanência na universidade pública, salvo o Benefício de Prestação Continuada (BPC), Lei n.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993, cujo objetivo principal é amparar pessoas à margem da sociedade e que não podem prover seu sustento, tais como a pessoa com deficiência e o idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família

A Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146, de 12 de julho de 2015 preconiza juntamente ao acesso e permanência no ensino superior à pessoa com deficiência, os seguintes direitos: atendimento preferencial; disponibilização de formulário para solicitação de recursos para a sua acessibilidade; provas em formatos acessíveis e tecnologia assistiva; dilação de tempo em exames; adoção de critérios de avaliação escrita e discursiva que considere a singularidade do estudante.

Em relação ao ES, há legislações específicas que devem ser analisadas para que sejam observadas situações de acesso e permanência. Segundo o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, não se faz o uso do termo “permanência” como norte para as suas ações, contudo, pela regularidade de requisitos dispensados no texto, depreende-se que o conceito esteja elíptico.

O decreto prevê, obrigatoriamente, a garantia nas instituições federais de ensino para pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação da seguinte forma:

I - promover cursos de formação de professores; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; [...] IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, é necessário pontuar a atuação da UFMS em relação às legislações, para observar o que vem sendo realizado até o momento que pode ser caracterizado como atendimento às necessidades educacionais do ES e à sua permanência na universidade. Antes, deve-se observar o crescimento deste público nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul.

Tabela 2 - Comparativo entre PCDs e ES no Estado de Mato Grosso do Sul na educação superior

Número de estudantes com surdez		Número de estudantes com deficiência	
Federal	56	Federal	581
Estadual	--	Estadual	29
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>TOTAL</b>	<b>630</b>

Fonte: INEP (2018).

É fundamental que sejam levantadas discussões acerca da formação de professores com foco no atendimento ao ES, juntamente com os coordenadores de curso e todo o corpo docente, para que seja viabilizada a previsão de cursos com este foco.

O ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para os ES dos cursos de graduação, foi implantado em caráter experimental no segundo semestre do ano de 2019, na expectativa de que os estudantes aderissem ao projeto e as aulas fossem flexibilizadas para facilitar seu acesso. Ele começou com a participação de todos os estudantes, uma vez por semana, em uma sala de aula do curso de Letras, disponibilizada pela coordenação da unidade.

O projeto teve como membros: duas professoras, uma da UFMS e outra em colaboração do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; um estagiário profissional de apoio e seis TILS. As professoras titulares ficavam responsáveis pela organização dos materiais a serem utilizados e pelo planejamento das aulas; já o estagiário, profissional de apoio, por ministrá-las. Os TILS participavam das aulas para dar suporte, caso surgisse alguma necessidade em relação a sinais a serem utilizados ou qualquer outra questão da própria dinâmica da aula. Todavia, segundo os TILS, não foi possível dar continuidade, no ano seguinte à proposta, pela não adesão dos ES e por mudanças frequentes nas aulas dos cursos dos estudantes.

Referente ao atendimento em sala de aula por TILS, os estudantes são assistidos desde as aulas ministradas no curso regular até os laboratórios e eventuais solicitações extraclasse. Para isso, todo início de semestre, os TILS fazem o cronograma de atendimento para comportar o maior número de atendimentos possíveis. Já as adaptações ou alternativas de avaliações nas provas dos cursos, segundo relato dos TILS que fazem reuniões com a equipe docente de cursos que atendem os ES, estas não são adotadas como medidas institucionalizadas a serem utilizadas pelos professores. Ou seja, não há tempo adicional para a realização das provas e nem discussão posterior com o TILS para considerar a singularidade linguística da Libras em relação ao português escrito.

Apenas uma professora do curso de audiovisual, em uma disciplina, permitiu a um ES realizar a exposição de um trabalho em Libras e gravado em mídia para avaliação posterior com o auxílio do TILS que acompanha o estudante. Por fim, os recursos tecnológicos disponíveis para acessibilidade comunicacional do ES ainda são escassos e restritos na DIAAF para uso. Deve-se admitir, como uma das características da sociedade atual, que o acesso aos instrumentos tecnológicos e materiais pedagógicos adaptados para os estudantes contribui para a sua inclusão, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo.

A partir do Decreto n.º 5.626/05 foram pontuados itens considerados fundamentais como ações voltadas à permanência do ES na Educação.

Atividades consideradas ações de permanência na UFMS		
1	Formação de Professores	Não realizado
2	Ensino da Libras e Língua Portuguesa, L2 para ES	Realizado parcialmente
3	Atendimento em salas de aulas	Realizado
4	Atendimento em laboratório multidisciplinar	Não realizado
5	Mecanismos alternativos para a avaliação	Realizado parcialmente
6	Disponibilização equipamentos e materiais didáticos	Realizado parcialmente

Quadro 1 - Ações de permanência na UFMS

Fonte: Do autor.

Quando se trata do desempenho acadêmico dos ES, constata-se que, nos últimos dois anos (2018 a 2020), todos reprovaram em uma disciplina, pelo menos.

Um estudante do curso de Engenharia de *Software* desistiu do curso no primeiro semestre de aula; outro do curso de Medicina Veterinária não passou em nenhuma disciplina desde a sua entrada; e dois estudantes dos cursos de Audiovisual e de Arquitetura e Urbanismo reprovaram em três disciplinas no primeiro ano, pelo menos. Nesse cenário, há um grande percurso a ser percorrido pela universidade para que a inclusão do estudante surdo ultrapasse o conceito de acesso aos cursos de graduação e passe a ser evidenciado em ações focadas para a sua permanência, visando desde a sua entrada na instituição até a conclusão da graduação.

Diante do desafio de melhorar as condições de permanência do estudante surdo na UFMS, cabe um trabalho conjunto entre técnicos, professores, coordenadores de cursos, pró-reitores e outros protagonistas que integram este processo, a fim de discutir questões relevantes ao desenvolvimento de políticas e ações institucionais que promovam o entendimento coletivo de sua importância. Para isso, o papel da DIAAF como divisão de acessibilidade é fundamental nas orientações aos cursos e difusão para toda a universidade dos direitos do estudante surdo e as garantias para a sua efetivação.

## 2.1 A DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE DA UFMS: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

A Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF) tem como base para a sua criação e atuação vários dispositivos legais, dentre estes, o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000 e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, as quais dão prioridade de atendimento às pessoas, especificando e estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, respectivamente.

É previsto no Decreto que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, públicos ou privados, promovam condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Dispõe, inclusive, acerca das adaptações que devem ser realizadas em salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários para o atendimento do estudante com deficiência (BRASIL, 2004).

O Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 também apresenta no artigo 2.º, inc. V, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil como diretriz a ser seguida para a reestruturação e ampliação das universidades federais, as quais são importantes e atribuem ao MEC a competência das destinações dos recursos financeiros para cada programa proposto, no sentido de sua elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação das universidades em relação às construções arquitetônicas, compras de bens e serviços, despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano.

Com a expansão de políticas públicas de governo correspondentes ao período iniciado em 1.º de janeiro de 2003 a 1.º de janeiro de 2011, cujo objetivo foi possibilitar a igualdade de condições aos grupos minoritários, das legislações citadas, no ano de 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade na educação superior (INCLUIR), Ministério da Educação (MEC). O objetivo originário do Incluir é atender às demandas da educação superior referente à implantação de políticas da educação especial. O programa, alterado posteriormente pelo edital INCLUIR 04/2008, o qual foi publicado no Diário Oficial da União, n.º 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 05 de maio de 2008,

segundo a proposta inicial, visa ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O Incluir, portanto, visa:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, 2017).

Esses núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência às universidades públicas, bem como a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (BRASIL, 2017).

Os núcleos de acessibilidades são compreendidos como a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2010).

Apesar de o Programa ter sido criado no ano de 2005, a sua implementação fora realizada somente em 2011, pelo fato de, antes desse ano, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) serem contempladas apenas através de propostas submetidas à avaliação para a destinação dos recursos. A partir da distribuição dos recursos para a implantação dos núcleos de acessibilidades, foi possível estruturar e institucionalizar nas universidades ações permanentes de inclusão. O Programa Incluir é o principal instrumento normativo direcionado à criação dos núcleos de acessibilidades nas universidades públicas de ensino superior. No entanto, não exclui outros atos normativos que corroboraram para a ampliação do atendimento às pessoas com deficiência e grupos minoritários.

A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, aumentou ainda mais a procura por cursos de ensino superior e, conseqüentemente, a demanda de atendimento especializado com profissionais capacitados para este fim. Portanto,

torna-se competência dos núcleos de acessibilidade identificar esse público e dispensar a assistência necessária para a sua permanência na universidade.

Esta lei contribuiu para o aumento no acesso, por meio de ações afirmativas nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas. Há a previsão de recursos financeiros direcionados à Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência estudantil (PNAES), complementando a atuação dos núcleos de acessibilidade ao atendimento da pessoa com deficiência. O Decreto tem como principal objetivo promover a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. A atuação do PNAES engloba no artigo 3.º, § 1.º, inc. X, o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Leis específicas de algumas deficiências que embasam o atendimento especializado pelos núcleos de acessibilidade e que reforçam a necessidade de políticas mais eficientes em favor do estudante com deficiência também foram fundamentais para a melhoria no atendimento de Ações Afirmativas (AAs). Nessa perspectiva, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, uso e difusão, sob a responsabilidade do Poder Público e da sociedade em geral, bem como a inclusão da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei da Libras, trouxe uma série de diretrizes para a inclusão da pessoa surda e deficiente auditivo, inclusive a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado nas instituições federais de ensino superior e TILS. Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, ratificou as políticas de governo em favor das pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes que contemplam os aspectos sociais e os direitos individuais.

No artigo 30, são apresentados os serviços que devem ser oferecidos pelas IES, tais como:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistida necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; 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; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015).

Em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foram descritos quatro objetivos institucionais para as Políticas de Assistência Estudantil, que compreende os anos de 2020 a 2024. Dentre esses objetivos, a atuação da DIAAF fica evidenciada no segundo item, o qual se destina a desenvolver programas de inclusão e ações afirmativas com intervenções que promovam a equidade no acesso e no sucesso dos estudantes da UFMS.

Segue abaixo a relação dos dispositivos legais que evidenciam o desenvolvimento em relação às políticas públicas educacionais.

Lei/Decreto	Descrição	Período
Lei n.º 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	19 de dezembro de 2000
Lei n.º 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras.	24 de abril de 2002
Decreto n.º 5.296	Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	2 de dezembro de 2004
Decreto n.º 5.626	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras.	22 de dezembro de 2005
Decreto n.º 6.096	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.	24 de abril de 2007
Decreto n.º 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite	17 de novembro de 2011
Lei n.º 12.711	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	29 de agosto de 2012
Lei n.º 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	6 de julho de 2015
Decreto n.º 9.034	Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	20 de abril de 2017

**Quadro 2 - Descrição das Legislações**

Fonte: Do autor.

Embora necessite de implementações e melhorias, a DIAAF e as normas vigentes, bem como os regimentos internos da UFMS, estão de acordo com o movimento de inclusão internacional, que tem como uma de suas principais metas promover condições de igualdade e oportunidade para a pessoa com deficiência.

Diante desse contexto, é preciso destacar que a busca pela acessibilidade aos estudantes com deficiência na UFMS vem de longos anos. As condições de oportunidade para o acesso e permanência aos cursos de graduação e pós-

graduação aumentaram à medida que as políticas educacionais foram sendo criadas e regulamentadas.

Desde a origem da UFMS, em 1962, uma das barreiras iniciais para a autonomia do estudante com deficiência, em seu espaço interno, era a arquitetônica. Com estruturas antigas e dificuldade na captação de orçamento público para reformas, pessoas com deficiência física e visual, principalmente, com frequência sofriam algum tipo de restrição para a sua locomoção. Vale destacar que a UFMS só se tornou fundação federal pela Lei Federal n.º 6.674, de 05 de julho 1979. Antes, fazia parte da gestão estadual de Mato Grosso, portanto, possuindo outra nomenclatura (UFMS, 2021).

A falta de orçamentos públicos direcionados especificamente à área da educação especial comprometia o desenvolvimento de ações voltadas às pessoas com deficiência. Neste sentido, o Programa Incluir, criado em 2007, tem o objetivo de criar núcleos de acessibilidade em instituições públicas com vista à promoção da acessibilidade. Esses núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição.

Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na Educação superior, foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. (BRASIL, 2013, p. 13).

A partir do ano de 2013, o MEC altera as políticas de captação de recursos financeiros para a institucionalização das ações afirmativas em relação aos núcleos de acessibilidade. Com isso, os recursos financeiros direcionados à inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior deixam de ser esporádicas e provisórias, passando a ter caráter permanente. Neste mesmo ano, cria-se a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), sigla dada inicialmente, para o atendimento de pessoas com deficiência, grupos indígenas e os autodeclarados pretos e pardos.

É preciso explicar que, antes da criação da DIAAF como Divisão, ações já eram realizadas na UFMS por professores e técnicos que tinham conhecimento e interesse

sobre Educação Especial. Contudo, estas ações contavam com recursos eventuais e que, para a sua captação, deveriam ser elaborados projetos anuais para participação em editais.

A DIAAF está organizada sob a hierarquia da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), a qual se divide nas seguintes coordenadorias: assistência estudantil e desenvolvimento profissional estudantil.

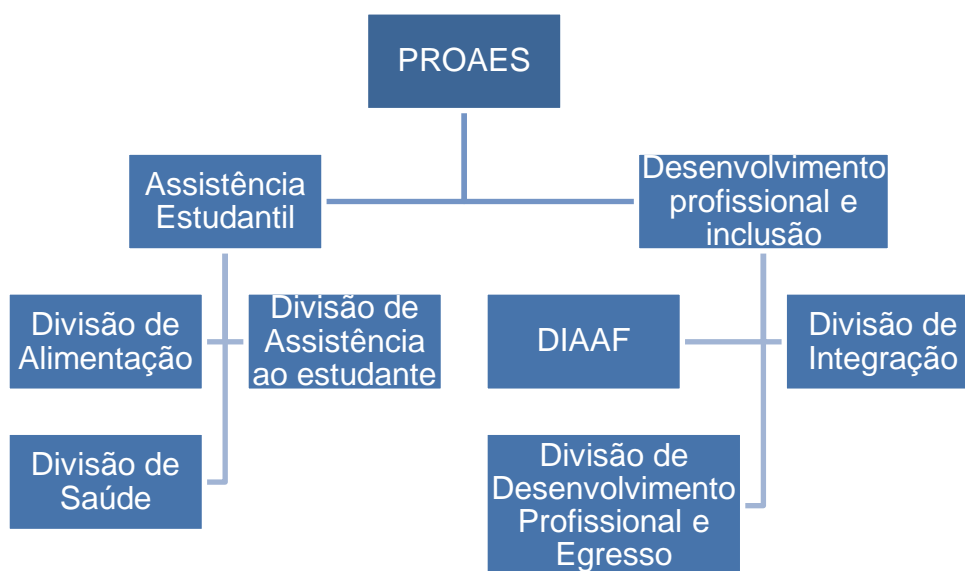


Figura 1 - Organograma da PROAES

Fonte: Do autor.

O objetivo de sua criação, PROAES, em 2017, foi para gerir os assuntos referentes aos estudantes da UFMS com recursos oriundos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para o planejamento, execução e acompanhamento de ações desenvolvidas na instituição. O PNAES foi regulamentado pela Resolução COUN n.º 135/2018 e define as ações voltadas aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, estabelecendo os auxílios que lhes são destinados e os critérios para a sua obtenção, ainda que o recorte socioeconômico não seja o único elemento determinante das ações de permanência.

A despeito das políticas de cotas: matrículas; renovações; reprovações e desistências, o relatório da DIAAF apresenta 346 estudantes com deficiência matriculados na cidade universitária e nos *campus*, no ano de 2019/2.

Tabela 3 - Relação dos *Campi* com estudantes com deficiência

CAMPUS	CENTRO	QUANTIDADE
Aquidauana	CPAQ	18
Chapadão do sul	CPCS	7
Coxim	CPCX	7
Naviraí	CPNV	5
Nova Andradina	CPNA	9
Paranaíba	CPAR	12
Ponta Porã	CPPP	54
Pantanal	CPAN	28
Campo grande	ESAN	28
	FAALC	16
	FACFAN	10
	FACH	19
	FACOM	22
	FADIR	13
	FAED	13
	FAENG	28
	FAMED	6
	FAMEZ	8
	FAODO	1
	INBIO	10
	INFI	4
	INMA	4
	INQUI	14
<b>TOTAL</b>		<b>346</b>

Fonte: DIAAF (2019).

Desse quantitativo de alunos, 56,64% estão na cidade de Campo Grande e 43,35% nos *campus* espalhados no interior do Estado. Dentre esse número, 43 estudantes apresentaram deficiência física (12,42%); 7 paralisia cerebral (2,02%); 23 deficiência auditiva (6,64%); 237,49 visão subnormal ou baixa visão (68,49%); 3 autismo (0,8%); 13 altas habilidades/superdotação (3,75%); 3 síndrome de Asperger (0,8%); 6 deficiência intelectual (1,73%); 2 deficiências múltiplas (0,57%); 2 cegueira (0,57%) e **7 surdez (2,02%)**.

Para a verificação das condições de ingresso por reserva de vagas para ações afirmativas nos cursos de graduação e de pós-graduação, a Resolução COUN n.º 150/2019 estabelece: análise dos documentos comprobatórios do curso integral do ensino médio em escola pública; verificação de autodeclaração prestada por pessoas negras (pretas ou pardas); verificação dos documentos apresentados por pessoas indígenas; análise do laudo e documentação complementar apresentado por pessoas com deficiência; e análise dos documentos comprobatórios da condição

socioeconômica declarada. Também, o fluxo de procedimentos para apuração de denúncias ficou estabelecido (PDI, 2020).

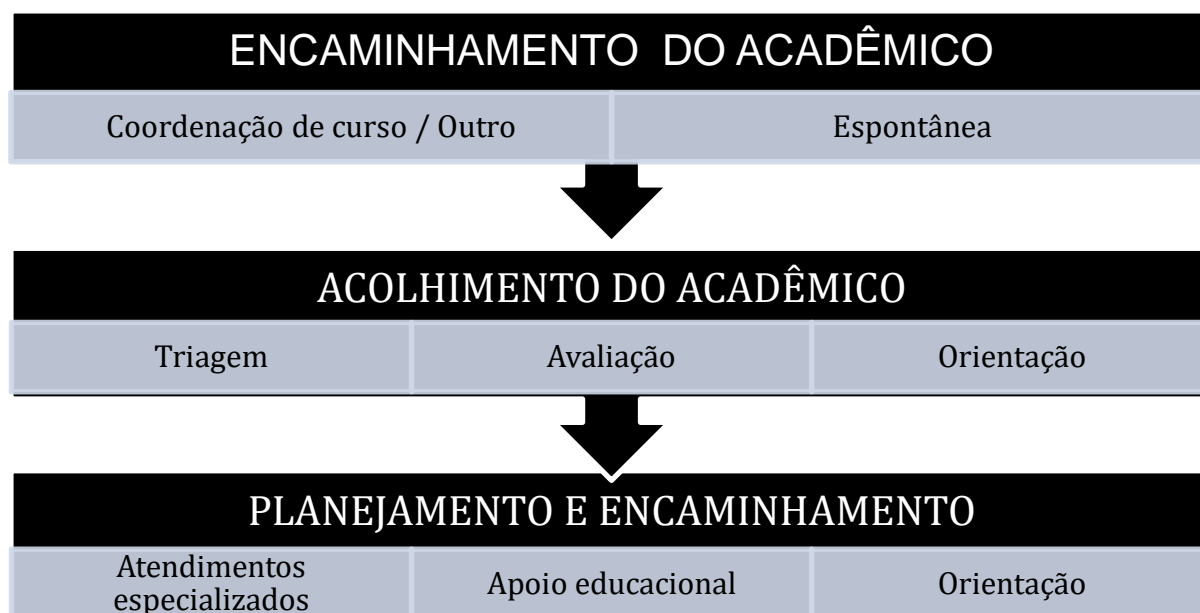


Figura 2 - Organização de atendimentos da DIAAF  
Fonte: DIAAF (2014).

As características do Acolhimento, como uma das ações realizadas pela DIAAF, consistem em identificar as necessidades dos acadêmicos, com atenção às suas condições físicas, psicológicas, sociais, educacionais e econômicas. (DIAAF, 2014). Esta ação é fundamental para a organização prévia dos atendimentos e da necessidade da aquisição de materiais e/ou pessoal para tal fim.

Já o trabalho psicossocial, visa integrar o acadêmico nas atividades da universidade mediante intervenções prévias centradas nas queixas situacionais dos estudantes. Para tanto, o profissional faz orientações, aconselhamento, acompanhamento e avaliação de suas condições psicológicas.

Por fim, o Atendimento Educacional Especializado está também inserido como uma prática da Divisão a ser realizada. Um dos instrumentos utilizados para a identificação e atendimento dos estudantes é uma entrevista semiestruturada, a fim de organizar as necessidades educacionais de cada acadêmico, público da Educação Especial.

Nesse sentido, Anache e Cavalcante (2018) apresentam a complexidade da DIAAF como núcleo referência nas ações de acessibilidade na UFMS:

As características individuais do estudante com deficiência, bem como as especificidades dos cursos de graduação e pós-graduação, tornam complexas as atividades dos núcleos de acessibilidade, pois requerem a articulação de ações coletivas e, ao mesmo tempo, particulares, para cada área de conhecimento, as quais devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional. Nesse sentido, além da infraestrutura arquitetônica e recursos materiais acessíveis é indispensável que se invista na formação dos profissionais, considerando que as necessidades educacionais específicas de cada estudante se manifestarão no encontro e confronto com as características do curso escolhido por ele. Isso exigirá que o desenho curricular contemple as possibilidades de adequações e diferenciações das propostas pedagógicas ofertadas no âmbito das universidades. (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 117).

Portanto, os desafios que a DIAAF tem como divisão de acessibilidade são enormes e merecem atenção para as suas práticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação. Diante deste quadro de estudantes que necessitam de algum atendimento educacional especializado, faz-se fundamental a participação da DIAAF na condução de estratégias e propostas para o atendimento deste público com objetivo de melhorar sua recepção e permanência dentro da universidade.

## **2.2 A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA UFMS: A GESTÃO DA DIAAF**

A pesquisa em relação ao ES é um ato complexo de analisar, tanto a teoria e legislações envolvidas quanto a prática, identificadas pela atuação de vários atores nesse processo e uma língua estruturada, que faz parte de todo o cenário educacional. Portanto, pensar em fatos isolados, sem considerar o ponto de ligação entre eles, é algo arriscado diante de um emaranhado de informações que os envolvem.

Tendo isso como fundamental, é que foi investida parte da entrevista na gestão da DIAAF, utilizando os dados por ela oferecidos, na expectativa de produzir uma informação que contemplasse o interesse da pesquisa.

Nesse sentido, pode-se pensar o processo de investigação como sendo algo que vai além do que está aparente. Para isso, nesta pesquisa, buscou-se destacar, além da fala do ES e dos TILS, o papel fundamental da gestão que administra a

atuação dos intérpretes de Libras na universidade, para atender o máximo de estudantes possíveis com necessidades de acessibilidade comunicacional, afora outros atendimentos que são dispensados pela Divisão.

A entrevista realizada com a gestão da Divisão permitiu identificar as principais dificuldades enfrentadas em relação aos atendimentos dispensados aos estudantes com deficiência: captação de recursos; orientações aos docentes e discentes no trato à pessoa com deficiência; planejamento da Divisão com base nos recursos financeiros e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020). Foi possível, também, identificar características sobre a demanda no atendimento ao ES e a formação continuada dos TILS para a qualidade de sua atuação em sala de aula.

A gestão de recursos humanos e financeiros para a qualidade nos atendimentos de uma Educação Inclusiva é um desafio enfrentado no setor público, em todas as esferas: federais, estaduais e municipais. Portanto, atuar com estratégias para gerir os instrumentos pessoal e materiais disponíveis deve ser competência do gestor.

Esses desafios exigem cada vez mais empenho do gestor pela alta demanda, nos últimos anos, na universidade de estudantes com deficiência ou outro tipo de necessidades educacionais especializadas. Como mostrado na Tabela 3, a quantidade de estudantes com deficiência chega a 346 matrículas efetivadas no período de 2019/2. Diante desses desafios, o gestor deve articular a sua experiência com as legislações vigentes e os recursos disponíveis.

A DIAAF, como Divisão inserida hierarquicamente na estrutura organizacional da PROAES, tem na gestão<sup>8</sup> um servidor docente da Faculdade de Educação (FAED), com formação em Pedagogia que se divide nas duas funções: docência e chefia. Na organização das perguntas, primeiramente, destacaram-se os aspectos referentes às legislações, atendimentos, desafios e planejamento quanto ao processo de inclusão do ES na universidade.

Como abordado anteriormente, a DIAAF foi estruturada e organizada por causa das políticas de ações afirmativas promovidas pelo MEC, cujo objetivo é a consolidação de núcleos de acessibilidades nas instituições públicas de educação

---

<sup>8</sup> O termo foi escolhido para caracterizar a atuação do gestor de forma genérica, preservando a sua não identificação como masculino ou feminino.

superior no país, com incentivo financeiro principal do Programa Incluir. As ações desenvolvidas por estes núcleos devem ser no sentido de promover a acessibilidade aos estudantes com algum tipo de comprometimento físico ou cognitivo.

Para o atendimento do ES com recursos que visem à sua autonomia, de maneira que as condições de sua permanência na universidade sejam efetivas, faz-se necessárias medidas como o atendimento educacional especializado, momentos de aprendizado de Português como segunda língua e a presença do intérprete de Libras em todos os espaços da graduação e pós-graduação. Entretanto, é essencial que a disponibilização de recursos financeiros para a aplicação dessas medidas seja concretizada pelo Poder Público. Por isso, a primeira pergunta foi referente a esse aspecto. Nesse contexto, foi obtido como resposta:

É relativamente interessante os recursos financeiros. Muitas vezes, os recursos financeiros eles (sic) são destinados mais pra acessibilidade estrutural. Nós não temos o cargo do AEE dentro da universidade, então, isso seria muito importante que nós tivéssemos a possibilidade de uma contratação de atendimento educacional especializado dentro da universidade, utilizando os recursos que são destinados a esse público-alvo da Educação Especial, que seriam os alunos com deficiência, de maneira geral. Os recursos foram muito bem aplicados, na medida em que houve uma reestruturação do ponto onde a DIAAF se localiza; a DIAAF tem acessibilidade; tem corredor; houve uma reforma geral [...]. As condições para o aluno surdo, como eu disse, hoje, o intérprete tem que, mesmo que não seja o ideal, mas uma sala própria, cada um tem o seu computador. Houve ampliação dos intérpretes [...], então, hoje, cada *campus* tem o seu intérprete [...]. Eu acho que os recursos estão sendo bem direcionados ou utilizados. (GESTÃO).

Identifica-se que, na percepção da gestão da Divisão, os recursos financeiros foram bem distribuídos para a promoção da inclusão do ES na UFMS. Apesar de restrito, os investimentos realizados pelo Poder Público, referente à acessibilidade dos ES, são gradativos à proporção das necessidades enfrentadas pela universidade.

Na DIAAF, os materiais pedagógicos que possam contribuir ao processo de ensino e aprendizado do ES, ainda, se apresentam tímidos frente à demanda e às necessidades do público da Educação Especial. Além disso, os materiais ficam adstritos na Divisão. Os investimentos disponibilizados demonstram maior direcionamento para as questões arquitetônicas da universidade, o que acaba atendendo aqueles que têm alguma limitação física. Essa preocupação inicial justifica-se pela precariedade dos prédios da universidade, os quais são antigos e nunca

tenham passado por uma reforma, levando-se em consideração à acessibilidade, como a que ocorreu no ano de 2019.

Entretanto, as ações que visam à permanência do ES têm as suas especificidades voltadas aos recursos humanos capacitados, contribuindo com a sua formação. Nesse sentido, foi possível identificar que as aplicações nessa área não são suficientes e não podem ser confundidas com ações regimentais da categoria de técnico administrativo da UFMS, o que fica marcado na fala da gestão: “[...] como eu disse, hoje, o intérprete tem que, mesmo que não seja o ideal, mas uma sala própria, cada um tem o seu computador [...]”.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o ES está instituída como Política de Inclusão para a sua maior autonomia na universidade (UFMS, 2020). Mas esse projeto, implantado em articulação entre a DIAAF e a PROAES, não seguiu os próximos anos a partir da sua implantação, como se verifica na resposta dada pela gestão da DIAAF em relação às ações da Divisão para a diminuição das dificuldades dos ES.

[...] A DIAAF promoveu, inclusive por meio da PROAES, o curso de Língua Portuguesa para o estudante surdo, a DIAAF indicou uma seleção de apoiadores com Libras para o ES, a DIAAF promoveu a ampliação do número de intérpretes, então, essas ações são as mais importantes que eu considero que a DIAAF tem executado. Além disso, todo o planejamento depende muito da Pró-Reitoria ir canalizando isso em parceria. A DIAAF também promove, por meio dos seus intérpretes, essa interlocução tão necessária do aluno surdo com os docentes. Se não houvesse essa interlocução [...] fica muito difícil para o aluno surdo. (GESTÃO).

O que se verifica, em primeiro lugar, é a falta de autonomia da DIAAF na promoção de algumas atividades consideradas importantes, devendo ser reportada para a PROAES, a qual analisa a viabilidade técnica e recurso financeiro disponível para concretizá-las.

No projeto de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o ES, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, as aulas eram ministradas por um profissional apoiador, acadêmico do curso de Letras, sob a orientação de uma professora de Libras da UFMS. As aulas eram acompanhadas por, pelo menos, um TILS, que ficava à disposição para qualquer necessidade de atendimento, mediante

disponibilidade no cronograma das aulas, caso não houvesse demanda para aquele dia. O espaço para as aulas foi cedido pelo programa do curso de Letras.

Diante desse contexto, observa-se que, desde o início da implantação do projeto, não houve disponibilização de recursos voltados especificamente para esse fim. Sendo a sua elaboração a parceria entre Divisão, docentes e a coordenação do curso de Letras da instituição, que contribuiu para a sua efetivação. Não obstante às parcerias no espaço educacional serem vistas sempre como necessárias, não se pode desconsiderar a fragilidade nessa relação, quando se trata de um projeto de caráter permanente.

É preciso destacar que dentro das competências do cargo de tradutor intérprete de Língua de Sinais, não há previsão de sua atuação no projeto de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o ES. Cabe a esse profissional, nesse contexto, a tradução de materiais didáticos da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.

Em outro aspecto, compreende-se que as conquistas de melhor qualidade nos atendimentos e maior contratação de profissionais capacitados para estes atendimentos são sempre processuais e morosos. Desse modo, os esforços de todos os envolvidos devem coincidir para a sua garantia. No contexto da educação superior, a formação deve ser admitida como essencial para a garantia da permanência dos ES na universidade. Contudo, ela ainda não é vista como *sine qua non* nesse processo. Isso gera insegurança nos profissionais que atuam diretamente com os estudantes, no momento do exercício.

A começar pelo Plano de Cargos e Carreiras para os técnicos administrativos, regimento interno, que especifica o cargo de “tradutor intérprete de ‘linguagem’ de sinais” nível “D”, leia-se ensino médio. Essa classificação encontra-se em desacordo com a Lei Brasileira de inclusão n.º 13.146, de 06 de julho de 2015 que, em seu artigo 28, § 2.º, inciso II, determina a convocação de intérpretes de Libras com formação em nível superior. A respeito desse tema, foi relatado o seguinte aspecto:

A PROGEP providencia todo ano uma formação em Libras. A própria dinâmica de trabalho da DIAAF promove uma capacitação em serviço. Os intérpretes estão a todo o momento estudando, apontando novas condições [...] e, em termos de formação, são os cursos que a PROGEP pode oferecer. Na verdade, todo mundo deve apontar para a PROGEP as reais

necessidades. Então, a partir daí, ela promove para os servidores qualquer tipo de formação continuada. (GESTÃO).

Apesar de haver esforços para a capacitação dos servidores, a falta de formação continuada específica na área da surdez compromete a melhoria na qualidade dos atendimentos aos ES e a capacitação em serviço, relatado pela gestão, não permitindo identificar especificamente de qual formação se trata, o que torna a resposta genérica. Além disso, a postura assumida pela Divisão é a separação das competências para a promoção da capacitação aos seus servidores, tendo a PROGEP como órgão principal para este fim.

Diante dessa constatação, é possível depreender que os TILS não dispõem de um estudo sistematizado que apoie a sua atuação em sala de aula. Considerando as Línguas de Sinais como dinâmicas e a Libras em constante processo de criação de novos sinais, a formação continuada deve ser realidade para os profissionais que exercem atividade de intérpretes de Libras. O que se observa é a necessidade de uma postura mais ativa da DIAAF para que a formação continuada dos TILS se torne institucionalizada e fundamental para o seu processo formativo. Outro ponto fundamental abordado na entrevista foi o atendimento educacional especializado para o ES. Embora esteja nas competências atribuídas à DIAAF, a gestão declara que o AEE, como ação efetiva da instituição, ainda não existe.

Não há disposição de ambientes apropriados para que se possa elaborar o atendimento ao ES, de modo que sejam desenvolvidas, tanto a Libras como a Língua Portuguesa como segunda língua, em seu processo de aprendizado na graduação. Para que esses ambientes sejam implantados, é preciso espaço, materiais e profissionais especializados que atendam aos estudantes nos três momentos de aprendizados: atendimentos para o ensino de Libras; em Libras e de Língua Portuguesa. Contudo, este espaço ainda não faz parte da UFMS. Sobre o atendimento educacional especializado, a gestão declarou:

Eu acredito que, em nível superior, uma sala de recursos específica, é [...] nós temos dentro da DIAAF. O que o estudante surdo precisar, em termos de atendimento [...]. Nós não temos atendimento educacional especializado, ainda. Nós temos a informação que o governo apontou que nós, talvez, tenhamos esse cargo, futuramente. Mas nós não temos ainda não AEE. Então, o estudante surdo eles (sic) ficam, muitas vezes, contando com os próprios intérpretes. (GESTÃO).

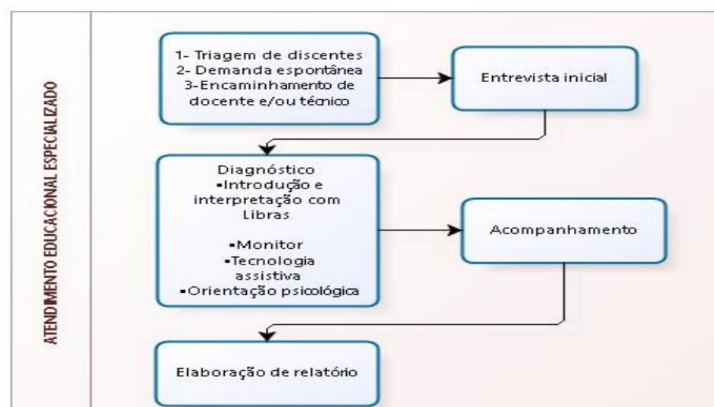


Figura 3 - Triagem para o AEE  
Fonte: DIAAF (2016).

Não obstante uma das competências da DIAAF ser o atendimento educacional especializado para todos os estudantes identificados na triagem e entrevista inicial, para a gestão da Divisão, o AEE ainda não é efetivado na instituição, havendo somente uma sinalização do governo para a sua implantação. Entretanto, o que se observou foi uma incongruência entre as competências regimentais pré-estabelecidas da DIAAF e a percepção da Divisão sobre essas características.

Segundo a gestão da Divisão, esta tem realizado orientações, atendimentos e sugestões para a melhoria na permanência dos estudantes com deficiência ou com alguma limitação, seja física, seja cognitiva. Embora o serviço de tradução e interpretação seja considerado como um elemento importante no atendimento educacional especializado, o que se identifica é que ainda há a necessidade de práticas que assistam os ES em seu aspecto linguístico. Entretanto, não é possível a elaboração dessas ações sem planejamento e contratação de profissionais especializados, que farão o atendimento desses estudantes. Por isso, a organização e elaboração de estratégias que contemplem esses itens são fundamentais para a continuidade e desenvolvimento do processo de inclusão.

Nesse sentido, a DIAAF entende a importância da contratação de mais TILS e profissionais para o atendimento especializado. Nesse aspecto, a gestão da Divisão declarou o seguinte:

Acredito que seja primeiro, sempre garantir o quantitativo de intérpretes... a qualidade do atendimento ao aluno surdo quer seja com capacitação

permanente. Se for possível, que a gente tenha o atendimento educacional especializado, que a gente possa oferecer cursos de Língua Portuguesa [...] que a gente continue com o profissional de apoio, eles são bastante importantes para o intérprete [...]. Acho que para o aluno surdo são várias ações que devem ser permanentes e também implementadas. (GESTÃO).

Apesar de haver materiais adaptados na DIAAF, em relação ao ES, estes limitam-se a dicionários, DVDs de Literatura em Libras e outros que não contemplam as necessidades dos ES, de forma eficiente. Além disso, não há uma proposta que possibilite a adaptação dos materiais utilizados em sala de aula, os quais são de acesso frequente dos ouvintes, mas não dos ES por serem todos em Língua Portuguesa, como também não há quanto à capacitação permanente dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

Por fim, cabe reforçar que a garantia de TILS em sala de aula e em outros espaços da universidade é fundamental para assegurar a acessibilidade comunicacional na relação entre surdos e ouvintes, mas não é o único recurso humano e técnico a ser dispensado aos ES, pois há outras necessidades que a inclusão desses estudantes exige para a conclusão do curso escolhido.

## **2.3 A SEÇÃO DE LIBRAS**

A seção de Libras foi criada em 2018, oficialmente, como ação a ser realizada para os atendimentos e as demandas específicas da comunidade surda acadêmica. Nesse sentido, os profissionais TILS ganharam maior representatividade e articulação na universidade quanto ao planejamento de estratégias para alcançar os estudantes, coordenadores e gestores que estão, direta ou indiretamente, ligados aos ES.

Ademais, desde 2014, ano em que o primeiro TILS tomou posse, os serviços referentes à acessibilidade comunicacional em Libras eram realizados perante solicitações via *e-mail* e diretamente ao TILS. Esses serviços limitavam-se às demandas administrativas, tais como: reuniões de professores surdos com a coordenação e apoio para o seu acesso aos sistemas da instituição.

Segundo relatório da Divisão, os atendimentos aos ES só começaram a ser realizados na UFMS a partir de 2016, com o primeiro estudante do curso de

Matemática, e as demandas em sala de aula aumentaram após esse período. No segundo semestre de 2019, na cidade universitária havia 6 estudantes e 3 professores com surdez profunda, todos usuários da Língua Brasileira de Sinais e, portanto, necessitando de TILS para a acessibilidade comunicacional.

A demanda por criar uma seção para o atendimento dos ES surgiu pelo aumento do número de estudantes e professores surdos na universidade e pela obediência às Leis vigentes, que institucionaliza o acesso às informações veiculadas pelos órgãos da Administração Pública direta e indireta, e suas autarquias.

A seção de Libras conta com um gestor e seis TILS que atuam na acessibilidade comunicacional em Libras para a UFMS, na cidade de Campo Grande. Nos *campus* do interior, os TILS atuam sob orientações dadas pela DIAAF, juntamente com a Seção de Libras em caráter de cooperação. O objetivo de trabalho da seção de Libras caracteriza-se como o gerenciamento do serviço de interpretação em Libras, execução e acompanhamento das políticas de acessibilidade para Surdos no âmbito da UFMS.

Nas atribuições de competências dadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, à qual a seção está subordinada, estão:

Gerenciar a equipe de intérpretes de Libras no atendimento à comunidade Surda; orientar coordenadores de curso e unidades setoriais acerca das especificidades linguísticas e culturais das pessoas Surdas; encaminhar propostas de normatização de procedimentos referentes ao serviço de interpretação em Libras; desenvolver ações voltadas ao acolhimento e inclusão das pessoas Surdas viabilizar o acesso à comunicação e informação em Libras. (UFMS, 2020).

Sob estas normativas, a seção faz atendimentos de reuniões que envolvam, tanto os professores surdos quanto os ES que participam das reuniões estudantis. Além disso, há gravações de editais publicados pela UFMS em Libras que fazem o agendamento do estúdio para produzirem os vídeos a serem distribuídos, juntamente com os arquivos em Língua Portuguesa pelo canal da universidade em plataforma digital de áudio e imagem (*You Tube*).

As aulas dos professores surdos passam pela oralização dos TILS e interpretação, quando algum estudante ouvinte quer tirar dúvidas ou perguntar algo

sobre a disciplina. Dos ES, os TILS fazem a interpretação das aulas. Todos os atendimentos em sala de aula são realizados em dupla, procedendo ao revezamento a cada vinte minutos. Ainda, os TILS interpretam eventos realizados externa e internamente pela UFMS, que necessitem de acessibilidade comunicacional. Os TILS atuam também de maneira colaborativa com os professores e coordenadores que tenham recebido ES em seus cursos. As orientações ocorrem sempre previamente, no início das aulas semestrais, para sanar alguma dúvida em relação à pessoa surda ou questões administrativas sobre como proceder em sala de aula.

Tabela 4 - Atendimentos aos estudantes e docentes surdos da UFMS

Atendimento aos ES	QT	Atendimento aos docentes surdos	QT
Cursos Atendidos - Acadêmicos Surdos	6	Atendimento as aulas - Doutorado	30
Reposição de Aulas	25	Cursos Atendidos - Docentes Surdos	65
Atendimentos Psicológicos - DIAAF	4	Reuniões - Docentes Surdas	14
Monitorias	1	<b>TOTAL</b>	<b>109</b>
Aulas Externas	6		
Eventos	13		
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>		

Fonte: Relatório Anual Seção de Libras (2019/2).

A contabilização e divisão dos atendimentos apresentados na tabela acima em administrativos, pedagógicos, docentes com surdez e ES ficam a cargo dos TILS que atuam mediante demanda da seção de Libras e realizam o preenchimento dos relatórios periodicamente, sendo avaliados pela gestão da Divisão para posterior divulgação. Na reestruturação dos atendimentos, a partir de 2018, a seção migrou o formulário de solicitações para o Sistema Eletrônico de Informação (SEI), permitindo maior agilidade e organização dos atendimentos aos ES.

É possível observar nos quadros de atendimentos que, apesar de o número de estudantes e professores surdos ser reduzido, se comparado ao dos ouvintes, exige-

se dos TILS muito esforço e organização para conseguir contemplar ao máximo as demandas solicitadas à seção de Libras.

Os TILS atendem aos professores surdos da UFMS em todas as suas necessidades comunicacionais institucionais, sejam em atendimentos diretamente em sala de aula, seja nas atividades em que o professor precisa participar como funcionário. Em momentos excepcionais, os quais necessitem de aulas a distância, os atendimentos são realizados por meio de ferramentas e canais para esse fim. As aulas são realizadas por meio de salas virtuais, e os TILS as interpretam, simultaneamente. Contudo, essa prática ainda carece de melhorias. Por ser a Libras visual-motora, a transmissão fica comprometida quando há falhas na recepção do sinal de Internet, fazendo com que os sinais apareçam fragmentados.

Outras atividades são classificadas pela seção como especificamente administrativas e, por isso, são também relevantes para complementar os atendimentos que a seção dispensa.

Tabela 5 - Atendimentos administrativos acessíveis da UFMS de 2018 a 2020

Atendimentos Administrativos	QT
Atendimentos Setoriais	37
Bancas	5
Demanda espontânea - comunidade externa	9
Gravação de Edital	18
Gravação de Hinos (Nacional e Estadual)	2
Orientações a acadêmicos ouvintes quanto à acessibilidade a atuação dos TILS	1
Orientações a Coordenação de Curso	2
Revisão de Edital	18
Tradução	6
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>

Fonte: Do autor.

Apesar de a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 28, § 2.º, inciso II, determinar que os TILS, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, esse dispositivo ainda não está em vigor na UFMS e na maioria das universidades públicas. Portanto, os TILS realizam atendimento, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo.

## **2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS**

Em linhas gerais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como serviços de apoio especializado voltado à eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o AEE com vistas a garantir um sistema educacional inclusivo e sem discriminação, em todos os níveis de ensino. Desse modo, O AEE objetiva:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Entende-se como atendimento educacional especializado um conjunto de instrumentos e atividades complexas, que se fundamentam na elaboração de materiais pedagógicos, estruturação curricular, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e espaço adequado para o exercício de determinadas atividades direcionadas ao desenvolvimento cognitivo e autônomo do estudante com deficiência.

Nesse sentido, uma das estratégias de intervenção do AEE são os laboratórios de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, que

favoreçam ao seu desenvolvimento e estimulem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Para tanto, é imprescindível um corpo de profissionais especializados, visando ao atendimento das especificidades de cada estudante. Vale destacar que, para cada tipo de deficiência, são exigidos ações e profissionais com determinada especialidade, para uma proposta que leve em consideração as características de cada estudante e suas necessidades.

Entretanto, esses atendimentos são tipicamente desenvolvidos e implementados na educação básica, sendo reformulado na educação superior para as necessidades daquele público. No artigo 5.º, inciso VII, do Decreto n.º 7.611/11, é previsto o apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011). O MEC possui dois programas para este fim: o Programa de Acesso à Universidade para Estudantes com Deficiência (INCLUIR) e o Programa de Educação Especial (PROESP).

Na UFMS, o AEE conta com um técnico de assuntos educacionais (TAE), uma psicóloga, sete TILS, que fazem o atendimento aos estudantes com alguma deficiência, e dois técnicos cegos que realizam adaptações em braile. Os serviços do AEE são direcionados pelas seguintes competências:

- Realizar atendimento psicoeducacional aos acadêmicos;
- Realizar avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- Promover acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras;
- Acolher, atender e acompanhar os alunos ingressantes por reserva de vagas;
- Coordenar planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da universidade;
- Orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da universidade;
- Articular, participar e desenvolver ações na universidade relacionadas às Políticas Afirmativas;

- Acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugerir ajustes e modificações necessárias.

As atribuições da equipe da DIAAF elencadas acima são direcionadas a todos os estudantes com deficiência, inclusive aos ES. A contratação temporária de estagiários, para atuar como apoio aos estudantes com surdez em suas atividades pedagógicas fora da sala de aula, é uma ação específica para eles. Embora seja uma ação de caráter excepcional e temporária, a contratação desses profissionais inviabiliza as práticas educacionais permanentes, pois são suspensas no fim do contrato, deixando os ES e a equipe de TILS desassistidos.

Ainda que as legislações e os documentos institucionais estejam de acordo com a promoção da inclusão e o atendimento especializado para a pessoa com deficiência, os recursos tecnológicos e os materiais produzidos na Divisão ainda são restritos e o quantitativo de pessoal especializado para atuar escasso. Já o AEE para a pessoa com surdez, deve obedecer ao que diz o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Para garantir este atendimento, as instituições federais de ensino devem:

Promover cursos de formação de professores; ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; prover as escolas com professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, o AEE para o estudante surdo deve ser visto como um processo de construção de conceitos e autonomia para o seu pleno desenvolvimento. Este processo é caracterizado pela teia de relações entre sujeitos e aprendizados

envolvidos. Para isso, as instituições devem não só ter recursos tecnológicos e pedagógicos, profissionais especializados, mas também um laboratório multidisciplinar com recursos pedagógicos, que visem reduzir as dificuldades do ES nas salas de aula quanto ao uso da Língua Portuguesa e da Libras. Por se tratar de duas línguas atuando no mesmo espaço, para o estudante surdo, o AEE deve ser compreendido em três momentos distintos: atendimento educacional especializado em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa.

Para Alvez (2010), é fundamental a elaboração do Plano de AEE iniciada com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos ES, bem como das possibilidades e das barreiras que encontram no processo de escolarização.

O objetivo do AEE em Libras é a ampliação de conceitos abordados em sala pelo professor. Neste momento, o aluno estudará termos específicos de seu curso em Libras e terá a possibilidade de criar novos sinais para uso em situações posteriores.

Já no segundo momento, AEE de Libras, o objetivo é desenvolver no estudante o domínio da sua própria língua materna: a Libras. Sendo esta língua detentora de sistemas complexos de estrutura, tais como: ponto de articulação; movimento, expressão facial e corporal para a elaboração dos sinais, sendo que o atendimento aqui requer critérios metodológicos específicos para o ensino da Libras.

Por fim, o AEE de Língua Portuguesa deve ser norteado pela concepção bilíngue - Libras e Língua Portuguesa escrita, sendo esta considerada como língua de instrução. O objetivo é instrumentalizar o estudante surdo para fazer uso da Língua Portuguesa escrita na sala de aula e na sociedade, de maneira a ajudá-lo a se integrar. Para que o AEE ao ES seja efetivado, é indispensável à participação do profissional que trabalhará com este estudante. Por isso, o profissional especializado não pode ser confundido com o TILS, cujo papel é fundamental no processo de aprendizagem da pessoa surda, porém, distinto.

A competência do TILS pressupõe a habilidade de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, em uma dinâmica educacional em que a falta de domínio, por parte dos ouvintes em relação a Libras, é marcante e, por isso, este profissional tem a função de atuar em espaços de aprendizagem na universidade. Neste aspecto de compreensão, o fato de haver TILS trabalhando nas salas de aulas da universidade

não significa que o AEE está sendo efetivado, mas que as necessidades comunicacionais do estudante, ainda que temporárias, são sanadas.

Foi identificada quanto ao AEE na UFMS, a presença do TILS, alguns materiais pedagógicos em Libras disposto na DIAAF e um projeto de ensino de Língua Portuguesa para os ES, que teve duração de um semestre (2019/2). Entretanto, ainda não há a organização de um laboratório para a prática do AEE, o que demandaria a contratação de professores de Língua Portuguesa e de Libras para atuarem diretamente neste espaço.

Ainda, as provas aplicadas aos ES são exclusivamente em Língua Portuguesa, não sendo admitidas medidas alternativas para a valoração do conhecimento aprendido por estes estudantes. Cabe ressaltar, que instrumentos de avaliação flexíveis e alternativos, valorizando o conteúdo semântico, são pontuados na Portaria n.º 1.679, de 02 de dezembro de 1999, como um dos instrumentos do AEE para o processo de aprendizagem da pessoa surda (BRASIL, 1999).

Esse trabalho deve ser feito em colaboração com o TILS e o professor da disciplina, o qual deve considerar o aprendizado do estudante para além das regras meramente gramaticais da Língua Portuguesa. Não obstante, a atuação do TILS fica adstrita às necessidades interpretativas dos conteúdos ministrados pelos docentes.

#### 2.4.1 O trabalho dos TILS

O trabalho do tradutor intérprete de Libras é peculiar, segundo as suas competências para atuar em sala de aula e, em muitos momentos, essa atuação é confundida com outras funções que se misturam com as de outros profissionais. O TILS define-se, portanto, como um profissional com funções complexas e formação ainda em construção, quais sejam: o trabalho de tradução de materiais e informativos no âmbito educacional; interpretação de eventos de caráter pedagógico e institucional; formação em interpretação específica ou na área pedagógica. Para Rodrigues e Valente (2011):

Ao intérprete de Libras cabe a responsabilidade de transmitir o que foi dito [...]. Além de assimilar o que ouve e fazer a acomodação em sua mente, o

intérprete deve processar a informação, o que, nesse caso, significa julgar qual sinalização da Libras corresponde a dada sentença do português. É uma tomada de decisão que acontece rapidamente. (RODRIGUES; VALENTE, 2011, p. 21).

Há no pensamento popular a ideia que o TILS deve ser habilitado na área de sua atuação, ou seja, deve haver um profissional intérprete para cada disciplina ou conteúdo a ser exposto. Isso não é possível, nem do ponto de vista prático tampouco legal. O TILS passeia pelas matérias a qual se compromete a interpretar, contudo, sem ser especialista nestas. Para a legislação brasileira, o TILS tem competências e formações distintas para o ensino regular e superior, sendo esta formação a elementar para a sua atuação.

#### 2.4.2 A formação dos TILS

Para a identificação dos TILS participantes da pesquisa, foi utilizada a letra “T” seguida da numeração do 1 a 4, para garantia de sua não estigmatização. O T1 tem formação na área da saúde, Fisioterapia e trabalha como TILS há 15 anos. Além disso, tem proficiência na tradução e interpretação em Libras para o ensino superior (2009) e está cursando a graduação de Letras/Libras a distância, em universidade privada. Possui curso de especialização, *lato sensu*, em Língua Brasileira de Sinais.

Passou por avaliação para atuar no ensino médio pelo Centro de Atendimento à Pessoa Surda da Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul - CAS/SED/MS (2006) e capacitação em curso de técnica de interpretação, níveis básicos, intermediários e avançados em curso livre ministrado por entidade religiosa, no ano de 2004 a 2006, atuando como TILS na UFMS desde 2014.

A T2 tem formação em História, licenciatura e graduação em Letras/Libras cursada na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD/MS. Atua como TILS há 10 anos, tem proficiência em tradução e interpretação em Libras para o ensino superior (2010), especialização em Libras e fez cursos de capacitação na Rede Municipal de Ensino - REME, assim como no CAS/SED/MS. Participou de programas de avaliação para atuar como TILS nas duas redes de ensino regular, fundamental e médio.

Já a T3, é formada em Pedagogia no Estado de São Paulo e possui graduação em Letras/Libras, também cursado na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD/MS. Exerce a profissão há 12 anos, tem proficiência em tradução e interpretação em Libras para o ensino superior (2009) e fez cursos de capacitação na rede estadual de ensino - CAS/SED/MS, como também participou de programas de avaliação para atuar como TILS no ensino médio.

O último TILS, T4, tem graduação em Letras e faz mestrado na UFMS em Linguística. Exerce a função há três anos, aproximadamente. No decorrer de sua caminhada para se especializar como profissional, fez vários cursos de capacitação promovidos por entidades religiosas e públicas.

Identificação	Formação básica	Especialização	Habilitação em tradução/interpretação	Tempo de atuação
T1	Superior: Fisioterapia; Letras/Libras incompleto	<i>Lato sensu</i> em Libras	- PROLIBRAS; - Curso de Libras; - Avaliação do CAS.	15 anos
T2	Superior: História; Letras/Libras	<i>Lato sensu</i> em Libras	- PROLIBRAS; - Curso de Libras; - Avaliação do CAS e REME.	10 anos
T3	Superior; Pedagogia	<i>Lato sensu</i> em Libras	- PROLIBRAS; - Curso de Libras; - Avaliação do CAS.	12 anos
T4	Superior: Letras	<i>Stricto sensu</i> : mestrado Linguística concluído	- Curso de Libras;	3 anos

Quadro 3 - Participantes da pesquisa TILS

Fonte: Do autor.

Pela descrição da formação e atuação dos TILS que participaram da pesquisa, percebe-se que, além de todos terem graduação de nível superior e algum tipo de especialização, no geral, possuem um tempo considerável de exercício profissional, bem como cursos de capacitação.

Tomando como referência outras profissões já sedimentadas no mercado, a profissão do tradutor intérprete de Libras é recente e, por isso, passou por um processo de transição da informalidade para a formalidade da atuação. Corroborando com esse processo, no ano de 2007, surgiu o Exame Nacional de Proficiência em Libras - PROLIBRAS, para suprir a carência de profissionais nessa área e validá-los,

mediante provas anuais, ao exercício desde o ensino regular até a educação superior. Entretanto, o caráter do PROLIBRAS era meramente de transição até que houvesse uma quantidade suficiente de profissionais para a atividade. Por isso, o Decreto n.º 5.626/05 determinou que, a partir de sua publicação, nos próximos dez anos, seria realizado exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Após esse período, o artigo 17 do mesmo Decreto deveria ser obedecido integralmente, para organizar e estruturar uma profissão em ascensão na Educação Especial: “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005)

Sob as orientações do regimento legal, é possível observar que, em regra, os profissionais o atenderam. A maioria obteve a certificação para atuar como TILS enquanto buscava formação em Letras/Libras, curso de bacharelado (formação exigida para habilitação como tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa). No Estado de Mato Grosso do Sul, essa progressão em relação à formação só foi possível pela parceria realizada entre a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, realizada entre os anos de 2008 a 2012, então, passando a oferecer o curso de Letras Libras a partir de 2013, sendo um dos polos do projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância e do Ministério da Educação (EaD/MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (UFGD, 2019).

Na intenção de ampliar as ações de inclusão, a UFGD passa a oferecer, a partir do ano de 2019, o curso de Letras Libras com Habilitação em Tradutor/Intérprete em Libras, na expectativa de formar novos profissionais para o atendimento à comunidade surda.

Ademais, o primeiro edital publicado pela UFMS para a nomeação de cargo efetivo de tradutores intérpretes de “linguagem” de sinais (nomenclatura utilizada no Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos), realizado no ano de 2013, exigiu somente a formação de nível médio. Diante disso, considerando que o edital é posterior à publicação do Decreto, há uma incongruência entre o mesmo e as normas internas da universidade para atuação do TILS.

O que foi constatado é que há somente um TILS no cargo de nível “E” que atende ao Decreto, contudo, esse profissional atua em caráter de contratação temporária e, na prática, realiza as mesmas atividades dos demais.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI, n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 28, corrobora com o Decreto n.º 5626/05:

§ 2.º - Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; II - os tradutores e intérpretes da Libras, 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, 2005).

A partir destas informações, identifica-se um primeiro impasse para a efetiva atuação do TILS na Educação superior, pois as regras que asseguram a qualificação deste nas salas de aulas são insuficientes aos desafios enfrentados pelos profissionais na prática. Em outras palavras, não havendo obediência aos preceitos legais que norteiam a atuação dos TILS, o atendimento ao estudante surdo tende ao retrocesso na busca pela qualidade da inclusão.

Quando se trata especificamente dos cursos de formação e especialização dos TILS, os relatos são variados, sendo apresentados a seguir:

Na parte da Fisioterapia, contribui indiretamente quando estou atuando na área da saúde, pelo meu domínio de área. Mas nas escolhas de estratégias de interpretação, a minha última graduação, Letras Libras, tem contribuído mais. Em relação à pós-graduação, muito pouco. (T1).

Sim. O estudo da língua, a sua aquisição, o entendimento da cultura da comunidade surda colaboram para a atuação na sala de aula. (T2).

Eu entendo que os cursos de especialização são muito importantes. Mas eu vejo que eles são muito superficiais, muitas vezes. Então, alguma outra coisa contribuiu sim. Acabamos agregando conhecimento, mas poderia ser mais [...] então, eu acho que, como a nossa profissão é relativamente nova, eu penso que é algo que tende a melhorar. (T3).

Apesar de a maioria dos TILS terem mais de uma graduação e especialização, o que se percebe é o reconhecimento da necessidade de uma formação específica

na área de atuação e a precariedade nas formações que fizeram. Além disso, os cursos de formação são voltados muito mais à área de interpretação do que de tradução. Isso compromete a atuação do TILS e traz insegurança para a função, de maneira geral. O intérprete educacional é o profissional mais requisitado como TILS, entretanto, não é uma atuação única e, dentro da universidade, a postura eclética do TILS é exigida ao esgotamento, pela diversidade de disciplinas ministradas e pela quantidade de atendimentos que realizam em toda a UFMS.

Os atendimentos vão desde áreas da saúde, tais como: Medicina Veterinária; bem como exatas: Matemática até áreas administrativas, que necessitem do TILS domínio para garantir a acessibilidade do estudante e o professor surdo em reuniões, debates e eventos. No entanto, não se pode requerer especializar cada profissional para cada área específica. Para Quadro (2007), o TILS deve passar por constante processo de capacitação.

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de Intérprete de Língua de Sinais. Assim, faz-se necessário investir na especialização do Intérprete de Língua de Sinais da área da educação. (QUADROS, 2007, p. 55).

Direcionando para a segunda parte da entrevista sobre a formação, foi abordada a questão quanto aos momentos de capacitação que antecediam às aulas: preparação para estudos mais gerais, como políticas educacionais, conhecimentos específicos para o aprendizado de sinais a serem utilizados e acerca do tema a ser ministrado.

A equipe gerencia a organização dos seus atendimentos e tentamos manter um tempo mínimo de estudo, o que chamamos de preparação técnica. Essa preparação serve prioritariamente para nos prepararmos para os conteúdos em sala de aula, e a administração desse estudo é bem menos voltada às políticas educacionais, pelo menos, o meu. E mais, às técnicas de interpretação estão sempre à tona para se pensar como atuar com estratégias, a depender do tema. Em relação às políticas educacionais, sempre que necessário, a gente acaba retomando e tendo conhecimento de alguma novidade. (T1).

Existe, mas depende do momento. Quando a demanda de atendimento está muito grande e a escala de atendimento fica bem cheia, não tem esse tempo.

Mas sempre se tem a preocupação de deixar algum tempo livre dentro da semana, não interpretando mesmo, um tempo disponível para essa preparação técnica: para estudo de sinais, o que usamos no dia a dia. E durante os atendimentos, ainda assim, surgem dúvidas [...]. Mas esse estudo geralmente é feito individualizado. (T2)

Não existe um momento específico, reservado e institucionalizado. Depende do semestre e demanda, caso seja intensa, a gente acaba deixando de lado o momento da capacitação [...]. A grande maioria acha que o trabalho do intérprete só acontece quando a gente tá (sic) sinalizando. Então, é uma pena isso porque a nossa formação é muito específica e demanda um esforço significativo: físico e mental. Porque são escolhas lexicais que, a todo o momento, estamos fazendo e você precisa de um momento para se dedicar à formação [...]. Acho que não depende só da gente, mas parte da gente. Eu acho que tem que partir do grupo [...] demonstrando o quanto isso é importante [...]. Dependendo da disciplina, não teria nem o que fazer, não teria nem o material porque os professores não mandam [...] a gente tem dificuldade que os professores mandem os materiais pra nós, e não é só professor ouvinte não, os próprios professores surdos, que sabem da necessidade, entendem a atuação do intérprete, sabem de toda essa especificidade da nossa profissão [...], dá pra contar na mão quantas vezes isso aconteceu. (T3).

Pela universidade, não tem curso de capacitação, sabe [...] não tem. O que é feito, a minha equipe tenta fazer é disponibilizar um dia da semana que cada um dos TILS consiga, ou uma tarde, ou uma manhã, pra preparação técnica. Esse momento pode sim, você pode utilizar para estudar: ver algum vídeo, procurar algum material que possa te auxiliar em algum sinal. Mas preparação, formação mesmo, assim como tem no CAS, não. A universidade não tem. Até o momento, eu não vi [...]. (T4).

Em linhas gerais, a preparação técnica realizada pelos TILS não é permanente e institucionalizada, sendo realizada de acordo com a demanda da universidade, mas sempre buscando a organização para estabelecer um tempo de preparo. De acordo com o T1, quando há, os estudos são mais voltados às necessidades de sala de aula, diretamente, do que às questões mais abrangentes, como as políticas educacionais, que, apesar de amplas, sustentam uma atuação consciente e técnica.

Os TILS registraram ser importante ter um momento específico para pesquisa, análise e escolha dos sinais a ser utilizado em sala de aula. Haja vista, a diversidade de léxicos explorados em cada aula, esses momentos se tornam ainda mais fundamentais para um bom desempenho dos profissionais junto aos estudantes surdos. Portanto, a preparação técnica ganha *status* relevante na atuação do TILS na UFMS, considerando a evolução da própria língua e a escassez de sinais específicos das matérias, sendo este um ponto importante declarado por eles.

Outro fator levantado na entrevista e que interfere no desempenho dos TILS é a dificuldade de terem acesso aos conteúdos das aulas ministradas para a preparação

prévia. O que, segundo eles, compromete a sua atuação. A não disponibilização dos materiais ocorre até mesmo pelos professores surdos da universidade, envolvidos na comunidade e que sabem da necessidade de se prepararem antecipadamente pela especificidade da Libras.

Caso houvesse um trabalho colaborativo entre professores e TILS, seria possível desenvolver ações que permitissem reduzir as dificuldades dos estudantes em sala de aula, pois foi relatado que, em muitas situações, o estudante surdo fica prejudicado por causa de uma aula atípica que não foi previamente compartilhada com os TILS.

Posto à próxima observação, os TILS relataram que, apesar de terem formação necessária, ainda que não exigida pelo cargo para atuarem, deve-se atentar pelas lacunas de sua formação continuada. Não consta no histórico da UFMS, desde a nomeação do primeiro TILS, nenhum curso de capacitação para atualização dos profissionais intérpretes de Libras. Neste sentido, o que consta como ação é um programa de capacitação e qualificação promovido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP, cujo propósito é contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais (UFMS, 2020).

Porém, o programa tem um caráter genérico, com vista a atender ao disposto na Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais (BRASIL, 1990). Para a última análise referente à formação, foi indagado sobre a frequência de participação dos TILS na comunidade surda. Essa pergunta foi feita para corroborar com o desenvolvimento linguístico dos profissionais que, apesar de não se tratar de um item formal nos estudos sobre a atuação dos profissionais TILS, encontram respaldo em alguns teóricos e nos dados empíricos. Para Albres (2010):

Ao intérprete de Libras cabe atualizar-se constantemente, consciente de que, como outras línguas, a Libras aumenta o seu vocabulário com novos sinais introduzidos pela comunidade surda em razão de mudança cultural e técnica. A pesquisa é um dos instrumentos de trabalho desse profissional. Visto que há poucos materiais que registram o léxico especializado da Libras, faz-se necessário a convivência com a comunidade surda a fim de ampliar o vocabulário. (ALBRES, 2010, p. 66-67).

Nesta perspectiva, assim como os intercâmbios linguísticos são considerados importantes nos cursos de línguas, economicamente mais importante, com maior notoriedade, tais como inglês, alemão e francês, da mesma maneira, a interação com a comunidade surda deve ser admitida como necessária para o processo de atualização e formação do profissional que deseja atuar nesta área. Os TILS declararam esse item da seguinte forma:

Atualmente não participo. Até o ano passado, atrasado eu participava quinzenalmente, mas do meio do ano pra cá [...] de agosto, setembro, eu parei e acabei mais focado na minha vida pessoal mesmo e, daí, não frequento tanto a comunidade surda. (T1).

Somente no ambiente de trabalho. (T2).

Antes eu participava um pouco mais, tinha mais contato fora do horário de trabalho né, alguns encontros bem informais com amigos surdos. Mas depois, com o nascimento da minha filha eu acabei me distanciando. Então, o meu contato mesmo com os surdos está restrito aos momentos no trabalho. Fora do horário de trabalho eu acabo me envolvendo em outras questões e não tendo participação direta assim na comunidade. Atendimentos, alguns assuntos específicos, quando eles me mandam no *WhatsApp*, isso é muito pouco, por isso, eu não considero como participação efetiva na comunidade surda. (T3).

Com muita frequência. Desde a infância. (T4).

Parece que a interrupção de participar da comunidade surda, no caso de T1 e T3, se deu com o início do trabalho na universidade ou pouco tempo depois. No caso deles, antes de assumirem o concurso na UFMS, atuavam como TILS no CAS/SED e os trabalhos eram constantemente em conjunto com os professores e técnicos surdos desta instituição. A partir da mudança de instituição, a ligação com a comunidade foi suspensa por fatores pessoais ou profissionais.

No caso de T2, não fica claro o porquê do não envolvimento com a comunidade. Com T4, há uma particularidade, por ter um membro de sua família surdo. Neste caso, a ligação com a comunidade surda foi mediada por este membro e se mantém. O que fica evidente nas análises, em relação à interação com os agentes da comunidade surda, é que só a técnica aprendida para a atuação como profissional intérprete de Libras não sustenta a fluência de uso da própria língua, fazendo com que a qualidade na sinalização seja diminuída.

Em síntese, os TILS veem a necessidade de formação continuada específica em sua área de atuação, havendo tentativas de supri-la com cursos de pós-graduação

que se aproximem de suas práticas diárias. Entretanto, como já dito anteriormente, o trabalho deste profissional não é só interpretar, mas traduzir, o que torna a necessidade de especialização ainda maior.

Os fatores analisados até o momento sobre a formação de base e continuada, se observados isoladamente, podem trazer a sensação de dificuldades sanáveis a um espaço curto de tempo. Entretanto, tornam-se condições determinantes para a garantia de permanência do estudante surdo ao serem somadas a outros fatores, tanto internos quanto externos. Vale destacar que dois TILS não participaram da entrevista: o primeiro, por motivo de saúde e, o segundo, por não retornar à solicitação em tempo hábil.

#### 2.4.3 Aspectos comunicacionais do ES na UFMS

Nesta parte da pesquisa, foi questionada a percepção do TILS em relação aos aspectos comunicacionais do estudante surdo e sua interação social em sala de aula com os estudantes ouvintes, na universidade. Para isso, é preciso considerá-la como parte da inclusão da pessoa surda de forma abrangente, e diferenciar a inclusão da mera integração da pessoa surda nos espaços comuns da sociedade. Porquanto, deve ser superado o pensamento entre “normal” e “especial” e caminhar para uma visão dialógica e interdependente dos sujeitos e do sistema.

Assim, é necessário diferenciar a inclusão da integração, concebendo os termos como dissonantes e que ocupam espaços importantes nos debates sobre a pessoa com deficiência. A inclusão fundamenta-se na discussão não só do estudante com deficiência inserido na sala de aula com seus pares, mas põe em questão as políticas educacionais, o currículo e todo o sistema envolvido no atendimento da comunidade escolar. A inclusão educacional é uma mudança radical nas perspectivas educacionais.

Com a pessoa surda, a sua inclusão depende de aspectos linguísticos que permitem o seu acesso à informação, de maneira plena. Por isso, a interação entre todos na sala de aula deve acontecer sem que seja necessária a participação constante do TILS nessa relação, para que o estudante não se sinta simplesmente inserido, mas incluído, ou seja, incluído aos demais e aos acontecimentos da

comunidade acadêmica. Para que isso ocorra, deve-se ter uma mudança profunda na universidade, que perpassa a sala de aula e alcance desde os estudantes ditos normais até os docentes e técnicos envolvidos no processo de inclusão.

Por esta via, as políticas educacionais têm um papel fundamental para proporcionar instrumentos e recursos que viabilizem tais práticas. Entretanto, a inclusão não acontece de modo vertical ou horizontal, pois deve ser admitida como modalidade transversal. Dito de outra forma, a inclusão educacional caracteriza-se pela universalidade de ações e mudanças que não se limitam a um espaço ou uma prática. Desse modo, analisar o processo de interação dos ES com os ouvintes e entre os próprios ES serve como termômetro medidor, que permite compreender se estão, de fato, sendo incluídos no espaço acadêmico ou se ainda se encontram isolados no mesmo ambiente de aprendizagem. Sendo assim, vale refletir sobre as práticas adotadas, para que possam ser propostas mudanças significativas na UFMS.

Na entrevista, atentou-se para a percepção dos TILS sobre esse aspecto, considerando-os como profissionais mais próximos da realidade da sala de aula na relação com o estudante surdo, o qual é uma fonte importante de informação e análise empírica deste processo. Como eixo inicial, foi questionado se há, em sua percepção, alguma dificuldade na inclusão comunicacional do estudante surdo em sala de aula e, caso exista, o que isso implica: dificuldade na interação com os ouvintes; reprovações; dentre outras, por exemplo.

Temos dificuldade de inclusão, sim. Essa dificuldade vai depender da área em que o acadêmico ou o professor está inserido. Mas pensando mais no acadêmico, em geral, a principal dificuldade são nas adaptações de materiais. Os professores têm uma tendência, vez ou outra, pensar na adaptação, mas depois que se habitua à presença do aluno surdo ali, isso meio que relaxa. E a solução que a gente toma pra isso é orientar o professor, frequentemente: sempre retomar que o aluno surdo está ali e que precisa de determinada adaptação [...] por exemplo: filmes legendados. A gente sempre fala para que o professor, na hora de escolher, pense que ele tem um aluno surdo e não deixar na hora dar uma disfarçada e dizer que esqueceu. Outra dificuldade são os trabalhos em grupo, porque não são todas as turmas que aceitam desenvolver um trabalho com o acadêmico surdo. Porque ele demanda mais explicações e certo esforço do grupo [...] e sempre um grupo acaba acolhendo mais aquele aluno e sempre quem vai desenvolver as atividades com ele [...] Inclusive, muitos acadêmicos desenvolvem interesse pela Língua de Sinais e isso depois reflete numa melhor comunicação e interação entre eles. Até mesmo eu já presenciei alguns professores que disseram, com todas as letras, que aquele aluno não deveria estar ali. (T1).

Não existe uma inclusão completa. Primeiro, pelo fator da comunicação, os outros acadêmicos não sabem Língua de Sinais. Acabam se comunicando muito usando as tecnologias NE. Por exemplo: grupos de *WhatsApp*. Mas no dia a dia, em horário de aula ou nos intervalos, geralmente o surdo fica mais isolado. Eu não tenho muito que fazer. Só intermediar a conversa de algum colega [...] até porque a nossa carga horária é muito completa [...] e tudo isso é um processo que demanda muito tempo. (T2)

[...] como no caso do surdo, a deficiência é sensorial, as barreiras arquitetônicas não é (sic) o caso. Agora, atitudinal sim. Professores mais resistentes [...], coordenadores [...], é uma mudança que não é fácil, depende muito de cada um, não depende só da instituição em si [...]. (T3)

Eu vivo momentos muito conflitantes quando se trata disso, porque [...] eu não sei até que ponto a inclusão é positiva no âmbito acadêmico, entende?! Só que, ao mesmo tempo, é inviável, não tem nem como ter uma universidade bilíngue [...] então, eu vejo que a universidade, eles tentam: tem um intérprete ali, às vezes, como aconteceu que tinha um aluno que tinha um trabalho pra fazer à tarde, mas todos os intérpretes estavam ocupados [...], então, tem dia que não tem como atender [...], pelo menos, essa parte de ter o intérprete é uma pequena parcela que, às vezes, nem isso não se consegue, entende? [...] às vezes, o professor esquece que tem um surdo, aí, coloca um filme que não tem legenda [...] daí, a gente tenta, fica virando pra trás tentando traduzir [...] tem situações que o professor diz: 'nossa, mas vocês vão ralar hoje hein!'. O filme é todo inglês. Então, são coisas que não estão ao nosso alcance, eu não faço planejamento daquela aula. É complicado! (T4).

Pelo relato dos TILS, percebe-se que ainda há dificuldades significativas no processo comunicacional dos ES na Universidade e que as barreiras atitudinais sobrepõem às arquitetônicas. As angústias dos profissionais são variadas, contudo, alguns pontos convergem para a resistência dos docentes em admitir o estudante como seu e, por isso, buscar formas de atendê-lo em suas especificidades. E há, ainda, o isolamento do estudante surdo em momentos oportunos à interação.

Dois pontos que chamaram a atenção foram o isolamento do estudante surdo, na maior parte do tempo no horário do intervalo e nos trabalhos em grupo, assim como a reação de alguns professores, ao afirmarem que “aquele aluno não deveria estar ali”. Isso denota que as ações da universidade, especificamente referentes à inclusão do estudante surdo, são ineficazes e efêmeras, necessitando maior envolvimento por parte do corpo docente, técnico e estudantil nas reflexões da acessibilidade e recepção do público surdo. Para que essas dificuldades sejam reduzidas, é fundamental que a universidade assuma uma postura menos passiva diante dos desafios e realize planejamentos que impactem em funcionários e acadêmicos, de modo a mudar a sua cultura interna, progressiva e gradativamente.

#### 2.4.4 O processo de interpretação em sala de aula

Neste item, foram realizadas perguntas para analisar como eram feitos os *feedbacks* com os ES e como eram enfrentadas as suas dificuldades em relação à Língua Portuguesa em sala de aula. Partindo do entendimento que a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua (LP2) para a pessoa surda, nesse sentido, deve-se admitir que haja momentos em que tiveram dificuldade em se expressar fazendo uso desta.

Portanto, cabe ressaltar a importância de serem observadas as legislações vigentes e teorias que embasam as práticas de inclusão, considerando a Libras como língua de uso primário deste sujeito. Albres (2010) afirma que a língua espaço-visual, muitas vezes, não é aceita, pois nela está a essência da diferença, sendo a Libras tolerada e utilizada, mas não caracterizando uma forma de se entender o surdo e sua especificidade. Nos relatos, os TILS declararam que:

Na época que a gente mais tinha surdos na UFMS, que eram 6, apenas 1 tinha dificuldade com a Língua de Sinais [...] e, nesse caso, a estratégia pra minimizar isso [...] era, da minha parte, né, (sic) que não auxiliava no desenvolvimento da Língua de Sinais do aluno, porque eu acabava baixando o nível linguístico da minha interpretação [...], reduzia a complexidade do assunto [...] pra conseguir que ele atingisse um conhecimento mínimo [...]. Algumas vezes, eu orientei esse acadêmico pra ele procurar mais envolvimento com outros surdos. [...] Por exemplo, não aconteceu comigo, mas alguns colegas me relataram que esse acadêmico não sabia o sinal de esquina e, em uma aula externa, eles poderem vivenciar e ele entender esse conceito. (T1).

Sim. Uma dificuldade da Língua de Sinais pelo próprio surdo, que é usuário da língua. Talvez, pela falta de contato com outros surdos [...] e também pelo fato de ser um vocabulário novo pra ele [...]. O que eu faço, por exemplo, eu indico alguns sites, às vezes, que tenham algum vocabulário relacionado [...] e, às vezes, tem a necessidade de discutir algum conceito para que ele consiga compreender e assimilar com o sinal. (T2).

É uma situação que vemos sim [...] e, quando eu percebo isso [...] a gente acaba perdendo o foco, infelizmente, do que tá (sic) rolando lá, o professor falando e fica mais ali entre você e o aluno. Talvez, não seja a melhor atitude [...]. Eu sei que a gente pode entrar em uma discussão que não seja o meu papel, etc., mas eu também sou professora, então, eu tenho muita dificuldade [...] em ver no semblante dele e pergunto se entendeu ou se sabe do que estamos falando. Então, eu acabo interferindo na aula do professor, acrescentando alguma coisa que eu sei que aquele meu exemplo pode esclarecer muito mais para o aluno do que o exemplo que o professor deu [...]. (T3).

Muito, porque [...] eu pensava: 'Nossa! Agora vou interpretar no nível superior!'. Eu fui com a minha dupla, eu sinalizava [...] eu queria que ele

entendesse aquele cenário lá da época, lá da Grécia, e quando eu olhei para o aluno, eu acho que ele não estava entendendo nada. Aí, eu perguntei: 'Você tá (sic) entendendo?' E ele me respondeu: 'Hã?' (sic) Então, esses alunos, independente de eles estarem na educação superior, eles vieram da educação básica. (T4).

É sabido que o processo de aprendizagem acadêmica de qualquer estudante, seja pessoa com deficiência ou não, é complexo, lento e gradativo. Por isso, não se pode ter um discurso de culpabilização ou transferência de responsabilidade da defasagem ou ineficácia do ensino. Entretanto, é preciso assumir as dificuldades e o trabalho no aprendizado do estudante como institucional e coletivo.

Diante dos relatos dos TILS, constatou-se que as dificuldades do estudante surdo são não somente com a linguagem acadêmica, nova para ele, mas de sinais elementares da própria Libras. Essa constatação pode ser evidenciada por meio do depoimento de T4, quando diz que “[...] independente de eles estarem na Educação superior, eles vieram da educação básica”. Portanto, depreende-se que os esforços empregados para a diminuição das barreiras linguísticas envolvidas na acessibilidade das pessoas surdas não estão sendo suficientes para a sua permanência.

A despeito dos ES que empregam a leitura labial para se comunicar, o domínio da Língua de Sinais pelos acadêmicos surdos que não desenvolveram essa habilidade por opção própria ou da família, a Libras é condição necessária para fazer com que adquira novos conceitos e construa uma postura crítica diante da sociedade; entretanto, não é o que foi identificado na UFMS. Segundo os relatos dos TILS, a falta de domínio da sua própria língua prejudica a desenvoltura, tanto do intérprete quanto do próprio estudante.

Soma-se a isso, a dificuldade de compreensão e uso da Língua Portuguesa. Ainda que em caráter instrumental e como segunda língua, ela é sempre requisitada nas práticas acadêmicas. Apesar das legislações especiais garantirem a adoção de mecanismos de avaliações coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas - valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa, ficou registrado que esta prática ainda não é usual na UFMS (BRASIL, 2005). Para a redução dos problemas relacionada à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa, o TILS tem um papel fundamental. Lacerda (2009) compreende o intérprete de Língua de Sinais como:

O ILS precisa ser íntegro, sigiloso dos assuntos que ele traduz e trata com a comunidade surda, o mais fiel possível ao texto/enunciado a ser interpretado, mas isso não quer dizer que ele deva ter estas ou aquelas características de personalidade como se apenas seres humanos muito especiais pudessem ser intérpretes. É possível encontrar ainda algumas indicações sobre a postura e o trabalho do ILS, pouco apoiadas em estudos da área. Está presente uma visão de interpretação como transposição de um código/língua para outro código/língua, considerando as línguas como transparentes e os sentidos como únicos, sem atentar para aspectos culturais e contextuais entre outros. Além disso, prescreve a atuação do intérprete em sala de aula, que deve restringir-se à interpretação, para não fugir do código de ética que não permite que o ILS participe ou dê sua opinião sobre aquilo que está sendo tratado entre os interlocutores. (LACERDA, 2009, p. 14).

Dessa forma, a atuação do TILS deve ser compreendida como ativa no processo diante das situações de sala de aula. Neste sentido, os TILS da UFMS declararam que há dificuldade em sinais elementares dos ES e, muito mais, na Língua Portuguesa. Como estratégias para reduzir esta dificuldade, há um trabalho de orientação acerca de sites que têm sinais específicos, tirarem dúvidas no momento da aula ou formas diversas de sinalizar, de maneira que o estudante entenda o que está sendo exposto pelo professor. Essas estratégias, contudo, parecem ser isoladas e não compartilhadas com o grupo para uma ação conjunta e efetiva.

Na percepção dos TILS, a maior dificuldade entre os estudantes ainda é a falta de domínio da Língua Portuguesa e suas implicações no processo acadêmico e a intervenção sempre que possível é compreendida como errônea e inapropriada, mas necessária. Alguns deles disseram saber das dificuldades e entendem não ser possível resolvê-la na universidade, pelo menos, em curto prazo, mas a falta de tempo devido à demanda excessiva da universidade, torna as intervenções cada vez menores e insuficientes.

Os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais devem avançar para uma prática profissional dialética, visando promover mudanças significativas e profundas, por meio de atuação crítica e reflexiva diante dos desafios e da realidade. Beyer (2010) entende a conscientização das práticas educativas como precedentes e fundamentais a qualquer outras.

É evidente, aqui, que esta racionalidade, que torna veladas as contingências sociais, serve muito bem aos interesses dos grupos hegemônicos,

impedindo-se, desta maneira, processos de tomada de consciência e de resistência social. Assim, uma compreensão crítico-materialista da realidade das pessoas com deficiência, uma visão mais ampla deve se contrapor à perspectiva ideologicamente reducionista [...]. (BEYER, 2010, p. 25).

Nos relatos dos TILS foram identificadas divergências e convergências na definição de seu papel e das condições de permanência efetivadas pela universidade.

É um profissional muito importante, porém cheio de conflitos. Talvez, por ele mesmo não tiver (sic) uma identidade tão bem esclarecida [...]. O seu principal papel no ambiente educacional, além de promover a comunicação, é intermediar a comunicação, [...], mas existem outros papéis que é colaborar na sociabilização do aluno [...]. Então, são papéis que extravasam um pouquinho da questão estritamente comunicacional. [...] A acessibilidade na universidade não é efetiva. [...] eles acreditam que disponibilizar o intérprete é o suficiente. [...] as políticas públicas e as práticas de acessibilidade são poucas pra permanência do estudante surdo [...]. (T1).

O papel do TILS é essencial, primeiro, na questão linguística [...] e a universidade tentou implantar algumas políticas pra melhorar a permanência, mas ainda não é suficiente porque as estatísticas mostram que têm um grande número de desistência, os alunos entram e não permanecem [...]. (T2).

É muito importante o nosso papel. [...] porque mesmo sem condição nenhuma, ainda tinha um olhar diferente [...]. A política pública, como nós temos, ajuda no acesso à universidade [...], tem o ENEM, a cota [...] então, tudo isso ajuda pra ele chegar. Quando ele chega, a instituição tá (sic) ali, então, ela vai ver essa necessidade, que é a primeira que vai tentar oferecer, é a presença do intérprete e, quando ela faz isso, ela pensa que está resolvido: 'a gente tá (sic) garantindo a permanência do surdo na instituição'. [...] Só a presença do intérprete não garante que esse aluno vai conseguir ter acesso ao conteúdo do curso específico [...]. O intérprete está lá, então, por que o aluno reprovou de tudo? Muitos querem saber. (T3).

Sem o intérprete, esse processo é quase impossível [...]. Mas é um trabalho conjunto, surdo e intérprete. Mesmo eu sendo servidora, eu vejo que ela tenta fazer a permanência [...]. Tem o TILS, mas sabemos que é um fator. Eu sei que já tentaram fazer curso de Língua Portuguesa, mas teve muita desistência, tem também a questão de contratação de apoiadores pra auxiliar os alunos [...], mas não vai ser uma ação efetiva [...]. A equipe atual da universidade não dá conta, então, deveria ter uma equipe que fizesse a gravação de materiais. Só que, para isso, a universidade precisaria de 14 intérpretes: 7 para acompanhar os alunos e outros que fazem a gravação de materiais. [...]. Infelizmente, hoje é inviável. (T4).

Em linhas gerais, os TILS reconhecem a importância de sua atuação no processo de aprendizagem do estudante surdo, mas entende ser um dos elementos que compõem uma complexidade de ações que devem ser voltadas à sua acessibilidade. Os relatos dos profissionais, de fato, demonstram que há um esforço,

por parte da instituição, em promover a acessibilidade dos estudantes, principalmente no ponto de maior relevância: a comunicação. Entretanto, existem confusões que surgem ao se introduzir o intérprete educacional. A universidade passa a admitir que todos os problemas referentes à acessibilidade destes estudantes estão resolvidos, o que não é verdadeiro. A fala de T3 denota esta percepção: “O intérprete está lá, então, por que o aluno reprovou de tudo? Muitos querem saber.”.

Parece que a atuação do TILS está restrita ao processo de interpretação de tudo que está voltado ao estudante surdo. Esse trabalho é fundamental e não deve ser menosprezado, entretanto, a compreensão de uma atuação efetiva no caminho da permanência dos ES extrapola os limites das barreiras linguísticas. Desenvolver ações em conjunto com os docentes para atividades que contemplem as necessidades dos estudantes, realizar orientações de aspectos gerais, que visem à socialização dos ES com os ouvintes também são práticas que devem ser assumidas pelos profissionais. Porém, no relato de T4, fica evidente que o aumento da demanda e a falta de tempo disponível para contemplar outros fatores nas atividades exercidas por eles não os permitem ir além das necessidades mais essenciais e urgentes.

O que foi verificado em relação à atuação dos TILS na UFMS é um conjunto de fatores importantes, mas que devem ser revistos por todos: intérprete de Libras; coordenadores; docentes; técnicos e gestores, os quais são diretamente partícipes do processo de inclusão. Desde a formação continuada para os profissionais intérpretes até a cultura institucional, são aspectos que necessitam de reflexão constante para o desenvolvimento e mudanças significativas.

Para tanto, há que se considerar as legislações vigentes sobre a atuação dos TILS, de maneira a admitir a sua importância e distinguir seus espaços de trabalho. Isso reduziria, por exemplo, as suas demandas atendidas e aumentaria a qualidade nos atendimentos dispensados aos estudantes. No entanto, é sabida a dificuldade de recursos humanos e financeiros para se pôr em prática algumas dessas necessidades. Por isso, mais do que nunca, deve-se pensar em estratégias que diminuam as barreiras criadas pelo preconceito e pelo assistencialismo.

## CAPÍTULO III

### OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O ESTUDANTE SURDO

Considerando o aumento de ES nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos últimos anos, e a necessidade de um atendimento educacional especializado, contemplando as especificidades deste estudante, cujas mediações comunicacionais são realizadas pelos TILS, surge a demanda de investigar com maior atenção não só a atuação deste profissional para o acesso do estudante, mas as suas condições de permanência na universidade. Portanto, este capítulo abordará questões sobre o processo de escolarização do ES e as condições de permanência na UFMS, bem como os recursos e atendimentos pedagógicos.

Contando com os documentos da própria instituição, tais como: relatórios de atendimento e instruções normativas, orientações das políticas referentes à inclusão educacional, e relatos dos profissionais e dos estudantes envolvidos, intentou-se obter um resultado que admitisse as peculiaridades dos ES e dos profissionais acerca da aplicabilidade e eficiência das políticas educacionais na educação superior.

Assim, buscou-se identificar a acessibilidade comunicacional e adequações nos instrumentos utilizados para a sua permanência. Nesse aspecto, as peculiaridades no atendimento trouxeram reflexões sobre os desafios da inclusão educacional da pessoa surda na educação superior e as possibilidades de desenvolvimento de políticas e práticas educacionais para a sua permanência.

Ainda que os estudos a respeito do processo de aprendizado dos ES sejam recentes, sob o ponto de vista teórico-metodológico, são muito ricos e densos de informações, tanto que ultrapassam o conhecimento da linguística e perpassam por áreas como a Sociologia e a Antropologia. A inclusão educacional desse grupo que integra a Educação Especial se torna complexa, pela necessidade de profissionais com atuação especializada e políticas educacionais que contribuam para a sua acessibilidade comunicacional, em primeira análise.

Desse modo, a sua permanência na educação superior exige esforços constantes e coletivos em direção a uma educação bilíngue, portanto, não é possível

anunciar permanência dissociada dessa perspectiva. Nesse contexto, cabem os norteamentos de Perlin (2000) sobre a inclusão da pessoa surda.

A narrativa da inclusão no campo dos estudos culturais ou estudos surdos vai assumir a narrativa dos surdos. Através dos relatos, ela vai captar as formas de sofrimento e manifestações de resistência diante da inclusão que refletem a história vivida pelos surdos em épocas que não se respeitava o direito linguístico, o direito ao uso e ensino da Libras. Os estudos surdos, aproximando-se dos estudos culturais, vão traduzir esses espaços de resistência e buscar traduzir que aí sobrevive um grupo resgatando sua cultura. Nesse sentido, vale destacar que a diferença se reconhece por meio de processos de tradução. O ser é interpretado como diferente (ou como deficiente) dependendo da posição do lugar que ocupa aquele que está sendo definido. (PERLIN, 2000 p. 14).

Adotar uma posição de resistência ao movimento de inclusão da pessoa surda significa estar dissociado deste movimento internacional de inclusão da pessoa com deficiência, de maneira geral. Nesse sentido, é possível compreender o momento em que se vive, considerando as lutas e conquistas alcançadas pela comunidade surda frente a uma sociedade desigual e preconceituosa.

No aspecto educacional, não é diferente. O atendimento às necessidades educacionais dos ES passou por muitos conflitos até chegar à perspectiva de se estabelecer ações que contemplassem as peculiaridades de sua forma de comunicação e relação com o mundo à sua volta. Desde métodos oralistas até a comunicação total, foram tentativas de descaracterizar a identidade da pessoa surda, aproximando-a dos ouvintes, cada vez mais.

Portanto, pensar no ES na educação superior traduz-se na análise de um processo lento e gradual, em que as práticas de ensino e a Língua de Sinais foram vistas, nesse contexto e por muito tempo, como meros instrumentos de inserção deste estudante, desconsiderando a importância da Libras para o seu desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1987) recepcionou a comunicação entre pessoas surdas através da Língua de Sinais como meio válido deste processo, declarando que a linguagem não depende necessariamente do som, havendo, pois, a “linguagem” dos “surdos-mudos” (termo utilizado à época).

Partindo para a análise das entrevistas, foram utilizados aspectos de investigação que abordassem os processos educacionais dos ES (desde as séries iniciais até a educação superior, bem como a acessibilidade neste processo), a sua relação com os familiares no uso da Libras, acesso à educação superior e as questões de acessibilidade na universidade: apoio de intérprete de Libras para atividades acadêmicas; avaliações; adaptações e atendimento educacional especializado. As entrevistas, como dito anteriormente, foram realizadas fazendo uso do aplicativo *Google Meet* e sendo essas interpretadas em Libras pelo próprio autor dessa pesquisa, o qual fez a transcrição *a posteriori* para a Língua Portuguesa escrita.

Tendo em vista que, no primeiro semestre do ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia provocada pelo Novo Coronavírus (Covid-19), como medida de isolamento social para prevenção, a universidade promoveu aulas a distância e trabalhos remotos pelos docentes e técnicos. As medidas dificultaram a aplicação das entrevistas presencialmente, cabendo a sua aplicação por meio de aplicativos de som e imagem, como explicitado na introdução deste trabalho. Nesse cenário, portanto, participaram da entrevista dois ES.

Ademais, no início do ano, os estudantes dos cursos de Engenharia de *Software* e Matemática não renovaram suas matrículas; o do curso de Arquitetura desistiu do semestre, não frequentando mais as aulas antes mesmo da suspensão das aulas presenciais, e o estudante do curso de Audiovisual não conseguiu participar da entrevista por problemas técnicos que comprometiam a imagem transmitida por aplicativos de salas virtuais.

### **3.1 DILEMAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas brasileiras é a falta de investimento público para a manutenção de seus espaços e contratação de pessoal para o atendimento aos estudantes. O último fator é acentuado, sobretudo, quando se trata de profissionais especializados para assistirem aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a contratação de intérprete de Libras para o acompanhamento desde as séries iniciais até a educação superior é algo que preocupa pais e docentes.

Isso compromete o desenvolvimento do estudante surdo que necessita do TILS para mediar a sua comunicação e acaba sendo, em muitos casos, a única forma de acessar os conteúdos e informações veiculadas nos espaços de aprendizado. Sob a ótica da autonomia desse estudante, a omissão do TILS, como agente deste processo, implica dificuldades na vida acadêmica das pessoas com surdez.

Deve-se considerar, quando se trata de fatores comunicacionais, que as relações sociais às quais os ES estão expostos são importantes para a aquisição da língua materna que utilizarão por toda a sua vida. O aprendizado dessa língua precisa ser iniciado precocemente, desde o nascimento, e estimulado pelos pais durante todo o processo de alfabetização. Entretanto, não é essa a realidade dos familiares em que as pessoas com surdez estão inseridas. A maioria deles nasce em ambientes ouvintistas<sup>9</sup> e enfrenta a dificuldade de comunicação ainda criança; em parte, por resistência dos pais, desconhecimento ou medo.

Reed (2016) detalha essa dificuldade como um processo de transição de postura que se verifica em ambientes os quais ocorrem mudanças abruptas.

A estrutura dinâmica das competências incorpora a ideia da construtividade do conhecimento, pela qual se compreende ocorrer um desequilíbrio quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o sujeito reorganizaria seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido num processo recursivo que conduziria a um crescimento indefinido dos conhecimentos nos planos quantitativo e qualitativo. (REED, 2016, p. 62).

Nessa condição, acabam retardando a apropriação da Libras e comprometendo todo o processo de ensino-aprendizagem deste estudante. Segundo o relato dos ES, foram detectados os seguintes aspectos:

Sempre estudei em escolas públicas. Em escolas normais inclusivas. Tive intérpretes em todas. Tive desde o começo, aqui na universidade, apoio de intérprete de Libras. Mas, quando eu cheguei, me lembro que a secretária levou um susto: 'Meu Deus, como a gente vai fazer?!'. E, depois, logo veio outra pessoa e disse que tinha que chamar um intérprete pra mim e ficou tudo certo, mas eles ficaram desesperados. (E1).

Em relação à minha família, quando eu nasci, logo a minha mãe procurou um curso que ensinava Libras pra ela e meu irmão aprenderem. O meu pai não

---

<sup>9</sup> O termo faz referência à cultura das pessoas com o aparelho auditivo preservado e que fazem uso da língua falada.

aceitava ter uma filha surda. Ele só foi aceitar quando eu tinha, mais ou menos, uns 14 anos de idade. (E1).

Eu, no começo, estudava na escola em que a minha mãe trabalhava. Lá, eu fiquei quase todo o ensino fundamental. Era escola particular, e eu não tinha intérprete. A minha mãe insistia muito com 'fono' pra mim. E, daí, eu comecei a fazer leitura labial e me virava. Quando eu cheguei aqui na universidade, cheguei à secretária e ela já ligou para a DIAAF, para enviar um intérprete pra me acompanhar e explicar os documentos necessários para eu começar. (E2).

Como desde o começo a minha mãe me colocou pra fazer fono, eu não percebia a falta do intérprete e, em casa, a gente só se comunicava falando. Daí, ninguém sabia Libras e eu demorei pra aprender. Por isso, eu não tinha contato com os outros surdos. Isso foi acontecer só na adolescência. (E2).

Na entrevista, percebe-se que a acessibilidade para o estudante E1 sempre foi garantida em todo o seu processo educacional, diferentemente do E2, que não obteve o atendimento do TILS em nenhum momento de sua escolarização inicial. Não obstante ao fato de E1 ter recebido atendimento especializado no ensino regular e na universidade, segue uma indagação a respeito da contradição entre o “sucesso” e “insucesso” contrastado nos dois graus de ensino: regular e superior, pois, em sua declaração, o ES não obteve aprovação em nenhuma disciplina oferecida na UFMS.

E1 cursa Medicina Veterinária, em Campo Grande - MS, e já faz pouco mais de dois anos desde a sua entrada até o ano de 2020, sendo o seu primeiro contato com o curso superior. Ao se referir à sua família, o estudante diz que, logo da descoberta da deficiência, a mãe buscou curso de Libras para poder ensinar e comunicar-se com ela. Diferentemente, do pai que teve resistência em aceitar um filho com surdez.

Em relação ao E2, por opção da família, não foi assistido pelo TILS no ensino regular, mas pelo profissional fonoaudiólogo, na perspectiva de treinamento de leitura labial e oralização. Ele diz ter tido dificuldades no ensino regular, mas que sempre teve de superar os desafios que uma pessoa com surdez enfrenta em relação aos limites da comunicação, por meio do uso da Língua Portuguesa escrita.

O estudante diz ter aprendido a Língua de Sinais tardiamente e, por isso, não fazia uso dela no ensino regular, haja vista que sua família optou pelo método da oralização para poder se comunicar com ele e não aceitava intérprete de Libras como apoio de seu filho. Já no acesso ao curso superior, sempre teve intérprete de Libras para auxiliá-lo em suas atividades, tanto em seu primeiro curso em instituição privada

quanto na UFMS. Somando-se o tempo nas duas universidades, foram cerca de 10 anos para concluir o curso de Administração.

Diante desses dados, cabe uma reflexão acerca dos recursos disponíveis para o estudante e a atuação do TILS em seu apoio comunicacional. Sabe-se que pensar nesta relação não é algo fácil, pois são vários agentes e situações linguísticas envolvidas, que resultam em informações complexas a esse respeito.

Portanto, considerar que somente a presença do profissional intérprete de Libras seja condição suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem do ES, diante dos desafios que a Educação inclusiva apresenta, não parece ser um caminho eficaz. Nesse sentido, compreende-se que o profissional é um elemento fundamental, mas a permanência do ES não se restringe à contratação de um profissional, deve-se atentar para outros aspectos que fazem parte da realidade educacional deste estudante.

Referente ao aspecto familiar, os contextos expostos pelos estudantes são configurações tradicionais das famílias em que nascem crianças com surdez ou deficiência auditiva. Em muitos casos, há negação, por parte dos familiares, pelo fato da criança ter nascido com algum tipo de deficiência. Em outros, há opção pelo método oralista. Em sua maioria, esses conflitos impactam a vida da pessoa surda e trazem resultados que retardam o desenvolvimento educacional do estudante. Por ser um elemento que faz parte do processo de aprendizagem do ES, mostra-se relevante considerá-los como fatores que o influenciam e pode apresentar características importantes a serem admitidas na avaliação, planejamento e adaptações para este educando, ainda que na graduação.

O processo de construção da língua no ambiente familiar é fundamental e determinante para o desenvolvimento acadêmico da pessoa surda. Para Karnopp (1999):

Chama-se aqui de período pré-linguístico aquele que corresponde de produção manual da criança que se estende do nascimento ao início dos primeiros sinais. Esse período se caracteriza pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar. Uma descrição detalhada do desenvolvimento pré-linguístico deveria, além de discutir aspectos da produção gestual da criança, incluir também informações sobre a percepção de sinais pela criança e sobre a interação entre o adulto e o bebê no processo de aquisição da Língua de Sinais. (KARNOPP, 1999, p. 138).

Portanto durante todo o processo de aquisição da Língua de Sinais e da alfabetização, a interação da criança surda com os pais reflete em um melhor desenvolvimento acadêmico. Diante dessa informação, infere-se que, em grande medida, a apropriação da Libras pelo ES, em regra, encontra barreiras que o afetam diretamente na vida acadêmica. Essas limitações na língua materna ficam mais evidentes na educação superior pela especificidade da graduação ser um período, eminentemente, envolvido em textos científicos escritos em Língua Portuguesa (ALBRES, 2010).

### **3.2 RECURSOS E ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO**

Nesta parte, serão levantadas questões referentes aos atendimentos disponíveis aos ES na UFMS: adaptações de materiais; apoio especializado; avaliação, relação ES e TILS, e expectativas referentes ao curso.

Para a análise, cabe ressaltar o pensamento vygotskyano sobre a importância da intervenção no processo de aprendizagem.

Como na escola o aprendizado é um processo desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem um papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Diante da citação, considera-se fundamentais, para uma proposta além da acessibilidade dos ES, ações conjuntas entre o poder público que promovam as políticas educacionais de acesso à graduação e à instituição, a fim de garantir a sua permanência para que consiga concluir o curso pretendido. Nesse sentido, não se pode afirmar que a inclusão deste estudante está sendo promovida em sua completude, se há falhas no atendimento que comprometem o processo de aprendizagem, de tal forma que o fazem desistir. Para isso, é preciso pensar em estratégias que intervenham de maneira significativa. Docentes, técnicos, estudantes

em geral e a coordenação dos cursos devem empenhar-se para desenvolver uma cultura inclusiva na universidade.

Como medidas de permanência diretamente relacionadas aos ES, no relatório da DIAAF foram apontados os seguintes itens que contemplaram as ações no período entre 2013 a 2018: criação do apoio educacional para deficientes com supervisão de especialistas nas áreas da deficiência; aumento da contratação de intérpretes de Libras, colocando um profissional em cada *campus*; criação via Projeto de Extensão em Língua Estrangeira - PROJELE de curso de Português para estudantes e professores surdos (UFMS/DIAAF, 2019).

As intervenções institucionais elencadas foram efetivadas pela DIAAF, com o objetivo de redução de evasão e melhoria na qualidade dos instrumentos utilizados para a acessibilidade dos estudantes que declararam e comprovaram a sua deficiência, por meio de laudo médico aprovado pela banca de verificação formada para esta finalidade.

Como apoio educacional, a UFMS passou a contratar, a partir do ano de 2018, estagiários com comprovado domínio da Libras, verificado por banca de avaliação prática, para o atendimento em laboratórios e atividades extraclasse em que o estudante necessite de apoio, assim como a nomeação de dois tradutores intérpretes de Libras efetivos para Campo Grande. O projeto de Língua Portuguesa como segunda língua para ES e docentes com surdez foi implantado como experiência de adesão dos ES para a complementariedade em Libras de léxicos e termos específicos da educação superior. O curso foi aplicado no segundo semestre de 2019, contudo, não teve continuidade pelo fato de os ES não frequentarem as aulas nos dias acordados, deixando de ser efetivado no ano seguinte.

A Língua Portuguesa é oficial no Brasil e, por isso, deve ser relevante o seu aprendizado pelo ES, ainda que seja na graduação; contudo, o seu uso precisa ser pensado como funcional, e não meramente estilístico. Ou seja, o uso de conjunções, preposições ou qualquer outro elemento coesivo e de regência pode ser, no primeiro momento, não priorizado em detrimento do seu conteúdo social e acadêmico. Por isso, o curso de Língua Portuguesa como segunda língua necessitaria ter um caráter permanente na formação dos ES. Quadros (2007) define o processo de aprendizado da Língua Portuguesa pelo ES:

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicações entre seus pares por meio da escrita. (QUADROS, 2007, p. 23).

Segundo as declarações dos estudantes, foram constatados os seguintes pontos a serem considerados para a reflexão:

Tem sim intérprete, mas, por exemplo, livros das disciplinas têm palavras difíceis. Muito fortes. Às vezes, eu pergunto pra minha mãe se ela sabe e ela me explica. Mas só tem intérprete e mais nada [...]. Não existe na universidade esses materiais adaptados [...] seria melhor. O que é difícil são as palavras que eu não conheço mesmo. O português é difícil. Aí, eu pergunto o significado para o intérprete e ele não sabe também! E, daí, a gente combina sinais em sala, mas demora porque tem que contextualizar [...]. A nossa relação em sala é boa. Normal. Só a questão dos sinais mesmo que é difícil. E a professora cobra: 'Você precisa aprender Português' [...]. Por exemplo, na prova tem a questão e, daí, eu pergunto para o intérprete e ele diz que não pode responder [...]. Eu fico nervosa, choro muito. [...] Atrapalha muitas coisas (vida pessoal, aqui na universidade...), aí, eu não passo em nenhuma disciplina [...]. Quando é pra eu explicar em Libras, eu consigo, mas na hora de passar para o português, aí, eu travo. O meu sonho é trabalhar na área da veterinária, mas está difícil [...]. (E1).

Só intérprete [...]. Como eu sou oralizado, não sinto falta de outras coisas, além do intérprete. E, sempre que precisei, a universidade me atendeu através da DIAAF. Mas eu acho que, se tivesse a preocupação de professores em adaptar vídeos, por legenda ou chamar o intérprete pra interpretar, seria melhor. [...] Como por exemplo, teve uma vez que o professor de Matemática disse que ia dar aula pelos vídeos que ia gravar no *You Tube* e tirar dúvidas em sala, mas não tinha intérprete e a legenda era muito ruim. Aí, eu tive que pedir pra ele solicitar pra DIAAF, mas, às vezes, não dava porque ele mandava em cima da hora e o estúdio não conseguia editar a tempo de eu estudar e ir pra aula sabendo o conteúdo. Aí, eu ficava prejudicado [...]. Fora isso, a minha relação com o intérprete era normal. Quando faltava, os colegas de sala mandavam pra mim, pelo *WhatsApp*, tudo o que o professor estava explicando. Daí, eu via. Percebia que a sala se preocupava comigo, mas os professores não faziam nenhuma adaptação para me avaliar. Tinha o intérprete e, quando eu tinha dúvida em alguma questão, pedia para ele interpretar pra mim. [...] Antes de eu me formar, tinha feito um concurso para um banco público e me chamaram meses antes da minha formatura. Então, eu já consegui trabalho na área que me formei. (E2)

No relato dos ES, percebe-se que os recursos que lhes são disponibilizados são praticamente a atuação do TILS em sala de aula e em momentos esporádicos. Não obstante às suas maiores necessidades ser a mediação comunicacional, não se limita a ela. Há que se considerar aspectos que contribuam para a aprendizagem do estudante. Na entrevista, eles afirmaram não fazer uso dos profissionais de apoio (estagiários).

Quando se trata dos recursos de acessibilidade, ambos disseram não contemplar todas as suas necessidades acadêmicas. A maior reclamação foi em relação aos docentes, que não planejam as aulas pensando na acessibilidade em Libras. Existe também a constatação de que os professores são resistentes em alternativas de avaliação e na aceitação da Libras como meio para esta. Dessa forma, é possível inferir que o processo de avaliação utilizado pelos docentes da UFMS fica comprometido, enviesando o resultado das notas obtidas pelos ES. É preciso retomar a declaração dos estudantes, referente ao atraso da conclusão do curso de E2, que demorou 10 anos para se formar e que E1, em dois anos de curso, não conseguiu ser aprovado em nenhuma disciplina: “E a professora cobra: ‘Você precisa aprender português’ [...]. Por exemplo, na prova tem a questão e, daí, eu pergunto para o intérprete e ele diz que não pode responder [...]. Eu fico nervosa, choro muito”. (E1).

Em ambos os casos, a maior dificuldade identificada é na Língua Portuguesa, ainda que, para E2, essa dificuldade seja reduzida por sua oralidade e pelo domínio da Língua Portuguesa. Contudo, é possível que essa dificuldade seja minimizada por estratégias pedagógicas e inclusivas, objetivando o sucesso do estudante naquela disciplina. Para isso, planejar os conteúdos a serem ministrados, de forma a atender ao máximo às demandas dos estudantes, em geral, deve ser a postura de um professor diante do processo da inclusão educacional, orientado pelo Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

Para Nunes e Madureira (2015), a Educação deve oportunizar a ascensão de todos os estudantes.

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 126).

Nesse sentido, a falta de compensação da defasagem dos ES na Língua Portuguesa pode ser realizada mediante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a este público. Para o atendimento, é necessária a atuação de profissionais

especializados que abarquem as três propostas que objetivam o desenvolvimento do estudante: atendimento em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa. Entretanto, não foi identificada nenhuma atuação nesse sentido, se não àquelas já anunciadas.

Diante do desafio do domínio instrumental da Língua Portuguesa pelo ES, é possível refletir sobre instrumentos que viabilizem o desenvolvimento acadêmico dele. Dentre eles, as salas de apoio pedagógico para o aluno surdo seriam uma estratégia eficiente para sanar as dúvidas pertinentes ao conteúdo (ALBRES, 2010).

Apesar de transcorrido longo período até a chegada à educação superior, considera-se que é possível o desenvolvimento linguístico necessário ao uso da Língua Portuguesa como instrumento para aprendizagem do ES. Longe da tentativa de aprofundarmos estudos da Neurociência, mas a postura adotada nesta pesquisa é a crença na neuroplasticidade do cérebro, isto é, a superação do pensamento do período crítico empregado por alguns especialistas e a possibilidade de que, em qualquer idade, o ser humano pode se apossar do conhecimento que lhe foi negligenciado.

Uma experiência aplicada por Feuerstein (2014) traz luz à dúvida da possibilidade de se aprender, ainda que em idade avançada.

O período crítico para se aprender a falar é considerado ser até aproximadamente os 7 anos idade. Porém, tivemos experiências diretas que desafiam esta conclusão: Alex, um jovem [...] não aprendeu a falar até os 9 anos, seguindo um procedimento cirúrgico extensivo que removeu todo o hemisfério esquerdo do seu cérebro. Incidentalmente, após aprender a falar, ele adquiriu uma grande variedade de funções cognitivas e acadêmicas baseadas na linguagem - contra as expectativas e previsões de seus neurologistas, e após diversos anos de tentativas convencionais para ensiná-lo a ler e escrever que não obtiveram sucesso. (FEUERSTEIN, 2014, p. 38-39).

Nessa citação, é possível perceber as potencialidades disponíveis no material cognitivo e a possibilidade de lançar mão de instrumentos de intervenção que possam ajudar no desenvolvimento da linguagem humana, a qual iniciará o encadeamento de outras funções psicológicas. Daí, a importância de se elaborar estratégias de ensino de Português como segunda língua para o ES na educação superior, para o seu desenvolvimento acadêmico que depende, em grande medida, desta habilidade.

Outro fator reclamado pelos ES é a falta de materiais adaptados para o uso extraclasse. A biblioteca e os materiais disponibilizados pelos professores não são acessíveis em Libras e, por isso, acabam não sendo utilizados. “Não existe na universidade esses materiais adaptados [...] seria melhor. O que é difícil são as palavras que eu não conheço mesmo. O Português é difícil”. (E1).

O serviço de adaptação de materiais deveria ser oferecido, em parte, pela equipe de TILS, entretanto, a demanda de atendimento e o número de profissionais impedem a tradução de materiais pedagógicos, como livros ou apostilas, os quais exigem maior tempo de estudo e utilização dos estúdios de filmagem da universidade para gravação e disponibilização dos materiais.

No aspecto de adaptações, é preciso apresentar que o termo se divide em adaptações de pequeno e grande porte: esta se refere a ações que exigem a competência de caráter político-administrativa, financeira e burocrática; aquela se refere às ações que favoreçam à aprendizagem de todos os estudantes e que não exigem autorizações de esferas superiores, podendo ser efetivadas por meio do conteúdo, método e na avaliação de aprendizagem (RESOLUÇÃO, N.º 2, 2001). Assim, cabe à própria instituição e a DIAAF considerar as necessidades educacionais do ES e propiciar meios que possam garantir a sua permanência na universidade. Destarte, a contratação de mais profissionais para o atendimento a essa demanda mostra-se necessária à redução das dificuldades enfrentadas pelos ES.

Logo, o que se pode depreender das ações da DIAAF, em relação aos ES, é que os esforços para a sua inclusão estão sendo tomados à proporção dos recursos disponibilizados pelo governo, porém ainda são encontradas barreiras que foram discutidas nesta pesquisa, seja atitudinais, seja de materiais e de recursos humanos que impedem a sua permanência nos cursos de graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas pela UFMS em relação aos estudantes surdos vêm sendo implementadas gradativamente, à medida que os investimentos e as políticas públicas propiciem a sua expansão.

A DIAAF, criada como estratégia para a garantia do direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência e estudantes cotistas, tem se mostrado importante nesse processo na UFMS. Apesar de insuficientes, os materiais pedagógicos adaptados e os profissionais que realizam os atendimentos são necessários para a continuidade do trabalho e do aumento dos atendimentos.

Tanto o Decreto n.º 5.626/05 quanto os programas de disponibilização de recursos, e o Programa Incluir são embasamentos legais que permitem a efetivação dos atendimentos. Entretanto, não se pode dizer que estão sendo aplicados em sua completude. Para a acessibilidade dos estudantes surdos, percebe-se a carência de estratégias e ações que visem à melhoria de sua permanência na universidade. As dificuldades apresentadas na pesquisa evidenciam as necessidades de recursos tecnológicos, adaptações de materiais pedagógicos, profissionais especializados e acessibilidade comunicacional que permita o sucesso acadêmico desses estudantes nos cursos pretendido.

Apesar dos esforços constantes dos agentes que participam da construção de uma educação inclusiva e de qualidade, é fundamental a atuação do Poder Público para a concretização da Educação. A falta de recursos públicos suficientes à implantação dessas ações é frequente no setor público e, por este e outros motivos também abordados no decorrer da pesquisa, torna-se penoso realizar algumas ações que contribuam para a melhoria da inclusão dos acadêmicos, além da burocratização do serviço público.

Embora a DIAAF tenha oferecido tradutores intérpretes de Libras para o atendimento ao ES em sala de aula, os quais são estendidos a outros espaços da universidade, há uma falsa percepção de que este profissional resolve todos os problemas ou limitações sofridas pelos ES na graduação e pós-graduação das universidades de educação superior. Com o aumento no número de matrículas dos

ES na universidade, nos últimos anos, as dificuldades de permanência evidenciaram-se, exigindo do corpo técnico, gestores e docentes uma postura proativa frente aos desafios que surgiam, cada vez mais, sendo um deles quanto à formação inicial do TILS exigida para a atuação na educação superior: nível médio. Ademais, há a carência de formação continuada específica que contemple as características dos atendimentos realizados por estes profissionais.

Sem a distinção de atuação prevista na Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/15, art. 28, Inc. II, a respeito do intérprete educacional que atenderá na educação superior e aquele que realizará atendimentos administrativos ou à comunidade, os TILS da UFMS ficam sobrecarregados de interpretações, que vão desde atendimentos em sala de aula, reuniões pedagógicas, eventos extra e intra-instituição até gravações de editais em Libras. Esses atendimentos inviabilizam outras atividades necessárias à inclusão do ES, tais como a tradução de materiais utilizados pelos estudantes em sala de aula.

Em se tratando do atendimento educacional especializado, são importantes os esforços, tanto da PROAES quanto da DIAAF, em oferecer materiais e pessoal para o atendimento das pessoas com deficiência, como: psicólogos, intérpretes de Libras, técnicos em assuntos educacionais e estagiários. Entretanto, há a necessidade de ser proporcionado aos ES profissionais que possam realizar o AEE em Libras em um espaço multidisciplinar, de maneira a assisti-lo em suas dificuldades linguísticas, sobretudo, na utilização da Língua Portuguesa como segunda língua. Para isso, é preciso maior investimento público que sustente as ações da instituição e da DIAAF na promoção da permanência desses estudantes.

Nesse sentido, a descontinuidade do projeto de ensino de LP2 tornou mais dificultosa a permanência do ES na UFMS. Haja vista, o processo educacional desse estudante que, em regra, é marcado por descompassos entre a aquisição da Libras tardiamente e o aprendizado da Língua Portuguesa escrita no contexto educacional, sendo importante que se proponha a manutenção do uso instrumental pelos estudantes também na educação superior.

Outro aspecto a ser considerado é em relação às barreiras atitudinais construídas a partir de uma cultura que segrega os grupos hipossuficientes. Esta

questão é mais complexa, pois excede os limites regimentais e se tornar inflexível para novas propostas educacionais frente a desafios contemporâneos.

Na entrevista com os ES e TILS, foi identificada certa resistência de alguns docentes na elaboração de estratégias para avaliações, adaptações curriculares e até mesmo na aceitação do próprio estudante como sujeito com potencial e habilidades para cursar a graduação. Diante desse fato, percebe-se que ainda há barreiras em relação ao preconceito a serem superadas dentro da universidade, as quais restringem as próprias ações da DIAAF como cooperadora para uma Educação Inclusiva na UFMS.

Em análise, no relatório do ano de 2019/2 da DIAAF, foi verificado um número expressivo de estudantes com deficiência que a Divisão assiste, dentre estas, 7 pessoas com surdez e 23 com deficiência auditiva. É importante destacar que as pessoas com deficiência auditiva são contabilizadas para fins de atendimentos da DIAAF, por meio dos TILS, pelo fato de estarem contempladas em legislação específica e possivelmente solicitarem tais serviços. Nesse cenário, surge a necessidade de colocar em pauta a contratação de TILS para o atendimento desta demanda, havendo distinção entre aqueles que farão o atendimento especificamente pedagógico e administrativo.

Caso não seja feita tal distinção, os serviços referentes à acessibilidade comunicacional em Libras ficam comprometidos. Essa constatação foi realizada ao se observar que, devido aos trabalhos excessivos dos TILS para a interpretação das aulas, dos eventos e das reuniões promovidas pela UFMS, apenas as publicações de editais, ainda que não efetivados em sua totalidade, são realizados. Logo, a Libras se mantém ausente nos *sites*, nos informativos gerais, nos espaços físicos internos e em outros serviços disponibilizados aos estudantes ouvintes, mas não acessível aos ES.

Isso posto, é importante que haja, por parte da UFMS, uma política de difusão da Libras em seu espaço acadêmico, de maneira que atinja a todos: docentes; técnicos; estudantes; gestores; e comunidade externa, para que, além de permitir o acesso à informação aos ES, transforme a visão distorcida que se tem em relação à pessoa com surdez ou deficiência auditiva.

Em síntese, a pesquisa corrobora com a admissibilidade da DIAAF como ação estratégica da UFMS por meio do Programa Incluir e outras legislações, para a

redução das barreiras de acessibilidade às pessoas com deficiência, incluindo-se os estudantes surdos. Entretanto, não se pode conjecturar que a permanência dos ES se caracteriza pela observância de alguns aspectos legais em detrimento de outros, tão essenciais quanto aqueles. Assim, faz-se necessária a realização de ações frente aos desafios contemporâneos para a permanência desses estudantes. Deste modo, os desafios e constatações apresentados nesta pesquisa demonstram a competência da DIAAF e da sua gestão para uma atuação mais proativa e colaborativa, na expectativa de redução das dificuldades enfrentadas pelos ES na universidade.

Por conseguinte, a pesquisa não se propõe a restringir as veredas de futuros estudos sobre o tema apresentado, reservando-se apenas a refletir e possibilitar novas investigações que levantem informações, com o objetivo de implementar a luta por uma educação inclusiva que contemple as reais necessidades dos ES, utilizando como instrumentos o que está posto na Lei n.º 10.436/02, no Decreto n.º 5.626/05 e na Lei n.º 13.146/15, todos abordando suas condições de acessibilidade e permanência.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- ALVEZ, C. B. **Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez**. Brasília: MEC, 2010.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. Especial, p. 115-125, 2018.
- ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SURDOSCEGOS. Disponível em: <<https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/surdocegueira>>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 02/2001 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas

que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir**. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 1.0436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Artigo 18, da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Governo Federal, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, L. **Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado**. São Paulo: Todavia, 2020.

COSTA, M. A. C. **Relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o aluno surdo do curso de Pedagogia da UERN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COSTA JUNIOR, E. R., **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2015.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORMOZO, D. P. **Currículo e educação de surdos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_; MARTÍNEZ, A. M. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. *In*: MARTINEZ, A. M. *et. al.* (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

GOULARTE, R. B. **Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governo da conduta de alunos surdos incluídos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIMA, J. C. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na Educação superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 759 – 781, set./dez. 2016.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. **Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

MONTEIRO, A. L. L. C. P. **O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação**: questões linguísticas e educacionais. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

RIBEIRO, S. S. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. **Intérprete de Libras** Curitiba: IESDE Brasil, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almeida, 2020a.

SANTOS, G. C. S. Expressões da subjetividade social na experiência docente e a educação de alunas com deficiência: tessituras e implicações complexas. *In*: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020b.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e permanência na educação superior** - estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas / DIAF na UFMS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, R. A. **Conquistas educacionais dos surdos no contexto brasileiro** - a compreensão de autores surdos e não surdos sobre este evento. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

TALMAG, A. F. A. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras. 2018.

Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: <[http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Letras%20Libras%20-%20bacharelado\\_2019.pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Letras%20Libras%20-%20bacharelado_2019.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Histórico**. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/historico/>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP**. Disponível em: <[https://progep.ufms.br/coordenadorias/desenvolvimento-e-recrutamento/capacitacao\\_qualificacao/](https://progep.ufms.br/coordenadorias/desenvolvimento-e-recrutamento/capacitacao_qualificacao/)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Incluir, Acessibilidade na Educação superior**. Incluir 2010 - Edital n.º 08. Disponível em: <[http://sigproj1.mec.gov.br/edital\\_blank.php?id=320](http://sigproj1.mec.gov.br/edital_blank.php?id=320)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional - UFMS PDI 2020-2024**. Disponível em: <<https://pdi.ufms.br/planos-publicados/pdi-2020-2024/>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAES / DIAAF / Seção de Libras**. Disponível em: <<https://proaes.ufms.br/coordenadorias/cdpi/diaaf/secao-de-libras/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILIOOTTO, D. M; SOUZA, D. J; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com de ciência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 727-740, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28482/>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

Nº.	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES	Solicitações		Cursos		Atendimentos			
		TOTAL		Público Atendido					
		Confirmadas	Negadas	1º Sem.	2º sem.	1º Sem.	2º sem.		
		1º Sem.	2º sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º sem.		
1	Atendimento a acadêmicos ouvintes - DIAAF OK	3				2		3 (ouvintes)	
2	Atendimento as aulas - DINTER - Doutorado OK	10	20			1	1	1 (surda)	1 (surda)
3	Atendimentos Psicológicos - DIAAF OK	2	2			1	1	1 (surdo)	1 (surdo)
4	Atendimentos Setoriais OK	20	17	29					
5	Aulas Externas OK	2	4		4	1	2	1 (surdo)	2 (surdos)
6	Bancas OK	2	3						
7	Concurso - PSS - TILSP OK								
8	Cursos Atendidos - Acadêmicos Surdos OK					6	6	6 (surdos)	6 (surdos)
9	Cursos Atendidos - Docentes Surdos OK					50	15	292 (ouvintes)	255 (ouvintes)
10	Demanda espontânea - comunidade externa OK	9						47 (surdos e ouvintes)	
11	Eventos OK	5	8	1				109 (horas*)	141 (horas)*
12	Gravação de Edital OK		18	21					
13	Gravação de Hinos (Nacional e Estadual) OK	2							
14	Monitorias OK			26		1		1 (surdo)	
15	Orientação a acadêmicos ouvintes quanto a acessibilidade a atuação dos TILSP OK	1	1			1	1	3 (ouvintes)	1 (ouvinte)
16	Orientações a Coordenação de Curso OK	2							
17	Parcerias com outras Instituições - TILSP OK								
18	Perícia Médica OK	2		1					
19	Reposição de Aulas OK	7	18	2		3	1	3 (surdos)	1 (surdo)
20	Reuniões - Docentes Surdas OK	8	6	4					
21	Revisão de Edital OK		18						
22	Tradução OK	3	3			3	1	3 (surdos)	1 (surdo)
<b>TOTAL</b>		<b>78</b>	<b>118</b>	<b>84</b>	<b>4</b>	<b>68</b>	<b>28</b>	<b>360 academicos</b>	<b>268 academicos</b>
								<b>109 horas</b>	<b>141 horas</b>
<b>TOTAL ANUAL</b>		<b>196</b>		<b>88</b>		<b>96</b>		<b>628 academicos</b>	<b>250 horas</b>



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 04 - CPAQ - CÂMPUS DE AQUIDAUANA

##### 0450 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0450.019-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0450.006-2		Deficiência física	I
2018.0450.009-7		Deficiência auditiva	I

##### 0446 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2013.0446.036-3		Deficiência auditiva	I
2017.0446.044-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0446.014-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

##### 0443 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0443.019-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.0443.060-0			I
2018.0443.026-9		Autismo infantil	I

##### 0439 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0439.038-7		Visão subnormal ou baixa visão	I

##### 0447 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0447.024-4		Deficiência física	I

##### 0457 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0457.016-4		Paralisia Cerebral	I
2018.0457.012-5		Deficiência física	I
2016.0457.034-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0457.053-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0457.055-9		Altas habilidades/superdotação	I

##### 0464 - TURISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0464.006-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0464.021-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 13 - CPCS - CÂMPUS DE CHAPADÃO DO SUL

##### 1304 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.1304.005-2		Surdez	I
2018.1304.016-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1304.002-8		Deficiência física	I
2018.1304.047-8		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 1303 - AGRONOMIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1303.056-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 1302 - ENGENHARIA FLORESTAL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.1302.045-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.1302.020-1		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 08 - CPCX - CÂMPUS DE COXIM

#### 0804 - ENFERMAGEM - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0804.041-4		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0801 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2011.0801.028-8		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0805 - LETRAS - PORTUGUÊS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0805.001-7		Deficiência física	I
2016.0805.020-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.0805.033-5		Deficiência física	E
2015.0805.009-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0803 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0803.014-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 17 - CPNV - CÂMPUS DE NAVIRAÍ

#### 1703 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1703.017-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1703.046-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1703.008-4		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 1701 - CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1701.014-8		Deficiência auditiva	I

#### 1702 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.1702.018-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1702.016-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1702.040-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.1702.033-3		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 14 - CPNA - CÂMPUS DE NOVA ANDRADINA

##### 1405 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1405.032-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1405.012-2		Deficiência física	I

##### 1407 - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.1407.029-1		Deficiência física, Deficiência múltipla, Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1407.003-6		Deficiência física	I

##### 1406 - CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO FINANCEIRA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.1406.010-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1406.034-9		Visão subnormal ou baixa visão	E

##### 1404 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.1404.015-0		Deficiência física	I
2017.1404.017-8		Deficiência auditiva	I
2018.1404.006-4		Deficiência intelectual	I

#### 09 - CPAR - CÂMPUS DE PARANAÍBA

##### 0901 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0901.023-1		Deficiência física	I
2017.0901.024-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0901.031-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0901.035-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0901.066-5		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0901.010-1		Deficiência física	I
2018.0901.004-7		Visão subnormal ou baixa visão	I

##### 0904 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0904.002-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0904.011-6		Visão subnormal ou baixa visão	I

##### 0903 - PSICOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0903.001-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0903.012-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.0903.043-5		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

13 - CPPP - CÂMPUS DE PONTA PORÃ

#### 1305 - CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.1805.012-5		Deficiência intelectual	I

#### 1301 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.1801.007-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1801.014-3		Deficiência física	I

#### 1302 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1802.025-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.1802.011-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1802.005-8		Deficiência física	I

07 - CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

#### 0793 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0793.024-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.0793.063-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0793.042-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0793.039-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0793.048-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0795 - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0795.039-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2011.0795.039-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0795.015-8		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0739 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0739.009-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0739.041-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0739.058-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0739.040-1		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0781 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0781.066-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0781.036-9		Deficiência auditiva	I
2018.0781.049-6		Deficiência física	I
2014.0781.030-8		Deficiência auditiva	I
2017.0781.038-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0781.001-1		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

0798 - ENFERMAGEM - BACHARELADO			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0798.032-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

0799 - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - BACHARELADO			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0799.017-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2012.0799.030-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.0799.042-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0799.021-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0799.029-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0799.046-8		Visão subnormal ou baixa visão	I

0796 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0796.007-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.0796.022-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2014.0796.032-6		Deficiência auditiva	I
2017.0796.021-6		Visão subnormal ou baixa visão	I

0783 - HISTÓRIA - LICENCIATURA			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0783.025-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.0783.026-4		Paralisia Cerebral	I
2016.0783.023-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

0722 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPAÑHOL			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0722.024-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0722.031-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0722.019-2		Visão subnormal ou baixa visão	I

0740 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/LITERATURA			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.0740.027-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0740.015-8		Visão subnormal ou baixa visão	I

0789 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.0789.028-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0789.024-4		Deficiência física	I
2018.0789.019-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.0789.023-2		Visão subnormal ou baixa visão	I

0744 - MEDICINA - BACHARELADO			
RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0744.027-1		Deficiência física	I
2017.0744.048-4		Deficiência física	I
2017.0744.012-3		Surdez	I
2017.0744.023-9		Visão subnormal ou baixa visão	I



## Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

2017.0744.021-2	Autismo infantil	
2017.0744.003-4	Visão subnormal ou baixa visão	
2016.0744.019-9	Altas habilidades/superdotação	
2015.0744.012-0	Visão subnormal ou baixa visão	

### 0728 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0728.002-5		Deficiência auditiva	
2018.0728.036-5		Deficiência física	
2016.0728.009-4		Deficiência física	

### 0743 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0743.001-2		Visão subnormal ou baixa visão	
2018.0743.052-9		Visão subnormal ou baixa visão	
2017.0743.054-3		Visão subnormal ou baixa visão	
2017.0743.050-0		Visão subnormal ou baixa visão	

### 05 - CPAN - CÂMPUS DO PANTANAL

#### 0547 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0547.005-6		Visão subnormal ou baixa visão	
2016.0547.043-0		Visão subnormal ou baixa visão	

#### 0552 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0552.040-7		Síndrome de Asperger	
2016.0552.006-3		Deficiência física	
2018.0552.005-9		Deficiência intelectual	
2016.0552.017-9		Visão subnormal ou baixa visão	
2018.0552.022-9		Cegueira	

#### 0548 - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0548.006-5		Deficiência auditiva	

#### 0541 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0541.008-3		Deficiência auditiva	
2014.0541.012-4		Visão subnormal ou baixa visão	
2016.0541.019-5		Paralisia Cerebral	

#### 0569 - EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0569.009-0		Visão subnormal ou baixa visão	
2016.0569.012-0		Visão subnormal ou baixa visão	
2018.0569.037-0		Visão subnormal ou baixa visão	



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 0549 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.0549.041-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.0549.009-7		Deficiência auditiva	I

#### 0550 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0550.030-7		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0513 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0513.016-0		Deficiência física	I

#### 0525 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS E INGLÊS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0525.043-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.0525.007-6		Síndrome de Asperger	I
2017.0525.037-8		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0553 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.0553.012-1		Deficiência auditiva	I

#### 0562 - PSICOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.0562.058-2		Altas habilidades/superdotação	I
2010.0562.034-2		Deficiência física	I
2018.0562.039-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.0562.041-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 0570 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.0570.030-4		Paralisia Cerebral	I
2014.0570.017-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 25 - ESAN - ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS

#### 2501 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.2501.025-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2501.057-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2501.001-5			I
2016.2501.009-5		Visão subnormal ou baixa visão	E
2017.2501.068-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2501.076-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2502 - ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2502.073-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2502.011-4		Paralisia Cerebral	I
2018.2502.076-0		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

2016.2502.021-0	Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2502.070-0	Surdez	E
2016.2502.076-7	Visão subnormal ou baixa visão	E

#### 2591 - ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.2591.036-5		Cegueira	I
2017.2591.078-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2504 - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2504.022-2		Deficiência física	I
2017.2504.113-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2504.045-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2506 - CIÊNCIAS ECONÔMICAS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.2506.017-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2506.040-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2506.038-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2014.2506.006-4		Deficiência auditiva	I
2017.2506.054-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2505 - CURSO SUPERIOR EM TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.2505.022-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2505.026-0		Visão subnormal ou baixa visão	E
2018.2505.059-7		Deficiência auditiva	I
2018.2505.029-5		Visão subnormal ou baixa visão	E
2019.2505.048-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2503 - TURISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2503.037-5		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 29 - FAALC - FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

#### 2904 - ARTES VISUAIS - BACHARELADO - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2904.018-9		Autismo infantil	I
2017.2904.033-0		Deficiência física	I
2015.2904.016-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2904.008-1		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2901 - ARTES VISUAIS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.2901.002-2		Altas habilidades/superdotação	E
2018.2901.028-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.2901.017-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2901.037-9		Visão subnormal ou baixa visão	I



## Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

### 2903 - COMUNICAÇÃO SOCIAL - BACHARELADO - HABILITAÇÃO EM JORNALISMO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2013.2903.014-1		Deficiência auditiva	I

### 2907 - JORNALISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.2907.015-7		Altas habilidades/superdotação	E
2015.2907.010-4		Deficiência física	I
2017.2907.055-8		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 2909 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS E INGLÊS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2909.014-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 2908 - LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPANHOL

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2908.016-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2908.019-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2908.022-7		Altas habilidades/superdotação	I

## 26 - FACFAN - FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS, ALIMENTOS E NUTRIÇÃO

### 2603 - CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2603.022-0		Deficiência auditiva	I

### 2601 - FARMÁCIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.2601.013-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2601.029-5		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.2601.023-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2601.069-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2601.016-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.2601.034-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 2602 - NUTRIÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2012.2602.004-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2602.013-4		Deficiência física	I
2018.2602.009-8		Deficiência física	I

## 30 - FACH - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

### 3001 - CIÊNCIAS SOCIAIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.3001.006-1		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 3005 - CIÊNCIAS SOCIAIS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.3005.002-6		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 3004 - FILOSOFIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.3004.023-8		Altas habilidades/superdotação, Visão subnormal ou baixa visão	E
2018.3004.068-5		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.3004.069-5		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.3004.035-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.3004.017-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.3004.026-0		Deficiência física	I
2015.3004.021-3		Deficiência física	I
2018.3004.058-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.3004.037-5		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 3002 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.3002.034-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.3002.023-0		Altas habilidades/superdotação	I
2017.3002.068-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.3002.047-0		Deficiência física	I
2018.3002.068-4		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 3003 - PSICOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.3003.043-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.3003.044-9		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 19 - FACOM - F.

#### 1904 - CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1904.059-1		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 1902 - CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1902.036-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1902.002-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1902.036-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1902.086-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1902.082-7		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 1905 - ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1905.023-6		Deficiência física	I
2016.1905.055-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1905.038-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.1905.020-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1905.012-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1905.042-2		Deficiência física	I
2017.1905.083-0		Deficiência física	I



## Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

### 1906 - ENGENHARIA DE SOFTWARE - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.1906.012-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1906.036-5		Deficiência intelectual	I
2018.1906.043-8		Deficiência física	I
2017.1906.008-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1906.077-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.1906.020-5		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 1907 - SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1907.012-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1907.025-5		Deficiência auditiva	I
2016.1907.041-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

## 20 - FADIR - FACULDADE DE DIREITO

### 2001 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.2001.077-3		Deficiência intelectual	I
2018.2001.034-1		Surdez	I
2018.2001.073-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2001.035-0		Síndrome de Asperger	I
2016.2001.020-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2001.009-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2001.059-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2001.012-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 2002 - DIREITO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.2002.063-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2002.029-5		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2002.024-0		Deficiência física	I
2018.2002.067-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2013.2002.056-9		Visão subnormal ou baixa visão	I

## 31 - FAED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### 3106 - EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.3106.011-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.3106.022-6		Visão subnormal ou baixa visão	E

### 3107 - EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.3107.008-1		Paralisia Cerebral	I
2019.3107.038-5		Visão subnormal ou baixa visão	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 3102 - EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.3102.014-7		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 3192 - EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.3192.108-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.3192.149-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.3192.146-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.3192.001-6		Deficiência física	I
2017.3192.016-4		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 3101 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.3101.035-0		Visão subnormal ou baixa visão	E
2018.3101.016-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 3103 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.3103.016-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 21 - FAENG - FACULDADE DE ENGENHARIAS, ARQUITETURA E URBANISMO E GEOGRAFIA

#### 2101 - ARQUITETURA E URBANISMO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.2101.004-6		Deficiência auditiva	I
2018.2101.046-9		Deficiência auditiva	I
2017.2101.030-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2101.043-6		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2107 - CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.2107.005-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2107.047-0		Deficiência auditiva	I
2015.2107.014-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.2107.026-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2108 - CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SANEAMENTO AMBIENTAL

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.2108.042-2		Visão subnormal ou baixa visão	E

#### 2104 - ENGENHARIA AMBIENTAL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2104.022-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2104.049-0		Deficiência física	I
2018.2104.024-4		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2102 - ENGENHARIA CIVIL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2102.055-3		Altas habilidades/superdotação	I
2018.2102.025-1		Surdez	I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

#### 2111 - ENGENHARIA CIVIL - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2015.2111.026-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2106 - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.2106.034-4		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2106.017-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2106.056-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2106.058-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2106.045-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2015.2106.046-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2103 - ENGENHARIA ELÉTRICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.2103.039-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2103.014-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2109 - GEOGRAFIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2109.053-5		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2109.017-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2109.029-2		Deficiência física	I
2017.2109.016-9		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2109.018-5		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 10 - FAMED - FACULDADE DE MEDICINA

#### 1002 - MEDICINA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.1002.074-3		Deficiência auditiva	I
2017.1002.016-4		Deficiência auditiva	I
2018.1002.084-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1002.071-9		Deficiência auditiva	I
2018.1002.041-7		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.1002.105-5		Deficiência física	I

### 12 - FAMEZ - FACULDADE DE MEDICINA VETERINÁRIA E ZOOTECNIA

#### 1201 - MEDICINA VETERINÁRIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.1201.043-5		Surdez	I
2019.1201.065-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2016.1201.034-2		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 1203 - ZOOTECNIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.1203.046-0		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1203.040-1		Visão subnormal ou baixa visão	I



## Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

2019.1203.023-3	Deficiência física	I
2018.1203.022-3	Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.1203.071-1	Visão subnormal ou baixa visão	I

### 11 - FAODO - FACULDADE DE ODONTOLOGIA

#### 1102 - ODONTOLOGIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2017.1102.032-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

### 27 - INBIO - INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

#### 2701 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2014.2701.019-6		Visão subnormal ou baixa visão	E
2016.2701.035-1		Altas habilidades/superdotação	E
2017.2701.007-8		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2701.012-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2701.045-2		Visão subnormal ou baixa visão	I
2019.2701.023-3		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2703 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2703.037-2		Altas habilidades/superdotação	I
2017.2703.017-6		Visão subnormal ou baixa visão	I
2017.2703.062-1		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2703.033-0		Deficiência física	I

### 24 - INFI - INSTITUTO DE FÍSICA

#### 2406 - ENGENHARIA FÍSICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.2406.028-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2402 - FÍSICA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2402.016-3		Visão subnormal ou baixa visão	I
2018.2402.018-0		Visão subnormal ou baixa visão	I

#### 2401 - FÍSICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2018.2401.024-9		Paralisia Cerebral	I

### 22 - INMA - INSTITUTO DE MATEMÁTICA

#### 2201 - MATEMÁTICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.2201.024-8		Altas habilidades/superdotação	I
2019.2201.026-0		Deficiência física	I
2019.2201.001-4			I



### Relatório de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (Sintético)

Ano/Semestre: 2019/2

2016.2201.047-7

Surdez

1

#### 23 - INQUI - INSTITUTO DE QUÍMICA

##### 2301 - QUÍMICA - LICENCIATURA

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.2301.054-9		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2301.088-1		Visão subnormal ou baixa visão	1
2017.2301.025-1		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2301.036-9		Altas habilidades/superdotação	1
2018.2301.064-4		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2301.027-0		Visão subnormal ou baixa visão	1

#### 28 - INISA - INSTITUTO INTEGRADO DE SAÚDE

##### 2801 - ENFERMAGEM - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2016.2801.020-7		Visão subnormal ou baixa visão	1
2019.2801.002-4		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2801.025-1		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2801.044-8		Deficiência intelectual	1

##### 2802 - FISIOTERAPIA - BACHARELADO

RGA	Nome do Acadêmico	Tipo de Deficiência	Sit.
2019.2802.034-8		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2802.036-2		Visão subnormal ou baixa visão	1
2018.2802.011-7		Deficiência múltipla	1
2016.2802.020-2		Visão subnormal ou baixa visão	1

**Total de Acadêmicos: 346**

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Produto</b>	<b>Objetivo</b>
A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior	2009	ANSAY, Noemi Nascimento	Dissertação	Discutir, por meio de análise documental-reflexiva e pesquisa de campo a trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão nas universidades, sejam elas públicas ou privadas, existentes na cidade de Curitiba.
As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos	2011	Costa, Simone de Fátima Saldanha Carneiro	Dissertação	Investigar as representações sociais dos professores tutores e/ou intérpretes de Libras do curso Letras - Libras/EaD - UFSC sobre os Surdos, assim como as representações sociais dos alunos Surdos sobre si mesmos e analisar as implicações dessas representações na aprendizagem do Surdo.
O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior	2012	Lima, Priscila Escanfella Alves de	Dissertação	Investigar o acesso às instituições de ensino superior por indivíduos surdos e a permanência destes alunos nos cursos de graduação pretendidos, buscando identificar e analisar, as formas como a Instituições de Ensino Superior realizam a seleção de indivíduos surdos ao Ensino Superior, os procedimentos utilizados que procuram ampliar as possibilidades de permanências desses alunos nos cursos que ingressaram, as dificuldades que esses alunos apresentam sob a ótica dos responsáveis pelos cursos e por seus professores, e a produção escrita desses candidatos
A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação	2013	Breda, Davieli Chagas	Dissertação	Analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a busca de permanência de um estudante surdo.
Educação e constituição do sujeito surdo : discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010	2013	Barberena, Cinara Franco Rechico	Tese	Problematizar como os discursos, que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea.

Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governo da conduta de alunos surdos incluídos	2014	Goularte, Ravele Bueno	Dissertação	Analisar como vêm se dando os processos de governo dos alunos surdos da UFSM.
Relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o aluno surdo do curso de Pedagogia da UERN	2014	COSTA, Mifra Angélica Chaves da	Dissertação	Gerar novos pensares quanto à inclusão e, a partir do método (auto)biográfico, possibilitar autoformação para os envolvidos nesta pesquisa: professor, intérprete de LIBRAS, aluno surdo e pesquisadoras.
A modelação de uma Política Cooperativa na Formação de Estudantes Surdos no Ensino Superior	2015	COSTA JUNIOR, E. R.	Dissertação	Analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior.
O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação: questões linguísticas e educacionais	2015	Monteiro, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta	Dissertação	Conhecer a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para as interlocuções instituídas entre os sujeitos (tutores presenciais-tutores a distância-alunos) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) do Curso em questão, e nos encontros presenciais das disciplinas.
Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no Ensino Superior	2015	LOSS, Jaqueline Reni	Dissertação	Conhecer os antecedentes escolares de universitários surdos e condições de acesso e permanência no Ensino Superior.
Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio	2016	Moura, Adelson Fidelis de	Dissertação	Expectativas relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior.
Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação superior	2017	RIBEIRO, Sátila Souza	Dissertação	Investigar as percepções de estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas que favorecem o seu processo de permanência na Educação superior.
Acessibilidade a estudantes surdos na Educação superior: análise de	2017	Gavaldão, Natália	Dissertação	Investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade do contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma Instituição de Ensino Superior.

professores sobre o contexto pedagógico				
Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras	2018	Talmag, Ane Frank Araújo	Dissertação	Investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos matriculados no curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza-CE.
Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na Educação superior	2018	LIMA, Juliana Corrêa	Dissertação	Entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



### Questionário – Tradutor (a) e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

Estou realizando uma pesquisa que objetiva analisar as condições de acessibilidade dos estudantes surdos nos cursos de Educação superior. A sua participação envolve uma entrevista por questionário com 08 questões abertas, que serão registradas em caráter personalíssimo com duração de aproximadamente sessenta minutos, sobre sua atuação como profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais e sua experiência profissional nas salas de aula na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

1. Há quanto tempo você atua e como se deu o processo para se tornar um tradutor intérprete de Língua de Sinais (TILS) profissionalmente?
2. Como você entende o papel do TILS no processo educacional do estudante surdo?
3. Quais são as atividades que você realiza como TILS dentro da universidade que são voltadas para o estudante surdo (explicar, caso haja, alguma atividade que não tem relação com a atividade de TILS)?
4. Na atuação em sala de aula com o estudante surdo, você identifica alguma dificuldade no processo de inclusão? Se existe, elenque as dificuldades e explique como são solucionadas?
5. Você identifica alguma dificuldade em relação ao domínio da Língua de Sinais utilizada pelos estudantes surdos? E como é feita a intervenção para reduzi-la, direta ou indiretamente, em sala de aula?
6. Há, na sua percepção, interação entre os estudantes surdos, e estes com os ouvintes?
7. Existem momentos de estudo para você se capacitar em relação às políticas educacionais e as técnicas de interpretação? Explique como são realizados, caso tenha.
8. Na sua visão, as políticas públicas educacionais e as práticas de acessibilidade exercida pela universidade corroboram para uma efetiva inclusão do estudante surdo? Se estas não forem satisfatórias, qual a sua sugestão para alcançar melhores resultados na permanência do estudante surdo na universidade?



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**



**À (o) Tradutor Intérprete de Língua de Sinais da UFMS**

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, estou realizando uma pesquisa com o título: “CONDIÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL”, objetivando analisar as condições de acessibilidade ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) aos estudantes surdos nos cursos da Educação superior. Esta pesquisa se justifica pelo aumento de estudantes surdos que ingressaram nos últimos anos nas universidades públicas e a necessidade de acessibilidade comunicacional através da Língua de Sinais para o seu atendimento. Serão aplicadas oito perguntas com duração máxima de sessenta minutos e observação da rotina de estudo em sala de aula. As entrevistas serão realizadas em uma sala da Divisão de Acessibilidade destinada a reuniões de estudantes. E as observações serão feitas em sala de aula em que o aluno esteja matriculado. Registrar-se-ão as filmagens das entrevistas. Contudo, fica a critério do participante a autorização da filmagem e observação em sala, podendo manifestar-se em campo próprio para este fim. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e após esse tempo serão destruídos, sendo utilizados somente para fins designados nesta pesquisa e assegurado ao participante o acesso ao resultado da pesquisa através de pedido direcionado ao pesquisador ou consulta no banco de dados pelo link disponibilizado. Os riscos os quais os participantes podem sofrer na pesquisa, ainda que mínimos, tais como: constrangimento em responder as perguntas direcionadas; dificuldades de acesso ao local da entrevista serão reduzidas pela característica voluntária e constrangimento na filmagem, cuja participação se reflete no respeito à decisão de não oferecer qualquer informação que não está confortável a fornecer no momento, desligamento do aparelho de captação de imagem e voz e decisão de não participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento, o que não lhe acarretará nenhum prejuízo.

Para fins desta pesquisa:

- Você autoriza a gravação de áudio e vídeo? ( ) sim, autorizo. ( ) não autorizo.
- Você autoriza a observação em sala de aula? ( ) sim, autorizo. ( ) não autorizo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (lá). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFMS - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS. Campo Grande (MS) - CEP: 79070-110. Fone: (67) 33457187 / e-mail: cepconep.propp@ufms.br

Atenciosamente,

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

---

Pesquisador: Alexsandro Carmona da Silva  
Cidade: Campo Grande, MS, cidade universitária – UFMS.  
E-mail: alexcarmona08@gmail.com  
Telefone: (67) 99203-7743  
Data:

---

Assinatura do responsável  
Cidade: Campo Grande, MS, cidade universitária – UFMS.  
Data:



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
**Entrevista – Estudante**



Estou realizando uma pesquisa que objetiva analisar as condições de acessibilidade dos estudantes surdos nos cursos de Educação superior. A sua participação envolve uma entrevista com 08 perguntas abertas, que serão registradas em caráter personalíssimo com duração de aproximadamente sessenta minutos, sobre sua trajetória nos anos iniciais, finais e médio de ensino, bem como as suas experiências acadêmicas na universidade até o momento.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

1. Você sempre estudou em escola pública? Quanto tempo você demorou a concluir o ensino regular, fundamental e médio? E nessa escola você sempre teve tradutor e intérprete de Língua de Sinais (TILS)?
2. Os seus pais são ouvintes? Em caso afirmativo, como você interage com eles? E Como você considera a sua interação com os usuários da Libras? Com que frequência você interage com eles?
3. Em que ano você entrou na universidade? E como foi a sua forma de acesso? Você teve acessibilidade comunicacional na recepção do curso escolhido? Se sim, como foi o atendimento?
4. Qual (s) apoio (s) de acessibilidade é dispensado a você na universidade?
5. Você considera os recursos disponibilizados para as suas atividades acadêmicas suficientes na universidade? E na sua visão, qual é a maior dificuldade dentro da universidade para a sua acessibilidade? Caso a resposta seja afirmativa ou negativa, justifique.
6. Sempre que necessita de atendimento dos TILS, você tem a sua solicitação atendida? Como você considera a atuação do TILS dentro da sala de aula? Quais são os pontos negativos e positivos nessa relação? Caso tenha, apresente esses pontos.
7. Em relação à Língua Portuguesa e a Libras, há métodos alternativos propostos pelos professores para a sua avaliação? Você tem dificuldade no processo educacional pela precariedade de materiais em sua língua materna. Como você realiza as atividades e estuda os conteúdos propostos pelos professores do curso? Há algum apoio pedagógico para isto?
8. Quais são as suas expectativas acerca da sua formação na universidade?



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

**À (o) estudante de Graduação da UFMS**

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, estou realizando uma pesquisa com o título: “CONDIÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL”, objetivando analisar as condições de acessibilidade ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) aos estudantes surdos nos cursos da Educação superior. Esta pesquisa se justifica pelo aumento de estudantes surdos que ingressaram nos últimos anos nas universidades públicas e a necessidade de acessibilidade comunicacional através da Língua de Sinais para o seu atendimento. Serão aplicadas oito perguntas com duração máxima de sessenta minutos e observação da rotina de estudo em sala de aula. As entrevistas serão realizadas em uma sala da Divisão de Acessibilidade destinada a reuniões de estudantes. E as observações serão feitas em sala de aula em que o aluno esteja matriculado. Registrar-se-ão as filmagens das entrevistas. Contudo, fica a critério do participante a autorização da filmagem e observação em sala, podendo manifestar-se em campo próprio para este fim. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e após esse tempo serão destruídos, sendo utilizados somente para fins designados nesta pesquisa e assegurado ao participante o acesso ao resultado da pesquisa através de pedido direcionado ao pesquisador ou consulta no banco de dados pelo link disponibilizado. Os riscos os quais os participantes podem sofrer na pesquisa, ainda que mínimos, tais como: constrangimento em responder as perguntas direcionadas; dificuldades de acesso ao local da entrevista serão reduzidas pela característica voluntária e constrangimento na filmagem, cuja participação se reflete no respeito à decisão de não oferecer qualquer informação que não está confortável a fornecer no momento, desligamento do aparelho de captação de imagem e voz e decisão de não participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento, o que não lhe acarretará nenhum prejuízo.

Para fins desta pesquisa:

- Você autoriza a gravação de áudio e vídeo? ( ) sim, autorizo. ( ) não autorizo.
- Você autoriza a observação em sala de aula? ( ) sim, autorizo. ( ) não autorizo.



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (lá). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFMS - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS. Campo Grande (MS) - CEP: 79070-110. Fone: (67) 33457187 / e-mail: cepconep.propp@ufms.br

Atenciosamente,

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

---

Pesquisador: Alexsandro Carmona da Silva  
Cidade: Campo Grande, MS, cidade universitária – UFMS.  
E-mail: alexcarmona08@gmail.com  
Telefone: (67) 99203-7743  
Data:

---

Assinatura do responsável  
Cidade: Campo Grande, MS, cidade universitária – UFMS.  
Data:



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
**Entrevista – Gestão da Divisão de Ações Afirmativas**



Estou realizando uma pesquisa que objetiva analisar as condições de acessibilidade dos estudantes surdos nos cursos de Educação superior. A sua participação envolve uma entrevista com 08 perguntas abertas, que serão registradas em caráter personalíssimo com duração de aproximadamente sessenta minutos, sobre sua atuação na gestão da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

1. Quais são as maiores dificuldades encontradas na gestão da Divisão de Acessibilidade para a aplicação de medidas de acessibilidade para o estudante surdo?
2. Há, em relação ao Atendimento Educacional Especializado, atendimento em salas de recursos para o estudante surdo?
3. Há formação continuada oferecida pela universidade para os servidores lotados nesta Divisão para o atendimento aos estudantes surdos? Caso ocorram estas formações, como se dão?
4. Qual a sua percepção em relação aos recursos financeiros disponibilizados pelo governo para a promoção da inclusão do estudante surdo na universidade?
5. Como a DIAAF tem planejado os próximos anos para atender às demandas de estudantes surdos? A Divisão considera necessária a abertura de vagas para a convocação de novos TILS?
6. Quais foram as ações mais importantes aplicadas pela DIAAF para a redução das dificuldades dos estudantes surdos?
7. Caso exista, como são feitas as orientações aos professores e corpo técnico em geral da universidade para o atendimento aos estudantes surdos? Como é organizado e com que frequência?
8. De maneira geral, o que é visto pela DIAAF para ser implementado ou mudado para que a inclusão do estudante surdo alcance resultados mais efetivo?



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**



**À (o) Gestão da Divisão de Acessibilidade da UFMS**

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, estou realizando uma pesquisa com o título: “CONDIÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL”, objetivando analisar as condições de acessibilidade ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) aos estudantes surdos nos cursos da Educação superior. Esta pesquisa se justifica pelo aumento de estudantes surdos que ingressaram nos últimos anos nas universidades públicas e a necessidade de acessibilidade comunicacional através da Língua de Sinais para o seu atendimento. Serão aplicadas oito perguntas com duração máxima de sessenta minutos. As entrevistas serão realizadas em uma sala da Divisão de Acessibilidade destinada a reuniões de estudantes. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e após esse tempo serão destruídos, sendo utilizados somente para fins designados nesta pesquisa e assegurado ao participante o acesso ao resultado da pesquisa através de pedido direcionado ao pesquisador ou consulta no banco de dados pelo link disponibilizado. Os riscos os quais os participantes podem sofrer na pesquisa, ainda que mínimos, tais como: constrangimento em responder as perguntas direcionadas; dificuldades de acesso ao local da entrevista serão reduzidas pela característica voluntária, cuja participação se reflete no respeito à decisão de não oferecer qualquer informação que não está confortável a fornecer no momento e a decisão de não participar ou desistir da pesquisa não lhe acarretará nenhum prejuízo.

Para fins desta pesquisa:

- Você autoriza a gravação de áudio e vídeo? ( ) sim, autorizo. ( ) não autorizo.

- Você autoriza a observação em sala de aula? ( ) sim, autorizo. ( ) não autorizo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (lá). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:



**Governo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFMS - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS. Campo Grande (MS) - CEP: 79070-110. Fone: (67) 33457187 / e-mail: cepconep.propp@ufms.br

Atenciosamente,

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

---

Pesquisador: Alexsandro Carmona da Silva  
Cidade: Campo Grande, MS, cidade universitária – UFMS.  
E-mail: alexcarmona08@gmail.com  
Telefone: (67) 99203-7743  
Data:

---

Assinatura do responsável  
Cidade: Campo Grande, MS, cidade universitária – UFMS.  
Data: