



APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS UNIVERSITÁRIOS: O QUE NARRAM DOCENTES?

REFERENCES ON THE EDUCATIONAL PROCESS OF DEAFED UNIVERSITY STUDENTS: WHAT DO THEY TEACH?

Polliana Barboza
Ana Dorziat

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Resumo

O presente artigo foi decorrente de um estudo dissertativo que teve como objetivo analisar as narrativas de docentes, no tocante ao processo educacional de estudantes surdos universitários de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior, nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química, localizada na cidade de João Pessoa/PB. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e os dados foram coletados através de entrevistas com duas professoras e um professor, que possuíam um estudante surdo. Os resultados mostraram que as ações pedagógicas estavam, em grande parte, pautadas na cultura ouvinte, sendo premente a necessidade de as diferenças, presentes na construção identitária das pessoas surdas, serem consideradas no processo educacional. O principal indício disso foi o fato de o docente e as docentes desconhecerem a Libras (Língua Brasileira de Sinais), o que limitava as trocas comunicativas e, em decorrência, a circulação de conhecimentos. Foi constatado que, embora apenas uma docente desenvolvesse estratégias de ensino considerando a visualidade do estudante surdo, os demais professores apresentaram metas de desenvolvimento do trabalho docente condizentes com processos educacionais culturalmente engajados. Isso mostra a necessidade de os docentes universitários ressignificarem na prática seus processos educacionais, tendo em vista os/as estudantes surdos/as.

Palavras-chave: Estudantes surdos universitários; Processo educacional; Docentes.

Abstract

The present article was the result of a dissertation that had as objective to analyze the narratives of teachers, regarding the educational process of deaf university students of a high school, technical, technological and higher level, in the undergraduate courses in Industrial Automation, Design of Interiors and Chemistry, located in the city of João Pessoa / PB. The research was qualitative and the data were collected through interviews with two female teachers and one teacher, who had a deaf student. The results showed that pedagogical actions were largely based on the listener culture, and it is urgent that the differences in the identity construction of deaf people be considered in the educational process. The main indication of this was the fact that the teacher and the teachers did not know the Libras (Brazilian Sign Language), which limited the communicative exchanges and, as a result, the circulation of knowledge. It was verified that, although only one teacher developed teaching strategies considering the visibility of the deaf student, the other teachers presented goals of development of the teaching work in keeping with culturally engaged educational processes. This shows the need for university teachers to re-signify their educational processes in practice, in view of deaf students.

Keywords: Deaf university students; Educational process; Teachers.



1 Considerações iniciais

A presença de pessoas surdas nas universidades vem crescendo nos últimos anos. O Censo da Educação Superior aponta um total de 8.676 alunos/as surdos/as, com deficiência auditiva ou surdos cegos, matriculados nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Mesmo com esse razoável avanço quantitativo, alguns estudos¹ mostram as dificuldades apresentadas por docentes, diante dessa realidade. Uma delas é a comunicação, em razão de não conhecerem a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e as limitações pedagógicas, por utilizarem metodologias homogeneizadoras e padronizadas no seu exercício docente.

Para facilitar a comunicação em sala de aula dos/as estudantes surdos/as com os/as docentes e colegas ouvintes, as universidades, assim como acontece na Educação Básica, têm se utilizado dos serviços dos/das intérpretes de Libras.

No entanto, por não haver, no currículo dos cursos universitários, uma política linguística que proporcione o suporte necessário para promover a comunicação entre todos os participantes do processo educacional, essa comunicação termina acontecendo mais entre os/as intérpretes e os estudantes surdos/as, intensificando apenas a relação entre eles/as. Em decorrência, os/as docentes, muitas vezes, percebendo a importância dessa interação, deixam a cargo deste profissional – intérprete - a tarefa do ensino.

Esse contexto educacional de estudantes surdos/as universitários/as despertou-nos a curiosidade investigativa, traçando como objetivo analisar as narrativas de três docentes, no tocante ao processo educacional de seus estudantes surdos, frequentadores de uma instituição de ensino médio, técnico, tecnológico e superior.

¹ Relatados a seguir.



2 Caminhos da pesquisa

A instituição em que a pesquisa foi desenvolvida localiza-se na cidade de João Pessoa/PB e oferece cursos de nível médio, técnico, tecnológico e superior, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

Os sujeitos participantes foram três docentes, sendo duas mulheres e um homem, todos ouvintes, que desenvolviam suas atividades nos cursos de graduação em Automação Industrial, Design de Interiores e Química. As docentes e o docente foram escolhidas/o para participarem deste estudo, por lecionarem em salas de aula onde havia um estudante surdo. Foram ele e elas²:

- **Pietro:** possuía Licenciatura em Matemática, Especialização em Ensino de Matemática e Mestrado e Doutorado em Educação. Lecionava há vinte e sete anos, sendo oito anos no ensino superior, no curso de Automação Industrial. Professor do aluno surdo Sales.
- **Pérsia:** possuía Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Especialização em Gestão de Qualidade e Produtividade, Mestrado em Engenharia Urbana e Doutorado em Engenharia Civil. Atuava no magistério há vinte anos, tendo iniciado nos cursos técnicos. No ensino superior, atuava há dezesseis anos. Professora do aluno surdo Sérgio.
- **Patrícia:** possuía Graduação em Química Industrial (Licenciatura e Bacharelado), Mestrado e Doutorado também em Química. Atuava no magistério superior há dez anos, tempo em que está trabalhando na instituição, no curso de licenciatura em Química. Professora do aluno surdo Suélio.

A pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, considerando o que dizem Denzin e Lincoln (2006, p. 17).

² Utilizamos nome fictício para docentes e estudantes, em observância à ética na pesquisa.



[...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

O primeiro passo foram os encaminhamentos éticos, munindo-nos do Termo de Anuência da Instituição e dos Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido - TCLE, que tinha como conteúdo a apresentação da pesquisa, seus objetivos e o caráter voluntário da participação dos sujeitos.

Após isso, iniciamos a coleta de dados, usando a técnica de entrevista, em concordância com o que diz Minayo (2009, p. 64):

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Consideramos que a entrevista foi uma técnica de pesquisa apropriada para o objeto em questão, pois proporcionou a análise das narrativas das docentes e do docente, na busca de compreender o processo educacional de estudantes surdos no âmbito universitário.

Durante a entrevista com cada docente foram feitas perguntas, tais como: De que forma você se comunica com os/as estudantes surdos? Como os/as estudantes surdos reagem ao seu modo de ensinar? Quais estratégias você utiliza no processo educacional com os/as estudantes surdos, em sala de aula? Como deve acontecer o processo educacional dos estudantes surdos/as no ensino superior?

Com base no conteúdo das narrativas do/as docentes, tecemos apontamentos sobre o processo educacional do estudante surdo no ensino superior.

3 A pessoa surda e a universidade: alguns estudos

Entrar na universidade é uma questão que envolve muita dedicação. Representa uma mudança na rotina, intensificação de leitura e produções acadêmicas, ou seja, uma nova



postura perante a vida. Por isso, se habituar à vida acadêmica, muitas vezes, é desafiador para muitas pessoas. Sobretudo àquelas que não se adaptam ao ambiente universitário, que não está preparado para acolher a todas e a todos.

No tocante às/aos estudantes surdas/os, por terem experiências diferentes dos ouvintes, elas/eles se deparam com inúmeras situações difíceis para estarem no ensino superior, como: processo seletivo, acolhida, comunicação, leitura e, sobretudo, metodologias que não potencializam as suas experiências visuais.

Para ilustrar essa situação, trazemos estudos realizados por Ansay (2009), Daroque (2011) e Kumada (2017), os quais apresentam os desafios que os estudantes surdos enfrentam para estarem na universidade.

Ansay (2009) desenvolveu um estudo sobre “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior”, tendo como objetivo investigar a trajetória educacional de estudantes surdos que estavam nas universidades localizadas na cidade de Curitiba/PR. Os achados deste estudo mostraram quão é difícil à permanência dos/as estudantes surdos/as no ensino superior, devido ao: preconceito, despreparo profissional dos/as docentes, falta de práticas pedagógicas apropriadas e falta ou inadequação de material pedagógico específico.

O contexto ilustrado por essa pesquisa deixa evidente que o grande desafio da universidade é alterar a cultura acadêmica, de modo a olhar para a pessoa surda como alguém que fala outra língua, que se organiza com base na sua visualidade e que não tem acesso às informações auditivas. Precisa, por isso, de um processo educacional reestruturado, no sentido de atender às suas necessidades.

A pesquisa realizada por Daroque (2011), intitulada “Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária”, teve o objetivo de discutir as condições que são oferecidas para os estudantes surdos que frequentam o ensino superior, analisando as percepções dos estudantes surdos e de seus docentes sobre as dificuldades e possibilidades que a pessoa surda encontra no cotidiano da sala de aula. Os resultados apresentaram que as



dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes surdos/as são referentes à leitura e à escrita, pelo fato de a escolarização anterior ter deixado lacunas, prejudicando assim a ampliação dos conhecimentos neste nível de estudo. Os/As estudantes surdos/as universitários/as afirmaram que alguns/mas professores/as demonstram preconceitos e não têm informações sobre a surdez. Os/As professores/as, por sua vez, ressaltam que a dificuldade encontrada é a língua de sinais, pois a prática bilíngue ainda não é reconhecida no campo da pesquisa.

Kumada (2017), ao desenvolver sua tese sobre “O acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais”, com objetivo de analisar o acesso de pessoas surdas a tais cursos, mostrou que o número de vagas ofertadas para a formação de professores de Libras em contexto nacional é escasso. As instituições de ensino superior investigadas apresentam dificuldades em possibilitar o acesso nos processos de seleção para as pessoas surdas. No decorrer do estudo, foi percebida também a presença da “concepção patológica do surdo ainda muito arraigada nas exigências e nos textos dos editais e provas analisados, e uma visão essencializada das competências linguísticas do sujeito surdo e da noção de identidade” (KUMADA, 2017, p. 9).

Os estudos aqui destacados mostraram que as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes surdos/as universitários/as são referentes ao acesso nos processos seletivos, ao processo de ensino e aprendizagem, à evasão, devido à desconsideração da cultura surda, diferença surda e língua de sinais.

4 Processo educacional de estudantes surdos universitários: narrativas docentes

Os processos educacionais³, envolvendo estudantes surdos/as, desenvolvidos no ensino superior, nos cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química, foram

³ Optamos por usar o termo “processo educacional”, por entender que o mesmo representa uma concepção abrangente e sistêmica de enxergar a formação escolar, em todos os níveis. Consideramos que os procedimentos pedagógicos devem, por meio dos elementos teóricos, métodos e estratégias de ensino, de aprendizagem e avaliativos, entre outros; estar atentos à construção de subjetividades que envolvem língua, cultura, ética, bem comum, determinantes para a vida social e política. A partir dessa visão, o conhecimento deve envolver todas as pessoas, suas necessidades, suas histórias de vida e suas experiências.



organizados em temáticas, quais sejam: trocas comunicativas, participação discente, estratégias docentes e metas docentes.

As narrativas das docentes e do docente permitiram realizar problematizações pertinentes sobre a comunicação através da Libras, a importância da participação dos/das estudantes surdos/as nas aulas e a utilização das estratégias docentes, evidenciando em alguns momentos as dificuldades enfrentadas.

Os temas são apresentados em quadros, como segue.

4.1 Trocas Comunicativas

Os sujeitos da pesquisa, Pietro, Pérsia e Patrícia, dos cursos Automação Industrial, Design de Interiores e Química, respectivamente, se expressaram da seguinte forma, ao serem questionados sobre como se davam as trocas comunicativas com o estudante surdo em sala de aula.

Quadro 1 – Narrativas de Docentes sobre Trocas Comunicativas

Docentes	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	<i>Chego aqui, sou muito comunicativo. Já o aluno surdo, hoje ele é meio assim! Ele era mais fechado. Já conversa comigo, “e aí, beleza?” Até eu já perguntei como é que faz. Essa minha preocupação é de ter mais contato com ele, assim, por exemplo, eu o mando ficar em grupo, ele não fica. Eu digo, “mas porque não está em grupo?” E, às vezes, está sozinho. Eu digo: “eu não sei.” Como eu vou me comunicar com ele, porque se você não tiver certo afeto com o aluno, ele não vai gostar.</i>
Pérsia	Design de Interiores	<i>Agora com Sérgio acho que é mais tranquilo, que a gente já conhece. Sempre o impacto maior foi realmente quando chega um aluno que você nunca teve essa experiência. Aí você tem que ficar mais alerta. Sérgio, a gente já pergunta, conversa também com a intérprete e também fica muito ligada, às vezes, se realmente a intérprete está fazendo essa ponte.</i>
Patrícia	Química	<i>Penso que é boa! Não é melhor porque eu não sei Libras. Eu gostaria de aprender Libras, às vezes, no dia a dia, sem tempo, a gente acaba botando isso como desculpa. Mas, eu gostaria muito de aprender, porque eu percebo que ele em relação a gente... Língua portuguesa é uma língua como se fosse de outro país e ele, quando está falando em Libras com a intérprete, para mim também é uma língua de outro país. É como se fosse... Eu não entendo nada.</i>



		<i>Gostaria de entender, gostaria muito de entender, aprender mais e poder me comunicar com ele, diretamente.</i>
--	--	---

Fonte: Entrevista/2017

As narrativas do/as docentes revelaram dificuldades na comunicação com os/as estudantes surdos/as. Pietro, em sua narrativa, apresentou a dificuldade que era se comunicar com Sales, conseguindo, às vezes, aproximar-se e interagir de forma mínima. Ao mesmo tempo, é perceptível a sua preocupação com esta falta de comunicação.

Pérsia afirmou que a comunicação com Sérgio era mais tranquila e, por já conhecê-lo, conseguia compreendê-lo e também conversar com ele por meio de gestos e da intérprete.

Patrícia afirmou que a comunicação com Suélio era boa, mas reconhecia que seria melhor se ela compreendesse a Libras, assumindo a sua limitação.

Estas dificuldades parecem se fazer presentes pela falta de conhecimento da Libras, tendo em vista que os três estudantes surdos eram usuários fluentes da Libras e também pela falta de uma qualificação para o ensino de estudantes surdos/as.

Estes resultados evidenciaram que a Libras precisa ser considerada pelos/as docentes no processo educacional, quando existirem estudantes surdos/as envolvidos/as, considerando que existem contornos de diferenças nos conhecimentos quando ele é desenvolvido na língua falada (ouvintes) ou na língua de sinais (surdos). Ao tratar sobre a comunicação com estudantes surdos/as, Lima (2004, p. 74), evidencia que “é preciso que a comunidade ouvinte, na qual o surdo será inserido, tenha conhecimento sobre a primeira língua dos surdos (língua de sinais), das diferenças com a dos ouvintes (língua oral), e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social dos seus usuários”. Sobre as línguas de sinais, Pereira et al. (2011, p. 5) afirmam que estas “são denominadas línguas da modalidade gestual-visual (ou visual-espacial), uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial”.

Embora ambas as línguas (português e de sinais) sejam diferentes, elas seguem alguns princípios semelhantes “com relação ao fato de que têm um léxico, isto é, um



conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso e a combinação desses símbolos em unidades maiores” (PEREIRA et al., 2011, p. 5).

Considerar, no entanto, a diferença entre a língua oral e a de sinais é importante, não apenas pelo fato da modalidade em si – a primeira ser visual-espacial e a segunda oral-auditiva -, mas porque ambas traduzem formas específicas de ser e estar no mundo (cultura), definidas em grande parte pelo canal perceptual prevalente.

Foram perceptíveis também as dificuldades encontradas pelo/as docentes, por estarem em uma sala com uma turma numerosa, sendo a maioria ouvinte e apenas um surdo, que precisa também de atenção. Este fato torna ainda mais contundente a existência de um processo comunicativo fluente, que permita ao/à professor/a usar elementos que envolvem a cultura surda, no sentido tratado por Santiago e Pereira (2015, p. 56): “os conhecimentos acerca das peculiaridades do mundo surdo tornam-se indispensáveis na orientação da prática pedagógica direcionada a essa comunidade”.

Outra questão a ser destacada foi o esforço de Pérsia em lidar com o estudante surdo. Isso adveio de experiências anteriores com estudantes surdos, o que facilitou o uso de estratégias de comunicação, como: leitura labial, gestos e intérprete. Embora não soubesse Libras, ela procurava suprir essa falta, usando meios variados. Este resultado remete à pesquisa realizada por Silva (2016), que, ao se referir à comunicação dos professores com estudantes surdos no ensino superior, verificou que, por não compreenderem Libras, dois dos professores pesquisados utilizavam gestos, escrita e o intérprete para se comunicar.

O que falta a Pérsia é a fluência em língua de sinais, como elemento essencial no ambiente universitário, pois, além de ser a primeira língua das pessoas surdas, potencializa sua participação nas atividades de sala de aula e extraclasse, como podemos ver no item seguinte.

4.2 Participação Discente



Segundo as docentes e o docente, a participação do estudante surdo acontecia da seguinte forma:

Quadro 2 – Narrativas de Docentes sobre Participação Discente

Docentes	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	<i>Eu não estou ainda sentindo como ele está em relação a mim. Eu não tenho essa experiência. Aquilo que eu te falei. Como Sales é o primeiro, eu digo, como é que eu vou conversar com essa pessoa que tem...? Como é que ele vai chegar a mim? “Professor, eu estou em dúvida, vem cá!” O problema é esse que estou tentando realmente ter esse relacionamento. Poderá ser que uma das soluções seja esta, a intérprete, ou eu vou aos pouquinhos com ele mesmo. A gente vai conversando e aprendendo.</i>
Pérsia	Design de Interiores	<i>[...] realmente, em relação à expressão de alegria ou de tristeza, de gostar ou não gostar, é sempre muito incerto. Muito assim, quando eu chego, eu o encontro. A gente pergunta alguma coisa, se ele tem dúvida, ele vem com uma pergunta, às vezes, ou quer falar do trabalho, mas nada muito profundo. Às vezes, você acha que é até para dizer que está ali, então fala alguma coisa. Mas, realmente não dá para ver essa expressão de gostar, de achar ruim.</i>
Patrícia	Química	<i>Eu acho que ele está entendendo. Atualmente, toda vez, eu sempre me preocupo, depois que eu mostro um assunto, determinado conteúdo, eu sempre pergunto se ele está entendendo, se tem alguma dúvida. Às vezes, volto e mostro novamente aquela imagem, aquela figura, aquele assunto e sempre estou perguntando. Até então, ele, pelo menos, diz que sempre está entendendo. E quando ele não entende, eu vou e explico de novo, vou até ele entender. Eu acho que sim, está conseguindo levar o curso.</i>

Fonte: Entrevista/2017

As narrativas do/as docentes demonstraram preocupações com seu estudante surdo. Elas e ele parecem desejar saber se suas participações nas aulas estavam ajudando na aprendizagem dos mesmos.

Pietro e Pérsia apresentaram preocupação por não conseguir entender se os seus estudantes estavam de fato compreendendo as propostas dos trabalhos e os conteúdos apresentados.



As falas não apresentam estratégias de superação dessas dificuldades, como faz Zabala (2014, p. 92), que apresenta alguns critérios e ações que os/as docentes poderiam considerar para oportunizar a participação dos estudantes nas aulas e atividades:

Contar com as contribuições e conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização; Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo; Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com esforço e a ajuda necessários; Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara; Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção; Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos [...].

Esses apontamentos apresentam alguns caminhos que poderiam conduzir os/as docentes à reflexão sobre algumas possibilidades de participação dos estudantes. No caso das entrevistadas e do entrevistado, as preocupações com a participação dos estudantes surdos se dão pelo fato de não haver ainda uma organização pedagógica que viabilize uma participação mais protagonista do estudante surdo nas diversas atividades.

Das três falas, a de Patrícia se diferencia, por demonstrar esforço em fazer com que Suélio compreenda o contexto das aulas, os conteúdos, preocupando-se com a sua participação. Ela usava imagens para reforçar os conteúdos e tentava perceber, ao máximo, o andamento da aprendizagem do estudante. Isso era facilitado pela postura de Suélio, que participava bem da aula, fazendo perguntas por meio da intérprete. Isso reforça a ideia de que “a participação como condição para a construção do conhecimento, tem suas bases nas relações pedagógicas e sociais que acontecem no interior da sala de aula” (REGO, 2014, p. 22).

Essa participação trouxe à tona sua relação direta com as estratégias de ensino utilizadas pelos/as docentes, uma vez que as mesmas proporcionam uma mediação mais eficaz no processo educacional.



4.3 Estratégias Docentes

A professora e os professores responderam o seguinte sobre as estratégias docentes utilizadas:

Quadro 3 – Narrativas de Docentes sobre Estratégias Docentes

Docentes	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	<p><i>Uma... assim... que eu estou com muita dificuldade, mas estou tentando, é ele se juntar em grupos. E, às vezes, quando ele está sozinho, eu vou com a intérprete. Mas o meu problema é esse, ele interagir com os demais, que ele fica muito isolado. Às vezes, ele me chama, está em dúvida. Eu digo, “por que você não senta com fulano?” Porque o meu objetivo é juntá-lo com o grupo.</i></p> <p><i>Nós não estamos preparados pra isso, eu não tenho metodologias. Normal já é complicado procurar metodologias. Essa que eu estou fazendo, não sei se ele está entendendo o que eu quero dizer. Eu vou até ele e vejo isso aí. “Sales, um exemplo de informática, você tem?”. “Tem, pronto!” Já o induzi com essa ideia. Traga um trabalho sobre informática dentro de função. “Pronto!” Aí neste momento, eu vou sentindo um pouquinho. Ele é muito inteligente.</i></p>
Pérsia	Design de Interiores	<p><i>Como é uma disciplina extremamente prática, e o trabalho é realmente em grupo, então fica realmente muito difícil a gente avaliar, enquanto professor, exatamente a participação dele. A gente procura realmente passar essa questão para todos. Nós estamos na universidade, numa escola pública. E aí, realmente, é bem diverso. Os alunos, a situação de cada aluno, em todos os sentidos. Então, a gente procura explicar bem, mostrar bem. Hoje nós tivemos que ir para o quadro explicar o que a gente estava repetindo para cada um dos grupos. Sérgio não estava, mas é essa a postura da gente de estar sempre explicando, fazendo com que as pessoas realmente entendam aquilo que a gente pensa, aquilo que a gente quer, não é o que pensa, na verdade, o que se pede em termos de projeto, o que eles precisam saber em termos de projeto de interiores. Então, também com Sérgio a gente procura muito estar entrosando ele com o grupo. “Como é que está com o grupo?”. “Como é que vai Sérgio?”. “Vejam com Sérgio!”.</i></p> <p><i>Aí tem a questão da interação. A gente fica buscando o máximo que os grupos onde ele esteja, que ele esteja integrado. Tanto é que, quando ele foi desistir, houve essa preocupação, mas no próximo como será que ele vai se integrar? Quem é que vai trabalhar? Como é que ele vai trabalhar? Junto com quem? Numa disciplina dessa, ele fazer só, é muito complicado sem grupo. Então, a gente tem essa preocupação, estratégia, no sentido de estar buscando esses elementos para estar integrando.</i></p>
Patrícia	Química	<p><i>Eu tento visualizar, mostrar bem o aspecto visual, que eu sei que para o surdo o aspecto visual é muito forte, diferentemente para o deficiente</i></p>



	<p><i>visual. Pois, tivemos também um aluno com deficiência visual no curso de Química, inclusive ele se formou. O surdo, se você conseguir mostrar o aspecto visual pra ele... Eu também estou com esse cuidado, esse semestre. Mostro o slide para ele, eu explico e espero que dê o tempo para ele olhar para o intérprete, ver o que ele está falando e olhar para o desenho, para a imagem, para poder entender. E não só as imagens, como fórmulas, eu tento colocar também no quadro e enfatizo mais isso. Tento falar um pouco mais devagar para poder a intérprete pegar o meu ritmo. E também, independente se for intérprete que terminou Química ou não, eu sempre tento conversar com a intérprete antes, se caso eu fale algo que ela não entenda, e ela me pergunte para passar para o aluno surdo da melhor maneira possível para ele poder entender.</i></p>
--	---

Fonte: Entrevista/2017

O docente e as docentes relataram as estratégias que utilizavam durante as aulas, destacando, em alguns momentos, dificuldades encontradas para a escolha das mesmas para os estudantes surdos. Destacaram também a importância dos recursos visuais, trabalhos em grupos, indicações de bibliografias, lançamento de perguntas e questionamentos aos estudantes surdos.

Esses depoimentos indicam que havia uma preocupação com as estratégias utilizadas, fato positivo uma vez que elas são vitais no processo educacional. As diversas formas de interação, baseadas em experiências subjetivas e conhecimentos prévios, contribuem para que o estudante construa seus conhecimentos, interpretando adequadamente as informações (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Nesta direção, Pietro apresentou a sua preocupação com as metodologias que pudessem envolver Sales, apontando dificuldades em incluí-lo nos grupos, para discutir os temas e realizar as atividades. Isso mostra que ainda “parece residir a dificuldade dos docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo” (BEHRENS, 1999, p. 385).

Sobretudo no âmbito do ensino médio e superior, em que há uma visão técnica mais cristalizada, é necessário que o docente e as docentes tenham oportunidades de continuarem



sua formação, em busca de reverem conceitos que ressignifiquem a sua prática. Esse é o caminho de uma maior proximidade com a realidade discente atual.

As oportunidades vão desde uma visão macro, de políticas públicas e institucional, a iniciativas individuais, cada docente avaliando sua prática pedagógica, pensando nas necessidades de seus estudantes e planejando estratégias que alcancem os diferentes sujeitos, entre eles os estudantes surdos. Nesta direção, Gesser (2012, p. 58) afirma que:

[...] os professores não podem interferir ou mudar um estilo cognitivo de aprendizagem de um aluno, mas podem trabalhar as estratégias, promovendo situações em aula em que o aluno tenha um controle mais efetivo, isto é, incentivando o uso das estratégias mais eficazes (descartando as menos eficazes, portanto), ou mesmo ampliando o repertório delas para determinadas atividades. Afinal de contas, os benefícios do uso das estratégias são os mais variados.

As estratégias de ensino precisam contemplar um leque de possibilidades que atinja as mais diferentes habilidades e competências presentes na sala de aula. Esse olhar sobre as diferenças, no entanto, requer um abalo em antigas visões de ensino e a apropriação de nova base teórica que dê aos elementos pedagógicos utilizados outra dimensão: de que todos, entre eles os/as estudantes surdos/as, podem aprender, basta que o conhecimento tenha sentido.

Esses dados mostram o quanto tem sido difícil desenvolver processos educacionais para os/as estudantes surdos/as, considerando, especificamente, a diferença surda. É preciso, além de tratar o grupo de pessoas surdas, constituídas por uma cultura visual, elas nas suas individualidades, com identidades perpassadas por várias outras marcas, como afirmam Santiago e Pereira (2015, p. 52):

[...] se os surdos são tão diferentes entre si, é evidente que as práticas pedagógicas não podem ser unânimes. A partir do entendimento de que é importante compreender os aspectos mais gerais a respeito da surdez, disso decorre que as propostas e intervenções pedagógicas junto aos alunos surdos deveriam se pautar no conhecimento de tais diferenças.



Embora sem aprofundamento no assunto, Patrícia parece encaminhar suas estratégias para uma questão básica para as pessoas surdas: o aspecto visual. Isso é corroborado pela afirmação de Romário e Dorziat (2016, p. 60), para quem: “a visualidade como estratégia docente é fundamental para as alunas Surdas e alunos Surdos compreenderem as informações e os conhecimentos escolares”.

Além de apresentar preocupação com a preparação das aulas, a utilização dos recursos visuais para Suélio parece ser uma prioridade para Patrícia. Ela trabalha com imagens de moléculas e outros elementos químicos, como fórmulas e montagem de quadros. Assim, reforça visualmente as temáticas para todos os estudantes, considerando a importância da visualidade como uma estratégia simbólica que pode representar, de forma mais aproximada, vários elementos dos conhecimentos trabalhados, relacionando-os a uma realidade mais concreta.

Tomando como referência as pessoas surdas, Perlin e Miranda (2003, p. 218) acreditam que:

[...] a experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Como mostra esse trecho, embora a visualidade seja uma estratégia importante para todos, no tocante às pessoas surdas, a Pedagogia Visual não se restringe ao uso de recursos visuais, mas deve ser acompanhada do aspecto linguístico próprio dos/as estudantes surdos/as, como meio de fortalecer as formas dialógicas, e de contextos que deem sentido e significado para a vida dos/as estudantes surdos/as.

Essas estratégias são contrárias à uniformização das ações pedagógicas, que recai também sobre a avaliação. Por isso, Pérsia apresenta dificuldade em avaliar individualmente Sérgio, uma vez que a maioria dos trabalhos acontece em pequenos grupos, formados aleatoriamente. Ao não se pensar nas peculiaridades dos/as estudantes, desconsidera-se que



“a organização do processo de ensino e aprendizagem quando realizada pensando em todos os estudantes valoriza os princípios da inclusão” (SILVA, 2016, p. 59).

4.4 Metas Docentes

Ao pensarmos no processo educacional de estudantes surdos universitários, as docentes e o docente apontaram metas do trabalho desenvolvido, como mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Narrativas de Docentes sobre Metas Docentes

Docentes	Curso	Narrativas
Pietro	Automação Industrial	<i>Trazer o máximo de prática que ele visualize. Como se fez com a parte de informática, ele entende informática. A questão é trazer mais metodologias. Talvez eu sinta dificuldade. Como ele é surdo, mas ele está entendendo a minha letra? A equação? Ele já sabe? Olhe, está vendo o gráfico? Talvez esteja facilitando nesse momento para ele, porque esta é uma questão prática. A gente precisa trazer mais situação prática para ele.</i>
Pérsia	Design de Interiores	<i>Do jeito que tem Sérgio, tem alunos da minha idade praticamente ou mais. Então, não é! Que tem também suas dificuldades. Eu acredito assim, que tenha que ter o olhar particular. E não estar o professor com o olhar geral, é isso, isso e isso. Mas, como professor você tem um assunto que é geral, mas você tem que ter a partir do momento que você inicia com a sala de aula, com aquela disciplina, você tem que ter um olhar particular para cada um. Claro que sem colocar condições diferenciadas para cada um. A condição é a mesma, mas o olhar é particular. O olhar é particular, no sentido de procurar perceber como aquele assunto vai chegar, e se a gente precisa conversar mais com aquele aluno e menos com o outro. Então, é esse olhar particular que a gente tem que ter diante desse geral, mas a avaliação tem que ser realmente mais igual possível.</i>
Patrícia	Química	<i>É trabalhar em cima do que o aluno surdo tem mais facilidade em aprender através do aspecto visual, de fórmulas, moléculas, desenhos, figuras. Enfatizar isso e sempre trabalhar com a intérprete do lado, com a intérprete em comum acordo. Tentar sempre que falar do assunto, ter o tempo dele olhar a figura, escutar o que eu estou dizendo, no caso ser interpretado o que eu estou dizendo, e ele entender o que quer dizer ali, tanto nos slides, que eu dou muita aula nos slides, como também no quadro, que eu escrevo muito no quadro. Uso os dois recursos, e também, quando a gente vai chegar ao assunto de ligações químicas, eu sempre tenho os modelinhos que eu levo para a sala de aula, são os modelos de fórmulas moleculares, que a gente tenta montar as moléculazinhas, fazer a geometria. Vejo que isso é um recurso a mais, que não só ajuda o surdo, os ouvintes também. Em relação também ao aspecto visual que a gente</i>



	<i>sabe que ajuda muito o surdo, mas os ouvintes também são ajudados com isso. Porque quando você pensa em Química, quando eu mostro uma figura no quadro, o ouvinte também acha interessante, acha legal. Então, o surdo, a gente tenta trabalhar esse aspecto, trabalhar em comum acordo com a intérprete, tirar dúvida, sempre questionar na sala de aula, tentar trabalhar bem o conteúdo, para poder desenvolver bem o processo de ensino e aprendizagem dele, para que ele tenha êxito ao final do semestre.</i>
--	--

Fonte: Entrevista/2017

O docente e as docentes apresentaram o que deveria ser mais ressaltado no processo educacional, a partir do que vivenciaram com o estudante surdo, colocando metas do trabalho a ser desenvolvido com os/as estudantes surdos/as: atividades práticas, visualidade, particularização do ensino, planejamento conjunto.

Pietro destacou a questão das situações práticas em sala de aula. Ele percebeu que as aulas práticas, realizadas nos laboratórios com o uso de máquinas ajudaram Sales a compreender os conceitos explicados, sendo também uma forma de os reforçar. Além das situações práticas, ele salientou as experiências visuais, o que, para o surdo, é fundamental. Nesta direção, Romário e Dorziat (2016, p. 56) destacam: “é pelo olhar que o mundo se aproxima das pessoas Surdas”. Assim, as experiências visuais são básicas para as pessoas surdas, pois é a partir delas que elas conhecem, leem o mundo e se apropriam do conhecimento.

Pérsia, por seu turno, relata a importância de um olhar particular para cada estudante, a fim de compreender as suas necessidades e tentar ajudar. Quanto à avaliação, também ressalta que deve ser igual para todos, indo na contramão do Decreto Federal 5.626/2005, que chama a atenção para as particularidades dos mecanismos de avaliação para os estudantes surdos, sendo necessário: “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). Neste contexto, a avaliação de estudantes surdos/as precisaria ser pensada e elaborada em língua de sinais, propiciando a efetiva participação e compreensão.



Já Patrícia destaca, mais uma vez, a importância do trabalho com recursos visuais, que envolva toda a turma. Outro aspecto também ressaltado por ela foi o trabalho junto com a intérprete, através de quem Patrícia aproveita para se aproximar de Suélio, fazer perguntas, tirar dúvidas, com a finalidade de saber se ele está compreendendo bem. Assim, Patrícia cria momentos dentro do espaço da sala de aula que favorecem a participação de Suélio, possibilitando a ele realizar descobertas e construir conhecimentos. Este dado corrobora o que ressaltam Dorziat, Lima e Araújo (2007, p. 17):

[...] é importante unirmos ao terreno teórico-legal uma nova visão sobre currículo, em que as formas de elaboração e subjetivação dos que estão envolvidos na prática cotidiana sejam consideradas, criando espaços adequados a que os alunos realizem suas próprias elaborações, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, exerçam, enfim, a capacidade de ser agentes da sua formação.

Por meio dessa articulação teórica, é possível constatar que Patrícia apresentou ter uma visão de currículo que possibilita aos envolvidos no processo educacional serem protagonistas de sua formação acadêmica.

Considerações finais

A presente pesquisa revelou que o processo educacional das pessoas surdas no âmbito universitário vem sendo realizado, em sua maior parte, através de ações pedagógicas e práticas culturais que não incluem a pessoa surda na sua inteireza.

A não utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo/as docentes e estudantes ouvintes deixa lacunas no processo educacional, pois a comunicação não acontece de forma plena. Isso expõe a ausência de processos educacionais que consideram a importância de atendimento as diferentes formas de manifestação cultural de seu corpo discente.

É necessário ressaltar que existem na instituição pesquisada estratégias de ensino desenvolvidas pela docente do curso de Química que buscam envolver o estudante surdo, além de discursos dos demais docentes que apresentam indícios de que há uma visão sobre alguns princípios inclusivos. O que falta é colocá-los na prática, de forma a considerar os surdos universitários.



O processo educacional de estudantes surdos deve possibilitar aos mesmos serem sujeitos de suas aprendizagens e produtores de conhecimentos. Isto só será possível quando as concepções e práticas padronizadas forem desnaturalizadas, pois elas desrespeitam e excluem as diferentes formas de ser e estar no mundo das pessoas pertencentes a grupos minoritários, dentre eles o das pessoas surdas.

Referências

ANSAY, Noemy Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80. n. 196, p. 383-403, set-dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/977>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto nº5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jun 2018.

_____. Censo da educação superior 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/Coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

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

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.



DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja Maria; ARAÚJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. **Revista espaço**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, jul-dez, 2007.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KUMADA, Kate Manhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2017.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Currículo e Surdez**: parâmetros para a inclusão de Surdos na rede pública regular de ensino. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 04 jun. de 2018.

REGO, Andreia Maria da Silva. **O professor como educador**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade do Porto. Porto-PT, 2014.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, UEPA, Belém, v. 10, n. 20, p. 52-72, ago-dez, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/963>/Acesso em: 13 jun.2018.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; PEREIRA, Douglas. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. In: SANTIAGO, Sandra Alves da Silva (Org). **Problematisando a inclusão do estudante Surdo**: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 47-63.



SILVA, Polliana Barboza da. **A inclusão do estudante surdo no ensino superior:** das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso. 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa-PT, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014. (Livro digital).

Sobre as autoras

Polliana Barboza

Mestra em Educação (UEPA); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UEPA); Graduada em Pedagogia (UEPA). Professora da sala de recursos multifuncionais – AEE pela Prefeitura Municipal de Itambé – PE. E-mail: pollianabarboza@hotmail.com

Ana Dorziat

Doutora em Educação (UEPA/SP), com Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (UL/Portugal); Mestra em Educação Especial (UEPA/SP); Graduada em Pedagogia (UEPA/PB). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UEPA, na linha de Estudos Culturais da Educação. E-mail: ana_dorziat@hotmail.com

Recebido em: 07/08/2018

Aceito para publicação em: 28/08/2018