



Inclusão no Ensino Superior

Práticas, desafios e possibilidades

Miriam Sester Retorta
Jamile Cristina Ajub Bridi
Allan Martins Mohr (Orgs.)



Diante das inúmeras reflexões e perguntas que o momento da pandemia pelo coronavírus nos atravessa, uma pergunta é fundamental: Qual o mundo que queremos construir depois que tudo isso passar? Não acredito que seja possível pensar em um mundo que exclua as pessoas com deficiência da produção do conhecimento, tão fundamental para o avanço da ciência. Que exclua também as pessoas com deficiência das políticas públicas educacionais, tão fundamental para construção de uma sociedade livre e de fato democrática, que exclua as pessoas com deficiência do convívio social, tão fundamental para uma comunidade pautada na coletividade e solidariedade. Essas lutas tem cada mais se esvaziado para dar espaço a interesses que reforçam a desigualdade, a violência, a inúmeras mortes que poderiam ser evitadas, a vidas precarizadas e a um esgotamento irreversível do planeta. É preciso que a nossa vida, trabalho, pesquisa, experiências, nos sejam sempre um convite para um mundo sustentável, inclusivo e garantidor de vida digna a qualquer pessoa e ser que aqui habita.

Xênia Mello



Inclusão no Ensino Superior

Inclusão no Ensino Superior

Práticas, desafios e possibilidades

Organizadores:

Miriam Sester Retorta
Jamile Cristina Ajub Bridi
Allan Martins Mohr



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Ilustração de Capa: Pam Wishbow - pamwishbow.com

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RETORTA, Miriam Sester; BRIDI, Jamile Cristina Ajub; MOHR, Allan Martins (Orgs.)

Inclusão no ensino superior: práticas, desafios e possibilidades [recurso eletrônico] / Miriam Sester Retorta; Jamile Cristina Ajub Bredi; Allan Martins Mohr (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

140 p.

ISBN - 978-85-5696-787-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Ensino superior; 3. Faculdade; 4. Universidade; 5. Pedagogia; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Prefácio	9
Xênia Mello	
1	12
Inclusão no Ensino Superior: estudos introdutórios sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco	
Claudinéia Lucion Savi	
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
2	25
Experiências de inclusão no Ensino Superior	
Miriam Sester Retorta	
Jamilé Cristina Ajub Bridi	
Allan Martins Mohr	
3	38
Aspectos subjetivos e sociais da inclusão: experiência no Ensino Superior	
Carla de Oliveira Vaz Chiarello	
Roberta Rios Amoedo da Cunha Neves Menezes	
4	54
Prova de Inglês do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): desafios para candidatas com deficiência visual	
Thaís Barbosa Marochi	
Miriam Sester Retorta	
6	79
A experiência discente na questão da inclusão de um aluno cego na Universidade Tecnológica Federal do Paraná	
Alencar Guth	
Davyd Vinícius Gonçalves Ribeiro	

7.....	89
O ingresso de surdos e surdocegos na Universidade de Brasília - UNB e o ensino de LIBRAS no Brasil	
Gláucio Castro Júnior	
Daniela Prometi	
Neemias Gomes Santana	
8	108
LIBRAS e Educação Digital	
Débora Pereira Claudio	
Lillian Camargo	
Patrícia Mara Simões	
9.....	121
As relações que permeiam a formação do profissional Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa	
Marta Rejane Proença Filietaz	
Sobre os Autores	136

Prefácio

*Xênia Mello*¹

Convite! A palavra é essa, que a leitura desse livro seja um convite à construção de uma sociedade mais plural, justa e inclusiva. Hoje, escrevo da minha casa, há 60 dias em quarentena. O livro há muito está sendo gestado e tive o privilégio de acompanhar seu desenvolvimento. Sequer imaginávamos que a realidade iria modificar nossas rotinas com tamanha potência.

Somos aqui servidores e alunos da UTFPR, cujas vidas de alguma forma se encontraram com a luta por direitos e pela inclusão. Seja pela experiência da docência, pela atuação como profissional da saúde, pela expertise do próprio trabalho ou formação, pela vivência em ser uma pessoa com deficiência, pela própria pesquisa, por tudo isso caminhando junto ou até mesmo como eu que gentilmente, há dois anos, fui convidada a trabalhar no NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, que hoje se chama NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UTFPR do Campus Curitiba.

Até então, nunca havia trabalhado com inclusão, mas já carregava anos de atuação com políticas públicas de garantias de direitos para pessoas em situação de vulnerabilidade, mulheres em situação de violência e pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros). Com isso, tenho me esforçado a construir uma universidade que seja cada vez mais inclusiva e plural. Em consonância com este ideal, Inclusão no Ensino Superior é resultado também da atuação de muitos colegas, amigas e amigos que também se dedicam a causa.

¹ Trabalhadora da UTFPR há 10 anos em Curitiba.

Diante das inúmeras reflexões e perguntas que o momento da pandemia pelo coronavírus nos atravessa, uma pergunta é fundamental: Qual o mundo que queremos construir depois que tudo isso passar? Não acredito que seja possível pensar em um mundo que exclua as pessoas com deficiência da produção do conhecimento, tão fundamental para o avanço da ciência. Que exclua também as pessoas com deficiência das políticas públicas educacionais, tão fundamental para construção de uma sociedade livre e de fato democrática, que exclua as pessoas com deficiência do convívio social, tão fundamental para uma comunidade pautada na coletividade e solidariedade. Essas lutas tem cada mais se esvaziado para dar espaço a interesses que reforçam a desigualdade, a violência, a inúmeras mortes que poderiam ser evitadas, a vidas precarizadas e a um esgotamento irreversível do planeta. É preciso que a nossa vida, trabalho, pesquisa, experiências, nos sejam sempre um convite para um mundo sustentável, inclusivo e garantidor de vida digna a qualquer pessoa e ser que aqui habita.

Fruto da política acertada de cotas, que garante o acesso ao direito fundamental à educação e ao ensino superior, a presença cada vez maior de pessoas com deficiência, sejam estudantes, professoras e professores, trabalhadores das mais diversas áreas, inclusive as invisibilizadas, como os profissionais da limpeza e manutenção, na universidade aponta para uma mudança fundamental e que não tem recuo, uma mudança epistemológica na produção do conhecimento. Se desejamos ser pesquisadores reconhecidos, precisamos que nossa pesquisa tenha compromisso com a inclusão, na medida em que tangenciar essa necessidade nos torna rasos e simplistas. Se desejamos ser excelentes profissionais no mercados de trabalho precisamos garantir com qualidade o atendimento das pessoas com deficiência, bem como agir com competência e reconhecimento diante de colegas, professores, pesquisadores com deficiência que cada vez mais estarão presentes na universidade e no mercado de trabalho. Nossa atuação não deve ser tuteladora e assistencialista das pessoas com deficiência, mas sobretudo, reconhecê-las como agentes protagonistas, pesquisadores,

professores, alunos, intelectuais, que constroem a ciência e a sociedade, ou seja, deve garantir a autonomia e participação plena das pessoas com deficiência na produção do conhecimento e na sociedade.

Somos testemunhas desse processo e podemos escolher qual posição ocupar: a daqueles que ignoram a realidade e resistem em negação a essa mudança, a dos que observam atentamente esse processo e se deixam afetar pelo chamamento que a inclusão evoca. Se as pessoas com deficiência são os principais afetados pela existência ou negação de uma política de inclusão na universidade, aqueles que não possuem qualquer deficiência também se beneficiam, mesmo que de forma colateral, dessa política. Seja porque todos nós nesse processo potencializamos nossas pesquisas e atuações, com novas hipóteses, teorias e vivências, seja porque testemunhamos e somos agentes de um mundo do qual podemos ter uma relação de pertencimento.

Assim como, quando pude acompanhar, ao ler a escrita desse livro, gentilmente convidada pelos seus organizadores e organizadoras, me senti afetada pelas experiências de inclusão da universidade em que trabalho, te convido a também deixar-se afetar, e, sobretudo a chamá-lo, ou mesmo reiterar um convite, a fazer parte da defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que participe ativamente na construção de uma sociedade, justa, livre e democrática, cada dia - sobretudo com nosso trabalho - mais plural e inclusiva.

Boa leitura!

**Inclusão no Ensino Superior:
estudos introdutórios sobre a inclusão de Pessoas
com Deficiência na Universidade Tecnológica Federal
do Paraná, Câmpus Pato Branco**

Claudinéia Lucion Savi

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Introdução

A educação contemporânea traz consigo desafios em diferentes contextos e de múltiplas formas. A sociedade está em constante mutação e renovação. Logo, a educação precisa se reinventar, pois os desafios emergentes exigem constante análise e intervenção na realidade.

Em se tratando do Ensino Superior, os desafios são deveras colossais, basta observar o capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual são colocadas as finalidades do ensino superior. Apesar dos limites, o ensino superior se constitui em um espaço de produção, de criação e de reinvenção. Nesse sentido, pode contribuir para a promoção da melhoria da qualidade de vida das pessoas, como também a melhoria das práticas e processos sociais.

Atualmente, a Universidade Pública Federal está frente à demanda criada pela Lei que destina vagas para pessoas com deficiência, o que trataremos mais adiante. Se de um lado o desafio está posto, por outro lado, as potencialidades também estão colocadas. Cabe à Universidade reinventar-se para um futuro, que é presente e é passado.

Inclusão no Ensino Superior: aspectos orientadores

É possível afirmar que no Brasil o ensino superior teve origem a partir de 1808 “na forma dos cursos avulsos criados por iniciativa de D. João VI, sendo somente no primeiro quartel do século XX que aparecem algumas iniciativas, ainda isoladas e pouco exitosas de organização de universidades” (SAVIANI, 2010, p. 07). Desde então, acompanhamos a expansão da educação superior com a criação e ampliação de instituições e, conseqüentemente, do número de vagas.

No que se refere ao número de vagas ocupadas por pessoas com deficiência, também, observa-se um crescimento, conforme corrobora Pieczkowski:

De acordo com o Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL. INEP, 2015), observa-se um crescimento significativo de 590,78% no número de estudantes com deficiência matriculados na educação superior em dez anos: em 2003 eram 5.078, em 2011 eram 23.250 e em 2013, 29.034 (PIECZKOWSKI, 2016, p. 586).

A autora segue afirmando que ao comparar esses números com o total de alunos matriculados no ensino superior há um percentual baixo, especialmente se tomarmos como parâmetro o número de pessoas com deficiência no Brasil.

Ocupar o espaço acadêmico é, apenas, mais uma das lutas que as pessoas com deficiência têm requerido. Apesar da criação de legislações mais específicas, ainda há o desafio da sua efetivação.

No ano de 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 146/2015. Tal lei consolidou outras prescrições sobre o tema. Esta Lei, no seu artigo 2º, trouxe a seguinte descrição sobre o que se considera pessoa com deficiência:

Aquela 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 as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Tal definição é ampla. No entanto, a referida Lei considera que a avaliação da deficiência, quando necessária, será feita por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar e deverá considerar os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

A mesma Lei, em seu capítulo IV, Art. 27, se reporta ao direito à Educação, evidenciando que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 06).

A constituição Federal de 1988, art. 205, prevê que a educação é direito de todos. No entanto, há discrepância com a realidade, já que tal direito não é assegurado à grande parte da população e, apesar das iniciativas de democratização e expansão do ensino superior público, ainda persistem tratamentos discriminatórios aos sujeitos historicamente segregados e excluídos. Em contrapartida, na Lei Brasileira de Inclusão, esse direito é especialmente descrito para as pessoas com deficiência, inclusive com elementos que devem ser assegurados e observados para a garantia da inclusão.

Para além das prescrições, é importante pensar a prática, a esfera que se efetiva, ou não, a inclusão. Reflexões sobre práticas que permeiam o acesso e a permanência do aluno com deficiência no processo de escolarização tem sido mais habitual na Educação Básica o que, possivelmente, apesar dos limites, tenha suscitado a ampliação para o ensino superior. Historicamente, o olhar em relação à pessoa com deficiência passou por várias fases/paradigmas já descritos pela literatura, o que ajuda a

compreender a perspectiva atual. Pois a partir da história é possível construir o futuro e minimizar possíveis desacertos e equívocos.

Vários estudos orientam para algumas reflexões quanto à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. De acordo com Pieczkowski e Naujorks (2012), pesquisas desenvolvidas na educação básica, mencionam narrativas que reduzem a inclusão à socialização. As autoras seguem afirmando que:

[...] apenas socializar estudantes no ensino superior seria um flagrante do fracasso da proposta, uma vez que o ensino superior visa, especialmente, a formação profissional. Noutras palavras, as universidades se responsabilizam não apenas com a formação profissional do egresso, mas também pelos serviços futuros prestados à sociedade por estes egressos (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012, p. 945).

As autoras propõem uma reflexão sobre a responsabilidade da instituição com a formação do profissional que será inserido no mercado de trabalho. Por outro lado, como as instituições de educação superior poderão incluir a todos/as? Neste contexto, muitas inquietações permeiam a atuação dos servidores das universidades que possuem o desafio de pensar/construir práticas inclusivas de acordo com as especificidades dos discentes ingressantes.

Tal inquietação intensificou-se a partir da Lei 13.409 de dezembro de 2016 que dispõe sobre “a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016). A referida normativa alterou a Lei nº 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, conhecida como “Lei das Cotas”. O número de estudantes com deficiência teve aumento considerável nos últimos anos, e estima-se que com a implementação da nova lei estes números aumentem de forma significativa e gradual.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) a Lei 13.409 passou a ser implementada a partir do Edital 011/2017-PROGRAD,

de 26 de maio de 2017, que orientou sobre o processo de matrícula dos candidatos para provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pela UTFPR para ingresso no 2º semestre de 2017 em seus treze Câmpus.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a inclusão: para além do acesso

No ano de 2005, mês de outubro, foi sancionada a Lei nº 11.184 que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica Federal do Paraná (CEFET) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – a primeira Universidade Tecnológica Federal do Brasil. Esta, possui a Reitoria na cidade de Curitiba e treze Câmpus dispostos por diversas regiões do estado do Paraná, dentre eles, no município de Pato Branco.

No que se refere à inclusão na UTFPR, em âmbito institucional, no ano de 2006, foram criados os NAPNEs - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas da UTFPR. No Câmpus Pato Branco, (UTFPR-PB), o NAPNE é formado por uma equipe multidisciplinar que oferece apoio pedagógico, no âmbito da Educação Especial e inclusiva, a docentes e discentes. Atua no sentido de garantir o direito ao aluno incluso, bem como no desenvolvimento de ações inclusivas que visam a garantir-lhes condições de se desenvolver e permanecer na universidade (UTFPR, 2017). Ainda, sugere, à instituição, alterações referentes à acessibilidade.

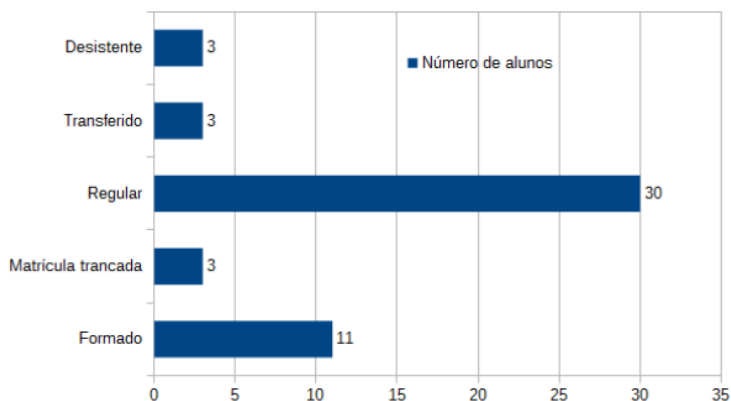
Ao longo dos anos, o NAPNE-PB, realizou acompanhamento de 50 alunos incluídos, não necessariamente com deficiência, mas também pessoas com transtornos, síndromes, doenças crônicas e com acessibilidade reduzida. Justamente, por isso, utiliza-se a terminologia “Necessidades Específicas”.

Ao ingressar na Universidade, o aluno com alguma necessidade específica ou deficiência deve se dirigir até a Secretaria Acadêmica, preencher requerimento, com laudo médico anexado, e solicitar acompanhamento do NAPNE. A partir do deferimento da solicitação, o NAPNE

entra em contato com o aluno, coordenador do curso e docentes para orientações acerca de procedimentos e, possíveis, adaptações.

A situação acadêmica no segundo semestre de 2018 dos 50 alunos, que foram ou ainda estão sendo acompanhados, pode ser visualizada abaixo:

Figura 1 - Situação acadêmica de alunos que foram ou estão sendo acompanhados pelo NAPNE-PB até o segundo semestre de 2018

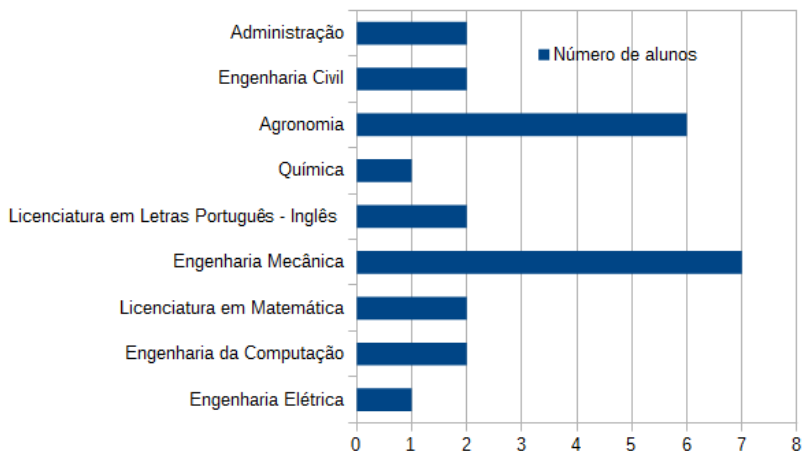


Fonte: NAPNE/UTFPR-PB

Como podemos verificar, o NAPNE-PB, no segundo semestre de 2018, está acompanhando 30 alunos. Desses 30 alunos, 04 possuem deficiência, sendo que três ingressaram pela Lei 13.409 de dezembro do ano de 2016 e 01 já havia ingressado anteriormente à lei. Os demais são alunos incluídos que possuem algum tipo de transtorno ou doença crônica que interfere em seu desempenho acadêmico e que, por isso, necessitam de acompanhamento e adaptações pedagógicas, de acordo com suas necessidades específicas.

A seguir, podemos verificar o número de alunos incluídos no segundo semestre do ano de 2018 e seus respectivos cursos:

Figura 2 - Número de alunos por curso acompanhados pelo NAPNE-PB no segundo semestre de 2018



Fonte: NAPNE/UTFPR-PB

Devido à obrigatoriedade em destinar vagas para pessoas com deficiência, existe a expectativa que esses números aumentem consideravelmente a cada processo seletivo.

Para a distribuição de vagas para pessoas com deficiência a partir da Lei 13.409 de dezembro do ano de 2016 são considerados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Seu artigo 3º consta:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016).

O Edital 011/2017-PROGRAD, 26 de maio de 2017, que regeu o primeiro processo em que destinava vagas para pessoas com deficiência contemplou a seguinte categorização:

Categoria 1 - (C1c) – cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um

vírgula cinco) salário-mínimo per capita, que não se declarou preto, pardo ou indígena. Categoria 1 -(C1s) – cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, que não se declarou preto, pardo, indígena. Categoria 2 -(C2c) – cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita e autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena. Categoria 2 -(C2s) – cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena. Categoria 3 -(C3c) – cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação), que não se declarou preto, pardo ou indígena. Categoria 3 -(C3s) – cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou preto, pardo ou indígena. Categoria 4 -(C4c) – cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação), autodeclarado preto, autodeclarado pardo, autodeclarado indígena. Categoria 4 -(C4s) – cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação), autodeclarado preto, autodeclarado pardo, autodeclarado indígena (UTFPR, 2017, p. 02).

Podemos perceber que as nomenclaturas C1c, C2c, C3c e C4c correspondem às categorias referentes às vagas destinadas para pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que no ato da matrícula, o candidato precisava comprovar deficiência com uma declaração (modelo anexado ao edital) e laudo médico. Oportuno destacar que a proporção de vagas destinadas às pessoas com deficiência está organizada da seguinte forma:

[...] é equivalente ao percentual de Pessoas com Deficiência do Estado do Paraná, ou seja, de 7,92% referente Censo Demográfico de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com aplicação da linha de corte do Grupo de Washington às Pessoas com Deficiência – em atendimento à Portaria Normativa N° 9-MEC, de 05 de maio de 2017 e à Lei n° 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2018b).

Tal situação exigirá da Universidade várias adaptações de acordo e em respeito às especificidades dos alunos com deficiência ingressantes.

No entanto, é pertinente destacar que, além do acesso, é necessário garantir as condições de permanência deste aluno no contexto universitário, já que existem muitas barreiras que podem comprometer o processo. A Lei 13.146 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conceitua *barreiras*, em seu Art. 2º, Inciso IV, como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Ainda, classifica as barreiras em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas. No âmbito da inclusão na Universidade, ainda, é preciso pensar a acessibilidade pedagógica, ou seja, repensar os processos metodológicos e didáticos. Assim sendo, a partir do momento que o aluno ingressa na Universidade ele deve ter garantido todas as oportunidades, considerando o respaldo legal.

Apesar dos limites, que não são poucos, podemos considerar que, ao longo dos anos, houve avanços nas Políticas Públicas que regem a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. No entanto, a inclusão transcende a mera garantia do acesso. Este está garantido em lei, no entanto, a permanência é algo que desafia a instituição.

Ao desenvolver uma política de ingresso que contemple os sujeitos de direito historicamente excluídos é, indubitavelmente necessário desenvolver estratégias que deem conta de garantir a permanência nas instituições, garantindo-lhes condições de desenvolverem-se de acordo com suas potencialidades e, obviamente, considerando as especificidades individuais.

A inclusão no ensino superior parece desafiadora, no entanto, pode “forçar” a alteração de vários processos enraizados historicamente. Essas alterações, que podemos chamar de acessibilidade pedagógica, poderão contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Ainda, considerando que a Universidade se sustenta em três pilares: ensino, pesquisa e extensão, podemos supor que a inclusão poderá provocar o desenvolvimento de novas tecnologias para a área da Educação Especial que podem melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

De nada adianta garantir o acesso, sem assegurar a permanência e o êxito dos sujeitos no processo de escolarização. Mantoan (2006) menciona que

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios a seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda sua extensão, mas não lhe assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006, p. 20).

Garantir-lhes o acesso, mas negar-lhes condições de permanência é tão excludente quanto a não garantia do acesso, senão pior. A inclusão precisa avançar no sentido de cada vez mais deixar de ser apenas um discurso politicamente correto. Para avançarmos, precisamos explicitar a complexidade do processo de inclusão e seus paradoxos, numa sociedade que é excludente, que valoriza o mérito individual e a competitividade, enquanto a inclusão subentende solidariedade e reconhecimento da diferença.

A sociedade é marcada pela diferença e pela diversidade que a compõe. O conceito de diferença é construído socialmente e, assim sendo, é possível que assuma conotações diferentes, ou seja:

A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 50).

Precisamos olhar a diferença como potencialidade. Incluir é reconhecer a diferença, é deixar-se afetar por ela e percebê-la como enriquecedora e promotora de desenvolvimento. Quando algumas diferenças são consideradas mais importantes ou superiores a outras ou quando são ampliadas de forma negativa, ocorre o preconceito, configurado em exclusão e marginalização.

Associada à diferença está a identidade, ambas possuem uma relação de dependência, ou seja, a identidade é, assim, marcada pela diferença. As identidades são construídas por meio da marcação da diferença, conforme o que segue:

Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas a suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, sérvios e croatas); eu/outro. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p.39).

Os processos classificatórios dividem os sujeitos pelas características que possuem e, dessa forma, produzem e se reproduzem, perpetuando relações. Tais questões tornam-se precípuas quando falamos da inclusão em contexto universitário, já que, por si só, é um espaço que agrega elementos que envolvem identidade e diferença. Além disso é um ambiente de formação e, como tal, tem responsabilidade com a transformação dos paradigmas e preconceitos estabelecidos, produzidos e/ou reproduzidos socialmente.

Pieczkowski (2016, p. 598) afirma que “Reconhecer a diferença, o ‘outro’ como sujeito pleno, ajuda-nos a ser professores melhores e a avaliar nossas práticas ao mesmo tempo que avaliamos nossos estudantes”. Esses são desafios das Instituições de Educação Superior.

Palavras inconclusas

Incluir exige a ruptura com paradigmas de preconceitos estabelecidos historicamente e culturalmente. O desafio está posto e já tem provocado muitas preocupações ao coletivo da universidade, pois é necessário garantir a permanência dos alunos incluídos na instituição. Garantir isso perpassa por adaptações em todas as dimensões de acessibilidade, pois como vimos, as barreiras são muitas, no entanto, as potencialidades de construir também são. O que é eminente são as alterações curriculares e metodológicas que deverão atender as especificidades de diferentes contextos. Práticas obsoletas e excludentes precisam ser revistas, caso contrário, reforçaremos a exclusão.

O ingresso do aluno com deficiência em um curso de nível superior constitui momentos de desafios, pois é um espaço desconhecido e complexo. A Universidade, espaço educativo e inclusivo, pode contribuir para a ruptura de paradigma sobre a visão que se tem em relação à pessoa com deficiência que, muitas vezes, apresenta-se estereotipada.

Tensionar a inclusão escolar de estudantes com deficiência na educação superior não significa ser contra. Diferente disso, é reconhecer os importantes passos dados nessa direção, mas evidenciar também a complexidade e os paradoxos presentes nesse processo. Inclusão requer alteração de cultura; reconhecer a diferença sem a pretensão de normatizar e normalizar. Como poderá a universidade se constituir em um lugar para todos, inclusive para estudantes com deficiência intelectual, que tem ingressado nas Universidades, mas que apresentam importantes limitações para apropriar-se de conceitos essenciais para exercer a profissão almejada? Esses são tensionamentos para nos indicar caminhos aos próximos passos.

Referências

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.184**, de 7 de outubro de 2005.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de julho de 2015.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº 13.409**, de dezembro de 2016.

MANTOAN, M. T.E; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**: pontos e contra-pontos. São Paulo: Summus editorial, 2006.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de pesquisa em educação**. v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97. n. 247, p. 583-601, set./dez.2016.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica** – v.8, N.2 ago/dez. 2010.

SILVA, T. T.; HALL; WOODWARD. (org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

UTFPR. **NAPNE** - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/napne-nucleo-de-apoio-as-pessoas-com-necessidades-especificas/napne>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

UTFPR. **Edital 11/2017 – PROGRAD**. 2017.

UTFPR. **Edital 01/2018 – PROGRAD**. 2018a.

UTFPR. **Edital 18/2018 – PROGRAD**. 2018b.

Experiências de inclusão no Ensino Superior

Miriam Sester Retorta

Jamile Cristina Ajub Bridi

Allan Martins Mohr

Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar ao leitor uma série de experiências relativas à possibilidade de se pensar e trabalhar a inclusão e alguns de seus aspectos naquilo que atualmente chamamos de ensino superior, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação. Nada obstante apontamos que esse recorte de experiências é apenas isso - e que o próprio nome aponta - um recorte. Não é nosso objetivo creditar a esses apontamentos o *locus* de ideal da inclusão, tampouco reduzir a educação a esses caminhos exemplificados neste texto.

Essas práticas que ora selecionamos trazem um percurso singular desenvolvido em uma universidade também singular, por se entender tecnológica e cuja história enquanto membro da educação superior é assaz recente, muito embora seja uma das centenárias instituições de ensino técnico e tecnológico em nosso país. Por conseguinte, as vivências que aqui apresentamos possuem a característica de uma “experimentação em andamento”. Tal afirmação se dá porque entendemos que estamos ainda construindo os passos necessários para que a inclusão possa de fato ser para todos e que toda a instituição possa estar e ser preparada para receber sua comunidade e a comunidade externa da melhor forma possível

rompendo as barreiras físicas, pedagógicas e psicológicas construídas em anos de complexas e conflituosas relações sociais.

Falamos, portanto, de um conjunto de experiências também restrito por uma questão de localização. Apontamos para uma realidade pontual de um dos Câmpus de uma universidade *multicampi*, e ainda, de experiências dentro de um espectro conhecido pelos autores, existindo outras experiências e outros espectros. Este trabalho tem, por consequência, essas características e versa sobre os três pilares que sustentam as universidades brasileiras, ensino, pesquisa e extensão. Áreas que se pressupõem indissociáveis, ou que ao menos deveriam ser (BRASIL, 1988). Obviamente entendemos que elas se entrecruzam por diversas maneiras e a separação que nos propusemos neste texto é apenas, por assim dizer, didática. Em relação ao ensino, relatamos o trabalho de um núcleo de atendimento psicopedagógico e que possui como uma de suas especificidades o atendimento e o acompanhamento de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais específicas. Sobre a extensão, são descritos projetos que ainda hoje se encontram em andamento, a saber, um curso de inglês para pessoas com deficiência visual e um trabalho voltado às pessoas com altas habilidades/superdotação. Finalmente, acerca da pesquisa, relatamos alguns dos estudos existentes na universidade e que possuem como objetivo a construção de tecnologias assistivas visando o bem-estar e a inclusão de todos.

Contudo, antes de iniciarmos nossas discussões específicas sobre o que se faz na universidade, em nossa próxima seção entendemos ser importante discutir a história, mesmo que brevemente, desse movimento não tão recente da inclusão, suas articulações e sua marca própria no ensino superior brasileiro.

A universidade e a inclusão

A Educação Inclusiva tem sido tema de reflexão para educadores e educadoras desde a educação infantil ao ensino superior, pois pressupõe

mudanças textuais/legais, curriculares, avaliativas, de representações sobre os sujeitos a serem incluídos e de formação de professores.

Na década de 1990, a *Educação para Todos*, concebida em Jomtien na Tailândia, instaurou os princípios para o projeto e a execução de políticas educativas no mundo inteiro (TORRES, 2001). Jomtien e as propostas de educação inclusiva que a seguiram, com destaque à *Declaração de Salamanca*, estabeleciam o espaço para a discussão sobre a necessidade de os governos atribuírem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos bem como as formas para garantir a inclusão de todos na escola regular. Segundo Góes e Laplane (2013), deve-se considerar que os valores e princípios da educação inclusiva impressos nos documentos internacionais são capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentam a segregação.

No Brasil, a década de 1980 assinala profundas transformações na sociedade, principalmente em razão da abertura política e redemocratização do país; conseqüentemente, a democratização da escola é resultado deste processo. Ancorado nessa conjuntura histórica, em 1988 foi promulgada a *Constituição Federal* que estabeleceu as bases legais para a nova concepção de sociedade e de educação. A carta constitucional de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família visando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Voltado ao paradigma da inclusão educacional, o artigo 208, inciso III aponta que é dever do estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Reiterando o compromisso da Constituição e fortalecendo os preceitos levantados na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), o antigo *Plano Nacional de Educação*, Lei Nº 10.172 (BRASIL, 2001,) o atual *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, Lei 13.146 (BRASIL, 2015), entre outros decretos e leis, estabelecem a educação especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino, assegurando a crianças, jovens e adultos com deficiência,

transtornos globais de aprendizado, altas habilidades e superdotação - em todos os níveis e modalidades de educação - currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adaptados, além de organização específica e, quando necessário, o serviço de apoio especializado.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva visa garantir que todos os alunos independentemente das suas características e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas a partir das adaptações necessárias das instituições para atender as necessidades especiais desses estudantes. Nesse contexto, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular em todos os níveis e modalidades de ensino é um imperativo político que se materializa nas ações e práticas escolares que favoreçam um conhecimento significativo, democrático e que possibilite a construção de uma sociedade inclusiva.

No ensino superior a inclusão, de fato, ainda é dificultada por aspectos sociais, políticos, econômicos e, sobretudo, culturais. Nas palavras de Antunes (2014), pensar a inclusão de alunos historicamente excluídos no ensino regular é lidar com processos de exclusão presentes no cotidiano das instituições de ensino. Contudo, estudos que evidenciam a concretização de práticas inclusivas no ensino superior contribuem para a ratificação de um sistema educacional de fato inclusivo.

Considerando as Universidades, *locus* de estudo do presente texto, o debate sobre a inclusão e práticas inclusivas deve permear os três eixos que as sustentam: o ensino, a pesquisa e a extensão. É só a partir de pesquisas de base ou aplicadas que versam sobre o tema inclusão, que poderão ser ampliados os debates acerca de conceitos, princípios, formação, métodos, currículos, técnicas e tecnologias que possibilitem a construção de uma sociedade mais democrática e, em razão disso, uma educação inclusiva. O ensino, aquele que extrapola o espaço da sala de aula, intencional e planejado, que visa o desenvolvimento integral do estudante, a partir das adaptações e flexibilizações curriculares necessárias para atender as necessidades dos estudantes, rompe com a condição

histórica de exclusão nas universidades em vista à democratização e humanização das instituições de ensino e da própria sociedade. A extensão em tal área possibilita a formação do profissional cidadão e a universidade se assume junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. De forma indissociável, como pilares que sustentam o papel social das universidades brasileiras, o ensino, a pesquisa e a extensão podem contribuir de maneira efetiva para a construção de um projeto inclusivo que se efetiva em toda a vida universitária.

A partir de tais considerações, a seguir, serão apresentadas as experiências de inclusão que permeiam o ensino, a pesquisa e a extensão em um dos Câmpus de uma universidade federal localizada no Estado do Paraná.

Experiências de inclusão

Frente a essa história, a comunidade universitária, dentro do cenário do ensino superior, necessitou construir caminhos para dar conta dessa nova demanda social e que exigia a concepção de novos ambientes e relacionamentos. Tal comunidade reconheceu uma real necessidade de buscar espaços e posicionamentos dentro das iniciativas públicas e privadas que garantissem a existência de ambientes nos quais todos pudessem conviver e ter seus direitos assegurados. É frente a essa nova realidade, portanto, que a educação superior brasileira pode e deve adaptar suas bases no ensino, pesquisa e extensão para contemplar essas novas exigências. Assim, apresentaremos a seguir um recorte de experiências vivenciadas nesses campos e que sublinham a importância da inclusão e ratificam sua factibilidade.

Inicialmente, aliás, é mister reafirmar que entendemos que o ensino, enquanto um dos tripés da universidade vai além - muito além - daquilo que é desenvolvido em sala de aula na relação professor-aluno. O ensino se transborda da sala de aula e preenche todo o espaço universitário.

Pensar a inclusão nesse contexto é entender que se deve viabilizar ao discente com necessidades específicas, ou especiais - como queiram - a possibilidade, as condições necessárias para que ele possa ser apreendido por esse saber. Em outras palavras, pensar a inclusão em nível de ensino é saber que é necessário dar condições físicas, pedagógicas e psicológicas para que o aluno possa aprender. Por isso, uma das características dessa mesma inclusão é aquilo que por ora denominamos atendimento e/ou acompanhamento psicológico e pedagógico.

Existe na universidade onde atuamos um núcleo de acompanhamento psicopedagógico e de assistência estudantil cujo objetivo é atender os alunos em suas questões acadêmicas e pessoais (tanto em nível pedagógico, psicológico quanto social) para que esse discente possa permanecer na universidade sem a necessidade de se afastar ou evadir. O núcleo fora construído, portanto, com esse objetivo: evitar a evasão escolar; e, para alcançá-lo, um trabalho conjunto de diversos profissionais (médicos, odontólogos, enfermeiros, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, auxiliares, técnicos, estagiários, entre outros) é oferecido, almejando fornecer ao estudante as condições necessárias para que sua caminhada universitária possa ser desenvolvida sem tantos percalços e angústias.

A questão da inclusão é uma das finalidades desse núcleo, uma vez que as barreiras existentes na universidade, e que fazem oposição ao desenvolvimento do aluno, são o foco de discussão e atuação desses profissionais. Assim, desde algum tempo, esse núcleo também ficou responsável por compor o núcleo de acompanhamento às pessoas com necessidades específicas - e que em algumas instituições é reconhecido como NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas). Conseqüentemente, os alunos com deficiência e/ou alguma necessidade específica são também acolhidos por esses profissionais, suas demandas avaliadas, estudadas, e trabalhadas.

Os atendimentos podem ser exclusivamente psicológicos - sejam em plantões de atendimento, sejam em acompanhamento individual - de alunos com quadros de depressão, por exemplo. Podem também fazer parte

de um projeto maior e que acontece na intersecção entre psicologia e pedagogia, como no suporte a turmas e cursos inteiros visando o entendimento por parte dos professores e colegas de casos de discentes que necessitam de apoio especializado, por exemplo, alunos surdos. Além disso, por meio do trabalho dos assistentes sociais esse mesmo núcleo também atende a partir dos programas de governo.

Um dos casos que podemos relatar e confirmar enquanto sucesso - tendo em vista que o aluno se graduou e atualmente trabalha em sua área de formação - é o de um discente cego de Engenharia Elétrica. Apesar de ele trabalhar os softwares leitores de textos com proficiência e também conseguir dos professores as obras a serem trabalhadas em sala de aula em formato digital, a leitura e análise de gráficos e esquemas elétricos, que são extremamente visuais, era um desafio. Como não havia na universidade uma impressora que pudesse imprimir os esquemas em 3D, o núcleo montou uma força-tarefa para, semanalmente, receber os gráficos, esquemas elétricos e outros desenhos, imprimi-los em formato ampliado e desenhá-los, reforçando os traços impressos com “cola colorida” - que depois de seca, fica em alto-relevo. Essa produção, que mobilizava todo o setor, facilitou a leitura desses documentos e possibilitou um melhor aproveitamento das disciplinas lecionadas.

Também foram desenvolvidas ações para um aluno autista do curso de Arquitetura, programando momentos de formação e desenvolvimento dos docentes do curso, abordando estratégias de ensino e momentos de acompanhamento do aluno, indicando estratégias de aprendizagem. O aluno que antes da intervenção pedagógica pensava em desistir do curso, após o trabalho se vê feliz com a escolha, desenvolvendo-se integralmente e com previsão de obter o seu diploma no tempo de integralização do curso.

Assim, percebemos que outro aspecto importante da inclusão no ensino é o que entendemos por escuta, ou seja, um espaço no qual os alunos possam pensar seus problemas e questões tanto no nível acadêmico quanto pessoal, problemas estes que por vezes podem impedir, ou dificultar os estudos na universidade. Tanto os psicólogos quanto os pedagogos

abrem esse espaço para que os alunos possam ter com quem discutir suas dificuldades e, mesmo que o aluno não tenha alguma deficiência, outras necessidades educacionais específicas podem ser atendidas como problemas familiares, que por vezes se tornam uma barreira para que esse discente avance na aprendizagem. Nesse sentido, a escuta psicológica e pedagógica é também pensada como favorecedora da inclusão. E, por fim, os apoios financeiros proporcionados pelo governo federal e instituições de fomento ajudam na inclusão de discentes que muito provavelmente não estariam estudando se esses auxílios não existissem.

Escutas, acolhimentos, auxílios, elaboração de materiais didáticos, adequação da estrutura física da universidade são algumas ações efetivas que a universidade desenvolve para garantir a inclusão no ensino superior.

Outra questão central nesse percurso é a necessidade de sensibilizar os agentes institucionais que podem e devem estar dispostos a mudanças e aos conflitos gerados pela inclusão. Além disso, é imprescindível também destacar a necessidade de fomentarmos e expandirmos pesquisas na área de inclusão. Pensar a relação da pesquisa com a inclusão é nomear trabalhos que propõem o desenvolvimento da sociedade almejando um mundo mais justo e igualitário. As pesquisas que se produzem na universidade têm, em sua grande maioria, esse objetivo enquanto raiz de sua existência: o desenvolvimento social. Um desses grupos de pesquisas é o ReTA: *Rede de Tecnologias Assistivas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná* (UTFPR): estudos que vêm na esteira da tecnologia, da revolução industrial e tecnológica, e que tem por objetivo facilitar a vida de pessoas com necessidades específicas. Esta rede possui parcerias com outros grupos do gênero tais como os da UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UNESP (Universidade Estadual Paulista), e UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). A partir dessas parcerias em 2014, foi criado o *Núcleo de Prototipagem e Ferramental* (NUFER) que compõem a *Rede de Desenvolvimento de Produtos em Tecnologia Assistiva* (CAPES, Edital 59/2014). O objetivo desta rede é estimular pesquisas de soluções de produtos e serviços para o atendimento

de pessoas com deficiências em mobilidade. Os estudos visam aperfeiçoar processos de aquisição de dados, modelagem, fabricação de órteses através do uso da impressão 3D além de desenvolverem softwares assistivos para pessoas com deficiências, como por exemplo, o Emulador de Teclado e Mouse. O *Departamento de Mecânica* (DAMEC) da UTFPR, por exemplo, também oferece disciplinas nas quais alunos de graduação e pós-graduação desenvolvem soluções tecnológicas voltadas para pessoas com deficiência. Cada disciplina concentra-se em projetos específicos, tais como a disciplina de Tecnologia Assistiva na qual os alunos concebem, por exemplo, engatinhadores, andadores, mesas e cadeiras, todos feitos de tubos de PVC, para crianças com deficiências físicas.

Além das ações descritas anteriormente, a universidade instituiu o *Programa de Tecnologia Assistiva* (PROTA), vinculado ao *Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva - CNRTA - do Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação - MCTI*, e ao *Departamento de Extensão* da universidade, e que visa promover o desenvolvimento de atividades tecnológicas para a inclusão social. O PROTA desenvolve, confecciona e faz manutenção de bengalas articuláveis para pessoas com deficiência visual, além de oferecer suporte técnico para máquinas de escrever Braille, impressoras Braille e regletes. O programa também se encarrega de produzir e fazer manutenção de sensores para o *Emulador Teclado Mouse* (ETM), adaptar cadeiras de rodas, instalar elevadores para cadeirantes e produzir material em Braille. O PROTA inclusive disponibiliza equipamentos e softwares para pessoas com deficiências e se concentra na ampliação da acessibilidade na universidade por meio de ações de extensão.

Além dos grupos de pesquisas e programas, ou melhor, a partir deles, a universidade assume um papel importante ao propor à comunidade externa cursos e serviços que servem como cenários para a extensão universitária além de servirem como rica fonte de coleta de dados para retroalimentar as pesquisas desenvolvidas dentro dos grupos de pesquisa.

Um exemplo desse trabalho é o projeto de pesquisa *As TICs e Multiletramentos no Ensino do Inglês como Língua Adicional para Alunos Cegos*

e de *Baixa Visão* que foi concebido concomitantemente com os cursos de extensão universitária *Inglês Básico para Deficientes Visuais I, II, III, IV e V*, ministrados nos anos 2014, 2015 e 2016, na UTFPR, em Curitiba. O projeto de pesquisa foi criado para que se pudessem organizar e sintetizar dados coletados dos cursos de língua inglesa.

Nesses três anos, mais de trinta alunos de graduação da *Licenciatura em Letras Inglês/Português* auxiliaram a pesquisadora líder a planejar e conduzir as aulas, além de confeccionarem os materiais didáticos para 12 cegos e 04 alunos com baixa visão, com idades entre 18 e 56 anos e com formações acadêmicas a partir do médio completo até pós-graduados.

Ao longo dos últimos três anos, os alunos com deficiência visual, com intervenção dos alunos de Licenciatura em Letras, conseguiram atingir o objetivo de usar as TICs para aprender a língua inglesa, além de se comunicarem na língua materna e estrangeira através dos recursos dos *Smartphones* e *Laptops/PC*. A aprendizagem da língua inglesa para esses alunos cegos e de baixa visão proporcionou a oportunidade deles se ressignificarem enquanto cidadãos em um mundo digital e globalizado.

Outro exemplo é o projeto *Desenvolvimento Multidisciplinar de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação*. Que objetiva promover práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades na faixa etária de 7 a 12 anos, matriculados em escolas municipais na cidade de Pinhais, Estado do Paraná.

Os estudantes com altas habilidades deste município necessitam de situações desafiadoras e que estimulem sua criatividade e sociabilidade, por outro lado, os estudantes do curso de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia em processo de formação inicial do ‘ser professor’ podem ser motivados a gerar situações para estes estudantes favorecendo a inclusão de tais discentes. Dessa forma, pode-se gerar nos licenciandos a necessidade de planejamento de situações para os estudantes com altas habilidades, e em contrapartida os alunos universitários se tornam agentes de inclusão.

Dessa forma, a proposta do projeto de desenvolvimento de alunos com altas habilidades visa à interação entre licenciandos e estudantes com altas habilidades estando relacionada ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades. Tais atividades aconteceram no ano de 2016 com encontros tanto na universidade, em laboratórios e salas de aula, como nas escolas municipais de Pinhais, favorecendo a formação de professores e o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades.

Relatamos apenas alguns dos diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão existentes na nossa universidade. Apesar da história da inclusão ser complexa e com muitos conflitos e, não obstante estarmos longe de um ensino superior totalmente inserido no novo paradigma de inclusão, a universidade e o ensino superior como um todo vem caminhando nessa direção, mesmo que timidamente, e projeta para o futuro uma dimensão mais afirmativa nesse paradigma.

Considerações finais

O relato descrito neste capítulo não esgota a vasta dimensão que a temática abrange. Contudo, buscou-se apresentar exemplos de experiências de inclusão em uma universidade frente a sua especificidade. Entendemos que tais experiências contribuem para o avanço do debate sobre a construção de uma universidade inclusiva, marcada historicamente por práticas de exclusão. Isso porque entendemos que pensar a educação inclusiva e suas formas de efetivação diz respeito à construção de uma nação mais democrática e justa.

Considerando a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, as práticas aqui relatadas contribuem de maneira efetiva para a inclusão universitária e social, favorecendo um ensino com o mesmo sentido e significado para todos os alunos provendo as condições necessárias para a equidade. Nossas pesquisas avançam no debate sobre a

temática, e os cursos e eventos de extensão favorecem a formação dos nossos universitários e comunidade externa.

Porém, a construção de um caminho voltado para a inclusão está em um estágio embrionário na universidade e temos a consciência que tais experiências precisam tomar dimensões maiores e serem pensadas e debatidas em todos os âmbitos da instituição, considerando as condições estruturais, os programas de formação continuada de professores, a construção de laboratórios de tecnologias assistivas e salas de recursos, e o ingresso e a permanência de alunos historicamente excluídos da universidade, entre outros.

Além das ações apresentadas no presente texto, a universidade tem se preocupado com questões relacionadas à estrutura física, as ações didático-pedagógicas e de formação de professores. Nesse sentido, podemos citar a construção de elevadores, piso tátil e rampas para atender as necessidades dos alunos com deficiência física e motora e de deficientes visuais; a construção de uma sala multifuncional, aquisição de equipamentos especializados, (como lupas eletrônicas, leitores de telas, gravadores, impressora em Braille e scanner com voz) para atender as necessidades de alunos cegos e com baixa visão; e o atendimento personalizado aos alunos com deficiências ou necessidades especiais que visa o estabelecimento das condições necessárias para a equidade no ensino. Além dessas ações, com relação ao ensino, pesquisa e extensão, a inclusão está sendo institucionalizada a partir da ReTA - *Rede de Tecnologia Assistiva*.

Temos a consciência de que existe uma longa jornada pela frente. Não obstante, toda jornada precisa ter seu ponto de partida além da certeza de que precisamos ousar e lutar pela inclusão.

Referências

- ANTUNES, K.C.V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual de uma escola do campo**: percurso escolar e a constituição da pesquisa. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F.. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

Aspectos subjetivos e sociais da inclusão: experiência no Ensino Superior

Carla de Oliveira Vaz Chiarello

Roberta Rios Amoedo da Cunha Neves Menezes

A inclusão é um processo e como tal é necessário tempo, disponibilidade e resiliência para a obtenção de resultados. Segundo Nunes e Silva (2016), de maneira sintética, o termo inclusão pode ser visto como “educação para todos”, não sendo possível desprender o indivíduo da sociedade porque todos devem ter acesso, desde o princípio de sua formação, à educação e à vida social.

Para corroborar com isso, o § 1º do art. 4º e o art. 27 da Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, determinam:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência,

colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Segundo Paulon, Freitas e Pinho (2005), no “Documento subsidiário à política de inclusão”, os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, de certo modo instigada pelos movimentos de direitos humanos, apontam para a necessidade da “construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade”.

Entendendo melhor a construção dos espaços dentro da instituição escolar, vale direcionar o olhar à educação para poder visualizar seus objetivos e melhor discernir sobre sua contribuição. Rocha aponta para a representação da palavra educação a começar pela sua etimologia que abrange os seguintes conceitos: "tirar de dentro", "fazer nascer", no sentido da capacidade interior do educando e também como orientar, criar, instruir com objetivo de produzir. Ainda, “instrução e educação embora possam ser entendidas como duas linhas paralelas com finalidades diferentes, necessariamente devem caminhar juntas e integrar-se” (2016, p. 02).

Neste sentido, com base nas finalidades, Rocha compara a partir do entendimento que o conceito de educação precisa ser mais compreensivo e abrangente que apenas mera instrução. E complementa que a “educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando” (ROCHA, 2016, p. 02).

Para o autor, o processo educacional tem como meta, também, a qualificação do educando para o trabalho e a preparação para o exercício consciente da cidadania, entendendo que o “acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático” (2016, p. 02). Devendo ser vista e analisada como um exercício de liberdade, na medida em que, desenvolve e amplia a capacidade do educando, de compreender e avaliar, criticamente, as experiências ministradas pela realidade social.

Afirma ainda, de acordo com a Constituição Federal (CF), que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, aspecto transcendido pela importância na formação da individualidade e na socialização com os

demais integrantes da comunidade. Em suma, compreende que as finalidades e o conceito de educação se complementam (ROCHA, 2016).

Em consonância às concepções de Rocha acerca da educação, Nunes e Silva (2016) apontam que as políticas educacionais e as perspectivas para a escola inclusiva do tempo presente trazem consigo um argumento desafiador ao elencar como princípios a igualdade e inclusão na educação. Sendo que o intuito é garantir que todos os estudantes, independente das características individuais e das necessidades educacionais especiais aprendam juntos, ao terem suas diferenças respeitadas em uma escola de qualidade.

Embora esses pontos de vista sejam relevantes, para Paulon, Freitas e Pinho (2005), “as instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 07). As pessoas com deficiência são historicamente identificadas como desqualificadas socialmente em função de um conjunto de igualdades pouco constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão.

A comodidade faz viver num mundo de padronizações que não ocorrem unicamente no mundo do trabalho e das mercadorias. A escola foi e continua sendo um espaço de padronizações ao promover a construção de conhecimentos formalizados, prontos, sem relação e sentido com a vida dos seres humanos, sejam alunos ou docentes. A escola é construtora de pensamentos, ações e movimentos que denotam igualdade e repetição e é importante que possa oportunizar vivências capazes de desconstruir a realidade do igual, da repetição, para valorizar a diferença, acreditando na diversidade (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010).

Entendendo a relevância do processo de inclusão na vida das pessoas, a ideia principal deste material é mostrar um pouco do impacto desses processos na vida do estudante, a partir do breve relato de experiência de uma situação de inclusão real e suas nuances teóricas acerca do assunto.

Antecedido de uma brevíssima contextualização da inclusão nos espaços universitários públicos brasileiros.

No cenário brasileiro, os paradigmas da integração tiveram sua divulgação após os anos de 1970, e as décadas seguintes foram marcadas por diversas conferências internacionais e acordos que inseriram o país em discussões de democratização dos sistemas de ensino (NUNES e SILVA, 2016).

Atualmente as instituições de ensino superior federais têm como prerrogativa, com base em suas cotas de inclusão, o recebimento de estudantes nomeados como “pessoas com deficiência”. Segundo Bezerra (2017), a ampliação do atendimento dos educandos com deficiência, na rede pública de ensino e nas salas de aula, tornou-se concreta com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, realizada pelo Ministério da Educação - MEC em 2008.

O advento das cotas nas instituições públicas aumentou as possibilidades de acesso aos muros da universidade, realizando uma mudança impactante na rotina dessas instituições. Contudo, mais do que alterar um cotidiano, vidas são alteradas diariamente por esta medida, com base na representação que a universidade tem para os estudantes relacionada à continuidade dos estudos e no possível aumento no acesso ao mercado de trabalho.

Partindo do princípio de que a própria CF enfatiza que educação é direito de todos, então a execução de processos minimamente pensados e estimulados para se obter melhorias contínuas é necessária. Para Patto, reduzir as dificuldades escolares a distúrbios individuais e familiares descontextualizados “eximem de responsabilidade a política educacional” (2003, s/n) replicando a precariedade do ensino.

Ao encontro das afirmações de Patto, para Paulon, Freitas e Pinho o contexto da escola não se constitui de maneira diferente, por estar inserida em território institucional estabelecido a partir da cultura, “a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que atende” (2005, p. 07).

Segundo Strieder e Zimmermann (2010), há a persistência de inúmeros e graves problemas na educação brasileira, dentre os quais o fracasso escolar se apresenta como de difícil solução. Se, agora, jovens estão na escola, as preocupações voltam-se ao que e como se faz na escola. Como e com que qualidade se oferecem ambientes propícios para que a aprendizagem seja possível, seja desejada e seja, efetivamente, alcançável.

Segundo Rocha (2008), ao pensar a escola, deve-se refletir sobre a formação dos profissionais de maneira a conceber o processo como algo abrangente que integra todos os participantes, portanto é fundamental compreender que o ato educativo engloba elementos históricos (atividade datada e marcada por um tempo e por um contexto) e elementos relacionados ao sentido do que é o homem, de como é entendido seu movimento no mundo, do que é o conhecimento.

Para elucidar as questões estabelecidas até aqui, foi incluído um sucinto relato de experiência de uma estudante em uma instituição de ensino superior e algumas falas são recortes de conversas realizadas através de um aplicativo de mensagens instantâneas.

Maria, nome fictício, é tem uma deficiência física e possui situação socioeconômica vulnerável. A participação diária nos bancos da sala de aula é uma conquista que muitas vezes vira um fardo devido a sua falta de repertório acadêmico e social. Quando passou na seleção de vagas para seu curso, transbordava de felicidade pela vitória — é a primeira pessoa de seu núcleo familiar a frequentar o ensino superior —, mas a realidade que a aguardava exigia maior resiliência, além de melhorias das habilidades relacionadas ao ambiente acadêmico. Entretanto, apesar de tantos obstáculos a superar, não sucumbiu à possibilidade de evadir o curso, mesmo quando se sentia cansada e, por vezes, humilhada.

Segundo a estudante, seu primeiro ano foi permeado por indiferença de alguns colegas e dificuldades oriundas do déficit em conhecimentos básicos, como leitura e cálculo. Todavia, isso não pareceu lhe abater profundamente, pois, em momento algum de sua jornada, aventou a hipótese de abandonar qualquer disciplina que achasse difícil.

No segundo ano, outros reveses surgiram como conseguir um estágio, participar de programas dentro da faculdade, cuidar da saúde – esta última parecia afetar diretamente sua aparência e autoestima. Apesar do sofrimento físico e emocional ela gostou muito do resultado final do tratamento de saúde evidenciado em frases nas quais afirmava que se sentia “feliz” e “renovada”.

O apoio de profissionais e familiares a ajudou a permanecer no seu objetivo de finalizar o tratamento, situação evidenciada por falas, nas quais demonstra ficar contente com elogios: “Maria: hoje ela me surpreendeu, disse que eu estava diferente, aí eu perguntei como assim? e ela respondeu: tá bem melhor, eu fiquei mais feliz”. Embora externasse firmeza em afirmações como: “ficarei mais bonita para a aula”, ou ainda “fiz um trabalho muito bom!”, alguns conteúdos de seu discurso demonstravam desconforto: “sofri preconceito”, “fui excluída”. O sentimento de exclusão parece acompanhá-la durante o curso, pois sempre relatava os fatos ocorridos que evidenciaram tal situação, como, por exemplo, ficar sozinha, sem equipe para apresentar trabalhos e seminários.

A história oferece vários pontos a serem recuperados e relacionados à inclusão, mas este trabalho irá priorizar a importância do papel dos profissionais que atuam no processo e a subjetividade do indivíduo na inclusão.

As relações entre profissionais e estudantes de inclusão são importantíssimas no processo, pois ao mesmo tempo que podem comprometer, também podem favorecer-lo, isto dependerá do nível de consciência que os participantes têm de sua colaboração. Logo, pode-se dizer que o ponto relevante de reflexão nesta trajetória é que todos os envolvidos, diga-se sociedade, precisam, de alguma forma, ressignificar conceitos internos referentes à inclusão para uma melhor participação. Com esse pressuposto, ao dividir com outros atores, a questão “deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 07).

“Educação inclusiva é uma ação, desejando compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade” (STRIEDER e ZIMMERMANN, 2010, p. 147). Sua natureza é diferente de integrar (adaptação do aluno às exigências da escola) e implica mudança de perspectiva educacional, pois se dirige a todos os estudantes. Possibilita também maior equidade e horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. “Uma mudança capaz de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade” (STRIEDER e ZIMMERMANN, 2010, p. 145).

Situação que, para Silva e Arruda (2014), de forma pontual atinge o grupo de profissionais, pois todos devem estar dispostos a participar de formações e repensar a prática pedagógica para melhor direcionamento do trabalho. Uma das limitações apresentadas é o uso dos recursos profissionais dentro da instituição. Afirmam Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 09):

A equipe, não raro, ao invés de estar desde o princípio acompanhando o trabalho do professor com toda a turma, é utilizada como último recurso para encaminhar somente aqueles alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem. Neste sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforçam a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno. Uma proposta baseada em tal concepção caminha na contramão do processo de inclusão já que coloca uma divisão entre os alunos, sublinhando aqueles que necessitam da intervenção de uma equipe e aqueles que não a necessitam. Fazer com que alguns alunos fiquem “marcados” como problemáticos e como únicos casos que demandam apoio da equipe só contribui para que sua dificuldade de inserção no grupo se acentue. É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará.

Para Silva e Arruda (2014), a escola bem como o profissional precisam se reestruturar para atender cada necessidade e desenvolver trabalhos adaptáveis e diferenciados, o que muitas vezes acarreta

dificuldades de ajustamento pela falta de capacitação específica ou valorização do trabalho.

Atento a este detalhe outra limitação percebida é o fato de que a sociedade é formada por pessoas diferentes, cada uma é singular e possui suas crenças, cultura e valores. Anormal é achar que na escola pode ser diferente quando tratam o trabalho escolar com igualdade, pois nesta concepção há o pressuposto de que somos todos iguais, fato que nega as diferenças (SILVA; ARRUDA, 2014).

A concretização da inclusão é decorrência do repensar a forma com que as escolas estão organizadas e colocar em prática o princípio que a educação é para todos. Para chegar a isso, a uma educação de qualidade e igualitária, os profissionais que atuam diretamente precisam melhorar suas práticas por meio de formações e reestruturações na forma de pensar a inclusão, um dos caminhos que melhora a rotina na escola e em decorrência pode aumentar as chances de acesso e permanência do estudante no ambiente acadêmico (SILVA e ARRUDA, 2014).

A história relatada permite afirmar que o acesso do estudante a um espaço de estudos, que também possibilite um espaço de escuta, auxilia diretamente na permanência e manutenção do seu entorno, mesmo em meio a várias dificuldades que possam exacerbar as diferenças entre estudantes. Para Strieder e Zimmermann “o aluno incluído é aceito como capaz de interagir com o meio escolar. Incluir é oportunizar a convivência, que respeita as diferenças e não as anula” (2010, p. 147).

De acordo com o documento do Ministério da Educação, Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1997):

O espaço de escuta permite que a subjetividade apareça e, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Quando se analisa o conteúdo da fala da história trazida, vê-se um sujeito com a necessidade de pertença, querendo participar de forma mais ativa e ser aceito sob as mesmas circunstâncias, como os demais estudantes fazem parte: seja no estágio, na participação em projetos, monitoria e programas da instituição. Ao olhar estas sentenças é possível aproximar da necessidade aventada – “Maria: A professora falou daquele programa no curso, será que eu posso fazer?”, mais tarde, após ser incentivada a tentar Maria compartilha: “Oi! Eu consegui! a professora me chamou”.

Nos espaços escolares, sem a dimensão da alteridade, projeta-se a continuidade seletiva e excludente. Escolas, nas quais se reconhece a alteridade, entendem e desejam renovação e atualização. São ambientes acolhedores e compreensivos nos quais se vive o espírito de solidariedade. Suas práticas educacionais e aprendentes são efetivadas como oportunidades de convivência e de superação da apatia e da insensibilidade que costuma ver as dificuldades e os problemas de ordem social, econômica, cultural, ou mesmo biológica, como problemas dos outros. A noção de interdependência a transforma em efetivo espaço social de compreensão (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010, p. 149).

Outro aspecto importante a ser considerado é a análise do discurso. Ela promove uma forma eficiente para se investigar a subjetividade, pois as funções psíquicas superiores, consciência, afetividade e identidade são mediadas pela linguagem, portanto em entrevistas podem ser registradas falas que permitem alcançar as funções superiores, assim como há emoções impossíveis de serem verbalizadas que ficam nos gestos, na entonação da voz (SILVA, 2007). Ao se cotejar a análise do discurso com a subjetividade do falante e seu processo de inclusão, é preciso saber que a linguagem é um aspecto imprescindível para compreender as atitudes, às vezes silenciosas, dos atores desse processo. Conforme afirma Brandão (2012, p. 11),

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não

é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

De acordo com Aita e Facci (2008, p. 39):

[...] compreender a subjetividade no processo de inclusão é verdadeiramente olhar os impactos que são vividos pelos sujeitos e oferecer os auxílios necessários para a sua continuidade, é a parte mais delicada de todo o processo. São as relações sociais de produção que promovem o desenvolvimento da subjetividade, e a sua formação atrela-se à historicidade dos fenômenos. A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais.

Silva indica que a subjetividade dá espaço para pensar o conceito de identidade, que não é definido apenas pelos aspectos cognoscitivos, mas também motivacionais, logo, é necessário que esta visão abranja as implicações da construção da identidade. Diz o autor: “A identidade do indivíduo não é mais apenas quem ele é, mas o que ele faz, e os papéis que desempenha padronizam sua atividade na relação com o outro, e determina uma consciência que o indivíduo tem de si mesmo, frente aos outros” (SILVA, 2007, p. 47).

Assim, pode-se afirmar que as vivências se incorporam à subjetividade do indivíduo e passam a constituir a consciência que ele tem de si e dos outros. Essas representações subjetivas passam a se objetivar na forma de agir, na linguagem, e na relação com as demais pessoas (intersubjetividade) (SILVA, 2007).

Para Lima (2012) o indivíduo se constitui dentro da relação com seus semelhantes, e, através da identificação com o outro, esse indivíduo pode formar o seu Eu e em decorrência internalizar o seu sistema de valores morais, em outras palavras, somente adquire a condição humana por meio do laço social construído na sociedade em que vive.

Oliveira (2011) entende que a socialização e a construção de identidades, apesar de permear as relações pedagógicas, são postas à margem do

processo de ensino-aprendizagem em termos explícitos; ou então, permeiam a situação pedagógica de forma inconsciente, mas não são estimuladas, clarificadas e, muitas vezes, entendidas. “Ao longo de sua trajetória biográfica, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização, que refletirá na sua capacidade de interagir com os outros num determinado contexto sócio-cultural” (OLIVEIRA, 2011, p. 117).

Antes das deficiências, os indivíduos são pessoas com sentimentos e precisam de cuidado, afeto e proteção para intensificar as possibilidades de conviver, interagir, aprender e de proporcionar momentos de felicidade: “Maria: Olha como foi ontem” (a estudante envia uma imagem da sala de aula pronta para comemorar a recepção dos novos alunos), “Maria: Foi pra receber os calouros. Afinal um dia todos fomos calouros”. “O seu modo de ser e viver é o que torna o ser único, o que faz com que as pessoas com deficiência devam ser vistas como pessoas com desafios diferentes e que nos ensinam todos os dias” (SILVA e ARRUDA, 2014, p. 23).

É importante ressaltar que “a inclusão é um processo indispensável para a construção da identidade, personalidade e para a formação da auto imagem por meio de convivência com outros estudantes num ambiente menos restrito”. (SILVA e ARRUDA, 2014, p. 24)

Para Oliveira (2011), a educação, neste novo contexto social e do trabalho, assume responsabilidades e papéis para além da transmissão e construção de conhecimentos teóricos e práticos, alcançando responsabilidades maiores na construção e no desenvolvimento de identidades e de consciência crítica e emancipatória do trabalhador, inclusive na educação superior.

A escola deve ser entendida como o local para apoiar as pessoas com deficiência, ajudando a desenvolver cada uma dentro do limite de cada deficiência. A resistência das instituições de ensino na recepção de estudantes com deficiência ainda se dá devido à falta de experiência que os atores educacionais enfrentam. A falta de conhecimento acerca do saber prático cria resistências e manobras ineficientes são tomadas. Logo investimentos

em formação de todos os profissionais que acompanham a inclusão deve ser prioridade (SILVA e ARRUDA, 2014).

Segundo Lima (2012, p. 26) um dos aportes para pensar a inclusão tem a ver com o pensamento complexo de Edgar Morin, uma vez que sob esta perspectiva é possível afirmar a importância da contextualização e de reconhecer o singular e individual ou então o pensamento que reúne e ensina uma ética da solidariedade possuindo, igualmente, “seus prolongamentos existenciais, postulando a compreensão entre os humanos”.

A ideia, neste ponto, não é colocar empecilho, mas sim estabelecer a compreensão de olhar o contexto no qual esse estudante está inserido e promover as adaptações necessárias para a sua permanência. Deve-se entender que o perfil do estudante mudou e que as demandas são diferentes. Alguns afirmariam, de forma veemente, que isto é uma questão de políticas públicas, e, sem dúvidas, é, contudo quando passou a ser algo prático e real, pode ser entendido como social e causador de profundo impacto ao indivíduo, e, logo, não sendo possível ficar aguardando as adequações políticas às demandas manifestas.

A inclusão escolar só será possível se profissionais e toda a comunidade escolar alterarem seu jeito de lidar com a diferença, via aceitação de formas relacionais de afetividade, de escuta e de compreensão, diminuindo juízos de valores como pena, repulsa e descrença. Uma mudança como desejo interior por algo que vale a pena mudar.

Se não for desejado, será postergado, adiado, tolerado. A postergação se instala cognitivamente no imaginário, considerando que o outro não coincide com o que se esperava e conseqüentemente o não desejo da presença, situação que gera pouco valor ou proveito. Crê-se ser essa uma das ausências no processo de inclusão escolar: o baixo nível de desejabilidade da presença desse outro, diferente, nos espaços escolares. “Uma relação desejante requer conjuntamente uma entrega pelo outro. O eu precisa estar aberto a entender o outro, a perceber” (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010, p. 150).

Assim, temos a compreensão que ser profissional da educação é um movimento dialético do construir-se enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos profissionais e em que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o ser profissional da educação é algo permanentemente inacabado, pois se desenvolve gradativamente; é um processo que sofre influências, tanto do âmbito pessoal como profissional (KRONBAUER E KRUG, 2014).

As práticas de exclusão, que atuam de forma preponderante na produção da dinâmica institucional escolar, estão implicadas com dispositivos de manutenção da hierarquia – relações de saber-poder –, da individualização – cada professor cuida de sua sala e cada aluno cuida de si – e, mais recentemente, a necessidade de que as escolas cumpram metas produtivistas – aumento de tarefas que não cessam de se multiplicar (ROCHA, 2008).

A grade de estabilização do cotidiano educacional se alimenta das relações de tutela com os educadores e educandos, mantendo-os à margem do processo decisório no que tange à dimensão política, pedagógica e institucional; alimenta-se também da competitividade, constituída nos dualismos que isola seus membros, define os bem-sucedidos e distribui os códigos de acesso; alimenta-se, finalmente, da produtividade, que cada vez mais estabelece aceleradores de tempo e de automatização do processo com vistas à otimização dos recursos (ROCHA, 2008).

O acesso à educação para todos, seja como direito humano, seja como direito fundamental social reconhecido por nós, é a principal arma para enfrentar a discriminação e o preconceito. O sistema educacional inclusivo ainda é um estágio prévio do que virá a seguir: uma educação sem adjetivos, especial ou inclusiva, mas uma educação única e universal garantindo a dignidade da pessoa humana (ROCHA, 2016, p. 09).

Para Strieder e Zimmermann (2010, p. 145), “educação inclusiva é uma ação que possibilita maior equidade abrindo horizontes para

desenvolver sociedades inclusivas, cria expectativas diferentes e tem como princípio o envolvimento da coletividade”.

“A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas” (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010, p. 146). Para estes autores o processo engloba complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para aceitar que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade.

Quando a educação inclusiva é aceita, abandona-se a ideia de que os estudantes devem se tornar normais para contribuir para o mundo e requer “a superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, sempre dispostos a uma entrega generosa em prol do bem comum” (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010, p. 146), pois é um desafio para o ser humano estar em contato, estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, aberto para a alteridade, sem que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessidades especiais.

Olhar para a inclusão e os apontamentos que esta traz aos indivíduos, nos faz compreender que o cerne da questão é a necessidade de conhecer e aceitar a diversidade humana e que a educação inclusiva é uma questão de desejo. Portanto, é momento de discutir princípios e finalidades da educação, momento de reconhecer que, paralelo à educação inclusiva, deve erguer-se uma sociedade inclusiva ancorada no princípio de valorização da vida (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010).

Referências

AITA, E. B. e FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.17, n.1, p. 32-47, 2011.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasil Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº. 13.146**, de 06 de julho de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, p.395-408, jul. 2014.

LIMA, D. M. de O. **Diálogo entre a sociologia e a psicanálise: o indivíduo e o sujeito**. Salvador: Edufba p. 284, 2012.

NUNES, F. E.; SILVA, W. F. (Ed.). Integração, inclusão e ressocialização: o que a educação tem a dizer. In: **Anais CONEDU 3**. Campina Grande, v. 1, p.7-12, 2016.

OLIVEIRA, P. W. S. Construção de identidades profissionais: da formação profissional à vivência da inserção no mercado de trabalho. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 6, p.115-133, 2011.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PATTO, M. H. S. D.H. e a Atuação na Educação. In: COMISSÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília: CFP, 2003.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Revista**. Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, Set. 2008.

ROCHA, M. H. Do direito fundamental à educação inclusiva e o estatuto da pessoa com deficiência. **Revista dos Tribunais Online**, [s.l.], v. 963, p.129-151, jan. 2016.

SILVA, C. M. M. F. **Educação corporativa e subjetividade: um estudo de caso.** 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. Ms. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação.** São Roque, v. 5, p.1-29, 2014.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional. Curitiba, v. 5, p.1-19, 13, 2010.

Prova de Inglês do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): desafios para candidatos com deficiência visual

Thaís Barbosa Marochi

Miriam Sester Retorta

Introdução

A educação brasileira sofreu muitas mudanças nos últimos anos, principalmente na década de 1990, quando foram implantados os exames de larga escala. Somente a partir do ano de 1993, as necessidades básicas de educação passaram a ser uma preocupação sistemática do governo federal com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), cujo objetivo era desenvolver ações para melhorar a educação brasileira. Assim, em 1993, o primeiro exame externo em larga escala para diagnosticar e corrigir problemas no sistema educacional foi criado: o Sistema de Avaliação na Educação Básica (SAEB).

Desde então, outros exames externos em larga escala foram lançados como, em 2005, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecidos como Prova Brasil. No âmbito de nível superior foi criado o “Provão” ou Exame Nacional de Cursos, em 1996, com o objetivo de avaliar o desempenho dos concluintes de cursos superiores no Brasil. Em 2004, o exame foi substituído pelo ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Em 1998, foi a vez de o Ensino Médio ser avaliado e, para esse fim, foi lançado pelo Ministério da Educação e organizado pelo Inep (Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo desse exame era avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao concluir a escolaridade básica (ensino médio), além de comparar o desempenho de alunos de escolas públicas e privadas e fornecer as médias por escola, contribuindo assim para o aprimoramento da qualidade desse nível de escolaridade. Além disso, os dados fornecidos pelo exame servem como base para o governo definir políticas públicas educacionais. É uma avaliação voluntária, mas vem sendo cada vez mais procurada por jovens que almejam ingressar na universidade e/ou obter bolsas de estudos. O exame sofreu uma grande reformulação em 2009 e em 2010, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Assim, o Enem passou a ser o principal exame de seleção de entrada de algumas instituições superiores, substituindo, em muitos casos os chamados processos seletivos ou vestibulares. É também usado como critério para a concessão de bolsas do ProUni (Programa Universidade para Todos) e até por algumas empresas que procuram saber a nota obtida no exame para avaliar candidatos.

Dessa forma, o ENEM tem se tornado um exame de alta relevância, uma vez que tal instrumento de avaliação influencia tanto nos conteúdos programáticos ministrados nas escolas, quanto na vida dos alunos uma vez que serve como porta de entrada em universidades e até em empresas.

Por ser um exame de alto impacto para a vida das pessoas e com o crescente número de inscritos, um ponto que tem sido abordado pelos organizadores do ENEM é a questão da acessibilidade. A inclusão de candidatos com deficiência no ENEM está ancorada na Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) e demais leis e alterações, que dispõem sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em 2015, a Lei nº 10098/2000 (BRASIL, 2000) foi alterada pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando

a sua inclusão social e cidadania. No final de 2016, a Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016) altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com base nessas leis, decretos e posteriores alterações são elaborados os editais do ENEM.

Porém, dentre os candidatos com deficiência que fazem o ENEM, muitos necessitam de adaptações e/ou auxílio de leitores ou transcritores, uma vez que o exame é físico, isto é, não virtual e predominantemente visual. Com base no exposto, o objetivo deste estudo foi analisar a validade de construto e praticidade da prova de língua inglesa adaptada para candidatos com deficiência visual, visto que dependendo de como as adaptações são conduzidas no decorrer do exame, podem influenciar no desempenho do candidato e comprometer o resultado.

Para tanto, este capítulo será dividido em 5 partes. Na introdução, discorreremos sobre a origem das avaliações em larga escala e como o ENEM se tornou um exame de alta relevância, suas alterações e como vem sendo tratada a inclusão de candidatos com deficiência. Em seguida, no referencial teórico, abordaremos a taxonomia de questões de Nery e colaboradores (2003) e os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade. No *design* metodológico, discorreremos sobre o tipo de pesquisa utilizada: qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Na parte da análise e discussão dos resultados, abordamos a Matriz de Referência do ENEM, os editais do ENEM 2017, além de analisarmos a prova de língua inglesa que foi aplicada no dia 5 de novembro de 2017. Nas considerações finais, propusemos mudanças e encaminhamentos para as próximas edições do exame.

Referencial Teórico

Para iniciarmos nossa investigação, primeiramente abordaremos a Taxonomia de Questões elaborada por Nery e colaboradores (2003). Além de ancorarmos a análise das questões da prova de língua inglesa em Nery

e colaboradores (2003), veremos também os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade que entrecortam as análises.

Portanto, a análise das questões das provas de língua inglesa neste trabalho estão sustentadas na taxonomia de questões desenvolvida por Nery e colaboradores (2003). Tal taxonomia foi escolhida por duas razões básicas: a primeira foi por ter sua origem a partir do trabalho das autoras na elaboração e correção das questões de língua estrangeira (francês) do vestibular da Unicamp, e, num segundo momento, por se tratar de uma taxonomia que investiga questões tanto com predominância informativa quanto argumentativa

Essa tipologia caracteriza-se por um eixo constituído por dois polos, que seriam o informativo e argumentativo. Esses polos sinalizam os diferentes níveis de complexidade de leitura, desde o mais simples: o informativo, até o mais complexo: o argumentativo. Segundo Nery e colaboradores (2003), os diferentes tipos de questões abertas ou dissertativas de um exame de leitura são distribuídos ao longo desse eixo, deslocando-se do mais simples ao mais complexo, ou seja, do informativo ao argumentativo. Dentro desse eixo informativo/argumentativo, estão ainda incluídas as seguintes categorias: reconstituição da informação, ordenação e relevância, estabelecimento de relações, reconhecimento do quadro enunciativo, apreensão de julgamento de valor e reconstrução da argumentação. Vejamos cada uma dessas categorias no esquema formulado por Nery e colaboradores (2003).

A categoria reconstituição da informação, conforme o esquema, refere-se a questões mais simples, visto que apenas solicitam que o leitor/candidato reconheça e retire as informações solicitadas, tais como elas aparecem no texto. Já as de ordenação e relevância ocorrem sobre informações que se articulam no texto. Dessa forma, o leitor/candidato deve reorganizar sua ordenação, iniciando pelo grau de relevância das informações.

Ainda conforme a autora, as questões em que existe estabelecimento de relações exigem que o leitor/candidato investigue a relação que há entre dois ou mais elementos do texto. Essa relação pode ser entre: um elemento textual

e uma parte do texto ou o texto todo; uma parte do texto e outra parte do mesmo texto; um texto e outro texto; uma parte do texto e outro texto.

As questões de reconhecimento do quadro enunciativo, conforme Nery e colaboradores (2003), exigem que o leitor/candidato identifique os componentes da cena enunciativa e que compreenda as estratégias discursivas a que eles se prestam. As duas outras categorias referem-se às de apreensão de julgamento de valor e a de reconstrução de argumentação. As questões pertencentes à primeira categoria demandam que o leitor/candidato identifique os segmentos do texto que conduzam um julgamento de valor - que se apresenta enquanto tal - sobre informações fornecidas no texto. Já as de reconstrução da argumentação exigem que o leitor/candidato reelabore a linha de argumentação que filtra e associa a informação. Conforme podemos observar no esquema geral de matriz de questões, além das categorias do contínuo informativo versus argumentativo, há a combinação dessas com subcategorias que foram determinadas, sobre a forma de “pares”, podendo ser: pontual x global, linear x não-linear e orientada x não-orientada.

Assim, com base no que vimos, podemos dizer que uma questão é dita pontual quando sua resposta demanda uma compreensão localizada ou quando as informações exigidas (reconstituição da informação) recaem sobre um aspecto específico do texto, tais como: os elementos a serem selecionados e ordenados (ordenação e relevância), as relações (estabelecimento de relações), o julgamento de valor apresentado enquanto tal (apreensão de julgamento de valor), ou ainda quando a questão incide apenas sobre um componente da: rede enunciativa ou da cadeia argumentativa do texto.

Por outro lado, a questão é global quando sua resposta demanda que o leitor/candidato compreenda o texto em sua globalidade, ou seja, quando a resposta leva em conta:

- informações difusas (reconstituição da informação), elementos a serem selecionados e ordenados (ordenação e relevância)
- um julgamento de valor que se apresenta enquanto tal (apreensão de julgamento de valor), em todo o texto; ou quando sua resposta obriga a um movimento de:

- apreensão da rede enunciativa (reconhecimento do quadro enunciativo),
- reconstrução da cadeia argumentativa (reconstrução da argumentação) do texto em sua globalidade.

Uma questão pontual pode ser linear ou não linear. É considerada linear, quando o aspecto sobre o qual ela incide está localizado em um ponto específico do texto enquanto materialidade. Já quando este aspecto se localiza em mais de um ponto do texto enquanto materialidade, é considerada não linear. Com base nisso, as questões do tipo ordenação e relevância, estabelecimento de relações, reconhecimento do quadro enunciativo e reconstrução da argumentação são sempre não lineares.

Uma questão também pode ser orientada e não orientada. A questão orientada, como seu próprio nome diz, é quando sua estrutura contém indicações para um trajeto estipulado de leitura, ou seja, quando há indicações sobre: o número e/ou natureza dos elementos a serem ordenados e escolhidos (ordenação e relevância); elementos e natureza das relações a serem estabelecidas (estabelecimento de relações); a disposição da rede enunciativa do texto (reconhecimento do quadro enunciativo); a existência de um julgamento de valor indicado enquanto tal (apreensão de julgamento de valor); a composição da cadeia argumentativa do texto (reconstrução da argumentação). Assim sendo, conforme observado, as questões do tipo reconstituição da informação, são sempre orientadas, por constituir um “olhar” sobre o texto.

Seguindo o raciocínio, serão consideradas como questões não-orientadas quando, na formulação da questão, não houver nenhuma orientação sobre o percurso de leitura a ser feito para se chegar à resolução da mesma.

Conforme menciona Nery e colaboradores (2003, p. 70), a Matriz de Questões é resultante de uma prática de ensino e avaliação de leitura, porém não pode ser considerado um produto acabado, ou seja, não pode ser simplesmente aplicada de maneira direta e mecânica. Trata-se de um instrumental para ensino e avaliação de leitura que envolve categorias operacionais a serem manuseadas com flexibilidade.

Conforme a autora, o grau de complexidade de leitura exigida por uma questão, pode resultar, dentre outros fatores, da combinação das diferentes categorias, conforme podemos verificar a seguir:

Simplicidade	Complexidade
Informativo	Argumentativo
Pontual Linear Orientada	Global Não Linear Não Orientada

Fonte: Nery e colaboradores (2003, p. 50)

Porém, as categorias da Tabela não podem ser vistas como estáticas. Isso porque uma questão do tipo de reconstituição de informação global pode ser mais complexa do que uma do tipo reconstrução da argumentação orientada pontual. Além disso, outros fatores externos ao texto também podem contribuir para o grau de complexidade, como, por exemplo: o conhecimento prévio do assunto, o nível de proficiência da língua estrangeira, dentre outros.

Assim sendo, com o propósito de analisarmos as questões da prova de língua inglesa do ENEM, iremos utilizar a Matriz de Nery e colaboradores (2003). Apesar da taxonomia ter sido concebida a partir de questões abertas, decidimos utilizá-la para examinar questões objetivas por se tratar de uma análise exequível com tal taxonomia e também, por não conhecermos outras até o presente momento. Ademais, por meio dessa taxonomia, poderíamos delinear a complexidade de leitura que tais questões exigiram de seus candidatos.

Segundo Nery e colaboradores (2003), um bom instrumento de avaliação deve incluir questões com predominância informativa, bem como argumentativa. Um exame bem elaborado deve estar sustentado pela visão de leitura como construção de significado e, assim, averiguar se as questões do exame de língua inglesa requerem do candidato/leitor um nível de capacidade de leitura muito maior do que se ele tivesse que apenas reconstituir informações orientadas pontuais e lineares do texto.

Além de analisarmos a prova de língua inglesa do ENEM pela Matriz de Nery e colaboradores (2003), também examinamos se as questões são confiáveis, válidas e práticas.

Validade, confiabilidade e praticidade.

Quando aplicamos um teste, temos que nos preocupar com alguns conceitos básicos que são validade, confiabilidade ou fidedignidade e praticidade. Vejamos cada um dessas definições.

De acordo com Hughes (2003, p. 26), um teste é válido se ele avalia com clareza e rigor o que se pretendia avaliar. Os professores e/ou avaliadores elaboram testes de língua com o objetivo de julgar, aferir construtos teóricos como habilidade em leitura, fluência na oralidade, conhecimento de gramática e outros. Isso fez com que a validade fosse vista de forma mais abrangente (MESSICK, 1989). Assim, segundo Hughes (2003, p. 26), não é suficiente afirmar que um teste tem validade, a evidência empírica é necessária. Tal evidência pode tomar diversas formas, incluindo as formas subordinadas de validade como: de conteúdo, de construto e referenciada em critérios. Para entendermos melhor, vamos inicialmente discutir sobre cada uma dessas validades.

A primeira, a validade de conteúdo, como o próprio nome já diz, refere-se ao conteúdo do teste. Um teste apresenta esta validade quando verificamos se os itens escolhidos para a avaliação são apropriados com sua proposta, ou seja, se seu conteúdo constitui uma amostra significativa das habilidades linguísticas, estruturas etc. que se pretendia avaliar.

De acordo com Weir (1990), o problema, com esta validade, está em assegurar que a amostra de tarefas incluídas em um teste seja suficiente para caracterizar a proficiência linguística. Para isso, é necessário verificar as especificações do teste e estabelecer procedimentos claros para diminuir essa variabilidade. Porém, somente a validade de conteúdo não é o suficiente para a elaboração de um bom teste.

A segunda é denominada de validade de construto. Já nesse caso, seu conceito é mais complexo, por incluir variedades internas e externas. De acordo com Ebel e Frisbie (1991, p. 108), a palavra refere-se a um conceito teórico com relação a um aspecto do comportamento que não pode ser avaliado ou observado diretamente (construto psicológico). São exemplos de construto, segundo os autores: inteligência, motivação, ansiedade, rendimento, atitude, e compreensão em leitura. Assim sendo, a validação desse construto constitui na coleta de evidência para dar suporte ao argumento de que um teste realmente avalia o construto psicológico que os elaboradores almejam. Nesse caso, a meta é definir o significado dos escores/notas do teste para assegurar que signifiquem o que especialista esperava que significasse.

Um conceito mais simples de construto seria o de Luoma (2004). A autora refere-se a um termo utilizado para aquilo que estamos avaliando. Dessa forma, podemos dizer que, a validade de construto tenta responder a pergunta: “o que o teste realmente avalia?”.

A terceira é a validade referenciada em critérios. Essa validade envolve a comparação de resultados de testes, ou seja, quando confrontamos os resultados de um determinado teste com outras avaliações feitas pelos mesmos alunos/candidatos.

Todo o processo de validação de um teste, é conforme Scaramucci (2009, p. 30), “visto como uma atividade de pesquisa, através da qual teorias são testadas e confirmadas, modificadas ou abandonadas.” É interessante verificarmos como isso ocorreu com o conceito de validade em uma versão mais contemporânea.

Conforme verificamos, a validade, na visão tradicional, era vista de forma segmentada. Em oposição a essa visão, Messick (1989), propôs um conceito mais amplo e unificado, que embora contemplasse múltiplas facetas¹ considerava as implicações de valor do significado dos resultados, bem como as consequências sociais dos seus usos. Para Messick (1989;

¹ As seis facetas são: aspecto de conteúdo da validade de construto, análise de correlação, aspecto estrutural, aspecto de generalidade, aspectos externos e consequências de um exame.

1995), existem maneiras diferentes de obter informações para verificar a validade de um teste, mas não há diferentes tipos de validade. Assim, podemos dizer que a validade não é necessariamente uma propriedade intrínseca ao teste (SCARAMUCCI, 2009), mas é algo que está associada aos seus resultados. Para que haja validade, segundo Marochi e Retorta (2018, p. 61),

[...] os resultados de um teste devem ser significativos, úteis, apropriados e éticos. Para validar um teste devemos acumular dados empíricos e argumentos lógicos para mostrar que as inferências (as hipóteses levantadas) são, de fato, apropriadas.

Além da validade, temos que considerar também os conceitos de confiabilidade ou fidedignidade e a praticidade. A confiabilidade diz respeito a produzir um teste com resultados semelhantes se aplicados a uma população semelhante em momentos distintos. Ou ainda se o mesmo teste for aplicada a mesma população em momentos distintos.

Além disso, um teste deve ser prático. Imagine um teste oral com uma duração de 30 minutos a ser aplicado por apenas 2 avaliadores para 100 pessoas. Seria impraticável. Nesse caso, poderíamos diminuir o tempo de teste e aumentar o número de aplicadores para se tornar viável.

Um teste pode ser confiável sem ser válido, mas não pode ser válido sem ser confiável. No caso do ENEM, a mesma situação acontece. O teste deve ser prático, válido e confiável.

Com o referencial teórico consolidado, passamos a alinhar o *design* metodológico desta pesquisa.

***Design* Metodológico**

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Para tanto, utilizamos uma entrevista semiestruturada e a análise documental que, segundo Gil (2008), vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que foram

reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Escolhemos analisar a prova de língua inglesa do Enem 2017, além da Matriz de Referência que embasa o exame, como também o Edital ENEM nº 13, de 7 de abril de 2017.

A entrevista semiestruturada foi conduzida com 6 candidatos cegos, de idades entre 17 e 21 anos, que foram alunos de um curso pré-vestibular no Instituto Paranaense dos Cegos em Curitiba. Três alunos em serviço do curso de licenciatura inglês da Universidade Tecnológica do Paraná e o professor supervisor ministraram aulas de interpretação de textos em inglês para prepará-los para o Enem durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2017. Logo após a realização do Enem, que ocorreu nos dias 05 e 12 de novembro de 2017, tivemos uma reunião, na qual coletamos as respostas sobre seus desempenhos na prova de língua inglesa.

Assim, tendo por base as respostas das entrevistas fornecidas pelos alunos que participaram do ENEM, a análise dos documentos (matriz de referência e edital) e a prova de 2017, ou seja, a partir dessa triangulação de dados (STAKE, 2005), pudemos investigar se as questões da prova de língua inglesa foram confiáveis e se apresentaram validade.

Análise e discussão dos resultados

Para entendermos melhor a elaboração das questões que foram utilizadas neste estudo, analisamos também a Matriz de Referência (MR) e o Edital do ENEM, conforme mencionado anteriormente.

A MR é composta por eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e pela descrição das competências, por área, que um estudante deve atingir no ensino médio.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2017), os eixos cognitivos comuns referem-se: ao domínio de linguagens, a compreensão de fenômenos, ao enfrentamento e resolução de situações-problema, a capacidade de argumentação e a elaboração de propostas.

As áreas que integram a MR são: as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Matemática e suas

Tecnologias e as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estando a língua estrangeira inserida nesta última. A MR do ENEM para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta duas divisões: a das competências de área e suas habilidades. Há nove competências, que se subdividem em três ou quatro habilidades cada uma. As tabelas a seguir mostram as competências e suas habilidades da MR do ENEM.

Tabela - Competência M1

Primeira competência (M1) - aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.	H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento).
	H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.
	H3 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.
	H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência M2

M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
	H6 - Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
	H7 - Relacionar informações em um texto em LEM, sua função e seu uso social, para justificar possíveis intenções do autor.
	H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência M3

M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade	H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
	H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função de necessidades cinestésicas.
	H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de integração social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência M4

M4 - Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H12 - Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
	H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos.
	H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência M5

M5 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção..	H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
	H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
	H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência 6

M6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação..	H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
	H19 - Analisar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução.
	H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência M7

M7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
	H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
	H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
	H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência 8

M8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
	H26 - Relacionar a presença de uma variedade linguística ao procedimento de argumentação de um texto.
	H27 - Relacionar preconceitos sociais e usos da língua.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Tabela - Competência 9

M9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar..	H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.
	H29 - Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias de comunicação e informação.
	H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2017)

Nosso estudo concentrou-se na Competência M2 que aborda o conhecimento de língua estrangeira moderna como “instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2017) e nas Competências M5, M6, M7, M8 que versam direta ou indiretamente sobre competências e habilidades que um aluno/candidato deve ter para produzir/compreender um texto escrito.

Antes de analisarmos a M2, parâmetros para o conhecimento de língua estrangeira (LE), primeiramente foi necessário abordarmos a concepção de língua(gem) que subjaz a prova de LE. Como a MR foi concebida a partir de competências e habilidades, o mais coerente seria adotarmos a concepção de língua(gem) na qual a prova ‘fundamenta-se na ideia de proficiência enquanto uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo’ (INEP, 2018). Portanto, a avaliação deve levar em conta não apenas aspectos textuais, mas, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação.

A competência de área 2 demanda o conhecimento de língua estrangeira moderna como “instrumento de acesso a informações e a outras

culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2017), o que, em tese pode ser verificado por meio das seguintes habilidades: associação de vocábulos e expressões em Língua Estrangeira Moderna (LEM) (H5); utilização de conhecimentos da língua estrangeira para acessar informações e culturas (H6); relacionamento entre estruturas linguísticas e usos sociais de textos (H7); e reconhecimento da importância cultural de uma língua como representação de diversidade (H8).

Ribeiro (2016) afirma que as provas do ENEM são embasadas por uma concepção de texto alargada, em comparação com concepções estritamente linguísticas. A autora advoga que o texto, segundo a MR, é um evento de linguagem, como ensinou Beaugrande (1997) ou Beaugrande e Dressler (1981) ou, no Brasil, Costa Val (1991), além de ser considerado um evento às vezes multissemiótico e sempre multimodal (KRESS, VAN LEEUWEN, 1998). Ribeiro (2016, p. 12) diz que:

A multimodalidade, conforme Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), a grosso modo, está na seleção e no arranjo expressivo de um texto, não apenas considerando-se as semioses que o podem compor (imagem, som, verbo, etc.), mas as nuances de cor, brilho, layout, etc. que o tornam uma espécie de orquestração para os efeitos de sentido que o leitor saberia construir.

Já a área 5, contém como competência a análise, a interpretação e a aplicação de recursos expressivos das linguagens e propõe que o candidato relacione textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 2017). A competência da área 6 exige que o candidato compreenda e use os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. A competência 7, por sua vez, solicita ao estudante que confronta “opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2017). Na competência de área 8, podemos observar que a prova exige do candidato como “compreender e usar a língua portuguesa como língua

materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2017).

Com relação ao Edital nº 13, de 7 de abril de 2017 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2017, podemos observar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assegura Atendimento Especializado, para pessoas “com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia.” Para isso, o candidato deve informar a condição que motiva o atendimento, como também cumprir as demais exigências descritas no referido edital.

O candidato pode, de acordo com o edital supracitado, solicitar o auxílio de acessibilidade, mediante comprovação de laudo médico, conforme suas necessidades e com as seguintes opções:

[...] prova em braille, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, ledor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível (BRASIL, 2017).

Até a edição de 2017 não havia a descrição dos usos específicos de acessórios próprios para cegueira como máquina Perkins, reglete, punção, soroban ou cubarítmico, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária e tábuas de apoio. Vale ressaltar que atendimento especial tem sido aprimorado em cada edição do ENEM.

O exame foi constituído por uma redação em língua portuguesa e quatro provas objetivas contendo cada uma 45 questões de múltipla escolha. No primeiro dia de aplicação do exame foram realizadas as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Ciências da Humanas e suas Tecnologias, com duração de 5 horas e 30 minutos, contadas a partir da autorização do aplicador para início das provas. No segundo dia, foram realizadas as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e

Matemática e suas Tecnologias, com duração de 4 horas e 30 minutos, contadas a partir da autorização do aplicador para início das provas.

Especificamente, a prova de língua inglesa do Enem foi aplicada no dia 5 de novembro de 2017. Os candidatos cegos receberam um caderno laranja, especialmente feito para leitores ou impressão em Braille e apresentou 5 gêneros distintos: uma crítica de filme, uma notícia da NBC americana, uma propaganda, uma carta ao leitor e um guia de turismo.

A primeira questão² foi sobre o filme Frida. A pergunta, cuja alternativa correta foi a letra D, centrou-se na beleza *sui generis* da artista e como ela se apresentava para a sociedade, sem a preocupação de subjugar-se aos padrões de beleza femininos da época. O candidato teve que se ater a vários elementos textuais que enfatizavam tanto as características da beleza diferente da pintora, quanto sua recusa de não se importar com as referências femininas impostas. A questão foi bem escrita e o elaborador teve a preocupação de fazer com que o candidato tivesse que compreender o texto como um todo. Assim sendo, podemos dizer que a questão está de acordo com a taxonomia de Nery e colaboradores (2003), em que o aluno/candidato precisaria saber reconstruir a argumentação para assinalar a resposta correta.

A segunda questão apresentou um texto mais longo, porém mais fácil de responder sobre a próxima geração de espíões britânicos que serão recrutados entre os adolescentes. A alternativa D, na qual o governo britânico decidiu que implantará um esquema de capacitação de adolescentes para atuarem como agentes secretos, poderá ser prontamente pinçada da primeira oração do segundo parágrafo, o que caracteriza a reconstituição da informação, segundo a classificação de questões de Nery e colaboradores (2003).

A terceira questão é sobre uma figura que foi descrita para os candidatos cegos:

² PROVA DO ENEM, 2017 - Caderno Laranja. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_9_prova_laranja_5112017.pdf>. Acessado em 29/05/2017.

Descrição da propaganda: Cartaz com a imagem de um parafuso e uma ruela caídos no chão em meio a uma poça de um líquido escuro e viscoso. Acima da imagem, um texto: *Take your car just anyplace for an oil change, and you may regret it down the road* (BRASIL, 2017).

Nessa questão que é orientada, o elaborador pede para que o aluno/candidato estabeleça uma relação, segundo a classificação de questões de Nery e colaboradores (2003), entre as palavras *anyplace* e *regret* com o cartaz. A alternativa C contempla a expectativa quando afirma que ‘o tema da propaganda é a importância da escolha da empresa certa.’ Questões com figuras e desenhos para cegos, em exames de alta relevância, podem ser questionáveis porque para o deficiente visual, tal método de avaliação precisa de validade de construto pelo fato do exame estar avaliando o visual para o vidente e a leitura para o cego. Muitas vezes, a própria descrição da figura feita para o cego, ou já induz o candidato para a resposta certa ou poderá levá-lo ao erro. A própria descrição já é a resposta da interpretação da figura.

Na quarta questão, Emily externa sua ‘indignação com a negligência de portadores de armas’, alternativa D, ao escrever uma carta ao editor ao *The New York Times*. O candidato poderá estabelecer relações entre orações e léxicos, segundo Nery e colaboradores (2003) em vários trechos da carta como, por exemplo em dois questionamentos que ela faz, conforme podemos observar a seguir:

I find it abhorrent that the people of Burkesville, Ky., are not willing to learn a lesson from the tragic shooting os a 2-year-old girl by her 5-year-old brother. How can anyone justify leaving guns lying around, unlocked and possibly loaded, in a home with two young children?

A última questão, de um guia de viagem a Israel, é de reconstrução da argumentação, que segundo Nery e colaboradores (2003), e leva o aluno/candidato a observar elementos no texto inteiro para compreender que o guia ‘apresenta aspectos gerais da cultura do país para continuar a atrair turistas estrangeiros, cuja a alternativa correta é a letra E. Esse tipo

de questão exige do aluno/candidato a habilidade de concatenar informações do texto como um todo para escolher a alternativa mais adequada.

As questões 1 e 5 exigem do aluno/candidato que ele/a reconstruam a argumentação do autor, o que tornam essas questões um pouco mais difíceis de serem respondidas. Na questão 2, o candidato necessita apenas reconstituir informações do texto, o que a torna mais fácil. Já as questões 3 e 4 pedem ao aluno/candidato que estabeleça relações entre orações e palavras para que ele/a consiga escolher a alternativa correta, o que a torna uma questão de dificuldade média.

As questões da prova de língua inglesa estão em consonância com o proposto pelas MRs. Para candidatos cegos, a prova de língua inglesa foi muito bem elaborada, com exceção da questão 3 que pede interpretação de uma imagem. Como mencionado anteriormente, a própria descrição ou audiodescrição da figura, muitas vezes, induz o candidato a resposta correta (se for bem descrita) ou errada (se for mal descrita). Em exames de alta relevância, que causam um impacto pessoal muito importante para o candidato, esse tipo de questão para cegos deveria ser evitada.

Com relação a aplicação da prova, pudemos observar problemas sérios que comprometem a validade de construto e confiabilidade, além de afetar a praticidade.

Como os alunos relataram na entrevista, o ENEM permite duas modalidades para realizar o exame, e o candidato cego tem duas opções. A primeira é ler a prova em Braille e responder em voz alta para um leitor, assim ele transcreve apenas as respostas. A segunda, é ter um leitor que lê as questões e transcreve as respostas para o cego. Como a leitura em Braille é um método que consome muito tempo, o acréscimo de uma hora para responder a prova não é suficiente para candidatos que optam pela leitura em Braille. Assim, os candidatos, em sua maioria, preferem a segunda opção, conforme as falas dos alunos entrevistados. Nessa perspectiva, o conceito de praticidade fica comprometido. A prova de língua inglesa para candidatos cegos necessita de mais praticidade, uma vez que ela leva muito mais tempo do que o permitido para a leitura em Braille.

Porém, a maior queixa e, por conseguinte, o maior problema com a aplicação da prova é quando o candidato escolhe apenas o leitor para ler as questões e transcrever as respostas. Neste caso, é importante salientar que não há nenhum critério pelo INEP para escolha do leitor com relação a sua proficiência em língua inglesa. Os alunos relataram que muitos leitores não tinham o conhecimento suficiente de inglês para lerem os textos, ou ainda, alguns outros recorreram a colegas quando da aplicação da prova de inglês por não se sentirem capacitados para ler o texto em voz alta. Esse fato faz com que a prova tenha a validade de construto bastante prejudicada, pois conforme o relato dos alunos, os leitores designados para atendê-los: gaguejam, apresentam uma leitura com pronúncia incompreensível e fragmentada, o que pode dificultar o desempenho desses alunos/candidatos.

Dessa forma, para o candidato cego, a prova de língua inglesa passa a ser uma prova de compreensão auditiva e não uma prova de leitura, com o é para os demais candidatos videntes, uma vez que o candidato cego deve ouvir o texto para dar as respostas. A habilidade de compreensão auditiva raramente é trabalhada nas escolas de ensino fundamental e médio. Por esse motivo, não faz sentido exigir tal habilidade dos candidatos cegos. Esse fato afeta a isonomia do exame, uma vez que tal prova, por causa da maneira que é aplicada, torna-se mais difícil para o cego do que para o vidente.

Os alunos também reclamaram que alguns leitores demonstraram insatisfação ou desagrado quando solicitaram para reler os textos. Conforme os relatos de dois candidatos, eles se sentiram acuados quando tiveram que pedir para os leitores reler o texto.

Podemos observar que, apesar dos editais do ENEM terem evoluído muito no sentido de incluir candidatos com deficiências, os candidatos cegos ainda se sentem constrangidos e desesperançosos, segundo seus relatos, uma vez que a prova de língua inglesa para cegos não tem validade de construto e muito menos praticidade, sendo que a própria aplicação da prova não atende requisitos mínimos para esses candidatos responderem

as questões de língua inglesa, de modo a assegurar a isonomia entre videntes e cegos.

Portanto, podemos concluir que a prova de língua inglesa do ENEM não apresenta validade de construto uma vez que a habilidade que é avaliada é a de compreensão auditiva e não de leitura. Além desse problema, a prova também não é prática. Ela leva muito tempo para ser aplicada e o candidato, conforme relatado anteriormente, podem se sentir frustrado e ansioso.

Conseqüentemente, algumas mudanças na aplicação da prova de língua inglesa do ENEM são imprescindíveis e serão discutidas a seguir.

Considerações Finais

Apesar dos editais terem evoluído muito com relação a questões de inclusão de candidatos com deficiências, ironicamente, o mesmo exame produz um efeito excludente dos candidatos cegos. E uma dessas razões de exclusão é a falta de validade de construto e praticidade da prova de língua inglesa. A qualidade de um exame está intimamente ligada ao esforço que fazemos para validá-lo. Uma avaliação para ser justa deve, necessariamente, ter validade, confiabilidade e praticidade. A validade de construto é o grau em que uma prova avalia o que afirma, ou pretende avaliar (ALDERSON, CLAPHAM e WALL, 1995; HUGHES, 2003; LUOMA, 2004). Então, em uma prova de leitura, a validade de construto é a leitura. Devemos nos perguntar: esta prova de língua inglesa do ENEM para os cegos realmente avalia a habilidade de leitura?

A aplicação da prova de língua inglesa do ENEM nos suscita vários questionamentos. Primeiramente, podemos perguntar: Mesmo que partindo do pressuposto de que o leitor tenha um bom conhecimento da língua inglesa e leia a prova com o mínimo de inteligibilidade, seria justo considerar essa prova de leitura?

Qual é a validade de construto de uma prova de leitura que foi lida para o candidato? Com certeza é uma prova de compreensão auditiva

(*listening*) e não de leitura (*reading*). Esse tipo de aplicação de prova, ou seja, com leitores, não possui validade de construto, o que compromete a lisura do exame.

Assim, não podemos, em hipótese alguma, considerar a prova de inglês do ENEM para cegos uma prova de leitura. Ela exclui o candidato do processo de seleção porque não permite uma avaliação válida e justa, comprometendo assim a validade consequencial advogada por Messick (1995). Além do mais, a resolução de uma prova de leitura em língua inglesa (*reading*) é considerada mais fácil do que uma de compreensão auditiva (*listening*) para qualquer aluno, seja vidente ou cego, pelo fato das escolas do ensino fundamental ou médio não ensinarem a habilidade de compreensão auditiva.

A partir deste estudo, elaboramos, juntamente com os alunos/candidatos cegos que já realizaram o ENEM algumas soluções para o problema da aplicação da prova de língua inglesa.

1. Ajustar a quantidade de itens, ou seja, diminuir o número de questões, ou pensar a problemática aumentando o número de dias e horas para candidatos com deficiência visual solucionar as provas. Dessa forma, os candidatos cegos que preferirem poderão fazer a prova em braille, usando Regletes e Máquinas Perkins, que são equipamentos mecânicos. Assim, ao término do exame, um fiscal poderá passar o gabarito para o candidato cego e, o exame em braille ser anexado, caso haja necessidade de conferência.
2. Para os alunos que não leem Braille, deve ser permitido o uso de *Laptops* ou *Personal Computers* (PCs) com leitores de telas instalados, como o NVDA ou DosVox: Leitores de Tela Livre para Windows. Esses alunos, na sua maioria, são digitalmente letrados e leem e escrevem muito bem com programas leitor de telas. Os fiscais podem garantir a lisura do exame, certificando-se de que os equipamentos estejam em Modo Avião. Assim, a fraude será impossibilitada. Hoje, o uso de tecnologia para cegos é imprescindível para que eles possam ler e escrever com liberdade e autonomia e assim retornar a trechos dos seus textos, tal como fazem os candidatos videntes. No caso do exame em computadores, *computer-based exam*, os resultados poderão ser calculados imediatamente após o término da prova. Internacionalmente, exames como *Testing of English as a Foreign Language*, versão internet-based, TOEFL Ibt, o *International English Language*

System, o *Ielts*, o *Pearson Test of English Academic*, dentre outros já são aplicados *on-line* com lisura e blindados contra fraudes.

Portanto, em consideração aos princípios de isonomia e de validade de construto e consequencial (MESSICK,1995) a equipe aplicadora da prova de língua inglesa do ENEM deve ajustar a aplicação das provas atendendo as necessidades dos candidatos cegos para que eles tenham condições equitativas de concorrer a uma vaga em uma universidade brasileira.

Referências

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. ***Introduction to text linguistics***. Londres: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, R. ***New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and society***. Norwood: Ablex publishing corporation, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Lei n.º. 13.146**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.409**, de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- EBEL, R.L.; FRISBIE, D. A. *Essentials of Educational Measurement*. 5. ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1991.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- HASSELGREEN, A. *Testing the spoken english of young norwegians: a study of test validity and the role of "smallwords"*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- HUGHES, A. *Testing for language teachers*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- INEP MEC. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em 04/09/2018.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout*. In: BELL, A.; GARRETT, P. *Approaches to Media Discourse*. 6 Ed. Blackwell Publishing Ltd., [1998] 2005. Chapter 7, p.186-219.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.
- RESS; G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images. The grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 2006.
- LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- MAROCHI, T.B.; RETORTA, M.S. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018.
- MESSICK, S. *Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persona' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*. *American psychologist*, v. 50, n. 9, p. 741, 1995.
- MESSICK, S. *Validity*. In.: LIMA, R.L. (Org). *Educational Measurement*. 3. ed. New York: Macmillan, p. 133-103, 1989.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NERY, R. M. *et al.* **Questões sobre questões de leitura**, Campinas: Grupo Átomo e Alínea, 2003.

RIBEIRO, A. E. Uma análise da matriz de referência e das provas do ENEM: multimodalidade em foco. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 11-30, jul./dez. 2016.

SCARAMUCCI, M. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Caleidoscópio** 7 (1); 30-48, maio 2009.

STAKE, R. E. *Qualitative case studies*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005, p. 443-466.

WEIR, C. **Communicative language testing**. New Jersey: Prentice Hall International, 1990.

A experiência discente na questão da inclusão de um aluno cego na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Alencar Guth

Davyd Vinicius Gonçalves Ribeiro

Este capítulo pretende fazer um entrecruzamento de tempos, vozes e experiências. Juntos, pretendemos promover uma reflexão sobre um fenômeno que não deveria ser, na prática, ainda novo: a acessibilidade. Contaremos nossas experiências no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba (UTFPR-CT) e esperamos que nosso relato possa servir de motivação para além da comunidade universitária. Somos parte da voz discente e relatamos a partir da posição do Davyd, calouro do curso de Letras – Inglês e primeiro graduando cego a entrar na UTFPR-CT pelas cotas do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), bem como do ponto de vista do Alencar, estudante vidente do último período de Letras – Português/Inglês e monitor de um projeto de acessibilidade.

Entrecruzamos tempos porque pretendemos relatar, a partir da voz de um estudante cego, como eram as expectativas com respeito à acessibilidade desde antes do ingresso na universidade e como tem sido a experiência inicial. Já pela voz de um estudante vidente do último período da graduação, presente na universidade nos últimos cinco anos, queremos mostrar como era e como está sendo esse ambiente depois da inserção de estudantes com deficiência. Mas, além de termos em conta o passado e o presente, visamos ao futuro, já que lançamos expectativas e queremos que este capítulo seja, um dia, o registro de um início promissor.

O ano de 2018 começou com novidades no Câmpus Curitiba da UTFPR, graças à Lei 13.409, de dezembro de 2016. O Art. 3º da lei dispõe que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012, p. 01). Esse artigo alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que já garantia cotas reservadas a pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas. Isso oportunizou, neste ano, a entrada do primeiro aluno regular cego cotista do Câmpus. A partir da publicação dessa lei, não só a UTFPR-CT, mas as demais universidades federais, com certeza, deram um passo importante rumo a um grande conjunto de mudanças.

Antes disso, no curso de Letras, o contato com o ensino de alunos cegos dentro das disciplinas ocorria apenas por meio do estágio obrigatório de língua inglesa no Instituto Paranaense de Cegos – IPC. No entanto, essa atividade se limitava a poucos estagiários. Foi graças ao estágio obrigatório que alguns estudantes de Letras, inclusive eu, Alencar, entramos em contato com alguns documentos reguladores dos direitos de pessoas com deficiência. Entre eles a Declaração de Salamanca, de 1994, que é uma resolução das Nações Unidas acerca dos princípios, práticas e políticas da educação especial (UNESCO, 1994). Porém, ao pensar no contexto da universidade inteira, pouco se falava ou via sobre a questão da inclusão de cegos. Quanto aos surdos, por exemplo, há a disciplina de Libras, mas nos cursos que não são licenciaturas a matéria é somente optativa. Por isso, o assunto da inclusão acabava tornando-se uma questão distante.

Houve, também, durante um tempo, um projeto de extensão sob o comando da professora Dra. Miriam Sester Retorta, professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM, da UTFPR-CT, que ensinava inglês para cegos e do qual eu, Davyd, fiz parte antes de entrar na graduação. Inclusive, foi graças a esse curso e, claro, à professora Miriam, que eu decidi entrar para o curso de Letras – Inglês. Após tentar o ingresso na universidade por dois anos consecutivos, finalmente consegui a matrícula pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência.

Antes de ingressar na universidade eu já sabia que poderia enfrentar algumas dificuldades. Esse pensamento ficou ainda mais vivo quando soube que seria o primeiro cego cotista em um curso superior da universidade. Eu estava com um pouco de medo, pois não sabia o que poderia enfrentar. O que me tranquilizava era saber que poderia contar com a professora Miriam para o que fosse necessário. No entanto, a minha recepção na universidade foi algo positivo, pois, já no momento em que fiz a minha matrícula, o pessoal do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPE marcou uma reunião para me conhecer e saber quais seriam as minhas necessidades. Aliás, não só minhas, mas da Amora, minha cão-guia. Uma palestra com os professores também foi marcada, o que me permitiu conversar com eles e esclarecer as dúvidas que pudessem ter. A partir desses momentos, minhas expectativas só aumentavam e o meu medo diminuía. Nós conseguimos dialogar, o que foi fundamental para que os primeiros ajustes pudessem acontecer.

Contudo, deixando o passado de lado, voltemos ao presente. A Lei de cotas para pessoas com deficiências em universidades federais (BRASIL, 2016) foi sancionada há apenas dois anos, o que, sem dúvidas, é uma grande vitória para nós, pessoas com deficiências. Entretanto, alguns pontos devem ser analisados. Falar de inclusão no nosso país é algo positivo, mas a forma como ela tem acontecido nem sempre tem sido verdadeira. Realizar a inclusão de uma pessoa com deficiência em uma universidade federal exige que a instituição esteja preparada para atender às necessidades dessa pessoa, seja em sua estrutura arquitetônica, materiais acessíveis ou profissionais qualificados. Não basta dar acesso, mas também condições para que a pessoa ali permaneça.

A Declaração de Salamanca salienta que “provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento” (UNESCO, 1994, p. 7). Ainda, segundo o documento,

[...] universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (UNESCO, 1994, p. 11).

Sendo assim, vemos que a mudança na lei de cotas é uma garantia para inserir os estudantes com deficiência na universidade. Porém, torna-se controversa a situação na qual uma instituição de referência em aconselhamento sobre a educação especial ainda não tenha todas as condições de lidar, na prática, com os seus próprios alunos com deficiência.

O prédio da UTFPR-CT, apesar de ser um prédio antigo, conta com algumas rampas para cadeirantes e piso tátil para pessoas cegas, mas, infelizmente, isso não garante efetividade do direito à acessibilidade. Não são todos os blocos que possuem acesso por rampas ou elevadores (funcionando), o que impossibilita o acesso por cadeirantes ou pessoas com locomoção reduzida. Já o piso tátil não nos leva a lugares básicos como o NUAPE, o restaurante universitário ou alguns departamentos acadêmicos. Além disso, o acesso a materiais adaptados é um grande problema, para o qual tanto nós, alunos, quanto os professores, precisamos encontrar uma forma de lidar. Ainda, na sede central, há poucos espaços com grama para que a Amora possa utilizar, e os lugares disponíveis são distantes e inviáveis para que eu a possa levar entre uma aula e outra, especialmente em dias chuvosos, pois não são cobertos.

Em contrapartida, os problemas que envolvem pessoas com deficiência no Câmpus estão despertando atitudes de melhoria independentes. Por consequência de questões como as quais relatamos acima, em conjunto com outros fatores, foi criado um coletivo de pessoas com deficiência nas universidades de Curitiba. Em uma matéria do jornal *Gazeta do Povo*, intitulada “Dois meses após o início das aulas, UTFPR admite não ter condições de atender estudantes com deficiência”, são mostrados os casos dos alunos com deficiência auditiva que estavam com dificuldades de aprendizado por conta da falta de intérpretes de Libras ou disponibilidade

dos professores. Por isso, por iniciativa de Alef Matheus dos Anjos, aluno da UTFPR-CT e autista, nasce o Coletivo Hawking, um meio de visibilizar as pautas e experiências dos alunos com deficiência (DEREVECKI, 2018).

Esse movimento dos alunos é, portanto, uma resposta (e ao mesmo tempo um questionamento) aos problemas que os alunos com deficiência vêm enfrentando no contexto universitário. Vemos como a presença dessas pessoas causa um impacto muito grande na rotina da universidade e, se antes havia uma noção de que essa condição existiria apenas além do domínio da universidade (nos documentos oficiais, nos estágios etc.), agora existem atitudes em torno do referido assunto dentro do espaço universitário. Além do Coletivo Hawking, que foi de iniciativa dos próprios alunos com deficiência, a *hashtag* #PraCegoVer já começou a aparecer nas postagens do *Facebook* do NUAPE (ver figura 1). Foi criada, também, uma campanha para que os alunos respeitassem a cão-guia no seu horário de trabalho. Ainda pensando no bem-estar da Amora, foi construída uma “caixinha” com grama que fica dentro da universidade e recebe manutenção frequente. São atitudes que apesar de parecerem pequenas têm cunho político importante, pois demonstram que ali está presente aquela realidade que antes parecia tão distante.

Para mostrarmos um exemplo desse tipo de ação, a seguir apresentamos a postagem do NUAPE, no *Facebook*, sobre o respeito ao cão-guia em trabalho. É uma oportunidade, também, para mostrarmos como funciona o mecanismo #PraCegoVer, ou seja, a descrição de imagens para pessoas com deficiência visual.



Figura 1. Postagem no Facebook do Nuape.

#PraCegoVer: A figura 1 é uma captura de tela de uma postagem no Facebook. Na parte superior da imagem, alinhada à esquerda, aparece a foto e o nome do perfil, “NUAPE – Curitiba”, seguidos, abaixo, da data “19 de março” e do símbolo do modo de compartilhamento “público”. Abaixo desses aspectos característicos do Facebook começa o seguinte texto: “Vocês já devem ter notado a presença de catoras fofas na universidade, elas

estão trabalhando e é muito importante que nós convivamos com elas e os seus donos respeitando essas regrinhas e não fazendo carinho e alimentando-as”.

Depois desse texto, aparece a seguinte descrição da imagem anexada à postagem: “#PraCegoVer À direita, desenho de um homem cego sendo conduzido por um cão guia. À esquerda, o texto: ‘Ao encontrar um cão guia: Fale com o dono, não com o cão; Não ofereça alimentos; Não toque nem acaricie o cão enquanto ele estiver trabalhando (ou seja, quando ele estiver usando a guia). A legislação brasileira assegura o direito de ingresso e permanência do cão guia, instrutor, treinador ou voluntário socializador em qualquer ambiente de uso coletivo.’ No rodapé da página se lê ainda o texto "Senado Federal".

Em seguida, há uma imagem correspondente à descrição acima. Depois da imagem, aparece o texto “NUAPE - Curitiba”, bem como a categoria da página, classificada como “faculdade e universidade” e os botões “enviar mensagem”, “curtir”, “comentar” e “compartilhar”.

Em razão de atitudes como as descritas, eu, Davyd, acredito que entrar na UTFPR não tem sido apenas um aprendizado para mim, mas para todos – professores, colegas e servidores. Como já mencionado, todos estão muito dispostos a ajudar, entretanto, quase ninguém sabe direito como proceder e é nesse ponto que começa um trabalho de aprendizado mútuo. Com os professores, percebo que muitas coisas estão sendo descobertas conforme as minhas necessidades, desde um arquivo que precisa ser acessível, um *slide* que precisa ser lido ou até mesmo algo que é registrado no quadro negro e que precisa ser narrado em voz alta para que eu também aprenda. Nessas horas, meus colegas têm sido grandes aliados caso os professores acabem esquecendo algo, como ditar ou descrever algum texto ou imagem. Até mesmo materiais táteis já foram produzidos, como um alfabeto fonético feito todo em madeira para que eu o pudesse tatear e compreender. Além deles, também tenho recebido o apoio de outros funcionários, como os vigilantes do prédio que, na maioria das vezes, estão à disposição para me ajudar a chegar nos lugares ou encontrar alguma sala.

Nesse processo, a Amora tem sido uma grande facilitadora na aproximação das pessoas, pois, querendo ou não, ela chama muito a atenção, fazendo com que venham perguntar a respeito dela. E, nesse ponto, começa um grande trabalho de conscientização a respeito do cão-guia. Nos primeiros dias na universidade, tínhamos muitos problemas com pessoas que queriam acariciá-la enquanto estava trabalhando e, infelizmente, isso não é permitido, pois quando o cão está em trabalho, ele não pode perder o foco ou desviar o seu comportamento. Diante desse fato, como já ilustramos anteriormente, o NUAPE criou cartazes de conscientização sobre o trato com a cão-guia – em menos de três dias já havia cartazes por todo o prédio, o que ajudou muito.

Outra prática muito importante começou no fim de março de 2018. Por iniciativa da professora Miriam, foi criado um projeto de conversão de materiais didáticos das disciplinas do primeiro período do curso de Letras – Inglês, no qual eu, Alencar, atuo como monitor. O projeto surgiu porque nos deparamos com dificuldades em encontrar materiais acessíveis para cegos. Algumas editoras não costumam disponibilizar os materiais legíveis em tela, pois, em alguns casos, os direitos autorais se sobrepõem a necessidade de uma pessoa com deficiência. Por outro lado, algumas casas editoriais disponibilizam arquivos editáveis e, cabe aos professores e a mim, como monitor, descrever imagens, esquemas e gráficos.

As conversões são para o uso imediato do Davyd, mas, no futuro, pretendemos elaborar um repositório de materiais dessa natureza. A conversão, no caso, é de textos escritos em formatos não legíveis por leitores de tela, como arquivos em PDF oriundos da digitalização de textos em papel, por exemplo, para formatos que possam ser lidos por *screen readers* (como NVDA, JAWS e Dosvox) ou, então, para áudio. Entretanto, a atividade ainda é vinculada à monitoria da disciplina de Língua Inglesa – Intermediário 2, projeto organizado pelo Departamento de Educação – DEPED, ou seja, não é específica para a acessibilidade.

Exemplifiquemos como realizamos as conversões. No caso de textos teóricos, preferimos manter o texto em arquivo “.doc” ou “.txt”, com a

descrição de elementos de imagens (como gráficos, esquemas, destaques etc.) junto ao texto original. Outra alternativa é manter o texto original escrito, mas com áudio-descrições dos elementos não legíveis pelos leitores de tela. No caso de textos literários, especialmente poemas, preferimos a áudio-descrição de todo o texto, já que o leitor de tela não destaca características de entonação, por exemplo, tão importantes para a compreensão da obra. Enfim, muitos detalhes devem ser considerados no processo.

O projeto ainda é novo e começou com a criação de uma conta institucional de e-mail e de acesso à nuvem da UTFPR para que pudéssemos interagir com os interessados, bem como armazenar o trabalho de maneira identificada. Como dito, atualmente o trabalho é focado nas necessidades específicas do Davyd, mas visamos um laboratório que pense e trabalhe com acessibilidade como um todo, não só para alunos cegos, mas também para surdos, cadeirantes e pessoas com qualquer outro tipo de necessidade educacional específica. Para isso, temos encontrado inspirações em outras universidades, como é o caso dos laboratórios já consolidados da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Passados esses primeiros meses de adaptações, percebemos que a universidade já não é mais a mesma. Com a participação de todos, encontramos a cada dia modos de inclusão importantes para a permanência de pessoas com deficiência na universidade. Há, sim, muito para acontecer, mas a disposição para agir de muitos membros da comunidade universitária é o bastante para que esse processo seja aperfeiçoado e chegue a um patamar de total inclusão. Esperamos que nosso relato chegue a todos aqueles que buscam conhecer mais sobre esse tema e que suscite o interesse daqueles que ainda não pararam para refletir sobre a questão da acessibilidade, dentro e fora da universidade.

Referencias

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016.

DEREVECKI, R. Dois meses após o início das aulas, UTFPR admite não ter condições de atender estudantes com deficiência. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 07 de maio de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

O ingresso de surdos e surdocegos na Universidade de Brasília - UNB e o ensino de LIBRAS no Brasil

Gláucio Castro Júnior

Daniela Prometi

Neemias Gomes Santana

A Lei nº 10.436/2002, é o marco histórico, fruto da militância coletiva das comunidades Surdas brasileiras que influenciou diretamente a adoção de políticas públicas e Linguísticas de ingresso dos Surdos e Surdocegos no ensino superior. Para uma efetivação da inclusão deste segmento, consolidação de uma política Linguística voltada para Surdos e Surdocegos usuários de Libras, bem como parametrização, formação de docentes para o ensino da língua, tradutores e intérpretes e Guia-intérpretes para atendimento aos mecanismos de acessibilidade Linguística e divulgação da Língua de Sinais Brasileira – Libras em toda sociedade brasileira. Surge daí um contato maior com diversos termos como: Cultura Surda, Comunidade Surda, Surdo-Mudo, Surdo, surdo, Surdocegos, dentre outros e é importante a divulgação da compreensão dessas terminologias.

A Cultura Surda não está definida somente pela conduta do grupo de Surdos, mas sim pelo reconhecimento dos valores, da língua, da linguagem, de todos os artefatos que representam a modalidade visual-espacial de comunicação do sujeito Surdo e do sujeito Surdocego com o mundo e a sociedade. Durante muitos anos, a Cultura majoritária ignorou a presença da Cultura Surda, mas felizmente esta última tem conquistado o seu espaço social com seus artefatos: Língua de Sinais, Adequação Curricular,

legendas, leis de acessibilidade e outros serviços e recursos que favoreçam a comunicação com o Surdo e essas conquistas são frutos da militância da Comunidade Surda e do ingresso de profissionais membros das Comunidades Surdas no ensino superior.

A Comunidade Surda Brasileira é composta por diferentes grupos, alguns deles são: Surdos Indígenas, Oralizados, Bilíngues, tradutores intérpretes de Libras, Ouvintes bilíngues, familiares de Surdos, os Surdos implantados, Surdocegos, dentre outros. O termo Surdo-Mudo resgata uma visão cultural-histórica dos primeiros Surdos que iniciaram a luta e a mobilização pela aceitação do sujeito, e não a conotação “errônea” de que Surdo-Mudo é o Surdo que não fala ou não consegue falar. O termo Surdo com a letra S maiúscula apresenta todos os artefatos da Cultura Surda, significa que o sujeito tem a LIBRAS como língua e seu reconhecimento como pessoa Surda em sua luta e manifestação, assim como o termo Surdocego que registra a pessoa Surdocega que tem suas especificidades. No próximo item vamos discutir sobre a Lei nº 13.146 no que tange a acessibilidade/visibilidade Linguística da Libras.

A Lei nº 13.146: acessibilidade/visibilidade Linguística da Libras

A educação no ensino superior constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Um fato interessante é que a Lei nº 13.146/15 instituiu a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. De fato, esta lei busca a acessibilidade/visibilidade Linguística da Libras, de forma efetiva ao delimitar a possibilidade de o Surdo e ou Surdocego optar pela escola bilíngue e ou escolas inclusivas.

A acessibilidade/visibilidade linguística da Libras acontece quando o decreto regulamenta a lei, influencia para a formação de profissionais e disseminação dos fenômenos linguísticos que acontece decorrente desse processo. Criado os mecanismos de provocação social – decreto que provoca a formação e esta gera práticas perspectivas de médio a longo prazo, visando um único objetivo: o sucesso Linguístico do sujeito Surdo. E, este resultado é consolidado juntamente com o decreto nº 5.626 (Brasil, 2005b) que passaremos a discutir no item seguinte.

O Decreto nº 5.626: ampliação lexical da Libras no contexto de aquisição de termos técnicos e de especialidades decorrentes do ingresso de Surdos e Surdocegos no ensino superior

O decreto nº 5.626, retrata como diversos setores do serviço público deverão organizar e proceder em relação a Libras. De forma interdisciplinar, os profissionais que atuam no ensino de Libras no ensino superior têm de aproveitar o intercâmbio do conhecimento de outras áreas para agregar e ampliar a contribuição nos estudos da Libras.

A *Mercadorização* é um termo sociológico que evidência o resultado cujo objetivo principal é o ganho financeiro, ou seja, o interesse principal das pessoas que buscam a área de Libras hoje é o financeiro. Muitos profissionais não são absorvidos por suas áreas de formação inicial, estes migram para a área de Libras, realizando pós-graduação, especialização e cursos de extensão com o objetivo de ter um retorno financeiro e esta situação não poderia deixar de ser registrada, pois desprivilegiam os licenciados em Letras-Libras. Este fato é crucial para pensar a interdisciplinaridade. O curso de Licenciatura em Letras-Libras teve início no ano de 2006. Este curso teve o objetivo de formar professores para o ensino de Libras.

Além dos fatos já mencionados, a globalização do conhecimento, quebra de barreiras, estreitamento de relações são termos cada vez mais utilizados para resumir o atual momento da evolução histórica em torno da Libras. No campo da Educação superior, pode-se dizer que também

ocorre uma nova situação: a interdisciplinaridade é um mecanismo que permite a atuação dos diferentes profissionais com a área da Libras, respeitando assim os diversos segmentos que serão descritos no item seguinte.

O ingresso e permanência do Surdo e do Surdocego na educação superior

A educação de Surdo/Surdocego vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino, principalmente no ensino superior, uma vez que o direito à educação não se restringe apenas ao acesso, mas sim, as propostas educacionais que visam promover a educação de Surdos. Essas propostas vêm sendo estruturadas a partir do Decreto 5626/2005 que prevê a organização de turmas bilíngues, formadas por alunos Surdos e pode ter alunos Surdocegos, onde as duas línguas, Libras e Português escrito serão utilizados no mesmo espaço educacional dentro do ensino superior para Surdos.

Lembramos que a Libras é uma língua, na qual a comunicação constrói-se na modalidade visual-espacial em diversas significações na sua relação ao mundo, criando recursos extralinguísticos e metalinguísticos de forma significativa como a construção visual-espacial, e quando para os Surdos é preciso pensar como se dá a criação dos termos e da expressão comunicativa de forma significativamente visual. De maneira geral, as pessoas, quando pensam nos Surdos, imaginam que experiências sonoras são, para eles, completamente impossíveis e muitas vezes, tentam transformar as experiências sonoras em outros campos perceptíveis para eles, como a visão e a vibração sonora corporal.

A vivência comunicativa com o Surdo/Surdocego, ao que percebemos de forma mais inclusiva, está presente em todas as culturas, no cotidiano das pessoas, sendo capaz de integrar aspectos afetivos, linguísticos e cognitivos.

Defendemos que os Surdos/Surdocegos também têm o direito a uma educação superior acessível, pois se estamos desenvolvendo uma perspectiva bilíngue de ensino na educação de Surdos/Surdocegos. Os Surdos/Surdocegos enquanto comunidade necessita acompanhar os fatos que advêm das manifestações em Língua Portuguesa para que na Libras seja possível através dos múltiplos artefatos culturais tais como: o material didático bilíngue, atividades bilíngue, dicionário e ou glossário de diferentes áreas terem acesso às informações que muitas vezes são imprescindíveis para uma efetiva educação e interação sociolinguística. No item seguinte abordamos sobre a educação de Surdos/Surdocegos na Universidade de Brasília - UnB e o ensino superior voltado para a permanência de alunos Surdos e Surdocegos.

A educação de Surdos na Universidade de Brasília – UnB

Fundada em 1962, a Universidade de Brasília (UnB) é a oitava universidade com melhor desempenho acadêmico no Brasil, e a 19ª na América Latina, segundo o *QS World Rankings* (2018). Com localização geográfica privilegiada, próxima tanto aos centros decisórios do poder nacional, quanto às representações diplomáticas, aos organismos internacionais e às agências de fomento, a Universidade de Brasília - UnB apresenta grande potencial para se constituir em um importante polo acadêmico internacional na região. Contribuem para essa perspectiva a presença marcada de pesquisadores de diversas nacionalidades em seu corpo docente e discente, além da experiência institucional da UnB com o desenvolvimento de pesquisas em cooperação com outros países e parceiros estratégicos, como a Organização das Nações Unidas (ONU).

A Universidade de Brasília tem como Missão: “Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos éticos, qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e

internacionais, por meio de atuação de excelência”. A UnB possui 2.561 professores do quadro permanente, cerca de 38.400 estudantes de graduação divididos em 161 cursos. São 92 programas de pós-graduação, sendo 66 cursos de doutorado, 81 cursos de mestrado acadêmico e nove cursos de mestrado profissional (total de 156 cursos) onde se encontram 8.325 alunos. Uma série de indicadores revela o grau de internacionalização da UnB hoje, entre os quais, um número considerável de alunos internacionais com origem bastante diversificada (UNB, 2018).

Cabe ressaltar que os dados do anuário 2016/2017 não incluiu os estudantes Surdos e Surdocegos, usuários de Língua de Sinais Brasileira que por sua especificidade linguística, tem a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) assim como estudantes indígenas. A UnB faz parte do Programa UNESCO *Chairs*, que tem por objetivo desenvolver uma rede de instituições de pesquisadores que possam conjuntamente atuar em projetos de pesquisa e/ou desenvolvimento de políticas linguísticas, tendo como temas-chave: multilinguismo e internacionalização; multilinguismo e mediação cultural; multilinguismo, linguagem e educação; multilinguismo, tradução e acessibilidade; multilinguismo, sustentabilidade e desenvolvimento; e multilinguismo e tecnologias de informação e comunicação.

O ingresso de alunos Surdos na Universidade de Brasília teve início no ano de 2006 com a implantação do pólo da Universidade de Brasília – UnB na oferta do curso de Licenciatura à distância de Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Neste ingresso foram aprovados 55 (cinquenta e cinco) alunos Surdos de diferentes localidades e dentre elas podemos destacar os Surdos mineiros em sua maioria na turma. No ano de 2008, tivemos o ingresso de mais 30 (trinta) alunos Surdos e não-Surdos, sendo 28 (Vinte e oito) alunos Surdos e 2 (dois) alunos ouvintes. Em virtude da necessidade gerada pela obrigatoriedade da disciplina Libras nas Licenciaturas e curso de formação de professores, a Universidade de Brasília, através do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas – LIP - organizou concurso público para preenchimento de vagas para docentes de Libras e atendimento da

crescente demanda existente na UnB nos cursos presenciais e da modalidade EaD. A UnB também é a primeira instituição de ensino superior brasileiro a criar o curso de graduação em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua – LSB/PSL, cumprindo assim exigência legal (Decreto 5.626/2005) que parametriza a formação de professores habilitados para o ensino de Libras para Surdos e não-Surdos, e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos.

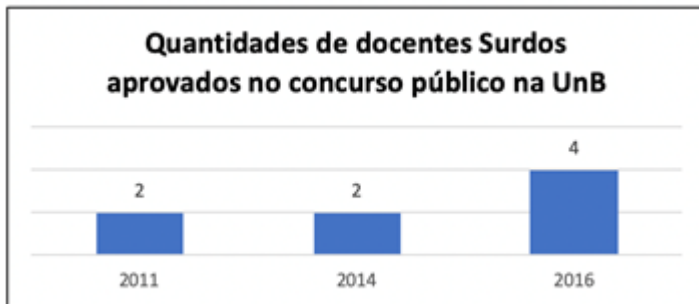
O processo seletivo para o ingresso no curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (LSB/PSL) da UnB é diferenciado. O processo de seleção para esse curso na UnB apresenta uma avaliação de conhecimentos que é feita por meio de uma prova objetiva (caráter eliminatório e classificatório), prova disponível diretamente em Libras para os candidatos Surdos e uma redação em Língua Portuguesa (caráter eliminatório). Ambas acontecem no mesmo dia.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma das línguas oficiais do Brasil. A licenciatura na UnB forma professores que lecionam nas mais diversas modalidades de ensino. O curso apresenta uma proposta inovadora e tem por objetivo a inclusão de pessoas Surdas e não-Surdas na educação.

A Universidade de Brasília vem se destacando também pela política linguística voltada para as Libras e inclusão de discentes Surdos, em seus programas de Pós-graduação, tanto em Linguística (PPGL) quanto em Tradução (POSTRAD), com produções e pesquisas relevantes para a área da Linguística das línguas de sinais no Brasil.

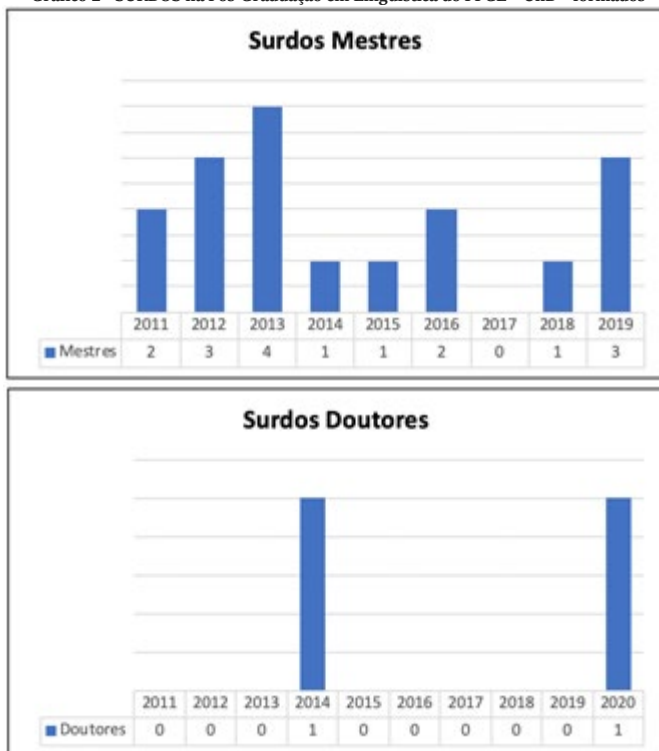
A Universidade possui laboratórios e centros de pesquisas voltados para os Estudos Surdos/Surdocegos e Linguísticos, dois pertencentes ao Instituto de Letras (IL) e um na Faculdade de Educação (FE), com produtos e núcleos permanentes de pesquisas com participação de docentes e discentes, que se caracteriza como parâmetro no cenário mundial de pesquisas voltadas para tradução, ensino e pesquisa das línguas de sinais e do povo Surdo.

Gráfico 1 - Quantidades de docentes Surdos aprovados no concurso público na UnB - Cargo Efetivo



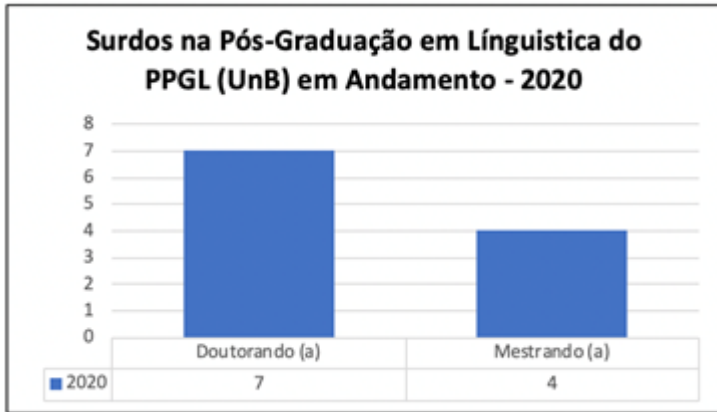
Fonte: Instituto de Letras

Gráfico 2 - SURDOS na Pós-Graduação em Linguística do PPGL - UnB - formados



Fonte: Instituto de Letras

Gráfico 3 - SURDOS na Pós-Graduação em Linguística do PPGL - UnB - em andamento



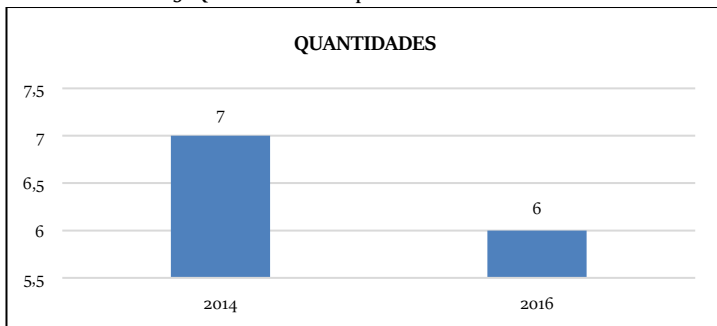
Fonte: Instituto de Letras

Gráfico 4 - Surdos e Surdocegos na graduação em LSB/PSL na UNB



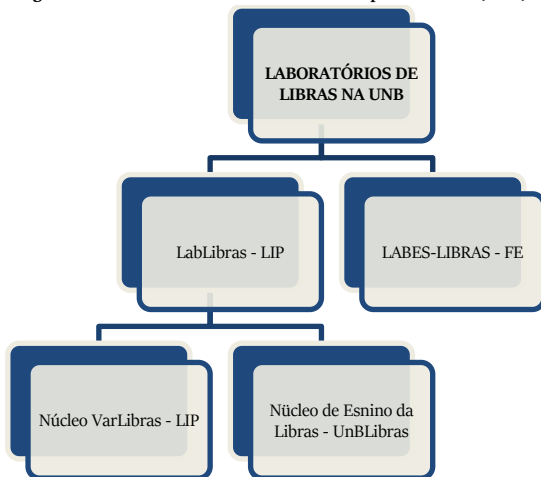
Fonte: Instituto de Letras

Gráfico 5 - Quantidades de intérpretes de Libras efetivados na UnB



Fonte: Instituto de Letras

Figura 1 - Laboratórios de Libras na UnB até a presente data (2018)



Fonte: Elaborado pelos autores

Apesar do fato de que a maioria dos cursos à distância ofertam um ensino mediado pela Língua Portuguesa, no curso de Licenciatura em Letras-Libras o ensino é mediado por meio da utilização de material didático bilíngue e com a utilização dos sinais-termo próprio da área de Letras-Libras, e foram criados para poder auxiliar os Surdos/Surdocegos dentro da educação superior. Em todo esse processo, a língua de sinais dentro do ensino é fundamental para que o Surdo possa compreender e entender a linguagem acadêmica para que se tenha um efetivo acesso às informações a que todos têm direito, permitindo também aos ouvintes a possibilidade de descobrirem o mundo que cerca os Surdos. Precisamos entender que a educação é para todos, os professores precisam usar estratégias adaptadas que permitam ensinar o conteúdo para os alunos Surdos.

O professor de diferentes conteúdos precisa saber a Libras para poder ensinar e passar o conteúdo de suas aulas, na teoria e na prática, para que a comunicação entre eles seja facilitadora e sem depender dos intérpretes de Libras. Pois, a maioria dos intérpretes de Libras não tem formação técnica e não tem conhecimento dos sinais apropriados da área do Letras-Libras e a maioria destes não tem o domínio dos conteúdos repassado, por isso sempre criam sinais “provisórios” que não combinam com o conceito

do termo em português. O resultado disso é um prejuízo na qualidade terminológica dos sinais-termo; por outro lado, às vezes, o intérprete não consegue entender o termo para poder “citar” o sinal e sempre soletra a palavra por não saber interpretar, o que atrapalha a interação entre os alunos Surdos dentro da sala de aula e este, de fato, pode ser um dos fatores que corrobora pelo alto índice de desistência de alunos Surdos no ensino superior. E por isso, é importante que os professores de diferentes conteúdos que atuam na educação de Surdos sejam bilíngues, ao ensinar diferentes conteúdos ao aluno Surdo o professor precisa adaptar as atividades utilizando os apoios visuais. O Surdo/Surdocego tem direito a se expressar e ter acesso ao conteúdo curricular pela sua língua, a Libras, da mesma forma que um ouvinte tem em relação ao português.

A falta de material didático bilíngue para o ensino faz com que a educação de Surdos/Surdocegos se torne precária dentro da sala de aula. No item seguinte apresentamos a discussão do ensino de Surdos/Surdocegos e a necessidade de criação de sinais-termo técnicos.

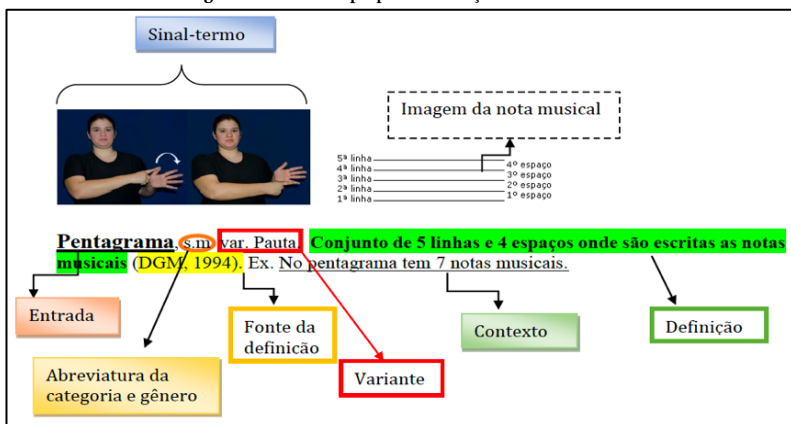
A educação de Surdo/Surdocego no ensino superior: a necessidade da criação de sinais-termo

No ensino de Surdos/Surdocegos, por meio da utilização da Libras acontece a falta dos sinais-termo que dificultam os aprendizados dos mesmos na sala de aula. Segundo Prometi (2013, p. 17) para a melhoria de uma educação para os Surdos/Surdocegos, é necessário ter para os termos em Língua Portuguesa os sinais-termo próprios, para facilitar a comunicação e o aprendizado dos Surdos/Surdocegos e dos professores ouvintes, assim como para a melhoria da educação bilíngue, dessa forma é possível pensar o ganho para os alunos Surdos/Surdocegos. Quadros (1997) ainda informa que a proposta bilíngue no ambiente escolar de ensino propõe tornar duas línguas acessíveis aos estudantes.

Dessa forma, o estudante poderá aprender e assimilar os conteúdos escolares, utilizando os meios de escrita empregados na língua portuguesa.

Devemos lembrar que no Brasil não há escolas bilíngues de Surdos/Surdocegos em todas as cidades, mas propostas diferenciadas para a educação de Surdos. Diante dessa questão, podemos ver a seguir uma proposta de criação do sinal-termo para a educação de Surdos, ou seja, temos um termo que é pensado de modo que este funcione como unidade lexicográfica que ativa a criação de sinais-termo na área pretendida:

Figura 2 - Modelo da proposta de criação do sinal-termo



Fonte: PROMETI, 2013.

Por fim, podemos perceber que o ensino de diferentes conteúdos para Surdo/Surdocegos precisa despertar o interesse de outros educadores que trabalham com eles/os mesmos. Para que possam estimular a aproximação entre diferentes áreas e a Libras, e o ensino para Surdos/Surdocegos deve ser diferenciado nos diversos contextos em que se apresentam. O mais importante do ensino superior para os discentes Surdos/Surdocegos, é fornecer um ensino de qualidade e adaptado para estes públicos. Mesmo que existam iniciativas que analisam o ensino de Libras com propriedade, é importante discutir sobre as práticas de ensino e o viés histórico na educação de Surdos/Surdocegos.

Práticas de ensino e o viés histórico na educação de Surdos/Surdocegos

A vida e a língua das pessoas Surdas/Surdacegas foram relegadas ao plano de investigação secundário da Historiografia, permanecendo na obscuridade e longe do conhecimento das pessoas durante muitos anos. Com efeito, a maioria dos estudos científicos remete-nos a datas mais recentes. As razões para tão pouca documentação devem-se, possivelmente, à imagem que se tinha dos Surdos e da Língua de Sinais. Assim:

A história dos Surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhantemente à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito. (SÁ, 1999, p. 71).

Essa concepção etnocêntrica da historiografia em relação aos fenômenos sociais produzidos nas comunidades Surdas contribuiu para uma lacuna na produção de conhecimentos referentes a este grupo minoritizado. Para a maioria dos educadores e profissionais ligados às comunidades Surdas no Brasil, até pouco tempo os sinais não passavam de gestos e formas primitivas de comunicação. Não foi reconhecido ou atribuído, antes da década de 1960, qualquer valor linguístico às Línguas de Sinais. Para mudar este quadro, as escolas e os internatos, desempenharam um papel importante ao influenciar diretamente os Surdos, ao se colocarem como espaço para o uso e aprendizagem da língua. Mesmo a Língua de Sinais sendo proibida, os alunos faziam uso dela e quando flagrados, recebiam punições severas (ALMEIDA, 2012). A filosofia oralista, fortemente disseminada no Brasil em torno de 1911, por uma forte influência das decisões do famoso Congresso Internacional de Milão em 1880, tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos Surdos, além de repudiar e proibir o uso de língua de sinais entre seus pares. Essa prerrogativa se embasava na ideia de que somente assim o Surdo poderia desenvolver-se emocional, social e cognitivamente,

do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2004, p. 22).

Há inúmeros depoimentos de Surdos sobre os desafios enfrentados por eles na escola para poderem se comunicar:

Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua. Nessa arquitetura deprimente e violenta, os surdos eram vistos e representados como anormais por conta de sua deficiência auditiva e de sua suposta limitação para adquirir língua e desenvolver a fala oral (FERREIRA, 2014, p. 09).

A escola vinha tradicionalmente desempenhando o papel de uma “clínica de reparação”, quando assumia uma pedagogia da correção, da normalização do outro que era diferente. Um movimento da oposição aos modelos anteriores – traduzidos em sua essência como *ouvintistas* – encarna as discussões voltadas para o fenômeno do bilinguismo. Observa-se que o respeito às diferenças Linguísticas e culturais e, especialmente, aos direitos das minorias, nunca teve ênfase tão grande quanto nos tempos atuais. Trata-se de uma abordagem de ensino que estimula e propõe o acesso e o uso das duas línguas pela criança Surda no ambiente escolar. Parte do pressuposto de que a Língua de Sinais deve ser o meio de comunicação principal e que a língua oral deve ser aprendida na sua modalidade escrita. Assim defende Quadros (1997, p. 27), “se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinada na língua de sinais”.

Os Surdos herdaram um legado que é um fruto de ações passadas, marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições. Felizmente, vemos na atualidade diversas iniciativas e mudanças positivas na educação dos Surdos: o reconhecimento da Libras como língua de instrução dos Surdos brasileiros, a preservação e defesa de escola para Surdos, seu acesso à formação em nível superior e tantas outras ações afirmativas empreendidas pelas comunidades Surda e seus aliados.

A Libras é uma língua essencial para o fortalecimento da comunidade Surda e para a valorização da identidade dos Surdos. Contudo, falta entre os pesquisadores da língua registrar, de modo sistemático, a diversidade linguística e cultural de termos históricos para a Libras. Assim, pesquisas que visem o registro dos elementos históricos, e as implicações desta no registro de sinais-termo, permitirão o desenvolvimento de estratégias que contribuirão para a padronização, bem como da valorização da Língua. Na educação de Surdos, esta é uma questão preocupante. Como será pensado o ensino da história e cultura afro-brasileira em Libras, por exemplo, se os estudos na Libras em geral concentram em apenas mostrar sinais em Libras inventados e sem nenhuma validação e ou que são omitidos em diversos locais por não ter referentes lexicais?

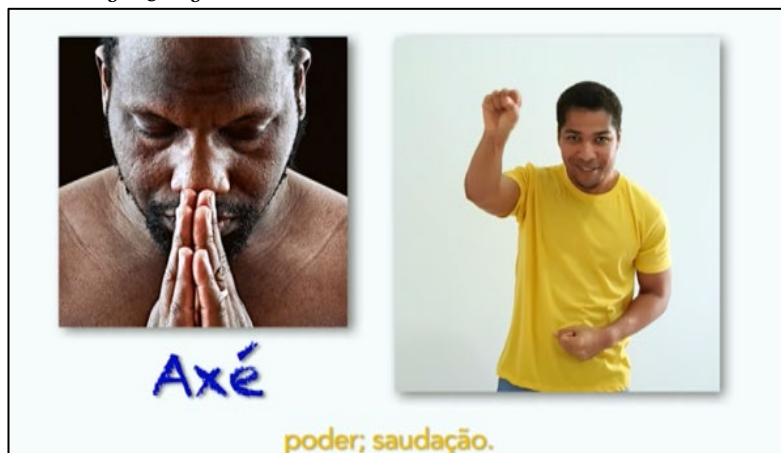
Pesquisador Surdo, Castro Júnior (2014) afirma que como há poucos estudos com critérios que possibilitam a classificação e a organização dos sinais-termo, muitos deles são criados em sala de aula, quando, para uma palavra em Língua Portuguesa, não existe um sinal correspondente. Esse sinal-termo criado, normalmente, não é disseminado, nem reconhecido por uma instituição e nem mesmo pelos membros da comunidade. Se o fosse, poderia funcionar como uma tentativa de ser um sinal-termo padrão e contribuir para o processo de padronização da Libras. Deste modo, é importante realizar uma análise sobre o processo de transmissão da história para os Surdos, suas metodologias e as práticas discursivas presentes nas traduções e interpretações que ocorrem no espaço educacional, mantendo um olhar atento em relação ao modo como as disciplinas de áreas distintas de conhecimento no ensino superior abordam os aspectos de ensino na educação de Surdos. Utilizaremos como exemplo a Disciplina de História, importante como as outras, para provocar o aluno a alcançar um senso crítico sobre questões sociais, fenomenológicas e epistemológicas cruciais para a humanidade.

O Núcleo VARLIBRAS e os estudos terminológicos na Universidade de Brasília – registro das questões da Lei 10.693/03

O objeto de estudo do Núcleo de Pesquisa em Variação Linguística da Libras (VarLibras) é a variação linguística em Língua de Sinais Brasileira – Libras que apresenta alguns procedimentos para a elaboração de uma pesquisa terminológica, de natureza bilíngue Libras/Português, cujo escopo é o inventário de criações lexicais em Libras que são alocadas em um banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Variação Linguística dos Sinais da Libras (VarLibras). Nessa perspectiva, as questões levantadas, no presente estudo, se assentam na seguinte indagação: Quais as contribuições da criação e da padronização dos sinais-termo para o ensino de Surdos? Assim, ações que visem o registro dos estudos da cultura e as implicações desta na criação de sinais-termo, permitirão o desenvolvimento de estratégias que contribuirão para a difusão, bem como a ampliação lexical dessa área.

Existe no Brasil, um movimento estruturado oriundo de comunidades de negros Surdos brasileiros. Podemos citar, por exemplo, o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo – CNISNS, evento este que vem sendo realizado em vários estados brasileiros e teve início em São Paulo desde o ano de 2008. Esse congresso contempla os estudos sobre representação social e as narrativas históricas a partir das várias perspectivas e situações de preconceito, racismo, exclusão, quando os negros surdos desconhecem a legislação que combate o racismo. O CNISNS trata ainda sobre movimentos sociais, empoderamento, liderança, questão étnica, identidade e cultura negras entre os Surdos. Citamos ainda, o trabalho de registro lexical desenvolvido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras – VarLibras, na Universidade de Brasília – UnB, onde temos os registros de sinais-termo da área de História e cultura Afro-brasileiras e sinais-termo do Campo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, gravados em vídeos e disponibilizados para toda a comunidade Surda brasileira.

Figura 3 - Registros de sinais-termo da área de História e cultura Afro-brasileira



Fonte: Núcleo VarLibras – Universidade de Brasília - UnB, 2017.

Os sinais-termo, registrados são colocados como baseados na análise fonológica e base paramétrica da Libras, a saber: Configuração de Mãos, Movimentos, Ponto de Articulação, Orientação de Mão e as Expressões Não-manuais, que são importantes na formação visual-espacial da Libras, para ampliar o vocabulário dos Surdos/Surdocegos no conhecimento linguístico em Libras e em Português.

É imprescindível que seja estimulada aqui no Brasil, a pesquisa de formação dos sinais-termo com a finalidade de atender as necessidades comunicacionais entre os professores no ensino dos conteúdos científicos aos alunos Surdos/Surdocegos bem como aos tradutores intérprete de Libras. O trabalho na perspectiva etnográfica e linguística é importante para valorizar a cultura Surda e também a cultura de legado Surdo-brasileiro, considerando também a participação dos povos surdos na formação da heterogênea sociedade brasileira.

É necessário que novas pesquisas sejam realizadas seguindo essa orientação de criação de sinais-termo observando a grande diversidade cultural e étnica presente em nossa sociedade e evitando os “*silenciamentos*” e “*epistemicídeos*” que ocorrem devido a diversos fatores de ordem linguística, histórica, religiosa. Essas ações se configuram em um

parâmetro consolidado para um trabalho mais aprofundado e com resultados mais diversos, dinâmicos e relevantes para o enriquecimento lexical da Língua Brasileira de Sinais nas diversas áreas de conhecimentos. Almejamos enquanto pesquisadores, disponibilizar um léxico amplo em todas as áreas de conhecimento, a fim de minimizar as dificuldades das vidas dos Surdos/Surdocegos na sua permanência no ensino superior e ao mesmo tempo, contribuirmos exponencialmente para o enriquecimento Linguístico da Libras a partir do conhecimento de metodologias que contemplem a especificidade linguística dos Surdos. Utilizando de recursos pedagógicos e baseados na lei nº 10.639 e lei nº 11.645, que se referem ao ensino da cultura afro-brasileira para negros Surdos/Surdocegos, na quebra de barreiras na comunicação, na sociedade e cultura e em sua própria identificação linguística e cultural.

Considerações finais

É preciso, cotidianamente, buscar o desafio de ampliar as discussões em torno da educação de Surdos/Surdocegos. A educação que nós Surdos/Surdocegos queremos é: educação bilíngue que permita o ensino da Libras como primeira língua, e a Língua Portuguesa Escrita como segunda. Que as políticas linguísticas sejam, decisões que permitam à comunidade Surda mecanismos e instrumentos institucionalizados com a presença dos Surdos em suas decisões de forma que a acessibilidade de fato aconteça. Incorporando tanto os aspectos ligados ao desenvolvimento em uma sociedade do conhecimento – o que implica relações de parcerias, transferências, intercâmbios – e também o compromisso social, em escala nacional com a promoção da educação, cultura, comunicação e da sustentabilidade sociolinguística. As ações devem estabelecer, em base cultural, a criação de um espaço integrado de conhecimento e inclusão, bastante adequado às perspectivas de fortalecimento de uma política de cooperação e integração entre Surdos/Surdocegos e não-Surdos nas universidades.

Referências

- ALMEIDA, M. P. História de libras: característica e sua estrutura. **Revista Philologus**, Ano 18, N° 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2012.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.
- CAPOVILLA, F. C. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito, 2004. In: **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CASTRO JUNIOR, G. **Projeto Varlibras**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FERREIRA, A. C. A. **Teoria e prática da educação de surdos**. Universidade Federal do Piauí, 2014.
- PROMETI, D. **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: Criação de sinais dos termos da música**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- QUADROS, R. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.
- UNB. **Plano de Intercionalização da Universidade de Brasília**. Documento Institucional. Brasília, 2018.

LIBRAS e Educação Digital

Débora Pereira Claudio

Lillian Camargo

Patrícia Mara Simões

Educação à distância e língua de sinais parecem ser temáticas recentes, porém, já são estudadas há bastante tempo e na atualidade se interligam. Sim, Libras e educação à distância são áreas que caminham juntas, proporcionando o ensino desta língua visual a uma grande quantidade de pessoas.

Para Gomes (2010), ao longo da história, os surdos, assim como todo sujeito que se diferenciava do grande grupo, foram estigmatizados. Dentre estes estigmas, a incapacidade e a anormalidade prevaleceram (SKLIAR, 1998). Nesse sentido, há duas perspectivas existentes nos estudos da área da surdez: a visão socioantropológica e a visão clínico-terapêutica. No posicionamento clínico-terapêutico, a ênfase está no fato do deficiente auditivo não ouvir. “Essa falta, ou ausência de som, precisa ser curada para que, assim, o deficiente auditivo aproxime-se do padrão biológico de normalidade, ou seja, aproxime-se dos ouvintes” (CLAUDIO, 2015, p.43). A língua de sinais tende a não ser aceita pelo grupo de profissionais dessa perspectiva, pois pode ser empecilho para o desenvolvimento da fala oralizada, e o implante coclear tende a ser defendido.

Na perspectiva socioantropológica, os profissionais compreendem a surdez como uma maneira de construir a realidade histórica, política, social e cultural por meio da experiência visual e, nesta, da língua de sinais.

É a partir e nessa experiência visual que os surdos desenvolvem sua identidade cultural e linguística. “Esta perspectiva busca, então, afastar-se de concepções ligadas à patologização do surdo, propondo que a surdez seja vista como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência” (CLAUDIO, 2015, p.45). Para a perspectiva, os surdos formam grupos culturais e linguísticos em torno da língua de sinais.

Estas perspectivas foram se costurando ao longo da história dos surdos e ambas acabaram por refletir sobre a surdez como se todos os surdos fossem iguais, criando uma linha divisória entre os defensores da oralização e do implante coclear e os defensores da cultura visual e da língua de sinais (CLAUDIO, 2015, p. 45).

Claudio (2015), em sua tese de doutorado, escreveu sobre uma terceira perspectiva nos estudos da surdez: a perspectiva sócio-histórica. “A partir da perspectiva sócio-histórica pode-se repensar a surdez, os surdos e suas diferenças da mesma forma que qualquer outro sujeito: dialogicamente, historicamente, discursivamente, responsivamente” (CLAUDIO, 2015, p. 72). A língua de sinais não é o centro da perspectiva, que não vê a Libras como propriedade do surdo. O implante coclear, defendido pela perspectiva médico-clínica e renegado pela socioantropológica, é defendido pela sócio-histórica como algo que deve ser contextualizado e estudado caso a caso. Ele não é por si só bom ou ruim.

Durante muitos anos as Línguas de Sinais eram vistas como pobres e icônicas, ou seja, que os gestos eram produzidos fazendo alusões ao objeto ou conceito que se pretendia mostrar. Em meados de 1960, nos Estados Unidos da América, um linguista chamado William Stokoe aprofundou suas pesquisas na Língua de Sinais Americana fazendo uma análise descritiva, na qual concluiu que as línguas de sinais também eram organizadas nos níveis morfológicos e fonológicos, portanto, recebia seu status como língua e não linguagem, como era de senso comum.

Os primeiros registros da Língua Brasileira de Sinais teriam como hipótese a chegada do professor surdo francês Ernest Huet em 1857, a convite de Dom Pedro II, para ensinar seu neto na corte, mas segundo alguns

pesquisadores, os registros são anteriores a chegada de Huet, pois trata-se de uma língua de contato, e muitos sinais caseiros já haviam sido criados.

A chegada do professor Huet é um marco importante, pois ele foi o fundador da primeira instituição de ensino para surdos em território nacional. Ele solicitou a Dom Pedro II um espaço para educar outras crianças surdas. Com isso, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado em 26 de setembro de 1857 na cidade do Rio de Janeiro, e é uma referência nacional de educação de surdos até os dias atuais.

Historicamente, um dos marcos importantes em nosso país foi a fundação da Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – em 1977 (FENEIS, 2010), dando início a uma divulgação sistemática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da surdez, que perdurou nos anos que se seguiram. A partir de 1990, conseqüentemente, cresceram muito as pesquisas nesta área e o movimento surdo passou a organizar-se de maneira mais efetiva. Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436/2002 que oficializou o direito do aluno surdo de aprender a Libras como sua primeira língua. Segundo Thoma e Klein (2010), essa lei impulsionou um movimento de afirmação e resgate da Cultura e da Identidade Surda. A oficialização da Libras abriu caminhos e permitiu que a língua ganhasse novos espaços sociais. Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais. Ela passou, dentre outras coisas, a ser ensinada nas Universidades e a estar presente em órgãos públicos e outras instituições de ensino (CLAUDIO, 2015).

QUADRO - LEGISLAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

LEGISLAÇÃO	ANO	TEMÁTICA PRINCIPAL
Lei nº 10.436	2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras - como meio legal de comunicação e expressão.
Decreto nº 914	2003	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Lei nº 10.845	2004	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.626	2005	Regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - nas áreas social, de educação e saúde.
Lei nº 12.319	2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

FONTE: CLAUDIO, 2015

A Lei nº 10.436/02 reconhece Libras como língua, ou seja, um sistema visual-motor com estrutura gramatical própria, portanto, ela não é uma versão sinalizada da língua portuguesa como muitos pensam ser, e recebe o *status* de língua, assim como outras línguas de sinais pelo mundo.

Assim como a língua portuguesa, Libras é estruturada gramaticalmente, possuindo aspectos linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática e semântica. Para Quadros e Karnopp (2004) na fonologia da Língua Brasileira de Sinais busca-se verificar quais são suas unidades mínimas e quais são as combinações padrões estabelecidas por elas.

No nível fonológico da Libras, pode-se verificar a formação dos sinais através dos parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, direção da palma da mão e expressão facio-corporal, as variações nestes aspectos podem produzir novas sentenças. Um exemplo clássico, em uma mudança sutil no ponto de articulação pode mudar o significado do sinal: *SÁBADO* e *aprender* tem a mesma configuração de mão, o mesmo movimento, a mesma direção da palma da mão, mas no parâmetro do ponto de articulação, a execução do sinal é feita em um espaço diferente: *SÁBADO* é em frente à boca, já no caso de *APRENDER* o sinal é realizado em frente à testa.

Estes aspectos foram observados por Lucinda Ferreira, que em meados 1980 pesquisou sobre a gramática da Libras e trouxe importantes contribuições sobre a fonologia da Língua Brasileira de sinais. Em sua pesquisa Ferreira – Brito classificou em uma tabela 46 Configurações de mão - CM na Língua de Sinais Brasileira. Atualmente é possível encontrar tabelas com 64 CM diferentes.

Configuração de Mão é a forma que a mão assume ao realizar um sinal, as letras do Alfabeto Datilológico, números e outras configurações são consideradas unidades mínimas de Libras. Outro aspecto importante é o ponto de articulação ou locação, que é o lugar no espaço onde o sinal é realizado, podendo ser no espaço neutro em frente ao tronco, no braço, mão, cabeça.

Movimento também é um parâmetro muito importante, pois segundo Ferreira-Brito e Langevin (1995), “nas línguas de sinais as mãos do enunciador representam o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço de enunciação) é área em torno do corpo do enunciador”. Segundo QUADROS (2004) apud Klima e Bellugi (1979) o movimento é definido como um clima complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, de movimentos internos da mão, os movimentos dos pulsos, e os movimentos direcionais no espaço.

Ainda sobre o parâmetro movimento, Ferreira-Brito (1990) citado por Quadros (2004, p. 56), categorizou-ou em:

Categorias do parâmetro movimento em LBS

Tipo: Contorno ou forma geométrica: Retilíneo ex: Estudar, helicoidal ex: azeite, circular ex: bicicleta, semicircular ex; surdo, sinuoso ex; Brasil, angular ex: raio. Interação: alternado Ex: Trabalhar, de aproximação ex; encontrar, de separação Ex: Divorciar, de inserção, cruzado.

Direcionalidade:

Direcional

Unidirecional: para cima, para baixo, para esquerda, para a direita, para dentro, para fora, para o centro, para lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita

Bidirecional: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda

Não direcional

Maneira:

Qualidade, tensão e velocidade

- contínuo

- de retenção

-refreado

Frequência:

Repetição

-Simples

Repetido

A direção da palma da mão é por definição segundo Ferreira-Brito a direção para a qual a palma da mão na produção do sinal, ou seja, para dentro, para fora, para cima, para baixo, para esquerda, para direita. A

Direcionalidade como também é conhecida pode mudar o referente do sinal, os verbos direcionais podem ter essa variação na direcionalidade da palma da mão.

O parâmetro Expressão facial e corporal, conhecidos como não manuais, são importantes para a Língua Brasileira de Sinais, pois eles podem exercer a função sintática, nas quais marcam as frases como afirmativas, interrogativas, negativas e exclamativas, e ainda podem ser marcadores de grau ou aspectos, advérbio, conforme aponta (FERREIRA E BRITO,1995).

Portanto, esses aspectos linguísticos são importantes para a compreensão como língua materna e natural para aqueles que a usam como forma de contato e de aprendizagem do currículo formal nas escolas e universidades. A grande luta da comunidade surda, aqui entenda como grupo de pessoas que tem como ponto comum a vivência na língua de sinais, é pelo acesso em sua língua materna aos conteúdos e informações.

O Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, dispõe como deverá ser a difusão de Libras, a formação do professor de Libras, acesso a Libras e do Português para pessoas surdas, a formação do profissional Tradutor Intérprete de Libras e a garantia de acesso à educação, saúde e serviços públicos. Neste ponto, o decreto vem ao encontro de anseios e lutas da comunidade surda, pois, a partir dele é que observa gradativamente que espaços antes não frequentados por pessoas surdas passa a ter uma relativa acessibilidade. Atualmente muitos surdos já conseguiram acessar ao nível superior, é cada vez mais comum que surdos se graduem e sigam a carreira acadêmica, chegando aos cursos de *Stricto sensu*.

Para que a Língua Brasileira de Sinais ganhasse espaço em território nacional, foi necessário que através do Decreto, por força de Lei passasse a ser política pública, e Libras como uma disciplina curricular nos cursos de Educação Especial, de fonoaudiologia, letras e demais licenciaturas.

Portanto, hoje nas instituições de Ensino Superior a Disciplina de Libras é obrigatória nas licenciaturas, e optativas nas demais graduações, para que aqueles que atuam no ensino possam ter minimamente contato

com a segunda oficial do país. E que os demais alunos das graduações na qual Libras é optativa possam aprender como segunda língua e, ao ter contato com surdos, consigam se comunicar.

As universidades e faculdades públicas e particulares podem ofertar a disciplina de Libras nas modalidades: presencial e/ou à distância, o que gerou a necessidade de cursos de formação de docentes na área de Libras. Em destaque, atualmente nas Universidades Federais em todo Brasil, como consequência do decreto é ofertado presencialmente e a distância o curso de graduação: Letras/ Libras - Língua Portuguesa.

Para que Libras seja disciplina o Decreto estabeleceu em seus artigos 12 e 13, ações que viabilizem a inclusão da mesma e capacitação na área.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005b).

Diante de tal realidade, as instituições de ensino superior em todo território nacional ainda estão se adaptando. É verdade que a Lei de Libras é bem recente e tem 15 anos desde sua promulgação; a área de Libras é carente de profissionais, visto que as primeiras turmas de graduação de Letras-Libras se formaram nos últimos dez anos.

Por falta de profissionais e em face às novas exigências do Ministério da Educação, Libras é ofertada dentro dos 20% das disciplinas de uma graduação no EAD (Educação a Distância). O que pode impactar de maneira relevante a difusão da Língua. Portanto conhecer a educação digital ajudará a compreender como a disciplina de Libras tem sido ensinada.

No Brasil, os avanços tecnológicos a partir da década de 60, impulsionaram, além de outras áreas, os processos de ensino à distância, bem como, algumas das novas concepções educacionais. (FARIA e SALVADORI, 2010). As estruturas legais para a categoria foram estabelecidas inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e apesar de algumas variáveis no percurso, até a atualidade, o quadro se mantém em avanço, segundo dados oferecidos pela ABED (CENSO EAD 2016). No cenário atual, o destaque se dá principalmente pelo caráter do perfil dos indivíduos que buscam esta modalidade. Muitos priorizam um melhor uso do tempo, período em que passariam no trânsito, por exemplo, ou ainda, buscam a possibilidade de adequação da agenda, pois, como se sabe, nesta modalidade, as aulas podem ser realizadas de acordo com a rotina dos aprendizes e suas respectivas atividades.

Diante das análises recorrentes deste período, desde o surgimento da EaD até a atualidade, nota-se que alguns preconceitos como ineficácia, falta de relacionamento entre colegas, aprendizagem superficial, conteúdos resumidos, entre outros, começam a perder força e dispõem-se a construção de novas histórias. "O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional" (KENSKI, 2004, p.92).

Destaca-se, neste sentido, a estruturação de novos perfis de estudantes, bem como, novas posturas de atuação nesta dinâmica. Não se pode relacionar, por exemplo, esta prática a de estudar à distância, às concepções que a caracterizam como meio mais facilitado de se estabelecer uma formação, pois, a realização dos cursos à distância demanda perfis de estudantes mais autônomos, entre outras características:

A autonomia é uma característica implícita em todos os cursos online, afinal a todo instante o aprendente necessita de tomada de decisão. Desde o clicar na tela do computador, o tempo a dedicar, o horário a acessar, quais dúvidas são importantes e que pergunta fazer. A equação autonomia docente. Nos cursos

online a autonomia docente torna-se uma condição paradigmática. Por um lado, é comum que o processo pedagógico seja compartilhado com diversos agentes do processo pedagógico, ao contrário do individualismo da sala de aula tradicional, por outro importa (ou pelo menos deve importar) a construção e apropriação da autonomia pelo aprendente (MARTINS, 2017, p. 53).

Além disto, outras habilidades ou conhecimentos relacionam-se a estes indivíduos envolvidos neste sistema de educação, muito embora, o conhecimento tecnológico possa parecer intrínseco àqueles de geração mais próxima, para alguns perfis, o desafio de estudar à distância torna-se ainda maior:

[...] o mito de que a educação online está muito fácil. Porém, como se pode observar é mais desafiador, tanto para educadores quanto para aprendentes devido às tantas habilidades necessárias para o uso efetivo dos recursos disponíveis... É necessário uma ‘imersão cibercultural’ de todos os agentes da educação online, os professores precisam adquirir saberes e competências que lhes permitam mediar pedagogicamente atividades no ciberespaço, e não simplesmente transpor para o online a pedagogia utilizada em contextos presenciais (MARTINS, 2017, p. 54).

A educação à distância, além de permitir democratizar a educação, pode ainda promover outros processos, isto é, contribuir de forma mais efetiva em alguns outros aspectos importantes relacionados aos avanços histórico culturais voltados a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Além de permitir que, por meio das ferramentas on-line, estes indivíduos possam adquirir ou continuar os estudos, bem como, a formação profissional.

A modalidade propiciou ainda, a efetivação de ações neste sentido, oriundas a partir do estabelecimento das leis nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, sobre acessibilidade, e, entre outras, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que estabelece sobre a Língua Brasileira de Sinais. Como vimos no início do capítulo, com a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, bem como, aos outros cursos como disciplina optativa. O ensino de Libras à distância ganhou seu espaço, com ele,

uma maior abrangência e disseminação do conhecimento da língua de sinais brasileira, assim como, ao processo de desmistificação de alguns preconceitos. Algumas considerações são relevantes ao tratarmos do ensino de Libras como segunda língua:

No caso da surdez, a língua de sinais foi por muito tempo considerada uma língua menor, ou apenas um modo precário de comunicação, fato que precisa ser discutido com os aprendizes de modo a evitar que ideias errôneas e preconceitos que atrapalhem o processo de aprendizagem. Além disso, aspectos relativos à cultura surda são bastante desconhecidos pela comunidade ouvinte (e muitas vezes pelos próprios surdos), e aprofundar conhecimentos a esse respeito, quando se ensina língua de sinais, mostra-se imprescindível. O ensino de uma segunda língua deve vir associado ao conhecimento/acesso à cultura dessa mesma língua. (LACERDA, CAPORALI e LODI, 2004, p. 56).

Neste sentido, associam-se estratégias tecnológicas da educação à distância às metodologias de ensino de língua espacial visual, como é o caso das línguas de sinais, de modo a considerar o ensino de Libras como segunda língua em suas particularidades, sejam elas características culturais, gramaticais, teóricas e práticas.

Para ensinar Libras nesta modalidade, muitos recursos são explorados. As aulas on-line podem ser compostas didaticamente pelo e-book; vídeo-aula, e atividades ativas. Esta última, a explorar aspectos interpretativos e práticos. O e-book é um livro digital com o conteúdo que será estudado na disciplina. Pode ter formatação semelhante a um livro de papel, mas fica disponível online para leitura em equipamentos eletrônicos como computadores, um leitor de livros digitais, tablets ou celulares. A vídeo-aula é uma aula gravada por um professor e distribuída aos alunos na forma de vídeo. Não necessariamente o professor que ministrou a aula gravada é o mesmo que acompanhará a turma, visto que a aula é gravada apenas uma vez, editada e replicada para diversas às turmas. Para complementar o processo de aprendizagem e também para avaliar o aprendizado dos alunos, podem ser disponibilizadas o que chamaremos de atividades ativas. O aluno responderá a questões, objetivas ou não, e

participará de fóruns de debate a fim de apropriar-se do conteúdo e mostrar ao professor-tutor o que aprendeu.

Os recursos disponíveis ao ensino a distância, ao contrário do que se pode pensar, são muito favoráveis ao ensino de Libras, pois, trata-se de recursos visuais, em sua essência. A praticidade de assistir a vídeo-aulas e ter acesso às imagens torna a proposta executável para os estudos de Libras. Neste sentido, as metodologias ativas na educação à distância atrelado ao uso das tecnologias, são o aporte das práticas contemporâneas e se entrelaçam convenientemente às metodologias de ensino de Libras. A interação ocorre ainda, por meio dos fóruns e das videoconferências.

Reflexões finais

Libras é uma língua oficialmente recente em nosso país. O decreto nº 5.626/2005 introduziu esta língua visual em nossos cursos superiores e universidades. Milhares de alunos das licenciaturas passaram a ter contato pela primeira vez com uma língua que há anos é usada pelos surdos brasileiros. É um processo lento que envolve educação, inclusão e acessibilidade. Afinal, não podemos pensar nestas coisas separadamente.

Ensinar Libras é um desafio quando se deseja uma educação digital de qualidade. Uma língua visual e que se desenvolve através da interação social passou a ser ensinada, em muitos casos, através de computadores, tablets e celulares. "Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação" (KENSKI, 2004, p.92). A demanda chegou, pois a legislação exige o aprendizado de Libras nos cursos de educação superior. A inclusão está acontecendo e quanto mais pessoas estiverem preparadas para isso, melhor será. Uma das reflexões que levantamos é a importância da qualidade no ensino e isso passa por reaprender a ensinar e reaprender a aprender através das novas ferramentas tecnológicas.

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em

nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2004, p. 23).

A exigência legal para o ensino da Libras não basta para que formemos profissionais preparados para a inclusão. A Libras precisa ser vivenciada pelo aluno, é preciso conhecer o mundo visual, conhecer o sujeito surdo, suas características e formas de interagir socialmente. Pensamos que a educação digital possui ferramentas para que esta língua visual seja ensinada a mais pessoas com qualidade, pois há recursos que podem ser explorados no processo ensino-aprendizado. É um caminho a ser estudado, testado, construído.

Referências

- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.098**, de 19 de Dezembro de 2000.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.
- CLAUDIO, D. P.. **A surdez nos jornais do sul do brasil**: uma perspectiva sócio-histórica. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em distúrbios da comunicação) - Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2015.
- FARIA A. A.; SALVADORI A. A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil, in: **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010.
- FENEIS. **Professor de Libras**: educação de surdos e educação inclusiva. 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB**. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, v.1, p.20-43,1993.

_____. **Por uma gramática das línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995

FERREIRA-BRITO, L.; Langevin, R. Sistema Ferreira-Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GOMES, M. do C. **Lugares e representações do outro: a surdez como diferença**. Porto: CIEE, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus,2004.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Harvard University Press, 1979.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004.

MARTINS, J. L. **Enquanto uns ensinam, outros navegam: a gestão da aprendizagem em tempos digitais**. - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos/** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: p.107-131, maio/ago. 2010.

As relações que permeiam a formação do profissional Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa

Marta Rejane Proença Filietaz

Introdução

A complexidade das relações que emerge na educação surge a partir de um sistema de produção globalizado que usa as altas tecnologias sem restrições, evidenciando a existência de elementos disjuntos entre a escola e a sociedade, principalmente quando o Estado se utiliza das políticas públicas para impor a democratização do ensino pensando em uma formação de sujeitos emancipados.

As políticas públicas, fundamentadas nas premissas da Declaração de Salamanca, de 1994, deliberam a adoção de processos que asseguram às pessoas com deficiência (PcD) o acesso a uma educação de qualidade, independente das condições que se apresentem, tais como: condição socioeconômica, cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca propõe a inclusão escolar dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, outrora fora do contexto educacional formal.

Ressaltamos que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) já preconizavam a educação equitativa, inclusive para os alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais (NEE), sobretudo, com deficiências.

A educação inclusiva é afirmada por Rodrigues (2006, p. 300) como um sistema que assegura o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Nesse sentido, Oliveira (2009) assevera que a educação inclusiva constitui pela aceção integrada à questão da diversidade cultural e à heterogeneidade dos alunos das salas de aulas contemporânea.

Assim, podemos pressupor que muito além de diretrizes e da declaração, a inclusão escolar pressupõe as inserções de novos aportes teóricos, metodológicos e, principalmente, na identificação dos novos personagens educacionais.

No entanto, no Brasil, a gênese da educação das pessoas com deficiências originou-se de práticas sociais discriminatórias e de predominâncias das visões das deficiências como doenças que refletiam negativamente na esfera educacional. Por apresentar tal característica histórica, Quadros (2004) considera a inclusão escolar de PcD um processo complexo, que retrata os reflexos das práticas antigas marcadas por extermínios, segregações, discriminações, entre outras atitudes sociais inaceitáveis e, nesse contexto, as pessoas surdas não eram exceções.

Os surdos constituem um grupo de minoria que passaram a reivindicar a expressão em sua língua natural, a Língua de Sinais, paralelo aos movimentos de inclusão escolar. Os movimentos realizados pela comunidade surda ganharam notoriedade e resultaram no direito dos surdos utilizarem a Língua de Sinais: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (LACERDA; GURGEL, 2011).

O direito de se comunicarem e aprenderem por meio da Língua de Sinais é recente para os surdos. Somente em 2002, a Lei nº 10.436 determinou que a Língua Brasileira de Sinais – a Libras – se tornasse uma forma de comunicação e expressão, em que “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Esta lei garantiu que a Libras passasse a representar a língua oficial dos surdos, legitimada pelo Decreto

Federal nº 5.626/2005, como podemos perceber no capítulo IV, do artigo 14 que estabelece:

DO USO E DA DIFUSÃO DAS LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino das Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

A promulgação do referido decreto assegurou a utilização da Libras nas interações comunicativas dos surdos, em especial no processo educacional, pois, para acessar o conhecimento formal organizado pelas escolas, exigiu-se o cumprimento dos direitos linguísticos pontuados legalmente.

Para o cumprimento desses direitos, as políticas educacionais preveem o apoio de recursos educacionais especializados. Tais recursos, para os alunos surdos, têm na figura dos Tradutores e Intérpretes em Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILS), um dos principais apoios educacionais especializados que os possibilitam ter acesso às informações acadêmicas em Libras em sala de aula.

Destacamos que o TILS é especificado no Decreto Federal nº 5.626/2005 como o profissional responsável em dar acesso aos conteúdos escolares para alunos surdos, além de se constituírem como uma categoria profissional segundo a Lei Federal nº 12.319 de 2010. Esta última regulamentou o exercício profissional da categoria e regulamentou a Libras como meio de acesso à educação formal, que se ampara na concepção do bilinguismo, linha teórica que concebe a Língua de Sinais. Tal visão teórica preconiza a Libras como a primeira língua (L1) dos surdos e, como segunda língua (L2), o aprendizado da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Apesar das políticas educacionais, formuladas nos últimos 10 anos, indicarem que os alunos surdos devam ter acesso aos serviços de intérpretes, o cotidiano revela que as ofertas de TILS não correspondem às demandas de alunos surdos inclusos nas escolas regulares.

Esta realidade foi constatada por Lacerda (2002), que analisou a inclusão de surdos como um processo complexo e revelou a fragilidade da

infraestrutura das escolas brasileiras, principalmente pela carência de investimento na formação dos professores que sequer têm noção do significado de adaptações/adequações curriculares para alunos surdos.

Assim, sem apoio de TILS e sem o encaminhamento pedagógico que atenda às necessidades educacionais específicas dos surdos, podemos observar o desencadeamento de resultados negativos, na maioria de ordem socioemocional, o que potencializa o desrespeito à diferença linguística. Além disso, a literatura da área mostra que, ao final da Educação Básica, os alunos surdos não conseguem formalizar os conteúdos básicos, como a habilidade de ler e escrever, por falta de condições mínimas de aprendizagem quando há ausência de TILS para auxiliá-los nessa fase.

Com o intuito em atender as especificações legais, nos diferentes níveis e modalidades previstas sobre a atuação de TILS, as instituições de ensino contornam as carências desses, de formas funcionalistas e técnicas. Um exemplo de uma solução tecnicista para o problema pode ser observado quando as universidades públicas e os órgãos autorizados passaram a ofertar o exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa - o PROLIBRAS, quando na verdade deveriam seguir o Art. 17 do decreto supracitado, que preconiza que “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).

Certamente, os TILS atuantes reivindicam uma formação inicial da categoria em nível Ensino Superior para que esses exercessem as funções previstas de processar a comunicação entre surdos e ouvintes, ouvintes e surdos, surdos e surdos no meio educacional.

Na intenção de compor indicativos sólidos para a categoria e, através de evidências coletadas a partir de experiências vivenciados pelos TILS no Ensino Superior de uma universidade pública do Estado do Paraná, este estudo tem por objetivo apontar condições minimamente necessárias para a atuação destes, pontuando o processo de formação profissional e as

perspectivas profissionais dos mesmos, uma vez que estes já exercem esta função de forma intuitiva no país.

O propósito de discutirmos a necessidade de formação profissional dos TILS para a ação educacional é de extrema importância, pois como afirma Alarcão (2003), a escola é uma comunidade de aprendizagem e um local de produção de conhecimento para a educação atual, delineada em práticas reflexivas para todos, inclusive para os alunos surdos.

Neste contexto, o presente trabalho analisará as percepções dos estudantes do curso de extensão Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa no Contexto Educacional oferecido por uma universidade pública do estado do Paraná, que visa instrumentalizar os TILS da Rede Estadual da Educação Básica com relação aos aspectos linguísticos, interculturais, teóricos e metodológicos da tradução e interpretação, além de aspectos didático-pedagógicos envolvidos na educação inclusiva para estudantes surdos.

A Língua de Sinais no Ensino Superior: encaminhamentos das políticas públicas

No cenário de inovações solicitadas pelo Decreto Federal nº 5.626 de 2005, observamos que o surdo possui o direito de se expressar na sua língua natural – Língua de Sinais: Libras – e que também tem o direito de adequações, adaptações e readequações de natureza política, social e, principalmente, no âmbito educacional.

Para Filietaz (2006), os movimentos internacionais pela educação inclusiva propulsionaram as formulações de reivindicações pelo direito dos surdos utilizarem-se da Língua de Sinais e, lentamente, foram constituindo-se em grupos socialmente organizados. Assim, o direito de se expressar em Libras representa resultados de lutas decorrentes do Congresso de Milão, de 1880, congresso no qual, equivocadamente, declarou-se que a educação oralista era a mais apropriado que a de língua gestual e aprovou uma resolução que preferencialmente seria utilizado o uso da

língua oral nas escolas: a Língua de Sinais foi proibida na educação dos surdos e estes passaram a utilizá-la na clandestinidade.

Com este direito linguístico conquistado, ou seja, o uso da língua de sinais, atualmente a comunidade surda movimenta-se pela redução das desigualdades e para a ampliação de oportunidades sociais equitativas (FILETASZ; TSUKAMOTO, 2013). As repercussões da conquista da Libras reverberam no Ensino Superior, que também recebeu prerrogativas inéditas, propostas pela Organização das Nações Unidas Para a Educação e Cultura, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris, em 1998. Nesta conferência foram postulados as principais atribuições, missões e funções congruentes à superação do conservadorismo elitista das universidades e solicitaram a adoção de medidas, tais como: igualdade de acesso, formação ética, avaliação de qualidade, entre outras apresentadas em seus dezessete artigos (UNESCO, 1998).

A visão equânime relativa ao Ensino Superior, segundo Filietaz e Tsukamoto (2013), é percebida quando o agente executor do papel social de processar a criação e a disseminação de novos conhecimentos reconhece o dever de viabilizar o que está preconizado no Decreto Federal nº 5.626/2005. Nas especificações, o capítulo IV do Decreto Federal nº 5.626/2005 elucida, no Art. 14, que,

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

A obrigatoriedade legal de incluir PcD impõe às universidades federais a realizar aproximações educacionais inovadoras, compor um pensamento crítico e criativo, além de oferecer a elas o acesso às informações acadêmicas, garantindo sua formação enquanto cidadão.

Assim, as Instituições do Ensino Superior (IES), atendendo o Artigo nº 11 do Decreto Federal nº 5.626/2005, devem priorizar a inserção de professores surdos para o ensino das Libras e, com apoio dos TILS, outras

ações legais foram outorgadas, dentre estas, a implementação do ProLibras – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no ensino da Língua Brasileira de Sinais e a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, realizado anualmente pelo MEC/INEP; a criação do Curso de Pedagogia Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa, em 2005; a implantação do Curso Superior de Letras com Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais/Libras e de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras, em 2006 e 2008; a instalação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS (DUTRA, s/d).

Freitas e Moreira (2011) constatarem que é no Ensino Superior que as mudanças paradigmáticas em favor da inclusão escolar têm maior impacto, principalmente em relação à surdez, pois foram nas licenciaturas que as disciplinas de Libras tornaram-se obrigatórias e optativas nas demais graduações. Por esta via, as políticas educacionais garantiram aos professores e alunos universitários surdos a incorporação dos princípios da inclusão.

No entanto, na realidade, as IES e demais modalidades de ensino constatarem a carência de ofertas de TILS habilitados e também apontam para a falta de diretrizes e de ofertas de formação adequadas, principalmente nas IES públicas. Consequentemente, as iniciativas privadas multiplicam-se, principalmente em nível de formação de especialistas (*Lato Sensu*) com o domínio da Libras. Tais fatos são observados nos resultados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2006, resultados estes que indicam um maior compromisso com as iniciativas empresariais na formação docente no país. Assim, percebemos uma supervalorização das ações das iniciativas privadas em detrimento da educação pública, o que potencializa o sucateamento das escolas públicas (HAYEK, 1987).

Diante do exposto, as constatações dessa situação crítica elucidam a urgência de se estruturar uma formação de TILS em conformidade com a lei, de forma que a inclusão escolar se torne a função primária das

universidades públicas, isto é, de se realizar o ensino-pesquisa-extensão na ótica da incorporação do conceito de diversidade, no sentido mais amplo do termo.

A necessidade do profissional da educação colocar-se em processo de autoformação e de identificação própria constante promove o surgimento de um profissional reflexivo, o que contribui para a inclusão e respeito à diversidade nas IES.

Contextualizando o perfil do profissional Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa

O movimento mundial da comunidade surda pelo reconhecimento da língua de sinais como uma língua de fato resultou em direitos explicitados nas políticas públicas em muitos países, inclusive no Brasil, para garantir o acesso a ela enquanto direito social e linguístico. Embora seja uma conquista sem precedentes históricos, outros desafios emergem, como por exemplo a regulamentação dos TILS como profissionais de apoio que não podem mais ser apenas um documento legal.

Neste processo há a necessidade de considerarmos os fatos históricos relevantes sobre TILS. Segundo Quadros (2004), no Brasil e no mundo, as interpretações para os surdos ocorriam exclusivamente em espaço familiar e em comunidades religiosas que eram realizadas por pessoas próximas dos surdos, intermediando a comunicação utilizando-se de sinais convencionados em um determinado contexto social.

Nos Estados Unidos, Quadros (2004) registra a atuação do pioneiro na educação de surdos americano, Thomas Gallaudet (1787-1851), como também aponta primeiro intérprete para os surdos, o francês Laurent Clerc. Em 1964, uma organização nacional de intérpretes para surdos foi fundada, que atualmente apresenta-se como o Registro de Intérpretes para Surdos, RID (*Registry of Interpreters for the Deaf*). Até o presente, o RID mantém as funções de seleção, registro, certificação de intérpretes, promoção de código de ética e formação e aperfeiçoamentos dos TILS americanos.

No Brasil, a interpretação iniciou na década de 1980, em ambientes religiosos e “em 1988, o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais foi organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete” (QUADROS, 2004, p. 14).

Na década de 1990, segundo Lacerda e Gurgel (2011, s/p), “por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS), por conta da heterogeneidade de desempenho dos intérpretes, houve ofertas de cursos de curta duração para formação” desses profissionais. Também foram desenvolvidos eventos para potencializar

[...] troca de experiências e formação de aspectos pontuais relativos à atuação como intérprete (destacam-se discussões sobre ética e código de ética profissional) e, apenas em insatisfeito08, os TILS em todo o país organizaram-se em associações regionais criando em seguida uma federação nacional (FEBRAPILS) com representatividade junto ao *World Association of Sign Language Interpreters* - WASLI [órgão internacional que representa TILS do mundo todo] (LACERDA; GURGEL, 2011, s/p).

As bases legais estabeleceram o TILS como profissional da inclusão escolar dos surdos. Tais bases pressupõem que os alunos surdos tenham seu direito linguístico garantido. No entretanto, os desafios mostram-se incisivos, pois surge a necessidade de se traçar metas factíveis para que os TILS fossem alicerçados como uma categoria profissional.

A autora americana Pollitt (1997), em seus estudos, caracterizou os intérpretes e identificou-os como profissionais que traduzem e interpretam para surdos. Porém, ainda há a necessidade desses profissionais saírem da informalidade, apesar dos Estados Unidos já ofertarem cursos para formação de intérpretes em nível superior na Gallaudet College desde a década de 1970, por exemplo.

Winston e Monikowski (2013), também da Universidade Gallaudet, apresentou estudos que revelam as discussões circundadas em torno da contradição de cunho ético profissional, entre a criticidade e neutralidade dos TILS americanos, apontadas como motivos de reformulações

curriculares nos cursos de formação em nível superior. Tais indicativos sustentam o glossário de reflexões sobre os desafios na atuação dos TILS no cotidiano das escolas brasileiras.

Nesse sentido, em relação à formação do TILS, o Capítulo V do Decreto nº 5.626/2005 descreve que a formação em nível médio se dará por meio de: cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; cursos de formação continuada promovidos por instituições de Ensino Superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Tais cursos poderão também ocorrer em “organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições” oficiais (BRASIL, 2005).

Há também a oferta de cursos de especializações, *Lato Sensu*, em Educação Especial que permite que os profissionais façam cursos de Libras para aprimorarem a fluência e assim, estarem aptos a prestarem o exame de proficiência em Libras, pois, somente o PROBLIBRAS certifica a atuação destes no Brasil.

Segundo Filietaz e Tsukamoto (2013), a lei do Decreto nº 5626/2005 abre concessões, na falta de pessoas com a titulação exigida, para que intérpretes, aprovados pelo PROBLIBRAS, exerçam a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa no ensino médio e nas instituições federais de ensino:

[...] com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior (BRASIL, 2005).

Esta concessão assegura o direito dos surdos aos serviços de intérpretes, apesar de não haver uma orientação estratégica que certifique uma formação profissional adequada do TILS.

A recusa de muitos estabelecimentos educacionais, inclusive das IES, em atender a contratação de TILS, gera ações judiciais. Assim, muitos profissionais contratados pelas IES nem sempre têm uma formação em nível

superior adequada para atuarem como intérpretes nesse nível de ensino. Ainda há casos de intérpretes que não possuem uma formação específica nas áreas de conhecimento em que atuam (LACERDA; GURGEL, 2011).

É importante ressaltarmos que a profissão de TILS foi oficializada por meio da Lei nº 12.319, de 2010, que no Artigo 7º especifica que o intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial,

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010).

Os itens supracitados confirmam que a interpretação vai além do domínio técnico da Libras, pois, postula a ética como uma competência essencial para a mediação da comunicação, ou seja, o intérprete não poderá interferir, ideologicamente, no conteúdo interpretado.

Segundo Quadros, o TILS tem o papel de interpretar a língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando alguns preceitos éticos tais como:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);

- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (2004, p. 28).

A regulamentação e a atuação do TILS representa um dado imprescindível para compor a avaliação processual da inclusão escolar dos surdos e para avaliar o papel institucional: desde o ingresso dos surdos nas universidades por meio de processos seletivos (concursos vestibulares), dos concursos para professores surdos até dos meios para assegurar o processo e conclusão do ensino.

O triunfo dos movimentos dos surdos está refletido no reconhecimento do profissional TILS no Brasil. A Lei nº 10.436/2002 o aponta como um profissional responsável em assegurar a acessibilidade dos sujeitos surdos às informações apresentadas nas escolas e em espaços públicos. Porém, somente em 2005, com o Decreto Federal nº 5.626/2005, uma formação em nível superior dos TILS tornou-se uma exigência (BRASIL, 2005).

Considerações finais

Neste estudo, não nos limitamos à descrição de como os impactos do Decreto Federal nº 5.626/2005 estão acontecendo. Alertamos, também, para o fato de que necessitamos de mais ações que assegurem o direito dos surdos de entenderem e de se fazerem entendidos nas interações comunicativas que os envolvem.

Destacamos que se faz urgente a estruturação e melhoramento da formação profissional dos TILS em nível superior, além de anteciparmos a necessidade de ancorar a formação em posturas críticas e práticas pedagógicas colaborativas, características estas que devem estar amalgamadas às experiências pessoais, acadêmicas, sociais, entre outras vivenciadas e presenciadas pelos TILS.

A experiência construída pelos TILS, no percurso do atendimento a alunos surdos, evidencia o momento histórico que a comunidade surda vivencia e faz emergir outro rol de desafios que o cotidiano traz ao perfil do TILS, fundamentando-se em princípios democráticos e humanos, de olhar o mundo conjecturado.

Nesse cenário, os TILS, ainda que em pequeno número, processam atitudes comprometidas com a educação, sintonizadas com os princípios e finalidades da educação inclusiva e da formação inicial e continuada, com a intransferível responsabilidade de assumir com profissionalismo a arte de ousar, avançar na práxis educacional renovada para além dos discursos e, assim, se convencerem dessa eminente necessidade humana de transgredir o impossível.

Desse modo, torna-se veemente a formação profissional de TILS em nível superior, para que seja possível viabilizar a inclusão escolar de qualidade e respaldar a emancipação social e educacional dos surdos.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010.

DUTRA, C. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação dos Alunos Surdos. **RVCS D - Revista Virtual da cultura Surda e Diversidade**. Curitiba. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=128>>. Acesso em: 30 jan, 2014.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. **Professores e Educação especial: formação em foco.** p. 65-74. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

FILIETAZ, M. R. P. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva:** das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

FILIETAZ, M. R. P.; TSUKAMOTO, N. M. S. **A Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Ingresso do Professor Surdo de Libras,** 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10574_5715.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

LACERDA, C. B. F. O intérprete Educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B et al. **Letramento e Minorias.** Porto Alegre, p.120-128, 2002.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.17, n.3, p. 481-496, set./dez. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para a Educação Especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In. PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de educadores:** O papel do educador e sua formação, p. 257-272. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

POLLITT, K. Profissionalismo na interpretação: pode parecer bom, mas é bom Praticar 'maior atenção às questões em Interpretação. In. **Anais:** Conferência Internacional Perspectivas, Universidade de Durham, 19 a 22 setembro de 1995. Durham. Publicado em Surdos Worlds, Issue3, v. 13, 1997.

QUADROS, R.M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. In: Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.** Brasília: MEC ; SEESP, 2004.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior**. Paris, França, 1998.

WINSTON, E. A.; MONIKOWSKI, C. **Evoluindo Paradigmas na Educação de Intérpretes**. 2013. Disponível em: <<http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/EP.html>>. Acesso em: 12. jul, 2015.

Sobre os Autores

Alencar Guth

Fulbright Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) de português na *University of Georgia* (UGA), também é mestrando em Letras - Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisas em “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”. É licenciado em Letras - Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Curitiba (UTFPR-CT). Atua na área de Português Língua Estrangeira (PLE) e tem interesse em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas e Política Linguística.

Allan Martins Mohr

Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Atualmente é professor do curso de Psicologia da FAE Centro Universitário e psicólogo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba.

Carla de Oliveira Vaz Chiarello

Possui graduação em Psicologia e Especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é psicóloga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Psicologia em Aprendizagem e Desempenho Acadêmico atuando principalmente nos seguintes temas: autoconhecimento e carreira, processo ensino aprendizagem e expressão gráfica.

Claudinéia Lucion Savi

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), graduada em Pedagogia pela Faculdade Palas Atena e em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (2006), Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná (2007) e Educação Especial (2010). Possui experiência na Educação Básica: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Curso de Formação de Docentes. Atualmente é Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Câmpus Pato Branco, lotada no Departamento de Educação.

Daniela Prometi Ribeiro

Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Polo UnB. Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Pesquisadora do Laboratório de Linguística de Língua de Sinais (LabLibras). Professora Adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB).

Davyd Vinícius Gonçalves Ribeiro

Graduando em Letras - Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba.

Débora Pereira Claudio

Possui Doutorado em Distúrbios da Comunicação na temática de Linguagem e Surdez na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Mestrado em Comunicação Social pela mesma Universidade (2007) e graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2005). Atualmente é tradutora intérprete de Libras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Tem experiência na área de linguagem e surdez, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, tradução, educação bilíngue e Libras. Possui proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras e no Uso e Ensino - PROLIBRAS - reconhecido pelo MEC.

Gláucio Castro Júnior

Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília - UnB, trabalha com a pesquisa da Linguística da Língua de Sinais, relacionando-a com os estudos da Variação Linguística da Libras, no registro de sinais-termo, produção de materiais didáticos e outras obras lexicográficas no Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Núcleo Varlibras), da Universidade de Brasília - UnB e atualmente é coordenador do Núcleo de Ensino de Libras (UnBLibras) da Universidade de Brasília. Tem Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas, Graduação - Bacharelado em Ciências Biológicas, Graduação - Licenciatura em Letras-Libras. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Graduando em Licenciatura em Letras-Português pela Universidade de Brasília (UnB). É coordenador do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua.

Jamile Cristina Ajub Bridi

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente atua como chefe do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e como Professora do Magistério do Ensino Superior no Instituto Superior de Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Membro do Comitê Editorial da Revista *Transmutare*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: graduação, estudantes, formação acadêmica, profissionalização docente, universidade e currículo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4424-1351>.

Lillian Cristiane Camargo Moreira

Mestranda em Administração pela Universidade Positivo. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Positivo e Libras/Língua Portuguesa: Educação Bilíngue para Surdos pelo IPE (2012), graduada em Teologia pela Faculdade Teológica Batista do Paraná (2009). Atuou como Instrutora de Educação Profissional na área de Gestão e Comércio no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/PR, também como Tradutora Intérprete de Libras na Universidade Tuiuti do Paraná e na Universidade Positivo. Atualmente é Professora de Libras nos cursos presenciais e EAD na FESP, Universidade Positivo e *In Company* em empresas. É profissional certificada com PROLIBRAS - MEC - para Ensino de Libras e TILS Nível Superior. Atua como Consultora de acessibilidade de PcDs em empresas.

Marta Rejane Proença Filietaz

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no Departamento de Educação – DEPED, Câmpus Curitiba. Possui Doutorado em Distúrbios da Comunicação (Universidade Tuiuti do Paraná-UTP/2016), Mestrado em Educação (2006), Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia (2002), Educação Bilíngue Libras/Língua Portuguesa (2007) e Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM 2018/em andamento), graduação em Pedagogia (1999). Pesquisador no Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR). Participante da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores (RIPEFOR). Membro da Comissão Editorial da Revista *Transmutare*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Processo de ensino e aprendizagem, Desenvolvimento Docente, Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Aquisição da Língua de Sinais e Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Miriam Sester Retorta

Possui graduação em Bacharel e Licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorado em Linguística Aplicada (área de concentração Avaliação) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordena o grupo de pesquisa “Tecnologias, Formação Docente e Letramentos” e o projeto de extensão “Letramento Digital e Móvel no Ensino de Inglês Pré-intermediário para Alunos Cegos”. Trabalha com pesquisas nas áreas de avaliação em Línguas, inclusão escolar/social, letramento móvel, digital e multiletramentos.

Neemias Gomes Santana

Historiador. Licenciado em Língua de Sinais Brasileira (Universidade Federal de Santana Catarina – 2011). Experiência como Tradutor/Intérprete e formador de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Atualmente sou professor de Libras na Universidade de Brasília nos cursos gerais e docente do Curso Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua. Identifico-me especialmente com os Estudos da Tradução, o ensino do *SignWriting* - A escrita da LIBRAS, palestras e oficinas que tematizam: Tradução, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Sinalizadas como segunda língua (L2), e Estudos Culturais.

Patrícia Mara Simões Andrade

Mestranda em Administração na Universidade Positivo, Graduada em Letras Português-Espanhol pela PUC-PR, Especialista em Educação Bilíngue para Surdos, pelo IPE, e Especialista em Literatura Brasileira pela UTFPR. Possui experiência como intérprete e professora de Libras, desenvolveu diversos trabalhos em universidades como PUC-PR, FAE, Universidade Positivo e em escolas estaduais por intermédio da SEED-PR. Atualmente é professora-tutora nas disciplinas de linguagens, educação, Libras e administração, na Universidade Positivo - EAD.

Roberta Rios Amoedo da Cunha Neves Menezes

Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é aluna do Curso em Gestão de Conteúdo em Comunicação: Jornalismo (especialização) na Universidade Metodista. É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná (IFPR), colaboradora da Editora do IFPR e Revisora das Revistas *Ciência é Minha Praia* e *Interlogos* do IFPR/Câmpus Paranaguá. É produtora de conteúdo do canal @otimodiaparaler no Instagram.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universitária do Oeste de Santa Catarina - FUNDESTE; especialização em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC; especialização em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ; mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2003); doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Diretora de Ensino na Unochapecó no período de 2009 a 2016. Atua na pesquisa e extensão e possui experiência nas funções de coordenadora do Curso de Pedagogia; capacitação para a pedagogia universitária e educação especial; coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP); coordenadora de Apoio Acadêmico; coordenadora da Política de Graduação. Atuou na educação básica e na educação especial. Docente na graduação e especialização *lato sensu*, principalmente nas áreas da educação especial, políticas de inclusão e teoria e metodologia da educação superior. Pesquisadora e professora titular C, no Mestrado em Educação na Unochapecó. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Strico Sensu* em Educação na Unochapecó a partir de 2018. Líder do grupo de pesquisa “Desigualdades sociais, Diversidades socioculturais e práticas educativas”. Integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores (Unochapecó); e do GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos.

Thaís Barbosa Marochi

Possui bacharelado em Administração pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Licenciatura em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), e mestrado e doutorado em Letras, área estudos linguísticos, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trabalha como coordenadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e professora do curso de Administração no Centro Universitário Unifacear, no campus Araucária, e também como tutora do Ensino a distância (EaD), no campus Kennedy. Tem experiência na área de Letras nos temas de: linguística, ensino/aprendizagem de línguas, avaliação e proficiência.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org