



---

## A INCLUSÃO E O ENSINO DOS ACADÊMICOS SURDOS NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

**Ana Paula de Souza Pereira**

UNEMAT

E-mail: anaunemat@gmail.com

**Sandra Luiza Wrobel Straub**

UNEMAT

E-mail: sandrastraub@unemat.br

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo compreender quais os desafios que os professores encontram na formação do discente Surdo na licenciatura de Letras. O processo teórico desenvolveu-se na Análise de Discurso. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com três professores e a diretora da Faculdade de Linguagem e Educação (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso- *Campus* de Sinop. Por meio da análise de dados, averiguou-se que há muitos desafios para a inclusão e o ensino do acadêmico Surdo, porém, tanto a instituição como o corpo docente têm refletido e buscado formas de auxiliar os discentes.

**Palavras-chave:** Inclusão; ensino superior; Análise de discurso.

**Abstract:** The present work aims to understand the challenges that the teachers encounter in the formation of the Deaf student in the Language and Literature Course. The theoretical process was developed in Discourse Analysis. For data collection, interviews were conducted with three teachers and the director of the Faculty of Education and Language (FAEL) at the University of Mato Grosso State – Campus of Sinop. Through data analysis, it was found that there are many challenges for inclusion and the teaching of the Deaf academic, however, both the institution and the faculty have reflected and sought ways to help students.

**Keywords:** Inclusion; higher education; discourse analysis.

### Introdução

Com o aumento do ingresso de discentes Surdos<sup>1</sup> nas Universidades, cada vez mais a formação das pessoas Surdas tem sido pauta em discussões. Tanto que no

---

1 Conforme as reflexões de Moura (2000), o presente trabalho utiliza a definição ‘Surdo’ com a letra maiúscula para referir às essas pessoas, em vista das proposições sobre a identidade linguística e, do aspecto cultural construído por essa definição.

ano de 2017, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), escolheu essa formação como temática para a redação.

Ademais, o discurso da inclusão também se revela um campo de incertezas, tanto na acessibilidade fornecida aos discentes como na preparação do professor. Quando falamos em Ensino Superior, os questionamentos se afluem ainda mais, já que nesse grau de instrução são discutidas muitas teorias. E, no caso do Surdo, temos a frente a barreira comunicacional devido a diferença linguística.

Nesse intento, a presente pesquisa buscou compreender como ocorre a inclusão e o ensino do acadêmico Surdo na Universidade do Estado de Mato Grosso a partir da visão Institucional e docente. Para tanto, recorreremos a teoria de Análise de discurso Materialista Histórica (AD) como referencial.

“A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata a língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento [...]” (ORLANDI, 2003, p. 15). Segundo Pêcheux (1997), a AD não concebe a língua e a história como transparente, dessa forma, não se separa o sujeito da história, e “[...] não há discurso sem sujeito e não sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (*ibid*, p. 15).

Para o processo investigativo foram realizadas entrevistas com três professores e a diretora da Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL). Partimos do princípio de que a inserção desses acadêmicos na Instituição promove o desenvolvimento de práticas e reflexões sobre os meios e metodologias adequadas não só das pessoas surdas, mas de qualquer outra especificidade.

### **1.1 Inclusão educacional dos Surdos: um olhar discursivo sobre a inclusão**

No Brasil, as discussões mais efervescentes acerca da inclusão foram introduzidas após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008). Porém, somente em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que visa garantir a inclusão dessas pessoas em todos os setores da sociedade.

A preocupação com a inclusão é um ato recente, um conceito novo visto pelos professores, em geral, como um desafio frente a classes lotadas da educação básica à superior. Incluir um discente não significa apenas ‘colocá-lo’ em uma sala, incluir requer preparação, suporte e dinamismo, porque nesse mesmo local, o educador terá mais alunos que aguardam sua atenção.

Medeiros (2012, p. 82) expõe que “os sentidos que chamam à inclusão como forma de engajamento social, produzem efeitos que não podemos medir, mas que ressoam um modo de significar a inclusão.” Desse modo, Orlandi (2017, p. 97) destaca que “é preciso criar práticas de significação que não separem o homem do outro homem, mas ao contrário, constitua-os em uma relação de solidariedade, de convivência [...] de uma diferença não verticalizada, mas co-extensiva.”

Segundo Orlandi (2017), o próprio discurso jurídico ao promover uma igualdade universal ocasiona uma homogeneização dos direitos, pois, precisamos compreender que há especificidades que devem ser levadas em consideração. Neste ensejo, o sujeito com comprometimento ao ser incluído necessita de ações que atendam suas particularidades, apagar a diferença não é um caminho para a incluir.

Partindo do pressuposto de que a prática e política inclusivas evocam noções e representações que significam em oposição e por meio de pares dicotômicos (inclusão x exclusão; igualdade x diferença) já naturalizados no contexto escolar, levantamos a hipótese de que a educação inclusiva (EI) silencia e apaga a(s) diferença(s) e o diferente, já que “incluir” produz o efeito de sentido de “normalizar” ou de “tornar o outro meu semelhante”. (CAVALLARI, 2011, p. 16)

O que entendemos por inclusão e adotamos neste trabalho é resultado dos processos de significações, a imagem do outro, numa perspectiva em que a posição do sujeito da pessoa dita ‘normal’ /sem deficiência não consegue compreender os efeitos de sentido do ‘ser incluído’, visto que ocupamos posições distintas de acordo com o lugar ao qual ocupamos e pela interpelação da formação ideológica e discursiva.

[...] o sujeito, na análise do discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção material



Transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva) (ORLANDI, 2003, p. 99).

Por esse ângulo, o sujeito não é dono de seu dizer e nem seu discurso é originário de seu pensamento. Com base em Pêcheux (1997), entendemos que somos assujeitados aos processos sociais e históricos que condicionam o modo que ‘enxergamos’ as ações na sociedade, ou seja, por meio da interpelação ideológica.

Formação ideológica, [...] É constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras. Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas. (BRANDÃO, 2004, p. 107).

Se discorremos sobre essa interpelação, não podemos deixar de elencar o conceito de formação discursiva que “[...] se define como aquilo que numa dada formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada- determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2003, p. 43).

Em vista desses processos, e retomando o conceito de inclusão, podemos dizer que os discursos em torno da inclusão demonstram uma visão reduzida acerca da temática, até porque as condições de produção da implementação da mesma é um ato advindo do final do século XX. (MEDEIROS, 2012). Anterior a esse período, o olhar para o sujeito Surdo era o de assistencialismo, poucas eram as ações que visavam um desenvolvimento educacional deste público.

Nessa direção, as interfaces midiáticas, muitas vezes, apresentam a questão inclusiva de maneira simplificada sem impor as dificuldades, as particularidades e a formação carente existente nos setores públicos.

Se o dispositivo legal destaca a inclusão como ponto importante, é necessário que haja suporte para que esta aconteça na prática. Isso demanda de investimento em formação para os docentes, bem como a oferta de materiais para o atendimento especializado dos discentes.

## **1.2 As condições de produção do ensino para Surdos: da escola à Universidade**

No Brasil, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) foi oficializada em 24 de abril de 2002 com a Lei nº 10.436, que determina a “[...] Libras como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002). A LIBRAS se configura na primeira língua para os Surdos, já a língua portuguesa escrita é considerada a segunda língua dessas pessoas.

O Decreto 5.626/2005 dispõe que as escolas precisam ofertar um ensino na perspectiva bilíngue<sup>2</sup>, ou seja, que oportunizem aos alunos um intercâmbio linguístico entre a LS e a língua oral. Para isso, o Estado deve “[...] garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.” (BRASIL, 2005).

A escola como *lócus* de ensino/aprendizagem se configura em um dos espaços responsáveis pela inserção do Surdo na sociedade. Para Quadros e Cruz (2011), a escola é tida como um dos pilares para a aquisição linguística dos Surdos, considerando que em muitas famílias os pais não sabem a LIBRAS. Quando este aluno chega à escola, o recomendável é a contratação de um instrutor Surdo que possa mediar esse contato, assim como um professor especialista em educação inclusiva.

Sob este enfoque, trazendo a escola numa perspectiva discursiva, trazemos Orlandi (2005, p. 28) que explicita a função da escola como um aparelho ideológico que “[...] atua através de convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através de regulamentos [...]” No Decreto 5.626/ 2005 está determinado que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

---

<sup>2</sup>O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança as duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças Surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Diante das regulamentações citadas, o Surdo tem assegurado pelo governo a inclusão educacional desde a formação escolar à Universidade. Recentemente, com as facilidades de acesso ao ensino superior, as pessoas Surdas têm adentrado cada vez mais nas universidades, buscando, assim, melhores condições de vida e aperfeiçoamento profissional.

No entanto, a inclusão nas escolas e universidades não se consolida apenas por intermédio de Leis e decretos, requerendo “[...] uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.” (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 29).

A permanência dos Surdos no ensino superior necessita de meios acessíveis para que esse processo se efetive na prática. “[...] No que é concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - por exemplo.” (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 6), além de materiais e avaliações adaptadas para esse público-alvo, frisando também a qualificação dos professores. “Neste sentido o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático”. (*ibid*, p.7).

### **1.3 O professor de ensino superior: a interação e ensino do acadêmico Surdo**



A inclusão do Surdo na Universidade envolve vários fatores. No que concerne a interação com o acadêmico Surdo temos a frente a ‘barreira’ comunicacional em virtude da diferença linguística. Assim, o professor precisará de formação em LIBRAS para poder intermediar as aulas.

Orlandi (2012, p. 154) elucida que “[...] Formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua. Porque é a língua que está investida na produção do conhecimento. Não é apenas um instrumento no sentido pragmático, mas é parte do próprio processo de constituição do saber [...]” Para a autora, a sociedade tem uma visão muito restrita acerca da formação. Esse processo envolve uma complexidade muito maior, visto que se efetiva como uma necessidade corrente. Não é com uma ou duas palestras que se forma um profissional, isso é além, não é algo que se completa.

De acordo com Martins (2016), os professores em sua maioria desconhecem a LIBRAS e muitos admitem não estarem preparados para atender as necessidades desses discentes. Nas Universidades esse desconhecimento é ainda maior, considerando que os docentes têm a obrigação de manter um currículo atualizado de pesquisas, não sobrando tempo para o estudo em outras áreas.

Outra questão para a não formação é a época de inserção da LIBRAS nas graduações. Nesse processo, podemos visualizar os discursos e as condições de produção na formação em LIBRAS, “[...] pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Assim, somente em 2005, a Lei da LIBRAS foi regulamentada, dispondo a “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.” (BRASIL, 2005). Devido à recente de implementação, muitos docentes não tiveram a oportunidade de terem esse contato inicial com a língua.

Neste contexto, Martins (2016, p. 45) reflete que “a universidade forma professores, mas não os capacita para o enfrentamento das dificuldades que encontrarão em sala de aula, cheia de alunos com características diferenciadas.”

Sobre esse prisma, temos uma imagem, na qual o professor é o único responsável pela mediação da inclusão.

Essa imagem advém de “[...] uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Orlandi (2012, p. 157) demonstra que na constituição da formação e instrução “[...] Incide, [...] as formações imaginárias: a imagem do que seja um professor, a imagem do que seja um aluno, a imagem do que seja um sujeito diferente em alguma de suas características etc.”

A visão que temos acerca do professor é de como se fosse um ‘clínico geral’, ou seja, o profissional teria que saber lidar com todos os tipos de deficiência. Porém, entendemos que o docente não pode ser o ‘único’ responsável por esse processo, até porque a realidade de formação inicial e continuada não propicia as mesmas condições satisfatórias para a articulação pedagógica.

Por esse ângulo, a sociedade precisa ser inclusiva e, para isso, necessita ressignificar as ações e as diferenças. (ORLANDI, 2017). Mas, toda essa proposição é difícil, o processo histórico recente dificulta esse entendimento, por muito tempo não se preocupou com a educação dos sujeitos Surdos e isso ainda é refletido atualmente no cenário educacional.

Nos cursos de licenciaturas, a disciplina de LIBRAS tem a carga horária de 60 horas; tempo que não é pertinente para o entendimento acerca das especificidades educacionais deste público. Ademais, o “[...] fato de o professor conhecer a Língua Brasileira de Sinais não é suficiente, a escolarização do aluno Surdo ultrapassa a questão da língua” (*ibid*, p. 46), uma vez que entender uma língua, também é considerar “[...] a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade.” (ORLANDI, 2003, p. 16).

Segundo Martins (2016), outro desafio para o educador é o conteúdo a ser ministrado. Deste modo, a programação curricular necessita ser adaptada para as particularidades do discente Surdo - que sempre são atreladas ao acesso da língua



significante. Segundo Bisol e Valentini (2012), a avaliação precisa ocorrer de maneira diferenciada no intuito de oportunizar o acesso às informações.

De acordo com Martins (2016), o professor enfrenta muitas dificuldades frente ao processo inclusivo. Entretanto, o contato com o discente Surdo oportuniza a apreensão das particularidades linguísticas, ampliando, assim, o conhecimento da LIBRAS e da cultura surda. No entanto, a formação desse professor é importante, visto que “[...] o sistema de Ensino deve assegurar, dentre outras condições, professores especializados ou devidamente capacitados para atuarem com qualquer pessoa com necessidade educativa especial em sala de aula, independentemente do tipo de deficiência.” (MARTINS, 2016, p. 46).

Além disso, o professor conta com o auxílio do intérprete, uma pessoa proficiente em LIBRAS. No Brasil, há especificidades quanto a formação desse profissional em cada nível de escolaridade. Para a atuação nas Universidades, o intérprete necessita ter:

[...] nível superior, 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).

No mesmo caminho, Martins (2016, p. 98) descreve que o intérprete cria uma afetividade com o acadêmico Surdo, uma espécie de confiança mútua. Nas aulas, o intérprete tem o papel de traduzir o que o educador ensina, evidente, nessa articulação forma-se um novo texto. (ORLANDI, 1999).

Mesmo que haja essa confiabilidade, o intérprete é ‘apenas’ o intermediador da mensagem do docente para o aprendiz, uma forma de canal, não podendo se colocar a frente do professor, já que, ele ocupa a posição sujeito intérprete. Assim, ninguém necessita dizer para o intérprete que ele não ‘pode’ tomar o lugar do educador, isso já é pré-definido, considerando que “[...] o modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não é acessível, ele não tem acesso à exterioridade que o constitui.” (ORLANDI, 2003, p. 50).

Em suma, a relação entre “[...] o intérprete e o acadêmico Surdo é positiva e fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos realizados. Essa confiança do

Surdo no intérprete é necessária para o bom desempenho do acadêmico.” (MARTINS, 2016, p. 98). O intérprete é imprescindível para o andamento das aulas, pois, mesmo que o professor seja fluente em LIBRAS, não tem como ministrar a aula em língua portuguesa, por exemplo, e na língua de sinais simultaneamente.

Tendo em vista a relevância do acesso do discente Surdo ao ensino superior, esse artigo tem como foco demonstrar como ocorre a inclusão do Surdo na Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus*-Sinop. O propósito é averiguar as práticas inclusivas e metodológicas dos professores e instituição frente a inserção dos acadêmicos Surdos.

## 2. Perfil dos sujeitos: de que lugar falam?

Como mencionado, entrevistamos três docentes e a diretora da FAEL. Para o desenrolar da análise e privacidade dos entrevistados, optamos por utilizar nomes fictícios. Em vista disso, nomearemos os como: Prof1, Prof2, Prof3 e Diretora. Por conseguinte, apresentaremos algumas informações que nos auxiliarão no entendimento dos discursos. Embasadas em Orlandi (2003), destacamos a importância de saber de qual lugar o sujeito fala. Assim, as condições de produções “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso.” (*ibid*, p. 30).

Os docentes sujeitos da pesquisa são professores da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop. O Prof 1, a Prof 2 e a diretora são doutores efetivos na UNEMAT, ministram aulas de língua inglesa e atuam há mais 10 anos na Universidade; a Prof 3 é professora contratada, possui mestrado em Estudos de Linguagem e ministra aulas de língua portuguesa, sintaxe e metodologia de pesquisa, trabalha na UNEMAT há 4 anos. Tanto a diretora como os educadores tiveram o primeiro contato com os acadêmicos Surdos a partir do ano de 2015.

### 2.1 *Lócus* da pesquisa: A prática docente no curso de Letras

Orlandi (2003, p. 30) aponta que “[...] Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o

contexto sócio histórico e ideológico. (ORLANDI, 2003, p. 30). Neste ensejo, para compreendermos o espaço onde os discursos são situados, faremos uma síntese do *lócus* de pesquisa, no qual, também, se configura as condições de produção.

A licenciatura em Letras foi um dos primeiros cursos, no ano de 1990, a serem implementados no *campus* de Sinop/MT. De acordo com o regimento da instituição, o discente formado nessa área pode atuar na docência e em escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Ainda, poderá lecionar em universidades desde que apresente titulação compatível obtida em programas de pós-graduação.

Atualmente, o *campus* conta com dois discentes Surdos matriculados no Curso de Letras, dois em economia e dois no Curso de Pedagogia. Neste contexto, a UNEMAT teve que repensar a prática institucional e docente para assegurar a inclusão e ensino dessas pessoas. Nesse sentido, nos atentaremos aqui, apresentar como sucede essa prática docente, bem como os recursos disponibilizados pela Universidade do Estado do Mato Grosso/Sinop, a fim de entendermos este processo.

### 3. Análise de dados

Entender a inclusão e o ensino envolve mais do que simplesmente discutir sobre a surdez, temos a frente a relação linguística e cultural. Dessa forma, buscamos analisar como sucede o processo educacional e inclusivo a partir das vozes dos docentes de ensino superior da UNEMAT/Sinop. Assim sendo, dividimos a análise em duas partes, a primeira será pautada no dizer docente e a segunda no dizer institucional por meio da entrevista com a diretora da FAEL.

#### 3.1 O dizer docente

Para compreendermos como a UNEMAT tem recebido os acadêmicos Surdos, perguntamos aos docentes. Como você vê o preparo da Universidade para receber os discentes Surdos na licenciatura de letras?

Prof 1: Bem! **ainda é muito incipiente**, o corpo docente da UNEMAT **não está preparado** pra lidar com os surdos, neste caso específico do pessoal que não consegue ouvir. Geralmente é um choque pra gente, eu assim, **fiquei bastante perdido**, porque nunca tinha trabalhado com esse público, e foi mais difícil ainda, porque não tinha

o intérprete na época em que eu trabalhei, eles só foram contratados no final praticamente das aulas de língua inglesa.

Prof 2: **Eu posso falar de mim, não posso avaliar total**, porque eu vejo assim, que há até algumas iniciativas de alguns cursos, pessoal oferta. Mas nem sempre o pessoal consegue participar, eu posso me analisar... que talvez **demandaria de um esforço maior meu, né?** E também de alguma forma me dedicar pra isso. Mas ao mesmo tempo, nosso tempo é corrido.

Prof 3: com relação ao preparo da UNEMAT, **o que tem assim é a disponibilidade de um intérprete**, e também o projeto **UNIPOP** que fornece para os professores **curso básico de LIBRAS**, inclusive eu fiz um no ano passado e um em 2015 também, porque **a gente tem que estar procurando essa formação.**

Diante das respostas dos educadores, podemos verificar que o Prof 1, menciona que a Universidade, assim como o corpo docente não está preparado para receber esses os discentes. Averiguamos, assim, a antecipação no funcionamento da formação imaginária do professor ao dizer 'não preparado'. Sobre as formações imaginárias, Pêcheux (1997, p. 82) descreve que "A e B designam lugares determinados na estrutura de uma organização social." Posto isto, citamos Orlandi (2003), ao refletirmos sobre a imagem que o docente tem sobre si e dos professores da instituição, destacando a falta de capacitação frente aos Surdos.

O Prof 1 ainda argumenta que o contato inicial foi um 'choque', já que a instituição não tinha contratado intérpretes para os discentes. Geralmente, a contratação desses profissionais demora um pouco em detrimento dos papéis burocráticos. Orlandi (2017, p. 98) aponta que a sociedade precisa "[...] reconhecer as diferenças, em um espaço comum, mas não homogêneo, observando deslocamentos possíveis, trajetos diferenciados, práticas não previstas. 'Improvisar' e re-significar." Ou seja, promover a implementação de políticas públicas que garantam uma contratação mais rápida e readequação de leis facilitadoras nesses processos.

A Prof 2, toma para si, a responsabilidade ao dizer que 'não pode avaliar no total, mas, que pode se auto avaliar, que a sua preparação 'demandaria de um esforço próprio para estudar a língua dos alunos Surdos'. Com base em Martins (2016), entendemos que o professor de ensino superior tem uma carga diferenciada, além da obrigação de manter um currículo atualizado constantemente, fato que, pode dificultar a formação continuada fora de sua área de pesquisa.

Nessa perspectiva, Rocha e Miranda (2009) expõem que muitas vezes, a permanência do acadêmico com deficiência é decorrência da sensibilidade do professor que se inventa e reinventa para incluir o discente. No entanto, a formação desse profissional é imprescindível, pois, “a formação é elemento capaz de produzir mudanças, pois é pela formação que a resistência pode tomar lugar.” (ORLANDI, 2017, p. 243).

Neste contexto, na frase, ‘a gente tem que estar procurando essa formação’, compreendemos que apesar da Prof 3 ter tido acesso a um intérprete, sentiu a necessidade de fazer dois cursos. Nesse sentido, Martins (2016) chama a atenção para o papel do professor na interação com o acadêmico Surdo. Por esse ângulo, não é dever do educador saber todos os aspectos linguísticos em LIBRAS para mediar a aula, até porque a fluência em uma língua demanda anos de estudo. Porém, a busca por essa formação possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos.

Ademais, a Prof 3, diferente do Prof 1, relata que foi disponibilizado um intérprete de LIBRAS, além disso, expõe a oferta de cursos pela Universidade Popular (UNIPOP). A UNIPOP é um projeto da UNEMAT que atua em conjunto com a comunidade, oferecendo cursos em diversas áreas, sendo o curso de LIBRAS um dos mais procurados.

Outros sentidos que podemos visualizar no recorte é a questão de capacitação. Rocha e Miranda (2011) apontam que não concebemos a formação como ato acabado, mas, sim, como uma ação em processo. Neste primeiro ponto analítico, todos os professores avaliaram que, assim como a Universidade, ainda não estão preparados. Dessa maneira, o segundo questionamento foi acerca dos desafios encontrados pelos docentes ao ministrarem as aulas.

Prof 1: **É o fato de não poder usar a voz**, porque quando a gente trabalha com língua inglesa, você tem que trabalhar as quatro habilidades que é: ler, escrever, ouvir e falar. E, o fato deles não verbalizarem é muito complicado, há uma preocupação também, porque o **nosso curso é um curso de licenciatura, eles serão professores de língua inglesa e língua portuguesa e, como vai se dar o processo de estágio supervisionado desses alunos?** Eu fico **meio assim** e não estou preparado, eu não sei como que essa experiência vai acontecer na escola.

Prof 2: Os desafios são os meios de comunicar-me com os Surdos, mas, por exemplo, quando eu trabalhei com esse grupo, eu trabalhei justamente oralidade e língua Inglesa. Então, você imagina como é complexo, mas o que nós fazemos, eu não via outra forma a não ser a forma colaborativa. Então, a gente sentava conversava com os alunos e com as intérpretes. **Então, precisa vontade do professor, ele também tem que aprender.**

Prof 3: **Os desafios foram muitos**, primeiro porque eu tenho o básico do básico de LIBRAS, como eu não tenho esse conhecimento, para mim **ficou mais difícil saber a dificuldade deles**. Do que eles estavam precisando de mim? O que eu poderia fazer diferente? Então, assim, demorou um pouquinho até que a gente pudesse ter um bom relacionamento, **mas, depois as coisas começaram a andar**, eles começaram a entender melhor, eu também comecei a ver o melhor jeito para o ensino para eles.

As respostas acima revelam que os educadores 1 e 2 encontraram dificuldades maiores nas ações metodológicas, visto que preparavam as aulas em torno da oralização da língua Inglesa (LI), método esse, compatível apenas com os ouvintes. Por isso, tiveram que mudar ações pedagógicas com os Surdos buscando outros modos de ensinar.

Salientamos a preocupação do Prof 1 com os acadêmicos Surdos durante o estágio, uma vez que, a sociedade tem a imagem de um professor que ministre a aula a partir da voz, isso faz parte da formação ideológica de ouvintes. Sendo assim, o professor constituído pela sua formação ideológica, faz questionamentos de como esse discente irá mediar o ensino em uma escola regular, refletindo, assim, os efeitos da inclusão no mercado de trabalho para um docente Surdo em um mundo não inclusivo. Nessa perspectiva, Medeiros (2012, p. 61) expõe que “observar em que sociedade (com)vivemos é ponto de partida e chegada na compreensão discursiva dos sentidos.”

Logo, o Prof 1, não consegue entender como haverá esta intermediação na sala de aula, afirmando que ‘fico meio assim’. Por sua vez, essa expressão nos passa uma sensação de incerteza sobre essa mediação. Orlandi (2003, p. 42) frisa a posição ideológica do docente, na qual “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.”



Nessa direção, Cavallari (2012, p. 15) afirma que “[...] não é o sujeito que fala a língua, mas sim a língua que fala e (d)enuncia o posicionamento do sujeito enunciativo, uma vez que aponta para as suas formações ideológicas e para os vários discursos que legitimam seu dizer.”

A Prof 2 apresenta os mesmos desafios do prof 1, já que trabalhava com a oralização da LI, porém, conseguiu se relacionar bem com os discentes. A educadora enfatiza que ‘precisa vontade do professor, ele também tem que aprender’. Por esta ótica, verificamos que o professor ‘tem’ que aprender para interagir com os discentes Surdos e, que isso, depende da sua vontade segundo a entrevistada. Assim, “[...] podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.” (ORLANDI, 2003, p. 40). Dessa maneira, a Prof 2 fala a partir do lugar de educadora, no qual, o discurso instaurado é de que o professor é eterno aprendiz.

A Prof 3, igualmente aos outros docentes, afirma ter tido muitas dificuldades por não conseguir relacionar-se linguisticamente com os discentes. Tal situação é refletida por Bisol e Valentini (2012), segundo as autoras, a comunicação é uma das maiores ‘barreiras’ encontradas pelos professores ouvintes, considerando que a maioria não tiveram contato com a cultura surda na formação inicial. Por isso, Martins (2016) reafirma a relevância da disciplina de LIBRAS na graduação, não somente pelo viés linguístico, mas pela noção cultural da comunidade surda, mesmo que de maneira introdutória.

Embasadas nas respostas anteriores, perguntamos aos professores quais as metodologias utilizadas em sala com a participação do discente Surdo.

Prof 1: Eles gostavam das **imagens**, eu procurei preparar um material que tivesse **sempre imagens**. Então se a gente fosse trabalhar partes do corpo, por exemplo, **figuras** que tivessem em Inglês e a imagem daquela palavra, né! Então foi nesta perspectiva que eu pude trabalhar alguma coisa.

Prof 2: Nós dávamos atividades como o *Twuist* (trava-línguas em Inglês) e eles tinham que interpretar os trava línguas em inglês. Então **tinham que interpretar a tradução dos trava línguas**. Então era uma das formas que a gente encontrou.

Prof 3: Quando eu passei a **desenhar mais no quadro**, a fazer mais associações das **palavras com as imagens**, parece que eles começaram a entender melhor porque só na fala ficaria

mais difícil até para os intérpretes porque são coisas mais técnicas.

Percebemos que os recursos metodológicos utilizados em sala, foram as imagens. Essa maneira, de acordo com Quadros (1997), é imprescindível, uma vez que o Surdo tem o módulo interacional visual-espacial, sob esse aspecto, tudo que for visual será melhor apreendido. Nesse intento, Martins (2016, p. 51) ressalta a importância de falar olhando para o surdo, pois “a comunicação do Surdo é visual, assim também a sua língua; por conseguinte, ele carece do contato visual com o docente e com os colegas para que tenha compreensão dos acontecimentos que ocorrem em sala de aula.”

A Prof 2 indica que readaptou o tradicional trava-língua em inglês, por isso, pediu que os acadêmicos Surdos interpretasse a atividade em LIBRAS. “Os surdos, necessitam de atendimento educacional especializado [...] com utilização de formas alternativas de comunicação e adaptação de materiais didáticos.” (MARTINS, 2016, p. 53). Quadros (1997), no mesmo sentido de Martins, aponta que o Surdo tem que passar pelos mesmos processos educacionais que os ouvintes, devendo haver recursos metodológicos adequados às suas particularidades linguísticas.

Compreendemos que os docentes readaptaram suas aulas para atender as particularidades dos discentes Surdos, ainda que de forma experimental, já que foi a primeira vez que trabalharam com esse público, destacando assim a disposição ao aprender, ou seja, aprender/procurar/estabelecer novas estratégias/metodologias para trabalhar com o Surdo em sala de aula. Por esse viés, perguntamos aos docentes como os mesmos visualizavam o processo inclusivo na Universidade.

Prof 1: eu vejo como bastante positiva, **apesar das dificuldades**, de, todas as barreiras que nós temos, né? nossa mesmo, **muitas vezes**. Eu vejo como bastante valiosa, de poder tentar **nos incluir também** neste mundo, porque há toda uma cultura do Surdo. Nós temos, aqui já, o **projeto CETA** que tem feito um trabalho muito bacana. É preciso muito trabalho ainda para que realmente, nós, o corpo docente, possamos atendê-los e inseri-los da melhor forma possível.

Prof 2: Ainda é **pouco o processo inclusivo**, mas a instituição está tentando atender as necessidades, até porque **a inclusão é muito recente**. Nós temos cursos de LIBRAS, que você pode participar, temos projetos de pesquisas que desenvolvem e discutem sobre isso,

que promove cursos de formação, agora mesmo está sendo ofertado um curso sobre atendimento para o Surdo. Alguma coisa tem!

Prof 3: O processo inclusivo da UNEMAT **ainda deixa a desejar como em todas as instituições**, acho que a gente precisa muito de **políticas educacionais voltada para inclusão**, não somente para os Surdos, mas para todas as outras deficiência.

Os professores consideraram que o processo inclusivo está longe de ser satisfatório, precisando haver mais políticas educacionais de inclusão, ou até mesmo, a concretização das Leis já instauradas. O Prof 1 diz que o contato com o Surdo possibilitou trocas de conhecimentos entre mestre e aprendiz. Martins (2016, p. 49) afirma que “a Língua de Sinais deve ser estabelecida na sala de aula, não apenas com o intérprete e o aluno surdo, mas com os colegas ouvintes e professores e em todo o ambiente acadêmico, para que o aluno tenha autonomia dentro do campo universitário.” Nessa perspectiva, Orlandi (2017, p. 243) elucida que diante da inclusão “a sociedade tem que expandir o espaço público, sem dividir o lugar comum.” Ou seja, promover a integração, mas, respeitar as diferenças.

Nesse sentido, é preciso que a universidade trabalhe com ‘igualdade’ de oportunidades reformulando toda sua forma de ingresso. Só assim ela estaria contribuindo com a superação do discurso sobre a desvantagem e descrédito à pessoa com deficiência. (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 33).

Nesse seguimento, a UNEMAT/SINOP conta com um projeto de extensão que promove o atendimento aos discentes e cursos de formação para a área inclusiva. O Centro de Educação e Tecnologia Assistiva: atividades extensionistas (CETA-EXT) originário dos projetos de Pesquisa Centro de Educação e Tecnologia Assistiva (CETA) e o Educação e as Tecnologias Assistivas para deficientes visuais e auditivos na Educação Básica e Superior (EDUTA), elaborados a partir de 2015, desde então conta com professores especializados e psicólogos que auxiliam pessoas Surdas, cegas e com visão subnormal, tendo por intermediação ações pedagógicas e as tecnologias assistivas.

### 3.2 Dizer Institucional

Diante do dizer docente, sentimos a necessidade de compreender como a Universidade ampara os professores, além dos processos inclusivos disponibilizados para os Surdos. Como já mencionado, fizemos a entrevista com a diretora da FAEL, que respondeu a partir do dizer institucional, ou seja, relacionado ao seu papel como diretora.

Nesse sentido, Orlandi (2003, p. 32) explicita, que “o dizer não é propriedade particular. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” Para Pêcheux (1997), o sujeito tem a ilusão que o seu discurso é originário, porém, cada dizer está condicionado a formação discursiva, a qual, o mesmo se inscreve.

Iniciamos nossa entrevista perguntando a diretora, se a UNEMAT tem se preparado para receber os discentes surdos. Ela respondeu que:

**De fato, a presença não só de alunos Surdos, mas de alunos com outras necessidades, com deficiência ou necessidades especiais tem sido motivo de reflexão pra todos nós professores, coordenação ou até pela equipe de gestão do campus da UNEMAT, porque não temos alguma especialização ou conhecimento específico na área, são poucos de nós, outros tem se preparado aprendendo sozinho ou através de palestras. A UNEMAT como instituição ela tem a contratação dos intérpretes para auxiliar os alunos em sala de aula.**

A diretora relata que a universidade tem recebido muitos acadêmicos com comprometimentos, e que o ingresso desses, promoveu uma reflexão no corpo docente e na gestão do *campus*. Mencionando também, que alguns educadores tem se preparado e buscado palestras para entender o assunto.

Rocha e Miranda (2009, p. 30) explicam “[...] A inclusão social como fator fundamental para desenvolvimento da sociedade brasileira, hoje, requer que os educadores estejam, permanentemente, informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais.” Logo, a participação dos professores em discussões acerca da temática é importante para a compreensão e trabalho com esse público-alvo.

A diretora ainda expõe que a instituição contrata o intérprete de LIBRAS conforme regulamentado na Lei 13. 104.36 de 2002. Portanto, questionamos a ela, porque o Prof 1 não teve o auxílio do intérprete:

**Esses profissionais são contratados após a matrícula do aluno, se ele se matriculou há uma Lei, há uma demora porque se os meninos se matricularam hoje e a aula já começa segunda-feira, esse contrato não passa rápido, ele tem um período de dias para andar, caminhar pelas instâncias que precisa. Então, pode acontecer do aluno entrar em sala de aula não ter o acompanhante que precisa.**

Visualizamos, assim, que o contrato dos intérpretes demanda de um tempo, dependendo da matrícula do discente, pela burocracia o discente pode não ter o acompanhante no início. Enfatizamos que o Prof1 ministrou aulas no primeiro semestre do ano sem a presença do intérprete, o que pode ter acontecido pelo atraso no contrato imediato.

Compreendemos que a parte burocrática é demorada, porém, o professor e o acadêmico ficaram prejudicados pela falta do profissional. De acordo com Rocha e Miranda (2009, p. 31), “[...] a atuação do intérprete em sala de aula regular promove, sobretudo, a inclusão social e cultural do aluno surdo.” “Por isso, não basta o surdo ter o direito de ingressar na Universidade, precisa também ter condições para nela permanecer.” (BISOL e VALENTINI, 2012, p. 20).

Por esse ângulo, nosso último questionamento foi, em vista do número relevante de discentes Surdos nos cursos de licenciaturas, a UNEMAT tem propiciado a inclusão?

**Eu acredito que a gente tenta fazer a inclusão, talvez a gente não seja bem sucedido cem por cento. Mas também existe, para nós a questão de não saber LIBRAS. Talvez não estamos incluindo de forma totalitária, mas estamos tentando.**

De acordo com a resposta, verificamos a partir do dizer da diretora, que as palavras como ‘tenta’ e ‘não estamos incluindo de forma totalitária’, colocam em evidência que o processo inclusivo está caminhando, mas que ainda não está consolidado. Por outro lado, visualizamos que o discurso da inclusão é relativamente

novo, visto que, as discussões sobre incluir a pessoa com comprometimento no ensino regular iniciou mais fortemente no Brasil na década de 90 do século XX.

Nessa perspectiva, para Orlandi (2003, p. 10), o “[...] jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento, que é o que torna possível a diferença, a ruptura, o outro.”

Bisol e Valentini (2012) refletem que atualmente a instituição e os professores estão ‘começando’ a ter a noção de inclusão, uma vez que, muitos docentes formados no século XX não tiveram formação voltada para a educação especial/inclusiva. Além disso, a própria normativa educacional da época não refletia sobre a inclusão.

Assim sendo, Rocha e Miranda (2009) dialogam com Martins (2016), ao afirmarem que na atual conjuntura é fundamental que o sistema educacional amplie a discussão sobre a educação especial/inclusiva e focalize na formação inicial dos professores, considerando também a melhoria na formação continuada.

Compreendemos que há muitos desafios para a inclusão do acadêmico Surdo na Universidade do Estado do Mato Grosso. Todavia, tanto a instituição como o corpo docente tem refletido e buscado formas de auxiliar os discentes, mesmo que de maneira experimental, já que muitos não possuem capacitação. No entanto, o contato desse universo acadêmico com o universo Surdo é extremamente importante para que haja a integração de ambas as culturas.

### **Considerações finais**

Com base nos estudos teóricos e análise das entrevistas, visualizamos nos dizeres docentes que o contato com o Surdo se configurou em espaço de descobertas, tanto profissionais como pessoais. Quando nos propomos a estudar a língua de sinais e a comunidade surda, mergulhamos em uma imensidão de saberes, terminologias, que antes não sabíamos por ‘não conhecer’ esse universo.

Universo esse, que até pouco tempo era ‘excluído’ da sociedade por ser uma minoria linguística. Como pesquisadores da linguagem precisamos visualizar a LIBRAS como a segunda língua oficial do Brasil, visto que, concordamos com Orlandi (2003) acerca da importância da língua na constituição dos falantes e da sociedade.



Refletimos também, que o docente não pode ser considerado um 'clínico geral', necessita de auxílio, capacitação ou melhor formação para atender os discentes Surdos de forma 'efetiva'. Quanto a instituição, compreendemos os limites e a falta de políticas efetivas para o ensino e acessibilidade. Porém, a Universidade precisa se preparar antes do ingresso dos acadêmicos com comprometimentos, não só em termos de estruturas, mas de discussões sobre como receber os discentes com deficiência.

Incluir a pessoa Surda, não é apenas uma responsabilidade da Universidade em si, mas, da sociedade que necessita garantir a 'igualdade' de oportunidades em todos os setores públicos e privados, para que possamos desvincular do pré-construído de que uma pessoa que tem deficiência é incapaz.

## Referências

BRANDÃO, Helena, H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. A lei nº 13.146, de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 de Abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 de abril de 2018.

CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, P. (Orgs.). *Discurso sobre a inclusão*. Niterói- RJ: Ed. Intertexto, 2011.

MEDEIROS, Caciane Souza de. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras). *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2012.

MARTINS, Nayara da Silva Cesário. *Os desafios e as possibilidades do trabalho docente no ensino e aprendizado do aluno surdo na universidade*. Dissertação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.



ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 4 ed. São Paulo, Cortez; Campinas: UNICAMP. 1999.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.2005.

\_\_\_\_\_. Formação ou capacitação? duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras). Discursos sobre a Inclusão*. Niterói: Intertexto, 2012

\_\_\_\_\_. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. *In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs). Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. *Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência*. *In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN: 978-85-232-0928-5.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artemed, 1997.

\_\_\_\_\_; CRUZ, Carina Rabello. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SKLIAR, Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação. 1997.

STROBEL, Karen Lilian. *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. ETD - Educação Temática Digital, 7(2), 245-254.2006.

Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101741>. Acesso em 10 de maio de 2018.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. *Inclusão no Ensino Superior: Especificidades da Prática Docente com Estudantes Surdos*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

