

A LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DE PESSOAS SURDAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Valéria Simplicio da Silva¹

GT 1 – Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar os desafios que as pessoas surdas enfrentam no ensino superior com relação à língua portuguesa, analisando as relações existentes entre as dificuldades que elas possuem com a leitura e a escrita dos textos acadêmicos e sua atuação no percurso acadêmico. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando um aporte teórico relacionado ao tema. Foi constatado que as dificuldades das pessoas surdas em sua trajetória acadêmica estão relacionadas à qualidade da aprendizagem de leitura e escrita recebida na educação básica, em virtude de metodologias de ensino de língua portuguesa inadequadas para estas pessoas, e às barreiras linguísticas durante o percurso acadêmico, por falta de apoio pedagógico com a leitura e a escrita, evidenciando, assim, a necessidade de apoio pedagógico especializado em língua portuguesa no ensino superior para que estas pessoas possam ter uma formação acadêmica de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: pessoa surda. Língua portuguesa. Ensino superior. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article aims to highlight the challenges that deaf people face in higher education in relation to the portuguese language, analyzing the relationships between the difficulties they have with reading and writing academic texts and their performance in the academic career. To this end, bibliographical research was carried out using a theoretical contribution related to the topic. It was found that the difficulties faced by deaf people in their academic career are related to the quality of reading and writing learning received in basic education, due to inadequate portuguese language teaching methodologies for these people, and to language barriers during the academic career, due to lack of pedagogical support with reading and writing, thus highlighting the need for specialized pedagogical support in portuguese in higher education so that these people can have quality academic training.

KEYWORDS: deaf person. Portuguese language. University education. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

¹ Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe e membro do grupo de pesquisa GEMADELE - Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais, CNPQ: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9229789194398419 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0904-6617>. E-mail: vsimplicyo@hotmail.com.

É cada vez maior o número de pessoas surdas estudantes que ingressam no ensino superior no Brasil. Dados do Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do censo da educação superior de 2019, mostram um total de 9.282 pessoas surdas, com deficiência auditiva ou com surdocegueira matriculadas nas instituições de ensino superior. A maior presença destas pessoas em contextos universitários é recente e decorre de diversos fatores, entre os quais o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileira, pela lei nº 10.436 de 24/04/2002 (Lei de Libras), e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais.

Atualmente as propostas para transformar as condições da pessoa surda no ensino superior se referem, primeiramente, ao direito da presença de sua língua na instituição, e o sistema de ensino federal tem proporcionado isso com a inserção da disciplina Libras nas licenciaturas, da presença de intérpretes de Libras, bem como com a difusão dessa língua através das atividades de pesquisa e extensão. No entanto, apenas a presença da Libras dentro das instituições de ensino superior (IES) não garante à pessoa surda o acesso aos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, a um bom desempenho acadêmico.

A experiência educacional de pessoas surdas no ensino superior sempre foi acompanhada por barreiras de acessibilidade, principalmente barreiras linguísticas, comunicacionais e metodológicas, e devido à ausência de satisfação das necessidades específicas delas, bem como pela ausência de uma proposta bilíngue na sua educação. De acordo com o decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020, p 1), a educação bilíngue para pessoas surdas se caracteriza como:

modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Assim, apesar do desenvolvimento das políticas afirmativas para combater a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas surdas, no momento do ingresso no ensino superior, através da reserva de vagas para pessoas com deficiência, e do acesso à comunicação e informação através

dos intérpretes de Libras, a fragilidade das práticas pedagógicas não permite ainda, de forma satisfatória, o acesso ao conhecimento acadêmico para a permanência deste público nesse nível de ensino.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NA UNIVERSIDADE

A democratização da educação superior no Brasil, para as políticas públicas e para a cultura universitária, apresentou dois grandes desafios: o primeiro, a garantia do acesso a todos; o segundo, a promoção da aprendizagem para a permanência de pessoas com deficiência² em IES públicas e privadas do país. As políticas afirmativas para a democratização do ensino superior no Brasil e a inclusão destas pessoas nesse nível de ensino a partir da constituição federal de 1988 do Brasil buscou efetivar uma política pública de acesso universal à educação. O texto da lei estabelece a “igualdade de condições de acesso e de permanência na escola”.

As diretrizes político-normativas brasileiras acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ganharam força com os movimentos internacionais, como a conferência mundial de educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a conferência mundial sobre educação especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, e a conferência mundial sobre educação superior, realizada em Paris em 1998, as quais orientam a inclusão dessas pessoas em todos os níveis de ensino. Entre as ações afirmativas de promoção ao ensino superior estão a determinação de reserva de vagas nas instituições públicas e privadas para as pessoas menos favorecidas, como as pessoas indígenas, os alunos e alunas de escolas públicas, as pessoas pretas, bem como as pessoas com deficiência. Assim, trata-se de uma ação que tem o objetivo de atenuar as dificuldades de ingresso desses indivíduos no Ensino Superior, equilibrando e tentando tornar o sistema educacional mais equitativo.

No que se refere às pessoas surdas, as ações afirmativas que proporcionaram um maior

² Termo utilizado para referir-se às pessoas que possuem algum tipo de deficiência. “A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão *pessoa deficiente*. O acréscimo da palavra *pessoa*, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra *pessoa*: ‘Puxa, os deficientes são pessoas?!’. Aos poucos, entrou em uso a expressão *pessoa portadora de deficiência*, frequentemente reduzida para *portadores de deficiência*. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão *peçoas com deficiência*, que permanece até os dias de hoje.” (Terminologia sobre deficiência na era da inclusão – Romeu Sazumi Kazaki).

acesso e permanência desse público no ensino superior, vêm após reconhecimento oficial da Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, pela lei de Libras, pois a partir dessa oficialização é que uma política linguística voltada para atender a esse público começa a ser implantada e regulamentada. Para Lacerda (2009) a partir da sanção desta lei os surdos ganham respaldo, diante do poder público, na reivindicação de uma educação que considere as suas especificidades linguísticas.

Em 2003 passa a vigorar a portaria nº 3.284 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, considerando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência condições básicas de acesso ao ensino superior. Dentre os requisitos determinados por esta portaria para que as IES possam estar em condições de ofertar cursos estão os que são direcionados aos surdos, no art, 2º, §. 1º, inc. III, (BRASIL, 2003, p. 1)

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

No ano de 2005 entra em vigor o decreto nº 5.626 que regulamenta a lei de Libras do Brasil (2005, p. 3). No artigo 14º deste decreto é determinado que as IES devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares, desde a educação infantil até o ensino superior, e no inciso VI deste mesmo artigo, determina que devem ser adotados mecanismos de avaliação respeitando a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua das pessoas surdas nas correções de provas, focando nos aspectos semânticos. Já no inciso VII, orienta para a adoção de alternativas para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras utilizando ferramentas eletrônicas para o registro.

Também em 2005 o ministério da educação (MEC) cria o programa Inclusão no ensino superior (Incluir), como uma das ações afirmativas, cujo objetivo é promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação para assegurar o acesso e a permanência

de pessoas com deficiência nas IES (BRASIL, 2013). Trata-se de uma ação afirmativa a favor da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior através do financiamento de projetos com o objetivo de romper o contexto de exclusão dessas pessoas na busca por uma educação de qualidade, fomentando a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade. Os núcleos de acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, instrumentais e pedagógicas.

A partir de 2008 as ações para uma educação inclusiva no ensino superior passam a ser norteadas através do documento *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, lançado pelo governo federal nesse mesmo ano. O texto dessa política dá diretrizes para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, atentando para a questão da acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. O texto do documento afirma que no ensino superior a educação especial deve ser efetivada por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Estas ações devem promover acessibilidade arquitetônica comunicacional, pedagógica e instrumental, tanto nos processos seletivos quanto em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, através do planejamento e organização de recursos e serviços.

Em 2011, o decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial, determina no art. 3º, inc. IV, que um dos objetivos dessa modalidade de educação é assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino aos alunos e alunas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Esse mesmo decreto, assegura, em seu art. 5º, § 2º, inc. apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES com vistas ao apoio pedagógico a esse público.

Segundo Rosseto (2009), o MEC possui dois programas na área de educação especial relativos a este nível de ensino: o Incluir e o programa de apoio do ministério da educação às universidades públicas (PROESP), cujo objetivo é apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial e cursos relacionados à formação de professores e professoras do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de pessoas jovens e adultas e na educação profissional. Entretanto, mesmo com as iniciativas oficiais do governo e com o fomento de programas que estimulem o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, ainda

existem dificuldades para institucionalizar uma política de inclusão dentro das IES.

ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS SURDAS NA UNIVERSIDADE

O contexto da vida universitária é um desafio para todos os estudantes, e a não adaptação às obrigações impostas pela academia conduz, muitas vezes, essas pessoas ao fracasso e ao abandono educacional. Para Bisol (2010) estudantes surdos e surdas que ingressam no ensino superior enfrentam barreiras muito maiores que as pessoas ouvintes para se adaptar à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe, e isso pode levar ao fracasso e ao abandono. Assim, fica evidente que pessoas surdas possuem demandas específicas para que possam participar da vida acadêmica em igualdade de condições com pessoas ouvintes.

A vida universitária requer capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, e, assim como as pessoas ouvintes, as pessoas surdas terão que enfrentar as normas de funcionamento deste nível de ensino, que são bastante diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior na educação básica, e se adaptar a essa nova realidade. De acordo com Foster, Long e Snell (1999) em estudo realizado sobre a vida universitária de pessoas surdas demonstrou que tanto a comunicação quanto o envolvimento para a aprendizagem delas são iguais ao das pessoas ouvintes, no entanto elas sentem-se menos incluídos que as pessoas ouvintes à vida acadêmica, devido à falta de adaptações que favoreçam a sua aprendizagem em condições de igualdade com as pessoas ouvintes. Isso leva a atribuição do insucesso ou fracasso no ensino superior à falta de capacidade das pessoas surdas.

Segundo Goffredo (2004), após o ingresso da pessoa surda na universidade é preciso vencer as barreiras que dificultam ou impedem a sua permanência no curso para que as suas necessidades educacionais sejam atendidas. Segundo Sampaio e Santos (2002), para que essas pessoas consigam se adaptar à vida acadêmica e passem a assimilar as novas informações e conhecimentos do ensino universitário precisam, primeiramente, contornar problemas herdados da educação básica, como deficiências de linguagem, condições de estudo inadequadas, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos escritos.

Outro fator que pode desfavorecer e inviabilizar a participação e a aprendizagem por parte das pessoas são as barreiras pedagógicas/metodológicas, ou seja, metodologias e práticas

pedagógicas inadequadas de professores e professoras. Aqui a acessibilidade metodológica se concretiza na diversificação metodológica em razão das necessidades específicas desse público no que se referem à língua. Para Sampaio e Santos (2002) participar de forma efetiva das mais diversas atividades educacionais é um desafio no tocante à desvantagem linguística que a comunidade surda enfrenta, uma vez que as pessoas surdas formam um grupo com menor número de pessoas em relação às pessoas ouvintes. Portanto, há que se discutir também a necessidade urgente de atender às especificidades linguísticas³ destes estudantes, pois não basta a existência de uma política linguística⁴ se não for possível materializá-la, e o sistema educacional precisa se organizar para atendê-la.

De acordo com Daroque (2011), até os dias atuais, as pessoas surdas tiveram uma formação defasada em grande parte da sua vida acadêmica, pois sempre estiveram à mercê de práticas educacionais impróprias que resultaram em dificuldades ainda maiores, preocupações e até frustrações quanto à sua capacidade em acompanhar o ensino, pois quando se inserem no ensino superior, é esperado que leiam e escrevam em português de forma proficiente. Ainda segundo Daroque (2011), apesar de ler e escrever, as pessoas surdas não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da língua portuguesa escrita como segunda língua e isso se deve ao fato de que na educação básica suas reais necessidades linguísticas não foram contempladas. Assim, por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita em seu processo de escolarização, essas práticas se apresentam defasadas no ensino superior.

Segundo Sampaio e Santos (2002, p. 32), “a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos”. Já de acordo com Oliveira e Santos (2005, p. 119) “diversos estudos têm evidenciado que estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização.” Assim, o maior desafio da educação das pessoas surdas, no ensino superior, no que se refere à inclusão educacional é, prioritariamente, promover a formação deste grupo respeitando sua diferença linguística e, principalmente, a condição social imposta pela diferença, reconhecendo seu lugar de comunidade linguística, e proporcionando condições para uma formação de qualidade. A leitura e a escrita são dois grandes desafios tanto para as pessoas ouvintes quanto para as pessoas

³ No que se refere ao uso de uma língua para comunicação, diferente da dos ouvintes. Nesse caso, a língua de sinais.

⁴ Grandes decisões do país referentes às relações entre as línguas e a sociedade.

surdas que ingressam no ensino superior, uma vez que ambas trazem na bagagem deficiências do processo de aprendizagem da educação básica. No entanto, a situação das pessoas surdas é um tanto mais complexa considerando que a língua portuguesa é segunda língua para elas.

Diante desse quadro, é necessária uma reflexão sobre as condições da pessoa surda enquanto estudante no ensino superior, propondo a possibilidade de uma nova visão do ensino no que diz respeito à igualdade de acesso ao conhecimento, atendendo à sua especificidade linguística.

A BARREIRA LINGUÍSTICA PARA PESSOAS SURDAS

Os estudos de (Watson, 1999; Padden, Ramsey, 2000) acerca do desenvolvimento das pessoas surdas revelam baixos níveis de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Os resultados desses estudos levam-nos a questionar sobre o que pode ser exigido de leitura e escrita das pessoas surdas no ensino superior e quais são as dificuldades que podem ser atribuídas às diferenças linguísticas.

As conquistas das pessoas surdas no que se refere a seu acesso ao ensino superior se configuraram como um marco na garantia da permanência desse público nas IES, no entanto, por não terem tido um ensino de qualidade durante a educação básica, as pessoas surdas chegam à universidade com defasagens relativas, principalmente, à língua portuguesa, afetando a permanência e um bom desempenho no ensino superior. O histórico escolar das pessoas surdas, no que se refere ao domínio da língua portuguesa escrita, tende a ser constituído por experiências bastante restritas, com condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio dessa língua e com aprendizagens pobres que envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita (GÓES, 1999). Sendo assim, apenas o ingresso progressivo desses estudantes ao ensino superior não responde às suas necessidades neste nível de ensino. Esse ingresso demanda mudanças institucionais importantes quanto ao direito à educação bilíngue, ou seja, uma educação onde o ensino é desenvolvido na Libras e na língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (BRASIL, 2020).

Apesar de não ser de conhecimento geral, a maioria das pessoas que nasceram com surdez severa e profunda bilateral, ficaram surdas antes da aquisição da linguagem, portanto não sabem, necessariamente, ler e escrever em língua portuguesa de forma proficiente. Em resultado

de pesquisa realizada no banco de teses da Capes por Gavaldão e Martins (2016), em que as autoras fazem um levantamento das produções sobre inclusão e acessibilidade de pessoas surdas estudantes no ensino superior, constata-se que muitos professores e professoras expõem que desconhecem que a primeira língua para o surdo é a Libras e a língua portuguesa se enquadra como segunda língua. A pesquisa também evidenciou que, nos dizeres dos professores e professoras,

[...] é esperado do surdo universitário que tenha fluência na língua portuguesa e língua de sinais, pelo fato de estarem matriculados no Ensino Superior, acreditando que este tivesse superado qualquer defasagem escolar, o que nem sempre ocorre, haja vista que as diferenças entre as duas línguas são grandes. Assim sempre haverá na vida do surdo a cobrança para a aprendizagem da língua portuguesa escrita ou oralizada, pois esta se faz presente nos portadores textuais a que o surdo tem contato.

Outro dado importante da pesquisa, segundo Gavaldão e Martins (2016), quando discutiram as questões relacionadas à relevância da língua portuguesa no ensino superior, se refere às enormes barreiras linguísticas e metodológicas, em que os discursos dos professores e professoras denotam as dificuldades das pessoas surdas com essa língua no que se refere à leitura e à escrita e, conseqüentemente, para dar continuidade em seus estudos

Por falta de metodologias adequadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua, as pessoas surdas apresentam dificuldades na escrita e na compreensão de textos. Há um grande estranhamento, em relação à escrita das pessoas surdas estudantes, por parte da maioria dos professores e professoras, e as limitações na leitura dessas pessoas são vistas como obstáculos para o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que todas as disciplinas envolvem o uso da língua portuguesa escrita de maneiras diversas, ora nas modalidades de leitura e escrita, ora na compreensão de conceitos, que fica prejudicada pelo não domínio da língua. Como consequência da dificuldade com a língua portuguesa escrita, as pessoas surdas não obtêm um melhor desempenho nas atividades acadêmicas, pois não compreendem de forma plena os conceitos, o que está escrito, o vocabulário e os significados que circulam em sala de aula. Sentem um peso do estudo no cotidiano, pois não conseguem acompanhar o ritmo e a quantidade de leitura e escrita exigida. Por outro lado, professores e professoras reforçam a necessidade de que esses estudantes se expressem na língua portuguesa escrita que, de forma inevitável, terá de utilizar para cumprir as atividades em sala, tornando indispensável que alunos

e alunas surdas dominem a sua segunda língua, que é o português escrito.

A leitura e a escrita do português são realizadas a partir das ideias dos sons que emitimos oralmente, e por isso estão ligadas ao processamento de experiências auditivas. Isso não ocorre na mente das pessoas surdas como ocorre na das pessoas ouvintes, e por isso é tão difícil para pessoas com perda auditiva severa e profunda ler e escrever uma língua oral-auditiva. Essa dificuldade implica, inevitavelmente, em obstáculo adicional para a entrada e permanência de pessoas surdas no ensino superior, pois é necessário que tenham um domínio razoável do português escrito para que possam cursar esse nível de ensino. Neste íterim, para Fernandes e Moreira (2014, p. 140).

[...] a participação ativa e efetiva, no meio acadêmico, exige manejar as convenções comunicativas/pragmáticas dessa comunidade discursiva, ou seja, ser capaz de ler/compreender e produzir os gêneros textuais como editais, provas, resumos, artigos, fichamentos, monografias etc. O letramento no ensino superior envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua, já que seu processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico.

Algumas pessoas surdas desenvolvem a língua portuguesa escrita com certo êxito, conseguindo se fazer entender muito bem, no entanto, a maioria não consegue atingir essa mesma competência linguística. De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 139):

[...] as dificuldades e lacunas no processo de alfabetização/letramento de estudantes surdos que concluem o ensino médio com domínio elementar da leitura e escrita em português, sem a vivência em gêneros textuais científicos, que costumam circular no ensino superior, como resumos, artigos, resenhas, dissertações, entre outros. Soma-se a esse fato, a fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de ter vivenciado experiências de interlocução significativas em Libras nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas. Ou seja, a Libras não se constituiu língua de cultura ao longo da educação básica, a exemplo do que acontece com as línguas orais no processo educacional.

Mesmo diante de tantas possibilidades tecnológicas que facilitam a comunicação e a veiculação de informações, o conhecimento se dá muito pelo meio escrito, portanto, existe a necessidade de um melhor aprendizado do português na modalidade escrita, por parte das pessoas

surdas. Isso dá a elas maior acesso à informação, ao conhecimento e a uma maior possibilidade de comunicação. De acordo com Quadros (1997), a escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem domínio da linguagem, e o aprendizado da língua portuguesa escrita pelas pessoas surdas, de forma sistemática, pressupõe a aquisição da Libras, sua primeira língua. Portanto, entende-se como ideal que deva haver, no processo educacional das pessoas surdas, a oferta e o uso da Libras e da língua portuguesa, entretanto, há uma ausência de metodologias de ensino do português como segunda língua para pessoas surdas, durante toda a sua educação básica, que levem em consideração as peculiaridades desse processo, como também há falta de professores e professoras bilíngues com fluência em Libras.

Neste contexto a maioria das pessoas surdas conclui a educação básica e chega ao ensino superior com uma defasagem muito grande de aprendizagem de leitura e escrita do português, sendo necessário receber, neste nível de ensino, um apoio pedagógico em língua portuguesa. O domínio parcial do português escrito, pela ausência de proposta de ensino de português como segunda língua em seu percurso escolar, faz com que esses estudantes não compreendam enunciados complexos que exigem amplo vocabulário. Isso leva-nos a reconhecer que eles necessitam de apoio específico também no ensino superior, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação. Diante desta realidade evidencia-se que o apoio pedagógico para alunos e alunas surdas deve acontecer não apenas na educação básica, mas também na educação superior, como garantia de que eles irão se utilizar de todos os recursos necessários para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos educacionais, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Assim, torna-se necessária a adequação de recursos e suportes, garantidos por leis, para que as pessoas surdas possam concluir com sucesso seu curso de graduação, oportunizando a eles o ensino de língua portuguesa instrumental como segunda língua.

No apoio pedagógico para o ensino da língua portuguesa, esta língua deve ser ensinada na modalidade escrita, com metodologia de ensino de segunda língua, por professores e professoras de língua portuguesa que possuam fluência em Libras. Esse atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que a pessoa surda tem a respeito do português para serem trabalhadas as especificidades da língua com o objetivo de desenvolver a competência linguística. Para isso, a estratégia utilizada para a essa aprendizagem é o processamento visual. Para Capovilla (2012) a palavra escrita é tratada e compreendida como um ideograma que precisa

ser memorizado visualmente. Conhecendo essa estratégia, é possível compreender o que implica para a pessoa surda a leitura de um texto que contenha vocabulário especializado e distinto do uso cotidiano, como é o caso dos termos técnicos e científicos dos diversos assuntos das várias disciplinas da graduação que ele está cursando. Esse processo envolve muitos desafios, uma vez que a aproximação desses alunos com gêneros textuais acadêmicos secundários costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na língua portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva e pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico.

Desta forma, no que se refere à permanência pessoas surdas estudantes no ensino superior, o apoio pedagógico com a língua portuguesa é de extrema necessidade, principalmente para um maior acesso aos conteúdos das disciplinas do curso em que a pessoa surda está matriculada, e um melhor desempenho acadêmico. Assim, é evidente a necessidade e importância de oportunizar apoio pedagógico de língua portuguesa para pessoas surdas estudantes do ensino superior dentro das IES, de forma que se possa garantir uma educação bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender das pessoas surdas. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica destas pessoas. A fragilidade das práticas pedagógicas e metodologias de ensino aplicadas com pessoas surdas estudantes não permite ainda, de forma satisfatória, o acesso ao conhecimento acadêmico para a permanência deste público nesse nível de ensino.

Um dos fatores que desfavorece e inviabiliza a participação e a aprendizagem por parte das pessoas surdas no ensino superior é a deficiência com a língua portuguesa no que se refere à leitura e a escrita. Segundo Daroque (2011), apesar de ler e escrever, as pessoas surdas não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio do português como segunda língua e isso se deve ao fato de que na educação básica suas reais necessidades linguísticas não foram contempladas. Assim, por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita em seu processo de escolarização, essas práticas se apresentam defasadas no ensino superior.

A universidade precisa estar atenta para uma formação que, de fato, prepare a pessoa surda estudante com competências e habilidades para que ela possa atuar profissionalmente com

uma formação de qualidade. Essa premissa implica apoio e recursos de acessibilidade linguística, que assegurem qualidade na sua trajetória acadêmica. Desta forma, o apoio pedagógico especializado para pessoas surdas deve ser ofertado pelas IES durante sua trajetória acadêmica, se faz necessário para proporcionar acessibilidade linguística e metodológica dentro da sala de aula dando maior acesso aos conteúdos acadêmicos e obtenção de melhor desempenho desses estudantes em seu percurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 20 de jan. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de setembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Gabinete do ministro. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2011

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2020.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira, Vol.2. EDUSP: São Paulo, 2012.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária.** 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, p. 51-69, 2014.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 4, n. 3, p.225-235, Summer, 1999.

GAVALDÃO, Natália; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Implicações para os surdos no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 592-597. 2016

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, Surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior.** Rio de Janeiro: Fórum, v.10, p.16-22, dez. 2004.

LACERDA, Cristina Feitosa Broglia. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

OLIVEIRA, L. Katya; SANTOS, A. Acácio (Orgs). **Compreensão em leitura, e avaliação da aprendizagem em Universitário.** São Francisco, 2005. p. 118-124.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. *In*: CHAMBERLAIN, E.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY R. I. (Eds), **Language acquisition byeye.** Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 2000, p.165-189.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS Acácia A. Angeli dos. **Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de remediação.** *Psicologia em Estudo*, 7, 31-38, 2002.

WATSON, L. M. Literacy and deafness: the challenge continues. **Deafness and Education International.** Chichester, v. 1, n. 2, p. 96-107, jun. 1999.