

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Simoni Tedesco

Inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial no ensino superior na UFJF



Audiobook



Vídeo: Defesa em Libras

Juiz de Fora
2025



Arial 24 Fundo Branco



Arial 24 Fundo Bege

Simoni Tedesco

Inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial no ensino superior na UFJF

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tedesco, Simoni.

Inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial no ensino superior na UFJF / Simoni Tedesco. -- 2025.
163 p.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Ensino Superior. 2. Deficiência Sensorial. 3. Inclusão. 4. Permanência. 5. Acessibilidade. I. Cristina Santiago, Mylene, orient.
II. Título.

Simoni Tedesco

Inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial no Ensino Superior na UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mylene Cristina Santiago - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Aline Garcia Rodero Takahira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 30/01/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 17/02/2025, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALLAN ROCHA DAMASCENO, Usuário Externo**, em 21/02/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

https://sei.ufjf.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=311676&id_documento=2467275&id_orgao_acesso_externo=0&infra... 1/2



Documento assinado eletronicamente por **Aline Garcia Rodero Takahira, Professor(a)**, em 01/03/2025, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2218697** e o código CRC **EC53E922**.

Em especial, dedico este trabalho aos estudantes com deficiência da UFJF, por terem me proporcionado a oportunidade de conhecer mais a respeito da inclusão no ensino superior. Esses sujeitos, com suas interseccionalidades que compõem cada história, cada vida, cada barreira, cada luta e cada vitória, são estudantes que carecem de mais oportunidades de fala. Aqui foram registradas apenas algumas poucas narrativas em vista da grandeza que cada um traz consigo sobre ser pessoa com deficiência cursando o ensino superior em uma instituição pública. Gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte deste processo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de participar de um programa de pós-graduação na universidade do meu município, local onde, desde a adolescência, ao passar por perto, sonhava em estudar.

À Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, local onde a cada dia, durante uma década, fui me tornando professora, educadora e conhecendo a diversidade humana. Foi nesse espaço que conheci Daniel, Letícia, Davi, Lucas, Nathan, Arthur... e tantos outros estudantes que me colocaram nos caminhos da inclusão, tão logo realizei a minha primeira atuação na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse espaço aprendi sobre educação com amor e conheci pessoas maravilhosas que cuidavam de cada ambiente da escola com carinho. Em especial, sou grata pelas amigas professoras Rita Peres e tia Rosi (Rosiméria Almas), com quem montamos um trio para a vida. Meu enorme apreço ao Luiz Carlos, que estava à frente da direção, e à Sandra Helena Silva, da coordenação pedagógica. Assim como outros profissionais que atuavam junto a eles, foram sempre humanos comigo e com os colegas. Sempre recebi deles o apoio de que precisava e forças para seguir, pois os bons exemplos foram um aprendizado importante e fazem parte da minha atuação.

Agradeço à Raquel Grazzinolli pela oportunidade de fazer parte da sua equipe no Centro de Atendimento Educacional Especializado- CAEE Oeste Sudeste, pelo apoio e também aprendizado que a cada dia cresce na presença e compartilhamento com o grupo. Aos companheiros Fludualdo Talis, que foi consultor da descrição deste trabalho, e Rita Matheus que, além dos aprendizados sobre deficiência visual, colocaram-me nos passos da audiodescrição e me fizeram apaixonar por esse espaço. Aos meus queridos alunos e seus familiares que são a parte mais importante do trabalho.

Aos docentes, profissionais, intérpretes e colegas da licenciatura em Letras Libras da UFJF, da FAGED e PPGE, pois esses espaços me proporcionaram grandes experiências e aprendizados.

À Nádia Faria e Patrícia Tavella, que estavam à frente do Núcleo de Apoio à Inclusão- NAI da UFJF, local onde fui bem acolhida como bolsista e comecei a perceber muitas questões que motivaram a construção deste trabalho.

Ao grupo de pesquisas ACINC, pelo espaço e acolhimento tão generoso dos colegas e professores, à professora Mylene, Katiuscia e Rodolfo que, com muita dedicação, contribuem com o grupo. Aos membros do grupo, por compartilharem comigo conversas sobre a construção desse trabalho.

Agradeço à minha incentivadora, querida Queila Taligliatti, que foi uma amizade que começou no primeiro curso de especialização de que participei da UFJF e a cada dia se torna mais sólida.

À pessoa Mylene que, além de ser docente, foi uma mentora que me fortaleceu durante o processo e a todo tempo demonstrou acreditar no que eu posso realizar. Pelos momentos em que ela foi muito além da academia e, com exemplos, ensinou-me sobre viver bem.

Aos professores Allan Damasceno e Katiuscia Vargas, por participarem da conclusão deste trabalho. Às professoras Carla Couto, Aline Roderio-Takahira e Raffaella Lupetina, por aceitarem compartilhar esse momento.

À minha querida família, às gerações passadas (vovô), aos que já se foram, à minha querida mãe, meus tios e primos que me conduziram a experiências com a diversidade desde a infância. São pessoas que amo. Ao João Marcos que sempre me apoia e me proporciona momentos de escuta.

Aos meus amigos irmãos Dani Cardoso, Filipe Ahouagi e Renata Alves que sempre doam amor em cada encontro e em cada conversa, apoiando-me e demonstrando uma amizade sincera.

Ao querido professor Pedrinho, que já não está entre nós, mas foi um grande exemplo de vida cujos ensinamentos sempre relembro.

RESUMO

Este estudo investiga os desafios enfrentados pelos acadêmicos com deficiência sensorial (auditiva e visual) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com foco nas barreiras que impactam sua inclusão, permanência e sucesso acadêmico no ensino superior. A pesquisa é um desdobramento do projeto “Ensino remoto emergencial durante a pandemia: acessibilidade e inclusão no ensino superior”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade Curricular e Inclusão em Educação (ACINC), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O recorte deste estudo enfoca a relevância de ouvir as narrativas desses discentes, compreendendo suas experiências e percepções sobre as práticas institucionais de acessibilidade e inclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na metodologia de narrativas, que busca profundamente a compreensão das vivências acadêmicas dos participantes. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais os discentes responderam às questões norteadoras elaboradas para estimular relatos espontâneos e detalhados sobre suas trajetórias, desafios e estratégias de adaptação. A análise das entrevistas foi conduzida de forma interpretativa, considerando tanto as particularidades individuais quanto os aspectos estruturais da universidade que influenciam a inclusão. Os resultados indicam que, apesar dos avanços institucionais voltados para a acessibilidade, ainda há lacunas significativas na garantia de condições equitativas de aprendizagem, participação e permanência. A partir das narrativas dos discentes, foi possível identificar a necessidade de ações mais efetivas que promovessem não apenas o acesso, mas também o desenvolvimento acadêmico pleno desses estudantes, respeitando suas especificidades e interseccionalidades.

Palavras-chave: Ensino Superior. Deficiência Sensorial. Inclusão. Permanência. Acessibilidade.

ABSTRACT

This study investigates the challenges faced by students with sensory disabilities (hearing and visual) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), focusing on the barriers that impact their inclusion, retention, and academic success in higher education. The research is an offshoot of the project “Emergency remote teaching during the pandemic: accessibility and inclusion in higher education”, developed by the Research and Extension Group on Curricular Accessibility and Inclusion in Education (ACINC), with funding from the Minas Gerais State Research Support Foundation (FAPEMIG). The scope of this study focuses on the relevance of listening to the narratives of these students, understanding their experiences and perceptions about institutional accessibility and inclusion practices. This is a qualitative research, based on the narrative methodology, which seeks to deeply understand the academic experiences of the participants. For data collection, semi-structured interviews were conducted, in which the students answered guiding questions designed to encourage spontaneous and detailed reports about their trajectories, challenges, and adaptation strategies. The analysis of the interviews was conducted in an interpretative manner, considering both individual particularities and the structural aspects of the university that influence inclusion. The results indicate that, despite institutional advances aimed at accessibility, there are still significant gaps in ensuring equitable conditions for learning, participation, and retention. Based on the students' narratives, it was possible to identify the need for more effective actions that would promote not only access, but also the full academic development of these students, respecting their specificities and intersectionalities.

Keywords: Higher education. Sensory impairment. Inclusion. Permanence. Accessibility.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Fases principais da entrevista narrativa	29
Imagem 2	– Inclusão na Educação Superior. Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação- Brasil 2011-2021.....	45
Imagem 3	– Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência- Brasil 2021.	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada do Governo Federal
CA	Comunicação Alternativa
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
COPESE	Coordenação Geral de Processos Seletivos
DGFs	Dispositivos de geração de fala
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DV	Deficiência Visual
DVO	Deficiência Visual Ocular
EN	Entrevista Narrativa
ER	Ensino Remoto Emergencial
ENEM	Exame Nacional do Ensino médio
FALE	Faculdade de Letras da UFJF
IFEs	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira
LEM	Disciplina Libras e Educação para Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
PCD	Pessoa com deficiência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Graduação-PPC
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PU	Programa de Universalização em Língua
RU	Restaurante Universitário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada

TAEs	Técnico-Administrativo em Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: CAMINHOS QUE ME GUIARAM ATÉ O TEMA DA PESQUISA.....	12
1.1	DESENHO METODOLÓGICO.....	22
1.1.1	Pesquisa qualitativa, a escolha pelo método de narrativas: possibilidades entre a escuta ativa e lugar de fala.....	23
1.1.2	Seleção de participantes: estratégias e critérios para a construção de narrativas.....	31
1.1.2.1	<i>Organização do formulário virtual (Google Forms).....</i>	<i>34</i>
1.1.2.2	<i>Convite aos participantes: uma etapa desafiadora em razão da participação.....</i>	<i>36</i>
1.1.2.3	<i>Construção das questões norteadoras da entrevista.....</i>	<i>38</i>
2	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	41
2.1	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.	50
2.2	A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFJF: SEMEANDO CULTURAS INCLUSIVAS.....	60
2.3	PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A BUSCA PELA AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO.....	65
3	DEFICIÊNCIA SENSORIAL: O CONTEXTO DOS DISCENTES NA UFJF.....	69
3.1	ALÉM DO OLHAR: DEFICIÊNCIA VISUAL, O ENXERGAR NÃO SE RESUME AO ATO DE VER.....	70
3.2	AS MÚLTIPLAS FACETAS DA CULTURA SURDA: A LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS COMO PRECURSORA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS DOS DISCENTES SURDOS NA UFJF.....	81
4	LUGAR DE FALA E INTERSECCIONALIDADE: PROTAGONISMO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL.	94
4.1	AS RELAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO COM OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA: A BUSCA CONTÍNUA POR ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS.....	97
4.2	ESTRATÉGIAS E DESAFIOS: O QUE OS DISCENTES CONSIDERAM NECESSÁRIO PARA SUA INCLUSÃO.....	112
4.3	A PARTICIPAÇÃO E BUSCA DE AUTONOMIA DOS DISCENTES.....	120

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICES.....	145

1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS QUE ME GUIARAM ATÉ O TEMA DA PESQUISA

A minha relação com pessoas com deficiência começou ainda na primeira infância, no berço familiar, por conta de dois primos próximos que são pessoas com deficiências. Fui criada junto com um deles por termos idades próximas. Lembro-me de refletir muito acerca da educação que ele recebia na escola especial que frequentava. Ele teve dificuldade de se desenvolver cognitivamente, talvez exatamente por ter sido submetido a um modelo de educação segregado. Sempre estudou em escola especial e não se alfabetizou, mas tem conhecimento acumulado de outras situações significativas.

Com bastante diferença de idade, o meu outro primo foi cuidado por mim e pelo meu avô, em muitos momentos devido ao fato de que, depois de seu nascimento, a sua mãe apresentou diversos problemas de saúde e já tinha idade avançada. Percebemos que ele não apresentava o desenvolvimento esperado para a sua faixa etária e fomos surpreendidos quando o médico solicitou o uso de cadeira de rodas, embora eu acreditasse que ele iria andar. Optamos por não adquirir a cadeira de rodas. Retornamos para casa e passamos a levá-lo para fazer outros tipos de fisioterapia na clínica-escola de uma faculdade da cidade. Depois de anos de tratamento, aos 8 anos, ele começou a dar os primeiros passos. Nessa época também frequentamos a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e foi lá, em meio ao contato com as mães e famílias de outras pessoas com deficiência, que despertou em mim uma intensa vontade de querer fazer algo para contribuir com aquelas famílias.

Várias pessoas tiveram influência em minha trajetória, com destaque ao Pedrinho, professor muito querido, uma pessoa simples e dotada de sabedoria popular extremamente vasta. Ele dizia que eu tinha que ser professora, que estava nos meus olhos, no meu ser. Tal declaração me fez começar a pensar no caso, principalmente após seu falecimento tão precoce.

Diante de tantas reflexões, achei mesmo que ser professora seria uma oportunidade de trabalhar com a diversidade humana e assim está sendo. Assim, fui cursar Pedagogia no Centro de Ensino Superior em Juiz de Fora. Durante a graduação, fiz estágio na área de inclusão na Prefeitura de Juiz de Fora, já que, àquela época, ainda não havia professores acompanhando alunos com deficiência, atividade que era exercida por estagiários.

Depois de finalizar a graduação, continuei atuando na rede municipal de ensino como professora, foi quando conheci Letícia, aluna com múltiplas deficiências que levou minha vida a tomar outros rumos. Ela me ensinou, sem dizer nenhuma palavra, que precisamos estudar para conhecer e poder promover algo maior para os discentes que dependem de um auxílio diferenciado

para terem oportunidades significativas e participarem, de fato, da inclusão. As lutas da família da Letícia me lembravam intensamente as lutas por que passamos para tentar prover algo maior para meus primos.

Nesse mesmo ano, conheci Lucas, ainda no primeiro ano do ensino fundamental. Percebi que ele agia diferente. Logo chegou o diagnóstico: tratava-se de um aluno Surdo¹. Comecei a me interessar pelo seu aprendizado e, diante de muitas barreiras enfrentadas em sua escolarização, busquei informação para saber como interagir com ele. No quarto ano, Lucas recebeu uma professora Surda e logo uma mudança aconteceu: ele se identificou com a Libras e começou a se perceber como Surdo. Diante desse acontecimento, senti vontade de conhecer esse universo da Cultura Surda. Atuando como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tive diversos contatos com alunos com deficiências.

Chegando à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para cursar uma segunda graduação em Letras – Libras, percebi que a inclusão estava em processo e havia muitos discentes com deficiência circulando pelo campus. Novamente fiquei intrigada e com vontade de saber mais sobre o processo de permanência e participação desses discentes. Dessa forma, comecei a pesquisar como a inclusão deles estava acontecendo e conheci o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF. Quando abriu um processo seletivo para bolsistas, ingressei na monitoria e foi uma experiência maravilhosa que durou oito meses.

Eu já estava pesquisando sobre o ensino remoto na rede municipal de educação de Juiz de Fora para discentes com deficiência visual. Mas logo mudei meu foco de pesquisa e me interessei pelos processos de inclusão nos cursos de graduação da UFJF. Diante da minha vontade de compreender melhor como a inclusão acontece no ensino superior a partir das próprias narrativas dos estudantes, em 2022, participei do processo de seleção e ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFJF. Foi um momento importante na minha vida pessoal e profissional, pois, a partir das vivências nas aulas, foi possível rever muitos conceitos sobre educação e refletir sobre inclusão em educação.

Atualmente, esse tema tem me proporcionado o conhecimento de novas possibilidades para atuar com o público da Deficiência Visual. Quero relatar que as aulas do PPGE serviram como um referencial, promovendo um reencontro constante com o meu tema de pesquisa. Nesses reencontros, surgem algumas ideias momentâneas que foram sendo significativas para a construção da escrita.

¹ “[...] “surdo” com minúsculas se refere simplesmente ao fato físico da surdez, enquanto “Surdo” com maiúsculas se refere aos Surdos como grupo cultural, como comunidade lingüística” (Silva, 1997, p. 11).

Em uma das aulas, uma frase do “Conto da Ilha Desconhecida”, de José Saramago, marcou-me: “Mas lhe pertencerá tu a eles [...] do que eles a ti, que tu sem eles é nada, e que eles, sem ti, poderão para sempre navegar, às minhas ordens, com os meus pilotos e os meus marinheiros”.

Após várias reflexões, percebi-me em um envolvimento maior com meu trabalho e comecei a observar, nos mínimos detalhes que acontecem no dia-a-dia, como poderia extrair coisas boas para fortalecer minha escrita. Observei a necessidade de me relacionar com outras pessoas com quem, por meio de simples conversas, poderiam me direcionar para as ilhas perdidas que também estava tentando explorar.

Outro fato que me marcou nas aulas foi assistir ao documentário “Lixo extraordinário”, produzido por Vik Muniz, artista plástico brasileiro radicado nos Estados Unidos que faz experimentos com novas mídias e materiais. As obras do artista plástico são feitas de materiais inusitados, como lixo, restos de demolição etc. Percebi como as pessoas que trabalhavam no lixão puderam vivenciar uma nova perspectiva, dando outro significado para o trabalho e o lixo cotidianamente separado por elas. Com as próprias mãos dos catadores foram construídas obras de arte que foram destaque em uma famosa galeria de arte. Diante das fortes cenas que compõem o documentário e as narrativas dos participantes ao final do trabalho, foi possível perceber como cada um despertou para novas possibilidades que talvez seriam invisíveis sem a presença de um mediador, no caso, Vik Muniz. Durante todo o documentário, refleti acerca da necessidade de as pessoas com deficiência terem seu lugar de fala, pois o ato de verbalizar seus sentimentos pode ser importante para refletir sobre as próprias potencialidades, a possibilidade de dar continuidade aos estudos e cursar o nível superior.

Minhas vivências como professora me fazem refletir sobre essa necessidade de incentivar as pessoas com deficiência a prosseguir nos estudos, sentindo-se pertencentes à sociedade e compreendendo que a universidade pública é lugar de todos. Na escola, observo que muitas famílias dos discentes com deficiência pensam que o ensino fundamental é o limite e se negam a matricular seus filhos no ensino médio, descrentes da capacidade deles em participar desse nível. Infelizmente, muitas dessas famílias não conhecem os direitos dos filhos. Até mesmo inconscientemente, acham que estes não irão corresponder ao esperado pela escola, o que se constitui como uma causa de frustração tanto nos pais como nos filhos.

Na minha atuação no AEE, atendendo a discentes dos anos finais do ensino fundamental, noto a necessidade de conscientizar essas famílias para que se sintam envolvidas e possam incentivar seus filhos a continuar os estudos, quer seja na universidade ou onde sentirem aconchego, que estudem ou

façam algo que seja significativo na vida deles. Mas penso que eles merecem saber que podem chegar ao nível superior e ir além.

Após assistir ao documentário “Lixo extraordinário”, fiz essa reflexão em vista das emoções transparecidas pelos catadores ao serem apresentados a uma nova realidade. Diante do relato dos produtores do documentário, antes, os catadores pareciam ser muito felizes trabalhando no lixão, mas, após conhecerem e vivenciarem uma outra realidade, alguns mudaram sua perspectiva de vida em vista aos hábitos que antes pareciam tão confortáveis. Faço essa relação com a reação dos catadores ao conhecerem um outro local com a necessidade de as pessoas com deficiência serem apresentadas aos seus direitos. E é isso que pretendo alcançar com minha pesquisa.

A história da vida de cada um é importante e cada simples caminho seguido pode ser uma passagem para um mundo a desbravar. Como gosto de ouvir as pessoas narrando suas histórias, comecei a ler uma dissertação intitulada “História e memória nos limites do (in) visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História²” que se passava em torno de uma história levantada a partir de uma carta que a pesquisadora recebera de seu avô ainda na infância. Essa carta remeteu-lhe muitos questionamentos que foram exacerbando com o passar dos anos, tornando-se o objeto principal da sua investigação enquanto historiadora. Essa dissertação, assim como outras que pesquisei, faz refletir sobre o meu próprio processo de construção.

Com a leitura integral do texto, fiquei tocada com o fato de o avô presenteá-la com uma carta antiga, guardada há décadas, fortemente velada por ele e que, naquele momento, tornou-se viva, quando narra as circunstâncias em que recebera aquela correspondência. Trata-se de uma história que foi revivida pelas memórias, algo importante e totalmente contextualizado com o método de narrativas que optei por explorar com as narrativas dos participantes da minha pesquisa.

Em cada momento da leitura, senti o meu avô muito vivo em minhas memórias. Ele também me contava vários fatos ocorridos na sua infância e juventude. Relatava, muitas vezes com lágrimas nos olhos, como fora difícil manter a família, pois, aos 17 anos, perdera seu pai com lepra, na época doença sem cura, atualmente conhecida como hanseníase, sendo uma despedida muito dolorosa. Logo teve que assumir a horta da família e ajudar sua mãe a sustentar e cuidar dos quatro irmãos mais novos. Sempre que relembro esses acontecimentos narrados pelo meu avô, sinto-me tocada e tento valorizar ainda mais as oportunidades que hoje estou desfrutando com muito prazer e gratidão. Creio que vovô, se estivesse entre nós, ao seu jeito, ficaria alegre ao me ver “formada”, como ele dizia.

² ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **História e memória nos limites do (in) visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História**. PPGE/ UFJF. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3461>

Creio que essa lembrança do meu avô veio muito forte quando a pesquisadora comenta em seus escritos sobre o seu e vai fazendo inferências à sabedoria popular dele que lhe deu mais experiência que à da professora, fato que ficou nitidamente colocado em trechos da escrita. Era esse tipo de sabedoria que meu avô carregava. Embora tenha tido pouco estudo formal escolar, foi fortemente letrado ao conduzir sua horta e aprender cotidianamente a negociar. Para conduzir suas atividades, era necessário que tivesse muita leitura, organização, uso de cálculos mentais, além da virtude da prática da escuta e fala para conduzir as negociações. Como aprendi com meu avô e ainda aprendo, mesmo após a sua partida! Há pouco tempo comecei a compreender o sentido de muitos “ditados” que ele usava, pois eram reflexões sobre a vida e a expertise de saber viver refletidas nas duras passagens que teve aqui na Terra.

Considero que relembrar tem cheiro, sabor, alegria e muita saudade. A todo momento, a leitura da dissertação de Almeida (2012) me proporcionou uma viagem às minhas memórias e o prazer de reviver mentalmente momentos que já não são lembrados com tantos detalhes, pois o dia-a-dia veloz e árduo acaba por apagar muitas minudências.

Como na infância, gosto de ter os textos impressos para segurá-los, riscá-los e manipulá-los. Sinto dificuldade com leituras extensas feitas em telas. Semanalmente, há o momento em que uso o transporte de ônibus para me deslocar de uma escola a outra, aproximadamente no horário de almoço, quando, acomodada no assento, costumo ler trechos dos textos das aulas. E foi assim que fui lendo trechos da dissertação. Como é horário de saída de muitas escolas, vários adolescentes fazem o transporte nesse mesmo ônibus e costumam comentar em alto e bom tom alguns fatos que acontecem no cotidiano da sala de aula.

Gosto de escutar essas histórias. São reflexivas para mim enquanto professora, pois elas me fazem refletir sobre a minha própria atuação. Em uma dessas conversas, os jovens comentavam sobre a participação nas aulas de um professor que solicitava mais interação da turma. Porém, sempre que alguém se pronunciava, era agressivamente interrompido pelas falas dele exalando expressões árduas que constrangiam e intimidavam as participações. Uma jovem disse: “Eu passei um dia inteirinho estudando para não fazer feio na aula dele e ganhar os tais pontos de participação que ele diz que dá. Quando fui falar, nem consegui abrir a boca direito, só saiu patada, foi uma atrás da outra, desse jeito não dá, nunca mais eu participo, prefiro fazer prova, pior que eu gostava da disciplina, agora nem tô gostando”. Os outros jovens atentos olhavam para ela fazendo gestos de concordância ao balançar a cabeça para frente e para trás confirmando que era essa a forma que o professor fazia, dizendo: “É assim mesmo que o professor faz”.

Passei a tarde refletindo sobre a conversa dos adolescentes. Fiz uma breve conexão com os argumentos de Paulo Freire ao considerar o “ensino bancário” como um problema que deve ser superado pelos educadores a partir da formação continuada. Dado que o papel da educação é promover conhecimento e expressão dos educandos, para isso, o ato reflexivo, tanto do professor quanto do discente, precisa ser explanado. A educação dialógica é a entrada de oportunidades e a conexão entre o sujeito e o mundo. Desse modo, o auxílio do educador se faz necessário para aliar o que já era conhecimento prévio e pode ser o alicerce do conhecimento científico. Freire (1983) enfatizava a necessidade de promover momentos de ação e reflexão como acontece nas rodas de conversa, salientando: “O papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos” (Freire, 1983. p. 21).

No momento em que presenciei essa manifestação dos discentes, fiquei pensativa em vista das práticas tradicionalistas que algumas escolas/professores reproduzem incessantemente e até inconscientemente, desde a época de escolarização dos meus avós, da minha, das atuais gerações e possivelmente das futuras. É um ciclo vicioso essa tensão em mostrar quem é o detentor do saber e quem não é. Sinto que o grande vilão dessa situação reflete no desencorajamento que vai dominando a não participação dos discentes quando são vítimas de tratamentos que desvalorizam o conhecimento prévio e o saber que cada um constrói a partir de suas buscas e vivências, o que pode se agravar quando o sujeito está sob alguma vulnerabilidade social e até mesmo quando se é uma pessoa com deficiência.

De repente, quando percebi, estava mergulhada nas lembranças da infância, principalmente relacionadas à minha escolarização. Fiquei encantada com a escrita tão bonita e profunda da dissertação de Almeida (2012). Consegui me sentir dentro desse material e penso ser importante fazer esse relato porque não são todos os textos que me levam para esse lugar de calma e curiosidade. Digo o mesmo para as escritas da professora Juliana Maddalena, pois praticamente todos seus escritos me fazem revisitar minha própria história.

Senti-me muito tocada com a história e o relacionamento entre a pesquisadora e seu avô, pois se assemelha a algo também vivido por mim junto ao meu, que também assumiu o papel de meu pai e de mãe em alguns momentos da minha vida. Enfim, foi a minha maior companhia durante a infância e adolescência. Mesmo com seu jeito durão e sério, ensinou-me muito sobre a vida e a gratidão que devemos ter por tudo que nos é ofertado pelo Universo. Muitos desses ensinamentos aconteceram pelos seus exemplos que estão registrados em minha memória e deles sempre faço releituras que me levam a desvendar coisas novas que eu ainda não tinha percebido. Acredito que as memórias vivas

podem se tornar o combustível das nossas criações, por isso optei por adotar em minha pesquisa o método de narrativas.

Vovô, sentadinho na sua cadeirinha baixa, custava a entender minhas perguntas. Quando não fazia leitura labial, às vezes respondia coisas estranhas e eu logo refazia a pergunta que ele provavelmente não havia compreendido devido à surdez que adquirira em um acidente doméstico já na idade adulta.

Nunca havia pensado nisso, mas a professora Sônia Miranda, em uma de suas aulas, com seu olhar atento, fez-me refletir sobre esse atravessamento das pessoas com deficiência em minha vida. Na verdade, estava tão acostumada com o meu avô que só a partir dessa reflexão mais aprofundada pude perceber que ele também era uma pessoa com deficiência sensorial. Lembro perfeitamente que as pessoas se afastaram dele, pois, por conta da barreira de comunicação, era necessário usar um tom de voz alto, escrever frases para ele ler ou falar pausadamente para ler os lábios. Nem todos tinham essa paciência, nem mesmo os familiares. Eu sempre conversei bastante com ele. Inclusive tentamos o uso do aparelho auditivo, mas ele estava tão acostumado ao mundo do silêncio que não se adaptou. Sentia dor de cabeça com o barulho emitido pelo aparelho que não reproduz com precisão a altura dos sons ambientes. Em lugares movimentados, havia uma histeria em meu avô por conta do barulho que ele dizia “sair do aparelho”. Comunicar-me com meu avô era desafiador, custava-me entender as perguntas.

Percebo que, nesse momento, eu já praticava a escuta. Penso que a prática do ato de escutar o outro é algo que caminha fortemente ao meu lado, pois, depois dessa aula, comecei a refletir sobre os vários momentos em que o pratiquei. Lembrei-me bastante do período pandêmico (2020-2021), quando muitas mães dos discentes com deficiência estavam desencorajadas, depressivas e sozinhas. Nesses momentos, fiz muitas escutas de videochamadas pelo aplicativo *WhatsApp*. Como essa escuta foi valiosa para um momento tão atípico para a humanidade!

Sentia que as mães dos meus discentes tinham necessidade de relatar como estava sendo o período de isolamento social dos filhos com deficiência, das inquietações que passavam. Elas não conseguiam sozinhas encontrar uma maneira para fazer entender o que estava ocorrendo no mundo que gerava o motivo e a necessidade de ficar em casa e não ir à escola, a passeios ou à casa de familiares.

Nesse mesmo momento, tive a oportunidade de acompanhar discentes com deficiências atuantes nas diversas graduações da UFJF. Sem que eu percebesse, já nascia aí o meu objeto de pesquisa do mestrado. Foram muitas situações conflituosas que o ensino remoto provocou na inclusão desse público. Se já era difícil a inclusão com as aulas presenciais, as aulas síncronas eram ainda mais

desafiadoras, assim como todas as atividades propostas para o momento emergencial. Ninguém estava preparado para esse tipo de atendimento e o papel do NAI da UFJF pode ser considerado um alicerce para dar base aos demais setores e professores que estiveram diretamente ligados a esses discentes. Mais uma vez, a prática da escuta estava presente em meio aos atendimentos dos graduandos. Percebi neles a necessidade de relatar como estava sendo a adaptação às novas formas de ensino remoto que, para muitos, eram desafiadoras. Senti uma demanda ainda mais árdua para os discentes Surdos e com deficiência visual devido às especificidades que necessitavam naquele momento.

Garantir que a inclusão no ensino superior aconteça de forma eficaz respeitando o direito dos discentes, com permanência e participação ativa em todas as propostas, tornou-se ainda mais complexo no período pandêmico. Isso era um incômodo que me aguçou na busca de respostas, pois, nos acompanhamentos que realizei com alguns discentes do NAI, como monitora, percebi que algumas propostas pedagógicas não consideravam as especificidades dos discentes em questão. Muito significativo era o esforço do NAI para minimizar ou suprir esses conflitos que andavam na contramão da inclusão e que muitas vezes aconteciam por falta de conhecimento sobre a diversidade humana e suas especificidades.

Todas essas questões tornaram-se presentes em minha vida quando iniciei a segunda graduação em Letras-Libras. Esses momentos de monitoria e contato com pessoas com deficiência se tornavam cada vez mais frequentes e intensos. Achei tudo muito diferente, pois estava acostumada com a inclusão na educação básica, nos anos finais do ensino fundamental, em que, geralmente, os discentes terminam o 9º ano na rede municipal e não se matriculam no ensino médio. Esse fato ocorre por vários motivos. Um deles é a falta de informação dos discentes e de suas famílias: muitos carregam o sentimento de incapacidade quando o assunto é relacionado ao ensino médio ou superior, acreditando que a pessoa com deficiência não será capaz de fazer um curso superior, ainda mais em uma instituição pública que é fortemente marcada pela meritocracia. Inúmeras vezes ouvi dos familiares dos discentes com deficiência frases do tipo: “Meu filho não tem condições de frequentar o ensino médio”, “Estado é difícil, não tem apoio!”; “Pra que fazer ensino médio se não vai poder trabalhar?”. Triste realidade social. Como, muitas vezes o recebimento do auxílio BPC³ já é considerado o suficiente, não desbravam outras oportunidades que possam qualificar a pessoa com deficiência e inseri-la no mercado de trabalho.

³ O BPC é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamento por diversas leis, leis, como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que asseguram o valor de um salário-mínimo mensal para idosos e pessoas com deficiência de qualquer idade, desde que se encaixem nas regras do programa.

Faz oito anos que atuo como professora do AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola da Rede Municipal, especificamente nos atendimentos dos anos finais do Ensino Fundamental, e também atuo como professora no AEE de Deficiência Visual do Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Todos esses relatos escuto cotidianamente das famílias dos discentes com deficiência. Muitos deles, ao finalizarem o 9º ano, não frequentam a escola por vários motivos. Percebo que a própria família tem conhecimento sucinto sobre a continuidade dos estudos dos filhos para finalizar a educação básica e ingressar no ensino superior. Noto que esse fato acontece principalmente quando o discente, tendo estudado todo o ensino fundamental na Rede Municipal, as famílias temem a passagem para a Rede Estadual, muitas vezes por insegurança.

Considero que o papel do professor de AEE também é promover um diálogo com as famílias sobre essa nova etapa na vida dos discentes. Na escola onde atuo tentamos realizar essa troca de ideias com o objetivo de tranquilizar os pais e apresentar as possibilidades que se ampliam após o ensino fundamental. Inclusive, realizamos contato com os profissionais de três escolas da Rede Estadual que ficam nas adjacências para mediar a chegada dessas famílias. Todo esse contexto de mediação foi se estruturando diante das frequentes evasões dos discentes ao buscar a matrícula no ensino médio.

Acredito que, ao final do ensino médio, quando vencem mais uma etapa, os discentes com deficiência, e principalmente suas famílias, precisam de orientações para que possam usufruir da oportunidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública. Como acredito que o professor pode se tornar o melhor articulador dessas ações, pretendo pesquisar a inclusão no ensino superior e também replicar para as escolas públicas a existência da Lei de Cotas nº 13.409/2016 para pessoas com deficiência no ensino superior as quais podem e devem usufruir desse direito.

Partindo das reflexões que surgem em cada disciplina do PPGE, estou atenta a cada detalhe cotidiano, pois é nesses momentos que as minuciosidades brotam em nossa mente avassalando nossas produções. Quando isso acontece, não podemos demorar, é ágil o ato de “arregaçar as mangas para brotar a escrita”. Para tanto, nesse período de encontros das disciplinas do PPGE, consegui refletir sobre meu processo de escrita.

Acredito que uma grande colaboração para a redação desta dissertação se deve à grandiosidade das aulas que foram conduzidas de forma especial e acolhedora pelos professores, além das maravilhosas participações de convidados, como egressos do PPGE, ademais grupos de estudos, como o ACINC, que contribuem conosco dialogando sobre suas experiências durante o processo de construção da dissertação e/ou tese, apresentando trabalhos lindos e, sobretudo, inspiradores para nossas escritas, registros e memórias.

Sinto-me privilegiada por ter sido bolsista do NAI e vivenciado essa experiência de poder contribuir com a permanência e o desempenho desses discentes cujo ingresso no ensino superior representa muito mais do que uma graduação, mas uma vitória.

Estou plenamente ciente de que o processo de inclusão não é tão simples, pois sofre influências de uma série de demandas, muitas sem que haja suporte para arquitetá-las. Tal fato interfere diretamente no bem-estar dos discentes com deficiência que enfrentam outras barreiras de acesso e permanência na universidade, por conta não apenas de questões de infraestrutura física, mas também acadêmicas, visto que, que nos últimos anos, as universidades têm sido afetadas com a falta de verba. Mas, em meio a tantas demandas, a coordenação do NAI está conseguindo manter e estender esse acompanhamento dos graduandos, sempre trabalhando para que seja cada vez mais especializado e significativo, ampliando, assim, as ações inclusivas dentro da UFJF.

No período em que convivi como bolsista do NAI, percebi como esse trabalho de acompanhamento é significativo para a vida acadêmica dos discentes com deficiência, assim como para os professores que têm suporte para praticar a flexibilização curricular ou a adaptação de materiais. Essa frente de trabalho se organiza, de acordo com os termos de legislação, visto que a educação especial no ensino superior acontece transversalmente às disciplinas e ações que ocorrem seguindo o currículo dos cursos ou em outros ambientes dentro da universidade.

De acordo com essas vivências, considero importante um estudo que contemple como as ações do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF são primordiais para o acolhimento dos discentes com deficiência, no momento do ingresso na universidade, durante a graduação até a conclusão. Isso porque esse atendimento se caracteriza não apenas como acessibilidade arquitetônica e curricular, mas de orientação para as mais diferentes demandas que esses discentes trazem junto à sua história de vida que, muitas vezes, é marcada pela exclusão. Ouvir dos discentes relatos sobre os processos de inclusão na UFJF e saber o que eles dizem sobre o NAI é fundamental para se ter uma análise a partir da visão dos próprios atores desses processos.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é investigar como os discentes com deficiências sensoriais⁴, com foco nos Surdos, Cegueira e Baixa Visão, que podem estar associadas a outras deficiências, enfrentam as barreiras que lhes são impostas no ensino superior na UFJF. Os objetivos específicos são: analisar as ações do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) no suporte

⁴ Conforme o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004: Deficiência Sensorial enquadra aquelas que se relacionam ao funcionamento de pelo menos um dos sentidos da visão ou audição, que estejam inseridas em situação de perda total ou parcial das funções e impeçam a pessoa de desenvolver plenamente suas atividades (Brasil, 2004).

oferecido aos discentes com deficiência, abrangendo mediações realizadas para promover acessibilidade e inclusão; caracterizar o impacto das barreiras físicas, curriculares e atitudinais nas trajetórias acadêmicas a partir das narrativas dos discentes; compreender a acessibilidade e a inclusão a partir das narrativas dos discentes com deficiência sensorial, identificando tanto avanços quanto desafios no contexto universitário e propor reflexões e sugestões para aprimorar as práticas inclusivas e fortalecer políticas institucionais que atendam às necessidades específicas desse público.

Para conduzir a pesquisa, foi necessário promover ações de escuta com os próprios discentes que vivenciam o processo de inclusão nos cursos de graduação. Diante das entrevistas com graduandos com deficiências sensoriais, a partir de suas narrativas, foram analisados o processo de inclusão na perspectiva da trajetória acadêmica de cada discente e como a UFJF está se organizando para atender a essa demanda específica por meio das ações desenvolvidas pelo NAI. Nesse sentido, Amorim, Antunes e Santiago (2019, p. 7) pontuam que

(...) o processo de inclusão é contínuo e infundável, necessitando de envolvimento dos coletivos diversos e implementação de projetos que busquem inovar, no sentido de buscar novas estratégias na produção de materiais adaptados e viabilização de maior participação possível dos discentes ingressantes na UFJF na vida universitária.

Esse apontamento reflete a necessidade de um compromisso institucional com a inclusão que ultrapassa a simples garantia de acesso físico ou curricular. A inclusão exige uma abordagem sistêmica, que envolva não apenas a adaptação de materiais e estratégias pedagógicas, mas também o fortalecimento de uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças dentro da universidade.

1.1 DESENHO METODOLÓGICO

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias” (Eduardo Galeano).

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa para analisar as práticas inclusivas voltadas a discentes com deficiência sensorial na UFJF. Para tal, a investigação busca propor uma análise a partir das narrativas dos participantes, guiada por questões disparadoras, preservando a espontaneidade dos relatos.

Neste capítulo serão apresentadas as etapas para a construção da pesquisa. O texto está articulado entre teoria e algumas narrativas dos estudantes entrevistados, considerando que essa

conversa é importante para dimensionar aspectos qualitativos que transcendem a escrita formal. De acordo com Oliveira (2023, p. 214), “a ciência moderna assumiu uma escrita dominante despersonalizada e formal, impelindo-nos à busca por outras formas de expressão que possam dar acesso aos elementos que a escrita científica não consegue captar ou expressar”.

Acreditando na necessidade desse diálogo entre o formal e informal, no método de narrativas para compreender as vivências na educação superior, os quatro narradores receberam os seguintes codinomes: Carlos, Pedro, Vitória e Júlio. No quarto capítulo, cujas discussões serão em relação à coleta de dados, haverá mais informações sobre cada participante.

Nesses diálogos entre textos bibliográficos, narrativas e narrador, a presença dos relatos dos participantes justifica-se por acreditar que as experiências vividas precisam ser registradas. De acordo com Oliveira (2023, p. 214), “escrever é dizer da minha prática pedagógica, das minhas experiências e noções educacionais. É colocar-me no movimento de exercitar minhas ideias e meus entendimentos, defendendo-os como posicionamentos possíveis de um ser humano que está em constante construção”.

1.1.1 Pesquisa qualitativa, a escolha pelo método de narrativas: possibilidades entre a escuta ativa e lugar de fala

A pesquisa qualitativa, ao adotar o método de narrativas, abre caminho para uma compreensão mais profunda das experiências humanas, especialmente em contextos em que a subjetividade e a singularidade das vivências são centrais. Nesse cenário, a escuta ativa emerge como um elemento essencial, pois permite acolher as histórias dos sujeitos em sua totalidade, promovendo um diálogo respeitoso e sensível às suas perspectivas. Ao mesmo tempo, o conceito de lugar de fala ganha relevância, pois reconhece a legitimidade das vozes dos participantes e valoriza suas experiências como fonte de conhecimento. Essa abordagem metodológica não apenas amplia as possibilidades de interpretação, mas também reforça o compromisso ético de dar protagonismo às narrativas individuais em contextos de pesquisa social e educacional. Nas palavras de Carlos, um dos participantes da pesquisa⁵:

Eles falam assim: “Ah tem que ter empatia, se colocar no lugar do próximo”. Mas não é só ter empatia, é exercitar empatia, né? Você exerce, você chega ali, senta na cadeira de rodas e entra na universidade. Dali você desce do ônibus, com a cadeira e parte lá para o prédio para sentir o que o “cadeirante” sente, o que o cego sente.

⁵ Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios para todos os entrevistados. Por opção metodológica, suas falas, apresentadas ao longo do texto, estão em itálico.

Aquele negócio imenso e eles falam assim? “pode ir reto”, mas reto para onde?
(Carlos, 2024)

Sempre escuto a palavra empatia destacando a necessidade de se ter um olhar cuidadoso e colaborativo em relação ao outro, de ter atitudes de respeito em vista de determinadas especificidades de algumas pessoas com deficiência que necessitam de algo diferenciado para minimizar os desafios ao interagir com o mundo. Até pouco tempo, considerava esse um bom conceito sobre essa palavra tão citada na atualidade.

Para contextualizar a discussão, é válido apresentar as cinco definições atribuídas para a palavra “empatia”, de acordo com o dicionário Michaelis *online*.

1 PSICOL Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa. **2** PSICOL Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem. **3** Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura. **4** Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação. **5** Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa. (Michaelis, 2024, s.p.)

Mesmo tendo definições consolidadas para o termo “empatia”, minha percepção sobre ele mudou significativamente após participar de uma palestra sobre relações raciais e mulheres negras. A palestrante instigou uma reflexão sobre a impossibilidade de nos colocarmos, de fato, no lugar do outro, como comumente sugere o conceito popularizado dessa palavra. Esse momento despertou em mim várias indagações: será que conseguimos realmente sentir ou nos aproximar das emoções e vivências de pessoas que fogem dos padrões considerados “normais” pela sociedade?

Essa questão provoca uma intensa reflexão. Podemos, sim, refletir sobre as incertezas enfrentadas pelo outro e buscar ser mais ativos na luta pelas diferenças. No entanto, por mais que nos esforcemos, será que conseguimos vivenciar as sensações e as experiências que atravessam as vidas de outras pessoas, como as que possuem deficiência? Minha posição é que apenas quem viveu determinada situação sabe, de fato, o que sentiu e como se sente em decorrência dela. Esse entendimento encontra respaldo na afirmação de Muylaert *et al.* (2014, p. 195), segundo a qual “não se tem acesso direto às experiências dos outros; lida-se com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida”.

A singularidade de cada ser humano dificulta reunir propriedade suficiente para “estar no lugar do outro”. Por isso, o conceito de empatia pode ser desconstruído, assim como foi para mim. Atualmente, percebo que não sei o que é vivenciar situações que apenas o próprio indivíduo pode identificar e narrar. O ato de narrar envolve uma relação com o tempo - presente, passado e futuro - e possibilita ressignificar experiências vividas. Muylaert *et al.* (2014, p. 195) destacam que “o passado

pode ser resignificado ao se recordarem e narrarem experiências” e que “a forma oral de se comunicar resignifica o tempo vivido, as coisas da vida, e, concomitantemente, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras”.

Pensando no objetivo da pesquisa, que busca levantar dados sobre os processos de inclusão no ensino superior, a metodologia será centrada na escuta ativa das narrativas dos próprios discentes com deficiência. Tal método valoriza a experiência vivida e narrada por seus protagonistas, pois, como explicam Muylaert *et al.* (2014, p. 194), “nas narrativas, o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não tinha pensado”. Assim, os discursos de pessoas com deficiência oferecem pistas valiosas para compreender como promover uma inclusão significativa e fortalecer práticas inclusivas na sociedade. Afinal, “a narrativa implica uma posição de participação assumida pelo escritor em face da vida e dos problemas da sociedade” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194).

Os fatos narrados pelos protagonistas — discentes com deficiência sensorial da UFJF — revelam memórias que, por vezes, são intensamente marcantes, sejam positivas ou negativas, e que só podem ser descritas por quem as viveu. Apenas o próprio sujeito é capaz de definir os detalhes e as impressões de seus acontecimentos. Ainda que nem todas as circunstâncias sejam reproduzidas fielmente, as memórias narradas guardam o poder de transformar o passado em matéria de análise e resignificação.

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. (Muylaert *et al.* 2014, p. 194).

Quando o sujeito possui alguma deficiência, sua vida frequentemente é atravessada por desafios e necessidades específicas para compensar as limitações impostas por sua condição. Contudo, como apontam os estudos de Vigotski (2022, p. 36) sobre *Defectologia*, “o conflito que geralmente acontece por causa da deficiência, trazendo dificuldades para a vida do sujeito, também cria possibilidades e estímulos de compensação e supercompensação”. A partir dessa perspectiva, é essencial realizar uma investigação que envolva discentes com deficiência sensorial matriculados na UFJF, buscando compreender suas trajetórias e pensar em estratégias inclusivas a partir de suas visões enquanto protagonistas.

Para que esses sujeitos tenham oportunidades de expressão plena na sociedade, incluindo seu ingresso e vivência no ambiente universitário, é imprescindível reconhecer que as especificidades de suas demandas não podem ser plenamente compreendidas apenas por observação ou intervenções

superficiais. A escuta ativa e a valorização das narrativas dessas pessoas são cruciais para identificar as barreiras enfrentadas e construir práticas inclusivas significativas dentro das instituições educacionais e além. Muylaert *et al.* (2014, p. 194) argumentam que “os processos macros são formados por ações individuais”, sendo que a técnica de entrevistas narrativas permite evidenciar aspectos desconhecidos ou obscuros da realidade social, possibilitando mudanças em busca de maior equidade para os discentes com deficiência.

A inclusão no ensino superior é um campo complexo, permeado por múltiplos atravessamentos, pois envolve a entrada de discentes com demandas singulares que não seguem um padrão predefinido. Diferentemente de protocolos médicos, que oferecem orientações específicas para diagnósticos e tratamentos, as necessidades desses estudantes são particulares e requerem soluções personalizadas, mas que não desconsiderem o meio. Cada indivíduo, mesmo quando diagnosticado com a mesma deficiência, possui contextos únicos que demandam abordagens distintas. Não existem "receitas prontas" para garantir um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, sendo fundamental conhecer o indivíduo antes de sua deficiência, valorizando suas potencialidades e identificando, por meio de suas narrativas, os recursos e os apoios necessários (Sassaki, 2009).

Compreendendo essas singularidades, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa para analisar as práticas inclusivas voltadas a discentes com deficiência sensorial na UFJF. Godoy (1995) ressalta que esse tipo de investigação não é rigidamente estruturado, permitindo que imaginação e criatividade conduzam a novos enfoques. Assim, a pesquisa busca propor uma análise a partir das narrativas dos participantes, guiada por questões disparadoras que preservem a espontaneidade dos relatos. Como destaca Godoy (1995), os estudos qualitativos exigem uma imersão no campo, considerando os diferentes pontos de vista relevantes para compreender o fenômeno investigado em sua totalidade.

A abordagem narrativa, fundamentada por Clandinin e Connelly (2015, p. 1), oferece uma ferramenta poderosa para explorar essas experiências individuais, buscando compreender e interpretar as dimensões humanas de forma ampla e significativa. Essa perspectiva é corroborada pelas reflexões de Paulo Freire em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), em que o autor destaca a importância de ouvir as narrativas das pessoas com atenção plena, valorizando não apenas suas palavras, mas também silêncios, gestos e expressões emocionais. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa com foco em narrativas revela-se uma metodologia essencial para compreender as vivências de discentes com deficiência sensorial e propor estratégias de inclusão que respeitem suas singularidades e promovam uma verdadeira equidade nas instituições de ensino superior.

O estudo de narrativas tem raízes antigas. Jovchelovitch e Bauer (2020, p. 90) afirmam que “o interesse por narrativas e narratividade tem suas origens na Poética de Aristóteles, estando relacionado com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais.” Apesar de sua origem remota, esse campo tem se expandido recentemente, indo além de seu emprego como método de investigação. Hoje, destaca-se como uma técnica específica de coleta de dados, amplamente difundida em pesquisas nas Ciências Sociais.

Os autores classificam a ação narrativa como uma prática que atravessa toda a história da humanidade, pois a necessidade de contar histórias transcende gerações. “As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 91). Além disso, eles destacam que a capacidade de narrar é universal e essencial para que os indivíduos reflitam sobre si mesmos e suas relações sociais. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 91).

Nesse sentido, o autoconhecimento pode ser resgatado e ressignificado por meio da narração, pois “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 91).

Os autores também enfatizam a relevância do enredo nas narrativas, elemento que organiza as pequenas histórias relatadas durante uma narração. Embora possam ser apresentadas de forma aleatória, essas histórias precisam ser articuladas para que a narrativa adquira sentido. “Por isso, a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 92).

Ainda segundo os autores, “a entrevista narrativa visa criar uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado de 'informante') a contar a história sobre algum acontecimento de sua vida ou do contexto social” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 93). Essa metodologia permite que os participantes desta pesquisa tenham um lugar de fala, no qual podem refletir e narrar seus enredos sobre os desafios de ser uma pessoa com deficiência em um curso de graduação em uma universidade pública.

Ao seguir essas narrativas, buscamos compreender, sob a perspectiva dos discentes, como as ações inclusivas estão sendo implementadas na UFJF, levando em conta as especificidades de cada indivíduo. Partindo da premissa de que “o sentido não está no ‘fim’ da narrativa; ele permeia toda a história” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 92), torna-se fundamental observar atentamente o contexto

das narrativas para garantir uma interpretação fiel ao que foi relatado pelos entrevistados. Nas palavras de Jovchelovitch e Bauer (2020, p. 93): “[...] compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo”.

A entrevista narrativa é uma forma de pesquisa baseada em pesquisas do método qualitativo, por suas características específicas e não estruturadas, o que se contrapõe ao estilo fechado de entrevistas com perguntas e respostas pré-definidas e ordenadas. Os autores sustentam que,

para conseguir uma versão menos imposta e por isso mais “válida” da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além de qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 95).

Dessa forma, os autores acreditam que “a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 95). Entretanto, há necessidade de o entrevistador seguir algumas regras para despertar o conteúdo da história de acordo com o contexto da pesquisa. Algumas técnicas definidas por Jovchelovitch e Bauer (2020, p. 96), consistem em: “Como ativar o esquema da história, como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador”. Sendo assim, a história atravessa acontecimentos que são narrados tendo em vista as expectativas do público e as provocações em meio ao ambiente em que ocorre a entrevista. Pode-se tomar como ponto de partida para organizar as fases da entrevista narrativa a tabela abaixo, elaborada considerando concepções pessoais dos autores a partir dos estudos de Schutze.

Imagem 1 - Fases principais da entrevista narrativa

Tabela 1 - Fases principais da entrevista narrativa.

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização ("coda").
Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?". Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo "por quê?". Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê?". Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2020, p. 97).

Para que todos vejam:

Descrição da imagem 01:

Título: Tabela 01- Fases principais da entrevista narrativa.

Tabela com duas colunas e cinco linhas.

Em negrito: Primeira coluna "Fases da entrevista narrativa", segunda coluna "regras para a entrevista"

1º Preparação- 2º Exploração do campo; Formulação de questões *exmanentes*/

Iniciação- Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (opcional)/

1º Narração Central- 2º Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração; Esperar para sinais de finalização ("coda")/

1º Fase de perguntas: 2º Somente "Que aconteceu então?"; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo "por quê?"; Ir de perguntas *exmanentes* para Imanentes/

1º Fala conclusiva: 2º Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo "por quê?"; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2020, p. 97).

Fim da descrição.

De acordo com os autores, a fase de preparação da entrevista é um dos pontos mais importantes, pois, para construir essa etapa, é necessário muito estudo e pesquisa de cunho bibliográfico em busca de um contexto propício a fundamentar uma narração sustentada pelo narrador. Nessa fase é crucial muito estudo e investigações sobre o tema central da pesquisa. Jovchelovitch e Bauer (2020) enfatizam a necessidade de se criarem questões *exmanentes* que sejam escolhidas de acordo com os interesses do próprio pesquisador a respeito da temática em questão por meio de suas formulações e linguagens.

Há também as questões imanentes que surgem a partir da ação do informante, sendo desenvolvidas a partir de suas percepções no decorrer das narrações. As duas proposições podem ocorrer tanto de forma que uma esteja ligada aos objetivos da outra ou que não haja nenhuma relação

de entrosamento entre as ideias. “O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 97). Os autores afirmam que “a maneira como o entrevistador inicia sua entrevista implica na qualidade da entrevista” (Jovchelovitch; Bauer, 2020, p. 102).

Por considerar as argumentações sobre o método de narrativas o mais propício na busca de alcançar os objetivos da pesquisa, Muylaert *et al* (2014, p.196) destacam que

as narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas, não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes.

Assim, a metodologia utilizada para identificar quais são os limites e as possibilidades para a implementação das políticas de inclusão na UFJF foi por meio de entrevistas no formato de narrativas com os discentes com deficiência sensorial. Para isso, foi realizado um levantamento dos discentes com deficiência sensorial, visual e Surdos, e o curso em que estão matriculados. As entrevistas foram realizadas de forma remota utilizando-se o aplicativo *Stream Yard*. Ressaltamos que esta pesquisa é um desdobramento da pesquisa “Ensino remoto emergencial durante a pandemia: acessibilidade e inclusão no ensino superior”, com aprovação no comitê de ética, parecer nº 4.747.016, cujo recorte envolve a realização de entrevistas com estudantes matriculados na UFJF com deficiência sensorial.

A partir das entrevistas, acreditamos na possibilidade de analisar como estão acontecendo os processos inclusivos e a sensibilização docente, no que tange a proporcionar aos discentes atividades e aulas acessíveis, flexibilizando as atividades avaliativas e adaptando distintas metodologias às aulas. De acordo com Faulstich (2018, p. 32),

metodologia e princípios pedagógicos estão em estreita relação de sucesso. Essa afirmativa é justificada pelo caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de aula com discentes Surdos, na acessibilidade entre instituições e consolida o ensino e a aprendizagem de discentes da educação especial.

A ação de escuta desses discentes que vivenciam diariamente as circunstâncias de ser pessoa com deficiência dentro de uma instituição de ensino superior pública é de extrema importância para levantar dados que respondam aos objetivos da pesquisa. Somente eles têm propriedade para relatar seus sentimentos ao serem sujeitos desse processo. A partir dessas escutas, pode ser possível compreender em quais camadas interseccionais esses sujeitos estão simultaneamente inseridos e

como elas podem potencializar ainda mais a segregação quando associadas à deficiência, por meio de processos capacitistas.

De acordo com Muylaert *et al.* (2014, p. 196), “as narrativas combinam histórias de vida e contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo em que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos”. Nesse contexto, o intuito de escutar e dialogar com os estudantes é uma ação fundamental para compreender se os processos inclusivos estão de fato sendo positivos para sua inclusão e também saber o que pode ser articulado com o NAI para proporcionar um ambiente agradável na busca pela permanência significativa desses educandos até a conclusão da graduação.

Ademais, tal metodologia permite descobrir quais são os limites e as possibilidades da inclusão dentro da UFJF e o que dizem os atores envolvidos na implementação de tais políticas inclusivas.

1.1.2 Seleção de participantes: estratégias e critérios para a construção de narrativas

Considerando a importância de cada etapa durante o processo metodológico, a primeira fase foi demarcada pela escolha dos sujeitos da pesquisa, “demonstrando que a escolha dos participantes também já é uma etapa importante e parte do processo metodológico” (Lupetina; Damasceno 2022, p.100).

Como exemplo, pode-se citar Lupetina e Damasceno (2022), em sua obra intitulada “Vozes femininas: narrativas de professoras cegas”, ao dialogar sobre cada passo do processo de escolhas metodológicas, marcam uma das primeiras necessidades em relação ao uso do método de Narrativas, que é a escolha dos participantes. Na pesquisa mencionada, os autores consideram as interseccionalidades das entrevistadas como marcadores para a escolha, pois devem estar dentro das seguintes camadas interseccionais: mulheres, cegas, professoras do IBC. Lupetina e Damasceno (2022, p. 99-100) definem que “uma cuidadosa seleção dos entrevistados que irão realizar as narrativas é uma etapa tão crucial quanto as posteriores. A escolha dos participantes corresponde com o assunto/tema de investigação”.

Pensando nisso, apesar de o público delineado se referir a todos os discentes com deficiência da UFJF, para a presente pesquisa intitulada “Inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial no ensino superior na UFJF”, a escolha foi por participantes com deficiência sensorial que estavam com matrículas ativas durante a etapa das entrevistas. O perfil dos participantes: acadêmicos Surdos (sinalizantes da Libras e baixa audição); acadêmicos com deficiência visual (cegos, baixa visão, visão

monocular). Discentes com surdo-cegueira seriam público da pesquisa, mas até o momento não houve ingresso de discentes com essa deficiência específica na UFJF.

Para organizar as ações, primeiro, foram selecionados os discentes com DV. De acordo com o último Censo da Educação Superior publicado, referente ao ano de 2022, a UFJF registrava 190 matrículas de estudantes com deficiência, entre os quais 141 são acompanhados pelo NAI, 26 se declararam com DV, 6 com cegueira, 15 com baixa visão, 5 com visão monocular e 20 discentes Surdos usuários de língua de sinais, havendo, ainda, 11 sujeitos que se autodeclararam com deficiência auditiva, não sendo usuários de Libras, nem participantes da comunidade surda.

Para facilitar a coleta e a compreensão dos registros sobre os discentes com deficiência sensorial, os dados foram organizados em um quadro com três colunas e cinco linhas no qual são dispostas as deficiências, o total de discentes, o ano de ingresso na UFJF e o respectivo curso. Os dados são de 2022 e estão dentro de um recorte temporal a partir de 2017 até 2022, quando, de fato, a Lei de Cotas para discentes com deficiência se instaurou, até o atual momento de chamamento da pesquisa.

Quadro 01 - Seleção de participantes

Visão Monocular	Total de discentes 5 4 participaram do ER.	2019- Rádio TV e Internet 2020-Ciências Biológicas 2021- Medicina 2021- Serviço Social
Baixa Visão	Total de discentes: 15 8 participaram do ER.	2018- Direito 2019- Medicina 2020- Direito 2020- Letras 2021- Letras 2021- Designer 2021- História 2022- História
Cegueira	Total de discentes: 6 4 participaram do ER.	2019- Filosofia 2019- Jornalismo 2019- Letras 2020- Pedagogia
Deficiência Auditiva	Total de discentes: 11 10 participaram do ER.	2017- Exatas Estatística 2018- Direito 2018- Medicina 2019- Medicina 2019- Medicina (Def. Física) 2020- Engenharia de Produção (PC) 2020- Direito 2021-Medicina Veterinária 2021- Medicina (TEA) 2022- Odontologia (Transt. Mental)
Surdos	Total de discentes: 20 8 participaram do ER.	2017- Letras-Libras 2018- Letras-Libras 2018- Arquitetura e Urbanismo 2018 Bacharelado em Artes e Designer 2018- Educação Física 2019- Ciências Exatas 2019- Letras-Libras (Def. Intelectual) 2020- Ciências Humanas

Fonte: Elaboração da autora

Para que todos vejam:

Quadro 01: Título. Seleção de participantes.

Três colunas e cinco linhas com os dados apresentados em sequência. Na primeira coluna, em negrito, a deficiência; na segunda coluna o total de discentes matriculados e quantos participaram do ensino remoto; na terceira coluna o ano de ingresso no ensino remoto e o curso.

Linha 1: **Visão Monocular**; Total de discentes 5; 4 participaram do ER.

2019- Rádio TV e Internet; 2020-Ciências Biológicas; 2021- Medicina; 2021- Serviço Social.

Linha 2: **Baixa Visão**; Total de discentes: 15;

2018- Direito; 2019- Medicina; 2020- Direito; 2020- Letras; 2021- Letras; 2021- Designer; 2021- História; 2022- História

Linha 3: **Cegueira**; Total de discentes: 6; 4 participaram do ER;

2019- Filosofia; 2019- Jornalismo; 2019- Letras; 2020- Pedagogia.

Linha 4: **Deficiência Auditiva**; Total de discentes: 11; 10 participaram do ER;

2017- Exatas Estatística; 2018- Direito; 2018- Medicina; 2019- Medicina. 2019- Medicina (Def. Física); 2020- Engenharia de Produção (PC); 2020- Direito; 2021-Medicina Veterinária; 2021- Medicina (TEA); 2022- Odontologia (Transt. Mental).

Linha 5: **Surdos**; Total de discentes: 20; 8 participaram do ER.

2017- Letras-Libras; 2018- Letras-Libras; 2018- Arquitetura e Urbanismo; 2018 Bacharelado em Artes e Designer; 2018- Educação Física; 2019- Ciências Exatas; 2019- Letras-Libras (Def. Intelectual); 2020- Ciências Humanas.

Fonte: Elaboração da autora.

Fim da descrição.

1.1.2.1 Organização do formulário virtual (Google Forms)

Ao organizar as etapas que antecedem a entrevista, percebemos a necessidade de fazer algumas perguntas para obter informações prévias sobre os participantes. Para isso, foram discutidas questões que se desdobravam na intenção de conhecer também algumas das interseccionalidades que estão intrínsecas a cada um. A importância dessas informações pode complementar ou suplementar algumas características expostas pelos participantes durante as narrativas. Acreditando que as interseccionalidades são grandes marcadores das identidades assumidas por cada sujeito, consideramos importante fazer uso dessa estratégia para buscar de forma imparcial esses dados. Para tanto, é importante considerar o conceito de interseccionalidade que, de acordo com Collins e Birge (2020, p. 20), é “uma importante ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são construtos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais”.

Percebemos, durante as discussões com a professora orientadora, que apenas lançar a pergunta sobre interseccionalidade para ser respondida via formulário se tornaria um ato mecânico e talvez não correspondesse a uma estratégia eficaz para ter acesso a esses dados. Para lançar perguntas mais diretas com o termo “interseccionalidade”, seria necessário contextualizar previamente o significado da palavra aos participantes e, de forma especial, fazer uma produção sinalizada em formato de vídeo para os Surdos contextualizando, a partir de exemplos, esse conceito.

Uma outra ideia foi realizar um grupo focal para expor a definição de interseccionalidade. No entanto, devido às particularidades de cada grupo e à deflagração de uma greve nas universidades públicas do Brasil, não foi possível juntar recursos para tal produção. Consequentemente, nossa estratégia foi organizar perguntas cujas respostas nos pudessem oferecer algumas camadas interseccionais que entrelaçam a vida desses sujeitos e, muitas vezes, implicam, direta ou indiretamente, a vida acadêmica, como verdadeiros marcadores de identidades.

Após inúmeras reflexões, fizemos um formulário prévio com 60 questões. Entretanto, por considerar que o número excessivo de questões implica um tempo maior de resposta, provavelmente

ocasionaria desistência dos participantes. Dessa forma, com o auxílio da professora orientadora, fomos analisando as perguntas mais apropriadas cujo cruzamento das respostas resulta indiretamente em dados interseccionais dos participantes e fechamos o formulário com 33 perguntas.

Após a definição das perguntas, que serão apresentadas na próxima seção, foi estruturado um formulário-teste pela ferramenta *Google Forms*, apresentando a pesquisa e o termo de consentimento. Esse formulário foi composto por perguntas intencionais para que, no momento das entrevistas, os participantes tivessem mais espaço livre para expor suas narrativas.

Na abertura do formulário, há o título da pesquisa com uma breve explicação. Em seguida há o convite para participação com duas opções de múltipla escolha: “sim” e “não”. A escolha na opção “não” já finaliza o formulário e agradece a resposta, pois até as negativas são importantes dados que contribuem para os resultados. Ao clicar no “sim” e aceitar, o participante segue para a próxima seção na qual está exposto o termo de consentimento. Essas etapas estão acessibilizadas com vídeos em Libras para facilitar a interação do público sinalizante. Antes de optar pela escolha do *Google Forms*, foi realizada uma prévia consulta a algumas pessoas cegas usuárias de leitores de tela para nos informar sobre a acessibilidade do recurso em relação aos formulários digitais. Depois de várias análises positivas quanto à eficiência do recurso, houve de fato a escolha por essa forma de mediação.

O formulário digital foi composto por 33 questões, sendo quatro relacionadas à aceitação/participação na pesquisa e as outras divididas em três eixos a seguir: Perfil pessoal, composto por 13 perguntas, 11 obrigatórias e duas não obrigatórias por ter a resposta vinculada à questão anterior; Perfil acadêmico, composto por 11 perguntas, sete obrigatórias e quatro não obrigatórias por ter a resposta vinculada à questão anterior; Perfil e acessibilidade, composto por cinco perguntas obrigatórias. Nessa etapa há mais duas perguntas não obrigatórias: a primeira é um convite para participar da segunda etapa da pesquisa, que seriam as entrevistas, com a opção de agendamento de dia e horário. A outra, que é a última pergunta, é um espaço livre caso o participante queira colocar alguma questão. Cabe ressaltar que, durante a produção do formulário, foram realizados testes para certificar a funcionalidade da proposta. Depois de alguns ajustes, fomos para a etapa definitiva que consistiu em criar o formulário oficial disponibilizado neste texto como anexo 1.

Dando continuidade, o primeiro passo foi criar um e-mail para a pesquisa, denominado “pesquisaacessibilidadeufjf@gmail.com” e logo foi produzido o formulário oficial no *Google Forms*. Todos os dados relacionados à pesquisa foram fixados no *Google Drive*, plataforma da empresa *Google* para armazenar e compartilhar arquivos e pastas usando qualquer dispositivo móvel, tablet ou computador.

1.1.2.2 Convite aos participantes: uma etapa desafiadora em razão da participação

Esta etapa, que é o convite oficial direcionado aos participantes da pesquisa, é de extrema importância e aconteceu da seguinte forma: foi encaminhado um e-mail coletivo para todos os discentes com DV. Depois de praticamente duas semanas sem respostas, foi necessário implementar outra ação individual para contatá-los. Na sequência, o e-mail foi disparado para os discentes Surdos.

Por meio de pedido formal, solicitamos ao NAI o contato telefônico desses graduandos. Devido a questões éticas, que impedem a disponibilização de dados pessoais, não fomos atendidas. Todavia, o NAI se disponibilizou e fez o convite aos discentes pelo e-mail oficial e da plataforma de comunicação *Instagram*. Após essa ação que ofereceu mais amplitude, dois discentes com cegueira se interessaram em participar da pesquisa. Esses discentes marcaram dia e horário pelo *Google Forms*. Além deles, não foram registradas mais respostas.

Foi, então, intensificada a busca pelos discentes e, para isso, no caso dos discentes de cujo contato a pesquisadora dispunha, foram convidados por meio de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* e ligação telefônica. A maioria dos e-mails cedidos pelo NAI são institucionais. Acreditamos que, no período de greve, os discentes podem realizar menos acesso ao e-mail, visto que os cursos estão com suas atividades paralisadas.

Retomando ao chamamento dos participantes, o texto submetido no e-mail foi direcionado novamente para o contato particular via *WhatsApp* e realizado o envio de um áudio com o qual a pesquisadora se apresentou e detalhou os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância de aceitação dos participantes para que se obtivessem dados mais precisos sobre os processos inclusivos que ocorrem na UFJF. Outro ponto importante foi solicitar que deixassem registrado o melhor dia e horário para a realização da segunda etapa da participação, a entrevista narrativa. Apesar do contato por meio de mensagens pelo *WhatsApp* ser mais eficaz, não tivemos muita adesão. Muitos responderam de forma negativa e outros apenas visualizaram a mensagem sem dar retorno.

Outra relevante ação foi apresentar aos participantes a plataforma *Stream Yard*, ambiente virtual no qual aconteceriam as gravações. A escolha dessa plataforma se deu pela facilidade de colocar entrevistador e entrevistado lado a lado e realizar a gravação simultânea da entrevista. O vídeo de cada entrevista foi armazenado no Canal do *Youtube* como “Vídeo não Listado”, facilitando, assim, a posterior etapa de transcrição das narrativas e resguardando as informações.

A forma de acesso à plataforma é simples. Basta que o organizador da sala, no caso, o entrevistador, envie um *link* de convite para o entrevistado. O discente irá entrar no *link*, aceitar ou rejeitar *cookies*, adicionar o nome incluindo ou não o sobrenome, aceitar o acesso de câmera e

microfone do seu dispositivo e entrar. Durante a entrevista, não é necessário que o participante cumpra mais etapas, ficando a cargo do entrevistador adicioná-lo na sala de vídeo, iniciar e finalizar a gravação. No momento do comando de encerramento a gravação ficará automaticamente salva como vídeo não listado no canal do *Youtube* do pesquisador.

Pensando na possibilidade de algum discente ter dificuldade de acessar a plataforma *Stream Yard*, a entrevista poderia ser realizada pelo *Google Meet* considerando que os discentes estão mais familiarizados com essa plataforma. Porém, a gravação foi realizada por gravador de tela oferecido de forma gratuita. Após todas as respostas, quatro estudantes se propuseram a participar de todas as etapas. As três primeiras entrevistas foram realizadas pela plataforma *Stream Yard* e a última, do discente Surdo, pelo *Google Meet*.

A princípio, as entrevistas começaram com os dois discentes que registraram e responderam primeiro o formulário. Inclusive um deles marcou para o final de semana por considerar mais tranquilo porque poderia contar com a ajuda de algum familiar para acessar a plataforma. Logo que as respostas chegavam ao formulário, era realizado o contato via *WhatsApp* com orientações sobre o acesso à plataforma que, felizmente, aconteceu de uma forma mais tranquila do que o esperado. Depois da intervenção do NAI, houve mais duas participações. Dois discentes com DV, uma mulher com cegueira e um homem com visão subnormal, aceitaram participar da pesquisa, mas não responderam o formulário. Foi oferecida ajuda para preencher os dados. Apesar de terem marcado data e horário, por três vezes não compareceram e não responderam mais as mensagens.

Do quantitativo de 57 estudantes selecionados, recebemos seis respostas positivas, mas dois estudantes com DV desistiram de participar. Em razão das devolutivas, as entrevistas foram realizadas com quatro participantes, sendo dois com cegueira e dois com surdez, um Surdo profundo usuário de Libras e a outra se identificou como deficiente auditiva não usuária de língua de sinais e com deficiência intelectual associada.

As gravações duraram, em média, 45 minutos. Somente a entrevista do discente Surdo sinalizante é que durou aproximadamente 12 minutos e foi realizada pela participante do grupo ACINC que é profissional Intérprete de Libras.

1.1.2.3 Construção das questões norteadoras da entrevista

Outra importante etapa, realizada concomitante à elaboração dos formulários, foi criar as questões de estudo norteadoras das entrevistas. Considerando que a pesquisa “Ensino Remoto Emergencial” busca abarcar a acessibilidade e inclusão no ensino superior, as duas pesquisas

ancoradas a ela também buscam compreender essa acessibilidade a partir das próprias narrativas dos sujeitos que são os protagonistas dessas vivências.

As questões de estudo, por sua vez, irão gerar “provocações” para que as narrativas ocorram. Nesse sentido, durante as entrevistas, não serão realizadas perguntas e respostas. Serão feitas provocações ou provocativas (ambos os termos estão corretos) e os depoentes irão narrar a partir dessas provocativas realizadas pelo pesquisador. (Lupetina; Damasceno, 2022, p.113-114, grifos dos autores)

Para isso, foram elaborados seis eixos temáticos de acordo com os objetivos das pesquisas a fim de provocar nos sujeitos a expressão de suas vivências como discente da referida instituição pública em nível superior.

Para obter dados dos discentes na UFJF, por meio do grupo ACINC, o mesmo formulário e as mesmas questões temáticas foram aplicados nas entrevistas com os discentes com deficiência a fim de obter um cruzamento de informações para levantar aspectos referentes aos processos de inclusão na instituição. As seis questões temáticas se desdobram em:

- 1 - Como tem sido seu acesso e permanência na UFJF?
- 2 -Acessibilidade no curso: barreiras e inclusão (currículo, relacionamento professor-discente-intérprete, sua participação e sua aprendizagem);
- 3 - Papel do NAI em seu processo de inclusão;
- 4 - Você tem outros apoios na universidade, convite para outros eventos?;
- 5 - Comente sobre a participação na sua vida acadêmica;
- 6 - Comente o que precisa ser melhorado para garantir sua participação e permanência na UFJF.

O tempo de participação para cada participante foi livre para narrarem suas escolhas de forma tranquila. Isso é um fator que contribui para a lembrança dos acontecimentos latentes na memória. Para cada provocativa, foi traçado uma breve síntese no que tange aos objetivos a seguir.

No primeiro “Como tem sido seu acesso e permanência na UFJF?”, o objetivo era deixar livre para que o discente pudesse pensar sobre todo o seu processo, buscando elencar pontos que marcavam a sua vida acadêmica dentro da instituição. Nesse item, pensamos em fazer uma provocativa geral para que o discente pensasse em todos os aspectos necessários para sua inclusão, podendo focar em recursos físicos, arquitetônicos, atitudinais, linguísticos etc, ou seja, uma varredura em todos os aspectos que constituem a participação do discente em todos os espaços da universidade.

No segundo, “Acessibilidade no curso: barreiras e inclusão (currículo, relacionamento professor-discente-intérprete, sua participação e sua aprendizagem)”, a proposição seria mais direcionada para o contato humano com profissionais, professores, outros discentes e público em geral. Nessa interação buscava-se ter percepções dos discentes quanto ao acesso curricular, como tem

acontecido e se as maneiras de acessibilizar o currículo seriam condizentes ou não com suas demandas específicas, almejando, assim, a equidade de condições em busca da aprendizagem para todos. Nesse item os discentes usuários de Libras poderiam narrar suas experiências com os professores bilíngues e não bilíngues, a atuação dos intérpretes, tanto na sala de aula como em outros espaços em que os discentes necessitam de acessibilidade linguística. O discente com DV poderia relatar como tem acesso ao material, a acessibilidade das plataformas, tempo ampliado, entre outras demandas.

O terceiro, “Papel do NAI em seu processo de inclusão”, era considerado um importante disparador para que os discentes expressassem os seus sentimentos em vistas das ações intermediadas pelo núcleo de inclusão. Esperava-se que os discentes destacassem o papel do NAI na vida acadêmica deles, se recebiam auxílio, como estariam ocorrendo as mediações e se consideravam importante ter esse acompanhamento especializado. Também poderiam refletir sobre alguns impasses nas mediações e acerca de como o NAI atuava em intermédio com os professores. Nesse item poderiam surgir muitos desdobramentos, considerando que o NAI é o auxílio mais direto quando a universidade recebe discentes com deficiência, tendo, por isso, um papel transformador nos processos inclusivos da instituição.

No quarto, “Você tem outros apoios na universidade; convite para outros eventos?”, buscava-se saber como era a vida acadêmica dos discentes nos outros eventos da universidade, se eles tinham acesso, como eles frequentavam eventos fora da sala de aula ou dos ambientes que eles acessavam cotidianamente. Os discentes Surdos poderiam refletir sobre a acessibilidade linguística nesses espaços e outras demandas importantes e essenciais para sua participação deles. Os discentes com DV poderiam colocar como acontece a acessibilização desses espaços, se existiam audiodescrição ou outras ferramentas de acessibilidade para contemplar sua presença e participação. Outro fato importante seria a gestão de pessoas preparadas para recebê-los nesses ambientes, assim como questões de acessibilidade aos sanitários, bebedouros, restaurante universitário, etc.

No quinto, “Comente sobre a participação na sua vida acadêmica”, ficava livre para o depoente comentar sobre a sua própria atuação em sua vida acadêmica, como ele interagia sendo discente de um curso de graduação, quais estratégias precisavam ser usadas para que acontecesse a interação. Diante das múltiplas trajetórias, haveria possibilidade de, nas narrações, serem relatados acontecimentos positivos e/ou negativos, falas carregadas de sentimentos. Isso porque, por diversas vezes, os discentes com deficiência necessitam de acessibilidade para que aconteça acesso ao curso em equidade de condições com os demais graduandos. Nesse sentido, eles poderiam contribuir dando pistas sobre recursos positivos que facilitariam o acesso ao currículo. A escuta do discente é uma importante pista para os professores pensarem em acessibilidade.

No sexto e último item, “Comente o que precisa ser melhorado para garantir sua participação e permanência na UFJF”, esperava-se que o discente desse pistas sobre as possíveis acessibilidades que considerava úteis para seu processo inclusivo e como elas poderiam ser utilizadas tanto na acessibilidade de conteúdos, espaços e em relação à atitude das próprias pessoas/profissionais envolvidos. Esse momento de escuta sobre possíveis formas de acessibilidade a partir da fala dos próprios discentes poderia ser um dos pontos mais relevantes da pesquisa. Isso porque registrar essas falas, que eram efetivamente solicitações ou pedidos de mudança, poderia contribuir para futuras propostas da UFJF.

2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Mediante o longo percurso que foi a implementação de políticas públicas para o ensino superior, por via das lutas das pessoas com deficiência pela garantia de direitos para estarem presentes no ambiente acadêmico, é importante citar alguns marcos históricos que culminaram na oferta de cotas, que ainda é bastante recente nas universidades.

Tendo em vista que muito se tem discutido, recentemente, acerca das políticas educacionais e o direito de todos à educação. Tal discussão ganhou notório cenário a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1990) e ênfase com a Lei de Diretrizes e Base da Educação- LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), documentos legais que garantem o direito subjetivo à educação. Mas como assegurar esse direito num país tão plural e desigual como o Brasil?

Ao fazer uma análise da sociedade brasileira contemporânea, há inúmeros fatores que impedem a efetivação do referido direito, visto que a desigualdade social se torna sinônimo de desigualdade educacional. De acordo com Pereira (2008), diante dessa realidade, os sujeitos diversos sofrem as consequências dessa relação de acordo com o grupo social do qual fazem parte. Um exemplo são as pessoas com deficiência que sofreram injustiças sociais diante dos modelos educacionais rotuladores e meritocráticos ao longo da história da educação no país. Infelizmente esse descaso começa a ocorrer na educação básica e tem seus reflexos no ensino superior. Dessa forma,

[...] a garantia de permanência e sucesso, consequentemente, o direito à educação, somente seriam possíveis se a escola comum conseguisse responder às necessidades educacionais diferenciadas desses discentes, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 9)

Por intermédio das lutas pela democratização do ensino, prevalece a importância de se lutar pela inclusão em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Isso precisa ser feito não apenas efetivando a matrícula, mas, principalmente, orientando a vida acadêmica do discente, proporcionando suporte não somente arquitetônico, mas, sobretudo, pedagógico, alinhando o currículo ao trabalho dos professores com os discentes e a possibilidade de um atendimento especializado, quando necessário. Considerando essas premissas relacionadas à permanência e sucesso do discente no ensino superior, destaca-se a temática desta pesquisa: inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A educação, por muitos anos, foi um direito da minoria que se consolidava nas classes sociais com alto poder financeiro, de forma que o restante da população não gozava desse direito. Influenciadas pela meritocracia, as instituições de ensino foram se categorizando, por trabalhar com

rótulos, e se tornavam reprodutoras de padrões homogeneizadores tradicionalistas. Esses modelos se faziam inacessíveis para as pessoas com deficiência, pois não se enquadravam nos determinados padrões de normalidade (Pereira, 2008).

A reforma educacional na década de 1990 acarretou diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, período no qual as diretrizes para a inclusão no ensino superior ainda eram pouco citadas.

Desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, a educação inclusiva tem sido amplamente discutida em vários setores da sociedade, caracterizando-se como uma questão recorrente em nosso país (Unesco, 1994). A partir da legislação, é possível compreender que o acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência, apesar de mencionado na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96, demorou para se consolidar.

Para proporcionar uma inclusão que atenda de fato às demandas de cada sujeito, a educação contemporânea luta pela promoção da igualdade, pelo fim das práticas homogeneizadoras e pela promoção do ensino voltado para o desenvolvimento integral do discente, independentemente de qualquer especificidade. A acessibilidade curricular é fundamental para que essas práticas tradicionalistas sejam extintas e a inclusão consiga perpassar por todos os níveis e todas as modalidades de ensino.

Conquanto o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior ainda seja muito recente, trata-se de um direito garantido. Após o direito de matrícula dos discentes público da educação especial, as instituições de ensino superior precisam constantemente criar estratégias para oferecer um ensino de qualidade que, além de outras demandas, necessita da flexibilização curricular para oportunizar a permanência e o sucesso dos discentes.

Em 1996, o Aviso Curricular nº 277 e a Portaria nº 1.679 destacaram a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, incluindo mobilidade, utilização de equipamentos e acesso às instalações das instituições de ensino (Brasil, 1996). O documento destaca alguns recursos físicos e humanos que devem ser oferecidos para promover acessibilidade e equidade para os discentes da educação especial. São eles:

Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/ reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. - Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos Surdos; - utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos

pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (Brasil, 1996).

Em relação ao acesso ao ensino superior, o documento prevê algumas etapas para assegurar a entrada dos discentes. Para isso, foi necessário prever mudanças na organização dos editais, nos exames para entrada na universidade, nas formas de correção e avaliação das provas na busca de que todos os discentes com deficiência tivessem equidade de oportunidades.

Ainda na década de 1990 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, e o Decreto nº 3.298/99, regulamentando a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de deficiência, apontando a transversalidade na educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino. Porém, o ensino superior ficava subentendido dentro de todas as modalidades e níveis de ensino, gerando diversas interpretações e pouca visibilidade.

Nos anos 2002, o povo Surdo, após muitas lutas em prol do reconhecimento da diversidade linguística, tem a Libras reconhecida como língua de sinais brasileira por meio da Lei nº 10.436/2002. Nesse contexto, é importante frisar que a Libras ganha status de língua reconhecida no Brasil, porém não é oficial, caso fosse, deveria também estar presente no currículo de todas as instituições de ensino, em especial na educação básica. Nesse sentido, se a Libras estivesse presente nas escolas, todas teriam uma proposta de bilinguismo. O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a referida Lei e dá outras providências. Em relação ao ensino superior, em seu artigo terceiro, primeiro e segundo parágrafos, dispõe sobre a necessidade de os cursos de formação de professores - em nível médio e superior - e nos cursos de fonoaudiologia de todos sistemas de ensino ter a Libras como disciplina curricular obrigatória e optativa em outros cursos em nível superior e educação profissional (Brasil, 2005).

Em 2005, considerado como um marco na inclusão do ensino superior, surge o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), cujo principal objetivo é garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, fomentando a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade e promovendo a eliminação de barreiras (atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação), conforme afirmam Garcia, Bacarin e Leonardo (2018).

De acordo com Amorim, Antunes e Santiago (2019), a Universidade Federal de Juiz de Fora participou de duas edições do Programa Incluir, gerando um olhar muito positivo para minimizar os desafios que as pessoas com deficiência acabavam enfrentando dentro dos campos diariamente. As ações passaram pela sensibilização da comunidade acadêmica para a questão da inclusão no ensino

superior e por modificações estruturais nos campos, para melhorar as condições de acessibilidade arquitetônica.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (PNEEPEI) ressalta a garantia de acesso em diferentes níveis de ensino para a pessoa com deficiência. Foi um documento importante no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, visto que a educação especial começa a ser citada, ainda que de forma superficial. Entretanto, a partir da PNEEPEI, surgiram avanços conceituais, sociais e políticos em vista da inclusão no ensino superior.

No ano de 2010, foi designado pelo Decreto nº 7.234, de julho de 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com o intuito de aumentar e garantir a permanência de discentes em universidades e institutos federais. Uma das ações deveria ser desenvolvida no acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, afirmando o compromisso do governo brasileiro de construir uma educação pública, gratuita, de qualidade, mais inclusiva e equitativa (Brasil, 2010).

Essas políticas foram importantes para ampliar os processos de permanência e participação do público da educação especial no ensino superior, entretanto,

ainda que essas questões sejam amparadas por tais políticas públicas, o acesso – através da reserva de vagas – que se constitui como etapa precedente à permanência até o referido momento, no âmbito das IFES, não havia sido garantido, pois os estudantes com deficiência que desejavam ingressar nessas instituições eram submetidos às vagas de ampla concorrência. (Nascimento, 2022, p. 22)

Em 2014, a Lei nº 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que teve como uma das metas a proposta de aumentar as matrículas no ensino superior para grupos menos favorecidos, como as pessoas com deficiência, e assegurar condições de acessibilidade nas instituições de ensino superior a partir de legislações de acordo com as metas: “12.9- Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive a adoção de políticas afirmativas, na forma de lei; 12.10- assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (Brasil, 2014).

Apesar de as metas girarem a favor da inclusão e diversidade no ensino superior, há algumas condições que estão atreladas a políticas de governo e afetam a política apoiada pelo plano. Em decorrência disso, Nascimento (2022, p. 41) assim argumenta:

Ao aprovar as metas do PNE o Estado age pautado na perspectiva da inclusão, considerando não só as demandas do Público-Alvo da Educação Especial, mas de todo o sujeito que pretende alcançar o ensino superior. Além disso, as metas

específicas do PNE, como acessibilidade e ações afirmativas, demonstram a busca pela autonomia desses sujeitos. Porém, o mesmo Estado que, de certa forma, “inclui” também exclui ao efetivar uma manobra política que inviabiliza tais ganhos.

A manobra política mencionada por Nascimento (2022, p. 41) está ligada à Emenda Constitucional 95/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, sendo assim, “prevê controle de gastos e a austeridade fiscal”. Dessa forma, o ensino superior, mesmo conquistando novas políticas de acesso para os grupos minoritários, acaba perdendo em vista do investimento precário para a efetivação de tais políticas. Todo esse contexto se distorce em relação às leis e propaga a cultura hegemônica da entrada no ensino superior.

Apesar dos esforços já empreendidos pelos sistemas educacionais na destinação de recursos para efetivação dessas políticas, nota-se que o cenário da inclusão educacional no Brasil carece de ações mais concretas, conforme estabelecem as leis e diretrizes de inclusão, para que esses recursos inclusivos estejam disponíveis nas IES. Ressalta-se, neste sentido, a necessidade de políticas mais diretas, e um maior financiamento das IES voltado à inclusão educacional, algo que tem sido significativamente prejudicado nos últimos anos. (Silva; Pimentel, 2021, p. 11)

De acordo com o Censo da Educação Superior 2019, de 2009 e 2019, o número de discentes com deficiência matriculados no ensino superior passou de 20.530 para 48.520. Em 10 anos houve um aumento de 136,33% de matrículas (Brasil, 2020).

O percentual em relação ao total de matrículas de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em cursos de graduação sofreu um aumento significativo. Ao analisar os dados, é possível verificar que, em 2009, houve um aumento de 34%. Em 2017, com o início das cotas para pessoas com deficiência, passa para 0,46% e, em 2019, progride para 0,56%. No montante de dez anos, houve uma crescente progressão, totalizando 27.990 matrículas de discentes com deficiência no ensino superior. Grande parte desses números foi registrada depois da política de cotas para pessoas com deficiência: no ano de 2017, eram 38.272 matrículas, em 2018, eram 43.633 e, em 2019, aumenta para 48.520 matrículas. Em 2021, o número aumentou para 63.404, correspondendo a 0,71% do percentual de matrículas em cursos de graduação. Esses dados estão dispostos na sequência.

Imagem 2- Inclusão na Educação Superior. Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação- Brasil 2011-2021

Inclusão na educação superior

Tabela 10. Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: Brasil (2022)

Para que todos vejam:

Descrição da imagem 2:

Sobre fundo branco, imagem de tabela.

Margem superior, à esquerda, sobre tarja azul claro, em azul escuro: Inclusão na educação superior. Abaixo, em azul escuro: Tabela 10. Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação- Brasil 2011-2021.

Três colunas e 11 linhas com as respectivas informações em preto: Ano; Número de matrículas de discentes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação; Percentual em relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação.

Na sequência onze linhas intercaladas nas cores azul claro e branco apresentando os dados:

2011- 22.367- 0,33%;

2012- 26.483- 0,38%;
2013- 29.034-0,40%;
2014-33.377-0,43%;
2015- 37.927- 0,47%;
2016- 35.891- 0,45%;
2017- 38.272- 0,46%;
2018- 43.633- 0,52%;
2019- 48.520- 0,56%;
2020-55.829- 0,64%;
2021- 63.404- 0,71%.

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [Censo da Educação Superior de 2021](#) . Acesso em: 10 nov. 23. Fim da descrição.

Apesar do número crescente de matrículas, se comparado ao ingresso de forma geral, é notável que ainda haja uma discrepância que minimiza a matrícula das pessoas com deficiência “salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior” (Brasil, 2008, p. 13).

Imagem 3 - Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência- Brasil 2021



Fonte: Brasil (2022).

Para que todos vejam:

Descrição da imagem 3:

Em azul, centralizado, título: Gráfico 49. Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência- Brasil 2021.

Eixo Vertical: Barras horizontais em azul: tipos de deficiências.

Eixo horizontal: de zero a vinte e cinco mil.

Margem esquerda, em cinza:

Deficiência Física- 20.206/

Baixa Visão- 20.172/

Deficiência auditiva- 7.910/

Deficiência Intelectual- 7.141/

Transtorno Global do Desenvolvimento- 4.018/

Cegueira- 3.482/ Surdez- 2.592/

Altas Habilidades- Superdotação- 2.146/ 7

Surdocegueira 318.

Nota: Um mesmo discente matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: Censo da Educação Superior de 2021 . Acesso em: 10 nov.23. Fim da descrição.

De tal maneira, cabe ressaltar que, a partir dessas leis, surgem uma nova visão sobre o ensino em nível superior para as pessoas com deficiência e a conscientização sobre a necessidade de desenvolver ações afirmativas para que esses direitos sejam efetivados.

Ao citar o ensino superior, um dos objetivos do PNE é

(...) orientar os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14)

Em 2015, com a Lei nº 13.146, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, garantindo a esses sujeitos acesso ao ensino superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Em 2016, a Lei nº 13.409 altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016). Com a alteração que já contemplava discentes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, a legislação sobre a política de cotas no ensino superior dá novos rumos à inclusão nas universidades públicas e, em 2017, os discentes com deficiência começaram a chegar às instituições de ensino superior. Para atender a essa nova demanda, tornou-se necessário que as instituições de ensino superior elaborassem uma política de inclusão para os discentes com deficiência (Amorim; Antunes; Santiago, 2019).

No dia 3 de julho de 2024, o Congresso Nacional sanciona e o presidente decreta a Lei nº 14.914, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (PNEEPEI), no ensino superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos discentes. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos,

que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008).

Para Manchini (2014, p. 7), “o grande desafio está em criar condições, buscar recursos e estratégias que favoreçam a participação e o aprendizado dos discentes e, principalmente, oferecer uma educação de qualidade”. Na mesma perspectiva, Cool (1999, p.30) afirma que “tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende”. Para Omote (2016, p. 211), “o ensino de qualidade, com todos os recursos necessários para o pleno aproveitamento por parte de todos os discentes, incluindo aqueles com deficiência, é um dos ingredientes para caracterizar o ensino universitário como inclusivo”. Antunes e Amorim (2020, p. 3) asseveram que “apontar a inclusão como um princípio pedagógico implica em retomar alguns aspectos que caracterizam a universidade como espaço de produção e troca de conhecimentos, além de ser um espaço que possibilita o convívio social”.

Diante da trajetória de lutas aqui mencionadas, é possível perceber que há longos embates até a conquista da política de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior e que culminou na garantia de acesso das pessoas com deficiência aos cursos técnicos e ensino superior nas instituições federais, entretanto, os desafios para efetivar tal inclusão continuam.

2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Em vista das discussões apresentadas no trabalho, é importante pontuar as características da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pensando na necessidade de dialogar com a teoria e a prática na inclusão em educação, neste capítulo, mesmo sendo de cunho teórico, serão antecipados dados das coletas dos entrevistados a fim de fazer relações, considerando que

a teoria e prática se fundem juntas, porque, para se atuar na prática, precisa-se de uma atividade teórica. Não é uma posição absoluta e sim relativa, ou se trata de uma diferença, pois vamos considerar que nas relações entre teoria e prática, diremos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que indica com precisão e definição de desenvolvimento e progresso do conhecimento. (Campello, 2007, p. 117).

A educação especial é definida como uma modalidade de educação que perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino no ensino regular, como exposto no Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 2008).

Vale destacar a modalidade transversal da educação especial tomando o caráter inclusivo em todas as instituições de ensino como mediadoras de ações para a plena participação das pessoas com deficiência e o direito à educação garantido a partir de documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Nacional nº 9394/96. Essa distinção é importante para que a educação especial não seja confundida com as turmas de educação especial que agrupavam pessoas com as mais diversas deficiências e as impediam de conviver em classes comuns e explorar a diversidade humana. O próprio documento cita a importância do convívio de todas as pessoas em classes regulares inclusivas para que as trocas impulsionem o aprendizado mútuo.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências”, enfatiza claramente em seu artigo 2º que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

Na educação básica, o serviço de apoio especializado acontece por meio do Atendimento Educacional Especializado, “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011).

Recentemente, são bastante comuns as discussões em torno do Atendimento Educacional Especializado na educação básica, pois muitas instituições de ensino atuam com profissionais responsáveis por esses atendimentos e possuem Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para atender às demandas dos discentes público da educação especial ou discentes que necessitam de alguma reorganização curricular para, de fato, terem uma passagem significativa pela escolarização.

Geralmente os atendimentos do AEE na educação básica podem acontecer na sala de AEE e até mesmo na sala de aula regular ou nas dependências da escola, sempre que o discente necessitar de algo específico que facilite a sua interação. Nas instituições de educação básica, há salas de recursos multifuncionais e professores especialistas em educação especial que fazem os atendimentos para o público de educandos contemplados, de acordo com a lei. Esse profissional atua como um mediador entre o grupo escolar ao considerar ações inclusivas que fortaleçam ambientes e culturas inclusivas nesses locais, pensando no fortalecimento das ações vislumbradas para a escolarização desses discentes.

Nesse sentido, o AEE na escola contribui efetivamente para o aprendizado significativo do discente com demandas específicas e sua presença também é fundamental para orientar os outros professores da sala de aula regular, além de outros profissionais que atuam no ambiente, como as

profissionais da limpeza, da merenda, entre outras, considerando que o atendimento educacional perpassa por todas os profissionais que estão atuando dentro do ambiente escolar ao qual o discente pertence.

Nas escolas que não possuem ainda as salas de recursos multifuncionais, os discentes podem ter o mesmo atendimento nos Centros de Atendimento Educacional Especializados, que são núcleos maiores, alguns com atendimentos especializados em determinada deficiência, síndrome, ou algo semelhante, como autismo, deficiência visual e surdez. Dessa forma, é possível perceber que esse atendimento é organizado e oferecido por meio de recursos materiais e humanos, já estão organizados e acompanham educandos, professores e toda comunidade escolar compartilhando, promovendo e reestruturando ações com a coordenação pedagógica da escola.

De acordo com as demandas individuais dos educandos, os professores se organizam para momentos de discussão e organização das ações que irão melhor se adequar ao discente na tentativa de oferecer flexibilizações curriculares que ampliem as ações inclusivas dentro da turma e propiciem atividades e momentos compartilhados em que todos os discentes possam participar. Sendo assim, o discente com deficiência não recebe um atendimento isolado, mas todos os discentes participam das atividades que são construídas pensando na diversidade de determinada turma (Zerbato, 2018).

Dessa forma, é possível perceber que o AEE na educação básica tem uma organização e profissionais especializados com a função de trabalhar colaborativamente com os professores e demais profissionais da escola na busca de estratégias não relacionadas diretamente à alfabetização, que garantam a oportunidade de os discentes caminharem nos estudos de forma significativa, a fim de obter permanência e sucesso nessa etapa da educação. Trata-se de algo muito importante, visto que muitos discentes com deficiência, apesar de acessarem a escola, sem a ajuda desses profissionais, poderiam ter seus direitos reduzidos apenas à estadia, perdendo a garantia de uma educação equânime e o real sentido de estar na escola. “A partir do acesso nas escolas/classes regulares e do trabalho realizado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estes estudantes tiveram a possibilidade de receber uma escolarização a fim de avançar nas etapas subsequentes de ensino” (Nascimento, 2022, p. 21-22).

Nascimento (2022) relata a importância do serviço de AEE na educação básica, pois isso reflete na chegada dos estudantes com deficiência ao ensino superior. A educação inclusiva na educação básica possibilita ao discente passar pelas etapas antes do nível superior, em relação à escolarização. Isso porque, quando há garantia de acesso, permanência e participação, como proposto no PNEPEI (2008), os estudantes têm mais incentivo e autonomia na vida escolar, fato que reflete na conclusão e continuidade dos estudos. É importante pensar que essa inclusão acontece de formas

distintas em cada instituição de ensino. Como nem sempre todas são favoráveis à inclusão, precisam ser avaliadas com frequência.

A inclusão no ensino superior é citada no PNE (2008), mas ainda de forma tímida e pouco normativa, ao contrário do atendimento no nível da educação básica. Há uma proposta de transversalidade da educação especial no nível superior, no PNE (2008), que denomina esse atendimento com foco no uso de recursos de acessibilidade, deixando a impressão de que apenas a utilização desses recursos é suficiente para a inclusão de pessoas com as mais variadas deficiências. Pensando nisso, é pontual que alguns desses recursos possam, de fato, acessibilizar a participação e o sucesso de algumas, talvez poucas, pessoas ao nível superior.

A exemplo disso, pode-se analisar a reflexão de Fernandes e Moreira (2017, p. 10) ao pontuar a acessibilidade para uma pessoa Surda, afirmando que

o grande desafio com o qual a universidade se defronta ao receber discentes Surdos em seus quadros, não passa simplesmente por oferecer o apoio de um tradutor intérprete de Libras, como assegura a Política Nacional de Educação Especial, complementada pelo AEE.

Dessa forma, é interessante pensar que o Surdo necessita do intérprete, mas a presença desse intérprete não garante sua plena participação em todas as situações do ambiente educacional. É necessário refletir sobre outras formas de acessibilidade, como, por exemplo, do currículo e conteúdo, não para facilitá-las, mas na reestruturação da forma de serem apresentados aos discentes, uma vez que se corre o risco de se tornarem excludentes, se não houver flexibilizações. A Pedagogia Surda, que consiste na apresentação dos conteúdos por meio de recursos semióticos visuais, contribui para a elaboração de materiais apropriados para os estudantes Surdos, contando com maneiras próprias de adaptação dos conteúdos por meio de estratégias que visam à compreensão a partir do uso de signos. De acordo com Campello (2007, p. 113 - 114), a Pedagogia Visual

é um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo Surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade. Esta área é ainda restrita a poucos: imagem visual, semiótica imagética ou também o uso de língua de sinais na sua aquisição, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual.

Como citado por Campello (2007), a Pedagogia Visual tem uma proposta que pode ser relacionada ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), provocando o envolvimento de todos que estão atuando na educação, tanto docentes, discentes, para que juntos dialoguem na construção

democrática de propostas que garantam a equidade nas participações de Surdos e ouvintes. A respeito disso, é válido antecipar algumas narrativas dos docentes entrevistados, pois suas falas estão cobertas de expressões que visam à participação dos professores com propostas que considerem o visual como meio para chegar a determinado fim.

Sendo assim, cabe mencionar antecipadamente as percepções de Júlio, um dos entrevistados, estudante Surdo sinalizante. Ele pontua em sua narrativa a necessidade de o professor ter consciência sobre a presença do aluno Surdo na disciplina e iniciar as aulas já utilizando estratégias para que o Surdo participe em condições de equidade com a turma. Ele se refere à necessidade de começar o semestre com as possíveis adaptações que vão além da participação do intérprete, pois precisam ser estruturadas pelos discentes. Isso porque, quando não se dispõe de formas de acessar o conteúdo condizentes com as necessidades dos discentes em questão, as barreiras se ampliam e fazem o Surdo sempre estar em condições desiguais em relação aos ouvintes (Júlio, 2024).

E essa é uma barreira, por exemplo, não tem problema o professor receber uma orientação antes do início da disciplina, mas, quando a disciplina se inicia, ela já tem que ser adaptada, essas adaptações já têm que ser colocadas em prática, e aí o professor ainda não compreendia, ele não sabia o que ele precisaria fazer. Ele já teria que ter feito esse planejamento da organização antes, ele já teria que saber, por exemplo, nessa organização que ele teria que acompanhar, por exemplo, agendar atendimentos, atendimentos com monitores, com responsáveis e também com professores. Esse atendimento seria ótimo para o Surdo. (Júlio, 2024)

Ainda sobre o exemplo citado, há uma imensa discussão sobre as formas de propor atividades para que não seja uma mera adaptação que evidencie apenas a pessoa com deficiência, mas que seja refletida e estruturada de maneira que contemple a todos os discentes para atuarem colaborativamente (Pletsch, 2020).

A discente Vitória também expõe em suas narrativas a necessidade de haver recursos, como materiais concretos, para facilitar a sua compreensão. Ela descreve algumas estratégias que foram surgindo de maneira espontânea e atualmente são fundamentais para ajudar a desenvolver sua organização em relação aos conteúdos.

[...] Então pelo fato de eu não conseguir memorizar todos os músculos, os ossos do crânio, eu compro vários materiais, o que eu puder encontrar. Este aqui (ela apontou para a câmera um crânio branco em miniatura) é um crânio pequenininho. Esse daqui eu ainda não preparei, mas eu vou colorir ele. Eles falam para fazer isso no papel, mas eu precisava de uma forma mais concreta, né. Tem a mandíbula aqui. É exatamente o que eu preciso, mas isso parte de mim, o professor não me obrigou nada não, é o que eu realmente preciso né. (Vitória, 2024).

Diante dessa narrativa, é possível refletir sobre as demandas específicas de materiais que podem facilitar a vida acadêmica da discente: “Muitas vezes, o discente com deficiência intelectual apresenta especificidades de raciocínio, planejamento, solução de problemas e compreensão de ideias complexas que envolvem conhecimentos mais abstratos” (Pletsch, 2020, p. 27).

Considerando a necessidade de haver mais atenção para conseguir acompanhar a proposta, nessa passagem, Vitória oferece sugestões organizadas por ela para favorecer seu processo de aprendizagem. Destaca a própria produção de materiais concretos e ainda faz um comparativo entre eles e os desenhos no papel. O concreto oferece a facilidade de manipular e criar imagem mental sendo, segundo a entrevistada, mais eficaz do que os desenhos. O material concreto pode ser um facilitador em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, podendo contribuir com a compreensão de todos os discentes, independentemente de ser pessoa com deficiência.

Como exemplo, é possível citar o crânio em miniatura com aproximadamente dez centímetros utilizado por Vitória. Para ela, a memorização acontece pela interação visual. O mesmo poderia ajudar discentes Surdos, com TEA, TDAH, idosos, entre outros. A manipulação desse mesmo material com as devidas adaptações, como relevos distintos ou cores com contrastes, pode ser um ótimo recurso manipulatório para discentes cegos e/ou com baixa visão e Surdocegos. Pelo toque, podem criar suas imagens mentais fundadas nas miniaturas. “Por isso, é fundamental garantir suporte pedagógico e recursos didáticos alternativos e diferenciados que favoreçam seu entendimento e a sua participação” (Pletsch, 2020, p. 27).

Essa reflexão vem sendo posta dada a necessidade de rever o uso desses recursos de acessibilidade para que consigam atingir, complementar ou suplementar as especificidades dos discentes em questão. Sassaki (2009) pontua que há seis tipos de acessibilidade, quais sejam: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. O autor frisa que todas são importantes para garantir a inclusão, mas a acessibilidade atitudinal, definida como relacionada à eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, promovendo atividades de sensibilização, conscientização e convivência, pode ser considerada o alicerce das outras, pois as atitudes humanas são um grande diferencial no reconhecimento do outro, valorização das diferenças e mudança de atitude.

Quando as relações atitudinais entre o docente e discente acontecem de forma harmoniosa, pode haver valorização do discente. Na narrativa de Júlio fica evidente o conforto que ele demonstra quando os docentes fazem trocas e se preocupam em ouvi-lo para terem noção de suas especificidades e planejem juntos formas de organizar as ações.

[...] o professor, ele sempre me perguntava como que eu me sentia melhor com relação à adaptação da disciplina, como que ele poderia adaptar a disciplina de modo visual em língua de sinais, também, às vezes como ele perguntava o formato do texto se ele me encaminhasse o texto em língua portuguesa. Eu falava assim: Pode me encaminhar que eu consigo escrever bem, também fazer a correção das atividades, alguns discentes da turma me davam sugestões, orientações sobre algumas adaptações, por exemplo, com relação a palavras e aí eles me explicavam o sinônimo que eu compreendia muito bem. (Júlio, 2024)

Júlio considera positiva a ação de alguns professores que tentam organizar previamente o material que será utilizado nas aulas e que, para isso, consultam o próprio discente para ter pistas de como essa construção pode ser realizada. De acordo com Pletsch (2020, p. 43), é importante “perguntar ao discente surdo de que forma prefere interagir – se por Libras, por texto ou usando a sua voz, no caso de ser oralizado”. Nesse sentido, o discente age como um consultor, pois ele pode analisar e opinar pelas melhores formas de conduzir tal atividade para que seja compreensível para ele. Essa ação não delega ao discente a função de preparar o material, mas o coloca na discussão como um representante de suas próprias especificidades. Nessa análise, cabe ressaltar que nem todas as atividades em língua portuguesa serão oportunas para Júlio, por isso há necessidade desse constante diálogo.

Nessa discussão, é notório que os discentes com deficiência são heterogêneos, múltiplos, portanto, um grupo de pessoas com a mesma deficiência pode depender de distintas abordagens e diferentes ferramentas de acessibilidade para terem acesso ao currículo. Como exemplo, as pessoas cegas que, às vezes, são consideradas como um grupo homogêneo na crença de que todos desse grupo irão utilizar dos mesmos recursos de acessibilidade para terem minimamente seus direitos inclusivos garantidos. No entanto, deparamo-nos com pessoas cegas diversas que utilizam ou necessitam de distintos recursos para se tornarem mais pertencentes ao ambiente educacional. Nem sempre o uso do Braille será consolidado pelo cego ou esse recurso de tecnologia assistiva sozinho não irá contemplar totalmente a participação do indivíduo, necessitando, assim, de variados recursos, como leitores de tela, audiodescrição, entre outros. (Almeida, 2009)

Sassaki (2009) frisa a importância de perguntar à pessoa com deficiência quais são as suas necessidades na hora de pensar na acessibilidade. Isso porque, como foi mencionado, pessoas com uma mesma deficiência podem precisar de diferentes condições.

Diante das discussões, é importante reiterar que a inclusão na educação básica reflete na entrada de alunos com deficiência no nível superior. Essa afirmativa está presente no Documento Norteador do Programa Incluir (Brasil, 2013, p. 10) que ressalta que “o acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica”.

Nascimento (2022) também reflete sobre essa afirmação, no sentido de pensar sobre a diferença entre a política de inclusão na educação básica e no ensino superior. Este último ainda necessita de muitas políticas públicas para que a inclusão não se alicerce somente no indivíduo com deficiência e o distancie do coletivo, dificultando sua autonomia, participação e permanência significativa:

Com relação à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior identifica-se que as manifestações inclusivas são distintas das efetuadas na Educação Básica, pois através das políticas públicas voltadas a este nível de ensino – Educação Básica – os estudantes denominados Público-Alvo da Educação Especial conquistaram o acesso, a permanência e a conclusão que em determinados momentos lhes eram negados. A despeito do Ensino superior o estudante que alcança este nível de ensino lhe é imputado uma autonomia sistematizada na individualidade que o distancia da coletividade e da interação exercida no nível anterior. (Nascimento, 2022, p. 15)

A inclusão nas instituições de ensino superior geralmente é amparada pelos núcleos de acessibilidade que se originaram a partir do Programa Incluir, que, como já citado, foi criado em 2005 com o “[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFEs)” (Brasil, 2013). De acordo com o Documento orientador do Programa Incluir, publicado no ano de 2013,

no período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. (Brasil, 2013, p. 3)

Com o fim da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Programa Incluir passou a ser coordenado pela parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Brasil, 2013).

Cada instituição usa uma determinada nomenclatura para se referir a esses núcleos, geralmente conhecidos como Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Cada universidade organiza seu núcleo de inclusão com o auxílio de diferentes setores com o intuito de fornecer diferentes formas de acessibilidade para receber os discentes com o atendimento especializado. Vale ressaltar que esse atendimento é primordial na tentativa de promover a significativa participação e permanência dos discentes durante a graduação. Na UFJF, o NAI é composto por uma equipe de profissionais como psicólogo, pedagogo, psiquiatra e técnico de enfermagem (Braga; Antunes, 2023).

Em relação à UFJF, ao citar o NAI em entrevista, a professora Katiuscia, que esteve à frente da coordenação do núcleo, salienta a importância da parceria intersetorial para promover ações sólidas.

Também temos o apoio de professores da Universidade que são grandes parceiros, na área da Arquitetura, para pensar acessibilidade; na área de formação de professores, para pensar a formação continuada; das equipes da Pró-reitoria de Graduação (Prograd), da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proae), e da Diretoria de Ações Afirmativas (Diaaf), que nos dão suporte. (Site UFJF, 2020)

Os atendimentos dos NAIs são ofertados aos ingressos, mas também aos professores e a toda comunidade acadêmica que, muitas vezes, ainda estão começando a receber e compreender as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação. Esses núcleos se solidificam e expandem suas ações por meio de políticas afirmativas e pelo retorno das ações que estão cotidianamente organizando dentro das instituições. Ademais, a universidade tem profissionais com deficiência, entre eles professores que também recebem auxílio do NAI, sempre que necessário. De acordo com Tavella e Antunes (2023, p. 10), “além das ações nos segmentos de ensino, pesquisa e extensão, o NAI volta-se para a elaboração de políticas e práticas de apoio à acessibilidade e inclusão dos técnicos administrativos e docentes com deficiência”.

Afirmando a importância do NAI na UFJF, nas narrativas dos discentes, há várias menções ao trabalho de orientação que também é realizado com os professores. Júlio (2024) relata que “o apoio do NAI que vai ajudando com orientações, que orienta o professor, que pede para que o professor faça essas adaptações, também agenda reuniões.”. O NAI contribui para que as intervenções sejam realizadas em conformidade com as demandas específicas de cada discente. Isso pode ser um ponto positivo ao considerar que cada um tem suas particularidades que precisam ser avaliadas e respeitadas nesse processo de inclusão.

É importante retomar a ideia de coletividade e individualidade, pois cada ser, mesmo que no coletivo, é único. Cada um tem sua história de vida, desejos, prioridades, demandas, cada um tem sua essência, devendo essa diversidade ser considerada para, então, começar um trabalho inclusivo eficiente.

Pessoas com a mesma deficiência nunca têm a mesma história, apesar de apresentarem pontos em comum. Dessa forma, é impossível que se pense em uma inclusão baseada no passo a passo, numa receita que atenda a grupos de indivíduos com a mesma deficiência. Como já citado, Sassaki (2009) salienta a necessidade de conhecer a pessoa com deficiência para que ela tenha a liberdade de se expressar e falar das suas especificidades e quais recursos podem ser úteis para a sua inclusão. As

pessoas possuem múltiplas identidades e cada uma pode estar dentro de camadas interseccionais que precisam ser conhecidas e consideradas para que a inclusão aconteça de fato.

Atentando para a necessidade de conhecer cada sujeito antes da deficiência, é importante citar a fala de Carlos que faz esse alerta: *“Falta ouvir a pessoa com deficiência, porque cada um tem a sua necessidade, cada um se adapta de uma forma.* Já o discente Pedro, na primeira reflexão “Como que tem sido seu acesso e permanência na UFJF”, diferente da reação do outro participante, começou sorridente e disse: *“Eu acho que o meu acesso está sendo muito tranquilo principalmente porque no começo, lá atrás quando eu entrei na faculdade, já me foi solicitado o que eu precisava, o que eu queria”.* Nas duas falas, é possível notar como os discentes com deficiência consideram importante a necessidade de diálogo para que as estratégias não sejam pensadas para eles, mas com a participação deles. Cada um tem sua história e pode levar à discussão pistas do que pode ser feito para acessibilizar sua permanência e participação na universidade.

Em vista da discussão sobre as individualidades que compõem a existência de cada sujeito, é importante considerar o conceito de interseccionalidade definido por Collins e Birge, já citado anteriormente no texto, indicando que é prudente que os discentes ingressos nas cotas para pessoas com deficiências sejam atentamente acolhidos e reconhecidos dentro da universidade para que tenham seus direitos garantidos de acordo com suas características específicas para garantir equiparação de oportunidades acadêmicas.

Diante das discussões relacionadas à educação especial que perpassa todos os níveis de ensino, inclusive o superior, é notório que o PNE é uma normatização importante ao considerar e citar a inclusão no ensino superior, mesmo que de forma tímida, mas importante para construir mais discussões a respeito do tema.

É possível notar a diferença da inclusão na educação básica e no ensino superior. Na primeira, há uma estrutura mais densa que consegue organizar com afinco as ações que recorrem entre os professores especializados e a presença das Salas de Recursos Multifuncionais dentro das escolas ou em centros de AEE. Pode-se afirmar que há um sistema bem estruturado que rege as ações garantindo o exposto pela Lei.

Já o ensino superior não tem normativas tão detalhadas e por vezes a inclusão fica subentendida nas entrelinhas das leis, porém, há uma necessidade de organização desse atendimento para gerar melhores condições de participação, permanência e sucesso das pessoas com deficiência nos cursos de graduação. Essa dinâmica está sendo alvo de estudos de muitos pesquisadores ligados ao tema, inclusive dos profissionais que atuam nos NAIs, pois vivenciam, de perto, as muitas questões

que sempre emergem devido ao grande e diverso público que chega às universidades com demandas específicas.

O trabalho desenvolvido pela monitoria especializada do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF, em nada se assemelha à atuação de um mediador nas escolas de ensino básico. Entretanto, indispensável trazer para essa discussão que, embora o monitor na graduação não atue como mediador em sala de aula, há o desenvolvimento de um acompanhamento individualizado e personalizado, construído em conjunto com os docentes, coordenadores e diretores dos diversos cursos. Nesse sentido, é importante destacar o caráter individual do acompanhamento acadêmico de inclusão no ensino superior, tornando o discente ator principal do processo. (Braga. Antunes, 2023, p. 9).

Os NAIs são extremamente importantes para oferecer esse serviço à comunidade acadêmica. Sendo assim, poderiam dispor de mais investimentos para ampliar seus atendimentos e contribuir ainda mais para a criação de culturas inclusivas entre toda comunidade acadêmica. Considera-se importante trazer a discussão a diferença entre a inclusão nesses dois níveis de ensino para divulgar e empoderar as pessoas com deficiência a procurar auxílio ou se encorajar na continuação dos estudos, pois muitos desistem por não conhecer esses serviços que são indispensáveis para o sucesso acadêmico.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFJF: SEMEANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Em 1954, Juscelino Kubitschek começa a anunciar a intenção de construir uma universidade pública no município de Juiz de Fora. Antes, a cidade reconhecida como “Atenas Mineira” já era considerada por Juscelino como um local favorável para o investimento de um centro de cultura, educação e pesquisa. Para essa conquista acontecer, muitos esforços foram feitos pelos grupos de apoio, alunos e demais interessados liderados por um Diretório Central dos Estudantes (DCE): “Entre outros artifícios de campanha, prepararam um memorial com dados estatísticos sobre as faculdades e sobre a cidade, que foi enviado a todos os deputados e senadores pedindo apoio para aprovação da lei de federalização” (UFJF, 2020).

Pela Lei nº 3858, de 23 de dezembro de 1960, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, que governou o país entre 1956 e 1961, criou a Universidade de Juiz de Fora (UFJF) Minas Gerais, localizada na Zona da Mata Mineira, integrada ao Ministério da Educação. Em seu artigo 2º, a Lei prevê os cursos que já eram reconhecidos e foram federalizados pela referida lei: Faculdade de Direito de Juiz de Fora; b) Faculdade de Medicina de Juiz de Fora; c) Faculdade de

Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora; d) Escola de Engenharia de Juiz de Fora; e e) Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora (Brasil, 1960).

Em seu 10º artigo, a Lei previa que “o Poder Executivo promoverá, dentro do prazo de 3 (três) anos, a criação ou agregação à Universidade de Juiz de Fora, de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (Brasil, 1960).

Em 1971, aconteceu a inauguração do campus da UFJF, construído em um terreno doado pela Prefeitura de Juiz de Fora e planejado pelo arquiteto Arthur Arcuri. Na ocasião, o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, elogiou o campus e o apontou como modelo a ser seguido no Brasil. Houve também a reestruturação dos cursos que foram consolidados por meio de uma centralização e organização. O campus universitário da UFJF está situado na rua José Lourenço Kelmer, s/n - bairro São Pedro, no município de Juiz de Fora - MG, 36036-900.

A partir de dados recentes publicados no site da UFJF, é possível perceber como a universidade tem um impacto positivo na educação de jovens do município e região, sendo que também atende a um grande público de estudantes das cidades vizinhas e de outros estados brasileiros, além do programa de intercâmbio, que atua com 73 instituições de ensino da Europa, América do Sul e do Norte, Ásia e Oceania. Também conta com parcerias firmadas com 92 instituições de ensino em diversos locais do mundo.

Além do campus sede em Juiz de Fora, no ano de 2012, foi inaugurado o primeiro campus avançado da instituição em Governador Valadares- UFJF-GV, que conta com cursos de graduação e pós-graduação.

O ensino a distância é organizado na UFJF pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) que foi intitulado em 2010 como órgão suplementar da instituição. “Além disso, oferece capacitação na construção de ferramentas a serem utilizadas na EAD. Ademais, disponibiliza um estúdio de gravação para vídeos-aulas, uma sala de videoconferência e realiza conferências” (UFJF, 2020). Esse espaço é extremamente importante para a produção de materiais para o curso de Letras-Libras, sendo que os recursos de gravação em vídeo são bastante utilizados na licenciatura por fazer o registro das propostas em língua de sinais.

A produção e a qualidade das gravações influenciam positivamente nos materiais produzidos pelos professores do curso que são ofertados aos discentes. Em um curso que abrange a língua de sinais, os registros em vídeo são primordiais para o andamento das ações e produção de material específico. As demandas são variadas e os profissionais do CEAD são importantes para manter uma produção de qualidade em nível superior que geralmente se torna um material amplamente divulgado para a comunidade acadêmica, outras instituições de ensino e redes sociais, valorizando, de fato, o

potencial da licenciatura em Letras-Libras e outros cursos. Além dessa parceria, o CEAD possui 20 outras mais com polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, além de oferecer sete cursos de graduação, oferta diversos outros de pós-graduação e extensão (Site UFJF, 2020).

É importante citar que a UFJF, mesmo antes da Lei de cotas para pessoas com deficiência, já organizava ações para receber estudantes com deficiência. Inclusive, em seu quadro de profissionais, também havia pessoas com deficiência. Dessa forma, a história da universidade é relevante para entender que a inclusão, apesar de acontecer com mais ênfase a partir dos anos de 2016 e 2017, com a entrada de estudantes pelas cotas de pessoa com deficiência, já era pauta dentro da instituição e visava à valorização e ampliação da diversidade no campus.

A partir de 2004, duas normativas, 16/2004 e 05/2005, foram responsáveis por regulamentar a política de cotas para estudantes egressos de escolas públicas, negros. Mais tarde, como já citado no texto, a Lei nº 13.409/16 amplia o público mencionado na Lei nº 12.711/2012 e alarga as cotas para pessoas com deficiência e indígenas, contemplando essas minorias a terem acesso ao ensino superior.

A entrada das pessoas com deficiência nas universidades reflete em muitas demandas que se alastram por todos os espaços e principalmente nas salas de aula e ambientes de atuação dos discentes. É um momento de mudança cultural dentro das instituições que recebiam majoritariamente os que estavam dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade capitalista.

Ao citar a trajetória da educação especial dentro da UFJF, que foi se caracterizando pela luta diária de pessoas militantes da causa, não se pode deixar de mencionar a atuação do docente Carlos Alberto Marques, conhecido carinhosamente por Beto, que ingressou na UFJF como discente do curso de Medicina e, após sua recente entrada, aos 18 anos, perdeu a visão. Diante dos fatos, ele foi transferido para o curso de Filosofia da instituição e paralelamente cursou Letras e Pedagogia em uma instituição de ensino particular renomada naquela época.

Em 1988, Beto ingressa como professor da Faculdade de Educação da UFJF e começa seu legado de lutas e reflexões sobre as práticas inclusivas. Em parceria com a professora Luciana Pacheco, que também abraçou a causa da inclusão em nível superior e na UFJF, juntos, lutaram e “araram” o ambiente acadêmico, abriram os caminhos e cultivaram um legado que contribui para as políticas atuais de inclusão na universidade. Diante das lutas e vivências, em 2003, os discentes registram em livro suas percepções acerca da inclusão, com a reflexão: “Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’” (Site UFJF, 2020).

O professor Beto Marques se identificava como pessoa com deficiência, pois se tornou cego na juventude, quando tinha recentemente ingressado no nível superior. Essa experiência vivida por ele retrata muitas das lutas travadas por pessoas com deficiência que estão adentrando nas universidades. A importância de haver pessoas com deficiência representando e sendo protagonistas desses espaços é um diferencial na elaboração de políticas e estratégias pensadas para a inclusão, pois os protagonistas têm o lugar de fala ressaltado, eles vivenciam cotidianamente a condição de pessoa com deficiência, por isso, suas narrativas produzem dados que favorecem e enriquecem os diálogos sobre inclusão e a busca de políticas afirmativas que sejam significativas para o público em questão. A respeito disso, é válida a reflexão de Sassaki (2007), à vista da intervenção do ativista de direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare, em sua palestra “Entendendo a Deficiência”:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós.

Os registros das narrativas e experiências do professor Beto serão para sempre fonte histórica dessa instituição, pois eternizaram a semeadura de ações inclusivas que estavam à frente das discussões sobre educação especial no nível superior daquele momento histórico. Ademais, foram essenciais para promover, na comunidade acadêmica, a sensibilização quanto à presença das pessoas com deficiências atuando nos espaços acadêmicos públicos colocando a necessidade de atuação e protagonismo desses sujeitos.

As docentes Mylene Cristina Santiago e Katiuscia Cristina Vargas Antunes tiveram o privilégio de estudar com o professor Beto na Faculdade de Educação, quando foram discentes do curso de Pedagogia da UFJF. Posteriormente, ambas coordenaram o Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora (NAI/UFJF) e o grupo de pesquisas ACINC, estando sempre envolvidas com ações de acessibilidade e inclusão na universidade: atualmente, a Profa. Katiuscia é Pró-reitora de Graduação da UFJF. Ela participou de várias ações promovidas pelos discentes Carlos Alberto Marques e Luciana Pacheco, ambos atuaram no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação (Faced), bem como no Núcleo de Educação Especial, fundado por eles em 1993. De acordo com Santiago (2020, p. 21),

há 25 anos, em 1993, nascia o Núcleo de Educação Especial (NESP), hoje denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), que se constituiu em espaço de formação e de interlocução entre pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação.

Em entrevista comemorativa aos 60 anos da UFJF, a Profa. Katiuscia, naquele momento à frente do NAI, reflete sobre a importância do legado do docente na Faculdade de Educação na promoção e abertura de caminhos possíveis para se discutir e fazer inclusão:

A vida pessoal e profissional do Beto se confunde com as questões referentes às minorias sociais e muito particularmente às pessoas com deficiência. Ele sempre lutou pela inclusão, questionando os mecanismos de exclusão a que ele era submetido, abrindo caminhos para a aceitação de outros cegos e demais deficientes. Orientou muitos alunos nas questões teórico-práticas que envolviam o debate sobre a exclusão, tanto ministrando disciplinas, como realizando pesquisas e ainda produzindo artigos e livros e participando de eventos nacionais”, destaca a professora. O NAI representa mais uma conquista dentre tantas outras que a UFJF galgou ao longo dos anos”, afirma a coordenadora do NAI e professora da Faculdade de Educação (FACED), Katiuscia Vargas Antunes. (Site UFJF, 2020)

Nesse contexto, ela enfatiza que o NAI é mais uma conquista que provavelmente muito se relaciona com a colheita das sementes plantadas na Faculdade de Educação pelos referidos professores e todos os discentes e profissionais que foram protagonistas dessa história.

A docente Mylene Cristina Santiago, que também participou ativamente desse contexto de inclusão e esteve à frente da coordenação do NAI, como fora mencionado, foi discente do curso de Pedagogia da instituição. Em um dos diversos artigos publicados, ela relata, assim como a docente Katiuscia, como sua participação no NEPED foi o início da semeadura de grandes parcerias que culminaram em atuais propostas inclusivas dentro da instituição. Dentre tantas ações promovidas ao longo dos anos, as duas docentes sempre estão à frente dos processos junto com outros professores que, em parceria, buscam aprimorar os movimentos inclusivos da instituição que são infindáveis, devido às mudanças sociais constantes, como mencionado por elas.

Diante do exposto, nota-se que a inclusão é uma preocupação antiga da UFJF. A história vem se construindo com os discentes que se tornaram docentes e na docência seguem o legado de lutas que ainda são enfrentadas pelas pessoas que não estão dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. A importância de haver discentes atuando em propostas inclusivas, como as que acontecem no grupo ACINC, coordenado atualmente pelos professores Mylene Cristina Santiago e Rodolfo Batista, ambos da Faculdade de Educação, também se reflete em semeaduras que brotarão novas ações para serem colhidas no futuro. Essa relação pode ser comparada às lutas do professor Carlos Alberto, juntamente com outros docentes e com a participação de discentes que se envolveram com a proposta e atualmente continuam se dedicando à causa da inclusão no ensino superior.

2.3 PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A BUSCA PELA AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

O grande educador Paulo Freire (2004), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, sempre enfatizou a necessidade de formação continuada dos educadores quando avaliava que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (Freire, 2004, p. 47). O autor ainda complementa sua opinião afirmando sobre a importância de se criar relações que respeitem as pessoas como seres humanos para, então, usar a reinvenção dos saberes no aprendizado da autonomia de cada indivíduo (Freire, 2004).

Pensando nessa dinâmica mencionada por Freire, em virtude da necessidade de o professor se atualizar para seguir o fluxo das mudanças, que são infindáveis no mundo e refletem na educação, há necessidade de pensar em ações que contemplem não somente o discente com deficiência, mas que sejam aplicadas aos contextos nos quais esses discentes estejam inseridos, atuando tanto na flexibilização curricular como na parte física, proporcionando ambientes acolhedores.

Os ensinamentos de Paulo Freire propõem o conhecimento do professor como base para a promoção de mudanças na educação, frisando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (...) o conteúdo precisa ser ajustado à cultura e conhecimento prévio do discente. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Freire salienta a relação entre docentes e discentes, afirmando que ensinar exige rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, comprometimento, entre outras especificidades fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, estando os profissionais preparados para as possíveis demandas, quando conhecedores dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), terão mais possibilidades para mediar ações que visem ao aprendizado e à participação ativa de toda turma.

De acordo com o DUA, as ações inclusivas partem da locomoção até a flexibilização curricular, de modo que a construção das propostas seja arquitetada com o objetivo de atender a pessoas múltiplas, heterogêneas. Sendo assim, a adaptação curricular pode ser substituída pela flexibilização curricular com propostas elaboradas para atender a todos os discentes da turma e minimizar a necessidade de adaptações para determinados casos (Cizoto; Francisco, 2017).

Segundo Pletsch (2020, p. 14), o “Desenho Universal” é conceituado pela concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de acessibilidade ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. O DUA também

corresponde a um “conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular com o principal objetivo de reduzir as barreiras no processo de ensino aprendizagem” (Cizoto; Francisco, 2017, p. 6).

De acordo com a abordagem curricular do DUA, os discentes não necessitam de muitas adaptações porque o material, por si só, já seria planejado, pensado para toda a turma. Tendo em vista que a inclusão não acontece apenas com o direito ao acesso, surge o interesse em pesquisar como a universidade está caminhando com políticas de ações afirmativas para atender a esse público e garantir sua permanência e seu sucesso em todos os cursos ofertados pela instituição. De acordo com Rossi (2005, p. 3), “a ação afirmativa é, sem dúvida, um instrumento político do Estado que tem por fim estabelecer a igualdade jurídica entre situações reconhecidamente diversas”.

Segundo a literatura revisada, a inclusão, enquanto acesso no ensino superior, já está acontecendo e, de acordo com o Censo da Educação Superior (2019), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), vem se expandindo a cada ano. Muitas instituições de ensino superior estão se organizando para receber discentes com deficiência. Entretanto, muitos entraves estão relacionados ao pós-ingresso, como a permanência e o sucesso dos discentes, o que pode influenciar drasticamente no percentual de evasão quando a universidade não oferece ações afirmativas que sustentem a presença desses discentes. “Nesse contexto, é importante destacar a relevância de estudos acerca de ações afirmativas e em que medida isso vai influenciar na garantia de equiparação de oportunidades” (Pereira, 2008, p. 23).

O reconhecimento jurídico e social das diferenças no âmbito das políticas de ações afirmativas direcionadas à promoção do acesso das PCD ao ensino superior no Brasil é um tema emergente em todo o território nacional. Tal discussão surge a partir de movimentos de luta pelos direitos das PCD e outros grupos historicamente marginalizados. (Antunes; Amorim, 2020, p. 5)

Recentemente, com o avanço das políticas públicas voltadas para a inclusão, as instituições de ensino superior são diariamente desafiadas a efetivar o que é assegurado pelas políticas de inclusão para as pessoas com deficiência. Uma das alternativas é criar programas e núcleos dentro das instituições que solidificam o Programa Incluir de 2005.

A UFJF participou de duas edições do Programa Incluir (Amorim; Antunes; Santiago, 2019). Uma das ações do programa, em 2009, foi a criação da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informal (Caefi) que, por um longo período, foi responsável por ações e projetos que pretendiam a permanência dos discentes com deficiência na UFJF.

De acordo com Tavella e Antunes (2023), em 2014, foi criada a Diretoria de Ações Afirmativas na instituição, tendo em vista a promoção de ações afirmativas envolvendo o

reconhecimento das diferenças e diversidades e políticas de promoção de igualdade. Entre essas ações de diversidade multicultural que envolvem muitos dos discentes dos grupos minoritários, estava posta a necessidade de “promover a convivência cidadã com inúmeras realidades presentes na diversidade social, relacionadas a gêneros e sexualidades, às tradições e culturas às questões étnico-raciais, à vulnerabilidade socioeconômica, às pessoas com deficiência, dentre outras” (Tavella; Antunes, 2023, p. 3).

As autoras afirmam que, mesmo com o quantitativo escasso de funcionários, as ações de acolhimento aos estudantes com deficiência começam a acontecer, ou seja, é um momento de reconhecimento desses estudantes pelos profissionais atuantes, pois começam a perceber a necessidade de promover ações diferenciadas para focar no acolhimento e no suporte dos estudantes com deficiências ingressos.

Durante os anos de 2016 e 2017, com a chegada da política de cotas, o processo culmina em novas demandas e o aumento significativo do número de discentes com deficiência e outras especificidades matriculados nos cursos oferecidos pela instituição. De acordo com Tavella e Antunes (2023, p. 3), essa nova demanda “nos desafiou a procurar soluções que viabilizassem sua permanência e conclusão nos cursos de graduação”. Em busca de um atendimento sólido para esse público, em conjunto com o setor de assistência estudantil, foi articulado um projeto de treinamento profissional de acompanhamento acadêmico dos discentes. Dessa forma, cada discente com alguma demanda específica “tinha um projeto individualizado de acompanhamento acadêmico elaborado por uma equipe interdisciplinar, em consonância com as necessidades do estudante e com sua participação” (Tavella; Antunes, 2023, p. 3).

Naquele momento era uma equipe restrita de profissionais que percebiam a necessidade de atendimento individualizado e tentavam realizar ações personalizadas para cada discente, mas a falta de uma estrutura sólida era perceptível na organização do processo. Era só um projeto e a necessidade de atendimento aumentava consideravelmente. De acordo com Tavella e Antunes (2023, p. 4), “a universidade vivencia de forma mais intensa, devido à lei de cotas, a chegada dos estudantes com deficiência e percebe-se cada dia mais plural. Estudantes que até então não se faziam presentes nesse contexto, agora têm mais oportunidades de frequentar o ensino superior”.

Perante as demandas apontadas pelas autoras, foi necessário fazer um chamamento aos docentes e coordenações para que ficassem cientes das necessidades que se faziam cada vez mais presentes naquele contexto. Dentre os assuntos tratados, esses profissionais, que se encontravam muito confusos, estavam acostumados com o trabalho retilíneo geralmente realizado com discentes considerados dentro do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Diante dos

posicionamentos diversos favoráveis e contrários à inclusão desse público, houve questionamentos de alguns professores em vista da chegada das pessoas com deficiência na UFJF, abraçando o discurso de que não teriam sido preparados para tal situação. Nesse momento, a própria Lei de Cotas era questionada pelos discentes. Durante a pauta da reunião, a preocupação da equipe era de conscientizar os professores sobre “alguns aspectos da educação inclusiva, como por exemplo o perigo de homogeneização da turma” (Tavella; Antunes, 2023, p. 8).

Diante das iminentes demandas, os profissionais discutiam a “fragilidade da instituição por estar lidando com um projeto de Treinamento Profissional” (Tavella; Antunes, 2023, p. 9) em vista da complexidade da situação colocando, então, a necessidade de a Universidade, como um todo, realizar ações mais sólidas para a inclusão.

Essa situação vivenciada, assim como inúmeras outras, reforçou a necessidade urgente da gestão em operacionalizar a formação de um setor que pudesse tratar exclusivamente da inclusão de pessoas com deficiência. Agora não mais com as limitações de um projeto, de treinamento profissional, mas com as possibilidades de um Núcleo de Apoio à Inclusão. (Tavella; Antunes, 2023, p. 10)

Com a necessidade de ampliar o olhar sobre os discentes com deficiência e a premência em criar um setor que amparasse com mais ênfase cada discente, pensando não apenas no coletivo, mas nas especificidades, foi criado o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), pela resolução 092/2018, de 23 de agosto de 2018, com o objetivo de articular políticas, práticas e culturas de inclusão e promover a intersetorialidade entre as Pró-Reitorias e Diretorias da UFJF. Sua proposta é, em parceria com outros setores da instituição, fundamentar um trabalho mais legitimado, buscando, assim, viabilizar a inclusão no ensino superior (Amorim; Antunes; Santiago, 2019).

Como consequência da demanda de discentes necessitando de apoio do NAI, apresentou-se a emergência de elaborar um “projeto experimental com bolsas de treinamento profissional, para acadêmicos interessados em atuar no acompanhamento pedagógico, assessoramento ao NAI e interpretação e tradução em Libras” (Amorim; Antunes; Santiago, 2019, p. 339), implementado pela resolução 19, de 2 de julho de 1996.

3 DEFICIÊNCIA SENSORIAL: O CONTEXTO DOS DISCENTES NA UFJF

Durante um café com colegas de trabalho, surgiram assuntos extremamente interessantes, que geraram muitos questionamentos. Sentados à mesa, estávamos eu, uma profissional da fonoaudiologia que domina a língua brasileira de sinais e tem experiência no atendimento a discentes Surdos e um professor que faz atendimento de informática acessível e Braille para discentes com deficiência visual, sendo ele cego. Nosso assunto começou em vista de um discente ouvinte, de aproximadamente quatro anos, com dificuldade de fala, filho de pais Surdos, em meio aos entraves para conduzir as conversas com a família desse discente, sobre qual a melhor estratégia de atendimento para estimular essa criança a desenvolver sua linguagem/língua oral, sendo que em sua casa não havia muitos estímulos orais, pois os pais são usuários de língua de sinais, somente o pai é oralizado e o filho permanece por mais tempo com a mãe.

Diante dessas demandas, surgiu a ideia de organizar uma reunião e convidar uma professora Surda que também tem filhos na mesma idade para compartilhar com essa família algumas estratégias do seu cotidiano, visto que os filhos também são ouvintes. São denominados “CODAS” filhos de pais Surdos que são ouvintes. Nos dois casos citados, as crianças são CODAS, por isso podem necessitar de mais estímulos sonoros para desenvolver a fala que, muitas vezes, pode acontecer em tempo diferente da fase de evolução considerada natural das crianças. Geralmente, crianças CODAS aprendem concomitantemente duas línguas, a língua de sinais, utilizada pelos pais Surdos, e a língua de instrução utilizada no contexto social no qual estão inseridas.

No decorrer das conversas, começamos a discutir a necessidade de essa família ter contato com a Cultura Surda para conhecer como os Surdos educam/comunicam com seus filhos ouvintes. Surgiram tantas hipóteses que o assunto se estendeu. O fato que me deixou mais curiosa foram as indagações do professor com DV frente às especificidades da cultura dos indivíduos Surdos. Ele fez vários questionamentos e a cada resposta parecia mais curioso e instigado a saber sobre esse jeito específico de estar no mundo sem o sentido sensorial auditivo.

Ao ouvir esses questionamentos, fiquei curiosa em vista das minuciosidades que cercam nossas vidas, mas, por vezes, estão privadas aos nossos olhos e, mais ainda, às nossas sensibilidades. Talvez pelo fato de a visão ser um dos sentidos mais utilizados pelos videntes, fica intrínseco a nós que algumas coisas somente podem ser observadas pelo canal visual e, como isso é natural, achamos que também são compreendidas por todos. Mas não! Percebi naquele momento que muitos detalhes e características não só de cada deficiência, mas de como cada indivíduo com determinada deficiência pode ser diferente e deve ser considerado. Além disso, sensibilizei-me em vista da necessidade de

dialogar com as pessoas com deficiência sobre outras deficiências. Percebi que, para uma pessoa com cegueira, pode ser mais complexo conhecer os artefatos que são parte do mundo cultural dos Surdos e conduzem a identidade de cada um.

Aparentemente, há um grupo das pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência. Assim como as pessoas que não declaram nenhuma deficiência são diversas, as pessoas com deficiência também são. Ainda dentro do grupo das pessoas com deficiência, há um subgrupo das distintas deficiências, como, por exemplo, física, Surdos, deficiência visual, deficiência intelectual, entre outros. O fato é que há pessoas em distintas condições e há necessidade de promover ações que gerem o conhecimento entre esses grupos para que os indivíduos tenham mais acesso ao contexto em que outros indivíduos estão inseridos e amplie seu repertório cultural.

Durante a conversa, tive várias percepções a respeito de situações cotidianas na vida de um Surdo. Acredito que por diversas vezes essas minuciosidades silenciosas podem ser desconhecidas por pessoas com deficiência visual. Em vista dessas minuciosidades, algumas situações que acontecem na vida de uma pessoa com deficiência visual podem não chegar ao conhecimento de pessoas Surdas. E há, então, um grande questionamento que se fez presente em mim: como fazer para que as pessoas com deficiência se entrossem e percebam as especificidades de outras deficiências que não sejam as próprias? Será que, no ensino superior, os discentes com deficiências sensoriais, especificamente Surdez e Deficiência Visual, entrosam-se e reconhecem as singularidades de cada um? De acordo com Masini (2003, p. 40),

considerando separadamente a visão e a audição, pode-se dizer que há algo em comum entre as pessoas carentes de um desses sentidos, mesmo quando há entre elas grandes diferenças individuais, genéticas, sociais e/ou culturais? Essas questões visam, apenas, assinalar a complexidade de conhecimentos requeridos para que se saiba mais sobre as possibilidades da existência humana e para compreender as especificidades perceptuais daqueles que não dispõem de todos os órgãos dos sentidos.

Pensando nessa preciosidade restrita a cada ser que é reconhecer e perceber como o outro se entrosa com o mundo, o foco deste capítulo é dialogar sobre as especificidades das pessoas com deficiência visual e pessoas Surdas, fazendo a breve conceituação dessas limitações sensoriais e como esses sujeitos interagem para que não mais se torne invisível o que não é tangível e que a informação pode ser alicerce para o letramento em vista das deficiências.

3.1 ALÉM DO OLHAR: DEFICIÊNCIA VISUAL, O ENXERGAR NÃO SE RESUME AO ATO DE VER

“Muitos veem, mas poucos enxergam”. Certa vez escutei essa frase, não lembro onde, mas me marcou pelo fato de que muitas vezes limitamos o sentido da visão somente ao ver e deixamos isolada a beleza do enxergar. Nesse sentido, no que se resume o ver? No que se resume o enxergar? Creio que ver é uma ação diretamente ligada ao sentido visual, mas enxergar pode ir além desse sentido, pois se amplia a outras ações sensoriais. Então, facilmente, o ato de enxergar pode ser atribuído a uma pessoa com deficiência visual quando lhe são ofertadas oportunidades para que ocorra seu letramento frente a diversas situações do mundo. Provavelmente esses letramentos podem ser construídos em vista das singularidades que podem ser sentidas além do olhar.

Popularmente, ao escutar a expressão cego, já se tem a imagem mental de uma pessoa que não enxerga nada, pois se acredita que, se enxergasse, talvez estaria dentro das especificidades que se atribuem à baixa visão. Entretanto, ao se referir à cegueira, é possível perceber que não se restringe à falta total de percepção visual. Sendo assim, mesmo quando uma pessoa é considerada cega, ela pode ter algumas percepções, como sombras, vultos, pontos luminosos, cores, percepção de claridade, entre outras peculiaridades que podem aparecer de forma conjunta ou isolada. Domingues (2010) argumenta sobre essa informação que é importante, pois as pessoas cegas podem dar pistas de que estão “enxergando”, o que pode ser uma reação dos estímulos remanescentes à presença de uma dessas manifestações visuais conceituadas como funcionais. Essas são importantes e devem ser consideradas, pois podem facilitar o processo de participação desse público. Há também os casos em que a visão é nula. “Estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento” (Domingues, 2010, p. 30).

Outro fato importante a ser considerado é o momento em que houve a perda visual: pode ser congênita, quando ocorre logo no nascimento ou nos primeiros anos de vida, ou adquirida, quando a pessoa nasce vidente e em algum momento da vida (infância, juventude ou fase senil) perde a visão. Essa perda pode ocorrer em vista de doenças hereditárias, adquiridas ou acidentes. É importante considerar a história de vida dos indivíduos, pois a forma pela qual a cegueira advém pode dizer muito sobre as especificidades de cada um, refletindo nos métodos possíveis e específicos para sua acessibilidade.

Quando a cegueira é adquirida durante a adolescência ou na fase adulta, pode-se tornar mais complexo para o indivíduo aprender a se estruturar mediante a mudança brusca na condição visual. Dessa forma, é prudente que as dinâmicas de condução sejam cuidadosamente discutidas com esse

indivíduo para compreender como ele poderá receber suporte com qualidade, principalmente nas etapas e níveis de escolarização.

Da mesma forma, cada uma dessas nuances de resíduo visual nos casos considerados cegueira, apesar de parecerem ociosas, podem ser úteis para a localização das pessoas cegas, principalmente quando se trata de orientação e mobilidade, assim como o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Estas podem facilitar o acesso a vários ambientes, tais como físicos, tecnológicos, além dos educacionais e contribuir tanto na acessibilidade de pessoas com deficiência como de pessoas com idade mais avançada ou que, por algum motivo, não conseguem realizar todas as atividades desejadas. (Berch, 2017).

Os recursos de TA, na maioria das vezes, podem sim ser indispensáveis para promover a acessibilidade das pessoas com DV, a depender das especificidades. Por vezes uma pessoa necessita de algum recurso para a sua própria independência. Um exemplo é uma pessoa com deficiência física usuária de cadeira de rodas para quem, provavelmente, essa TA se torna indispensável para a sua locomoção. O mesmo acontece com uma pessoa com baixa visão que depende da lupa para utilizar o celular e pedir um carro de aplicativo.

Geralmente há a crença de que todas as pessoas cegas usam o Braille como ferramenta de leitura e escrita. Entretanto, apesar de ser o único sistema capaz de promover leitura e escrita independente para esse público, há relatos de muitas pessoas com DV que não se adaptam à sistematização por diversos motivos. Um fator importante a se considerar é a fase da vida em que ocorreu a perda visual, pois, quando isso acontece nos primeiros anos de vida, pode facilitar a aquisição do sistema Braille quando se tem contato.

Outro ponto a se considerar é o estímulo tátil que deve ser continuamente trabalhado, pois as pessoas cegas não nascem com os sentidos remanescentes aguçados, eles vão se tornando mais aptos a realizar com destreza algumas funções mediante ao uso contínuo e treino a partir de orientação específica. Apesar disso, algumas pessoas terão dificuldade para usar o reconhecimento tátil. Isso pode ocorrer quando o impulso não é adequado, pois é previamente necessária a estimulação por meio do Pré-Braille, que se caracteriza por atividades que exploram a percepção tátil das mãos, como palmas e ponta dos dedos. Esse incentivo é de total importância em qualquer fase de vida em que se deseja iniciar o aprendizado do método Braille.

Mais um fato bastante comum que gera dificuldades para se adaptar ao sistema Braille é quando há indivíduos que perderam a visão na fase adulta, grande parte em virtude de doenças adquiridas, como a diabetes. Nesses casos específicos, junto à perda visual, ocorrem outras complicações que podem refletir na sensibilidade tátil das extremidades dos membros e dificultar o

aprendizado do Braille. Mesmo quando há muito trabalho voltado ao Pré-Braille, as pontas (polpas) dos dedos costumam perder a sensibilidade em decorrência de problemas circulatórios. Por vezes, nesses casos, as próprias pessoas desanimam de aprender o Braille e preferem outros recursos de TA, como leitores de tela e comando de voz. Por essa razão, é válido que se considere toda e qualquer forma de acessibilidade, seja através de recursos de alta ou baixa tecnologia. De acordo com Schirmer (2020, p. 3),

a alta tecnologia são os DGFs (Dispositivos de Geração de Fala) que empregam tecnologia eletrônica ou de computador complexa. Referem-se a uma variedade de soluções, incluindo dispositivos de comunicação eletrônica dedicados (comunicadores/vocalizadores), processadores de texto com voz sintetizada e dispositivos móveis multifuncionais vocalizadores (comunicadores), computadores, tecnologia móvel (celulares e tablets) com uso de *apps* para a CA.

Geralmente esses recursos têm alto custo e não são acessíveis a todos. Porém, atualmente, o uso dos recursos através do celular é muito popularizado facilitando, assim, sua aquisição. É válido que a pessoa com DV tenha instruções para dominar tais recursos que podem ser empregados nas universidades na acessibilização curricular. Os recursos de baixa tecnologia também são fortes aliados desse trabalho inclusivo: “Os recursos de baixa tecnologia são aqueles que costumam ter menor custo e são fáceis de ser confeccionados” (Schirmer, 2020, p. 3). Muitas acessibilizações que são feitas pelos professores e monitores do NAI fazem uso de recursos de baixa tecnologia, como maquetes, esquemas etc.

Berch (2017) discute a utilização de recursos que servem de auxílio para a ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil. Enfatiza que esses recursos de ampliação estão há muitos anos facilitando a vida das pessoas com baixa visão, estando, com o atual avanço tecnológico, colaborando bastante para a acessibilidade das pessoas com DV, destacando a acessibilidade nos aparelhos de celular que dispõem de recursos para pessoas com baixa visão e cegas manipulá-los. Outro recurso importante são os leitores de tela que facilitam e levam informação para as pessoas cegas. Essas ferramentas promovem o letramento e o conhecimento de mundo de todos os usuários, cada um à sua maneira.

Quando a deficiência visual é associada a outras deficiências, como a física ou intelectual, também pode resultar em transtornos no aprendizado do Braille devido às especificidades que devem ser desenvolvidas para compreender o sistema de combinações dos pontos em cada cela.

A leitura Braille é um fato bastante particular e acontece de formas bem distintas com cada usuário. Algumas pessoas destros só conseguem ler o Braille com a mão esquerda. O mesmo acontece com canhotos que tateiam as celas com os dedos da mão direita. Geralmente é utilizado o dedo

indicador para a leitura, sendo que alguns usam os outros dedos ou a junção de dois. O posicionamento da folha também pode mudar: basta que o leitor se acomode no modo mais aconchegante para ter mais conforto. As técnicas da escrita Braille também acontecem do mesmo modo. A pegada na punção, ferramenta que perfura o papel, também varia entre os usuários. Todo esse processo se assemelha à leitura e escrita em tinta, como no português. Apesar de todos aprenderem na escola da mesma forma durante os anos de escolarização, cada usuário cria suas próprias maneiras de segurar o lápis, posicionar o caderno etc.

Atualmente muitas pessoas com DV, principalmente quando apresentam dificuldade ou indisposição para aprender o Braille, adaptam-se aos recursos de TA que facilitam a acessibilidade, como sistemas de computação e celulares com leitores de tela, aplicativos que detectam clareza, cores, reconhecimento de cédulas de dinheiro, reconhecimento facial, aplicativo de ônibus, entre outros. Com essa variedade de tecnologias, por vezes, os leitores de tela substituem o uso do Braille, principalmente pela escassez de profissionais e recursos para impressão do material que geralmente é de alto custo. O volume do material também é grande e pode ser cansativo para o leitor estudar somente pela leitura tátil. Sendo assim, o uso das tecnologias pode facilitar o acesso aos conteúdos, como no ensino superior em que, pela demanda do vasto montante de bibliografia, torna-se oportuna a utilização de recursos múltiplos. Em relação ao uso do Braille, Pedro menciona que, *quando precisa, tem necessidade, assim, a gente usa. Eu fui alfabetizado em Braille né, porque tem que ser, não adianta você só abusar da tecnologia, tem que saber Braille, não tem jeito, então eu fui alfabetizado sim* (Pedro, 2024).

Entretanto, como relatado por Carlos, ele também tem algumas restrições quanto ao uso de materiais em Braille. Suas justificativas são relacionadas: os dois citam o volume físico de materiais que resultam da transcrição de livros em Braille, pois consideram exagerados. Também se torna exaustivo e impossível de estudar o conteúdo das disciplinas se os materiais fossem somente em Braille: *“eu não acesso conteúdo em Braille pela complicação, pela questão de ser uma coisa um pouco mais lenta. Uma coisa normal que tem aproximadamente 50 páginas em Braille tem que ter dois volumes de 100 páginas ou quatro de 50”* (Carlos, 2024).

Atualmente, a tecnologia tem favorecido a acessibilidade das pessoas com deficiência visual e tem contribuído para facilitar o acesso aos conteúdos que antes eram oferecidos apenas impressos. Entretanto, é extremamente importante ressaltar o valor do Sistema Braille para a leitura e escrita independente das pessoas com DV, considerado uma das mais antigas e engenhosas ferramentas de acessibilidade (Almeida, 2009). A importância da utilização do sistema está presente em cada detalhe que acompanha a vida da pessoa com DV. Como exemplo, podemos citar os elevadores com as teclas

em Braille que proporcionam ao sujeito independência para utilizar sozinho o serviço, além do aviso sonoro sinalizando a chegada no andar indicado. É uma mistura de tecnologias: o Braille e o sinal sonoro. Dessa forma, pode-se considerar que o Braille, aliado aos recursos tecnológicos atuais, pode ser uma mistura favorável para a acessibilização curricular das pessoas com DV, basta consultar cada indivíduo e considerar suas escolhas.

Nas narrativas de Pedro, apesar de afirmar que não acessa os conteúdos das disciplinas em Braille, faz sugestões de acessibilidade com o uso do sistema, pois considera necessário placas informativas em Braille e aliadas a outros sistemas de áudio.

Então, tem o Braille no elevador, o elevador fala, que eu acho que já resolve 90% dos problemas. Uma coisa que eu pensei também, que poderia ter escrito em Braille a numeração das salas, Mas eh, eu quase sempre tenho algum colega meu eh, próximo, às vezes dá uma força, me indica a sala, mas seria um recurso interessante colocar uma plaquinha em Braille escrito, a sala tal, para indicação, só indicação. Eu acho que é o único recurso de acessibilidade relacionado à locomoção que falta lá na UFJF (Pedro, 2024).

Ao se tratar da inclusão desse público dentro das universidades públicas, é pertinente que se pense em vários aspectos que podem ocorrer mediante a deficiência visual. É necessário refletir, além da acessibilidade curricular, sobre a acessibilidade arquitetônica e no transporte. Deve-se levar em consideração que as universidades públicas são espaços amplos e muitas vezes, quando fundados, não foram projetados para a inclusão, pois faltam rampas, elevadores, planejamento de espaços, inclusive em laboratórios etc. Além disso, para que se tenha uma cultura inclusiva, é crucial que se pratique a acessibilidade atitudinal, como enfatiza Sassaki (2009), pois, se não nos ativermos à mudança de nossas próprias ações, não saberemos fazer proveito de todas as outras ferramentas de acessibilidade.

Há casos de baixa visão que podem ser minimizados/corrigidos com o auxílio de recursos ópticos. Os casos de baixa visão podem acometer a estrutura física dos olhos ou não. Quando se tem traços de perda visual, como olhos levemente abertos ou coloração diferente, um olho com aspecto distinto do outro etc., é mais fácil que essa deficiência seja identificada no meio social.

Talvez esse processo possa facilitar a intervenção tanto das pessoas como dos ambientes em busca de acessibilidade e respeito. No entanto, por vezes, as pessoas com baixa visão são submetidas a processos excludentes, fato que se dá quando a deficiência não é aparente. Ou seja, não é possível de ser detectada visualmente, pois as condições dos olhos são consideradas “normais” a olho nu, através da vista. Infelizmente, nesses casos, para que se exerçam os direitos da lei e se criem condições de equidade, é necessário que se comprove a DV possivelmente com laudos médicos. Muitos sujeitos se sentem constrangidos ao necessitar de comprovar sua deficiência para ter acesso aos seus direitos.

O uso de guias, conhecidas como bengalas, além de serem um instrumento de locomoção e mobilidade e consideradas TA, também pode identificar as condições não aparentes de DV, como nos casos de baixa visão. Em 2023, foi instituída a Lei nº 7.304 sobre a conscientização e a identificação das cores das bengalas no Distrito Federal.

Art. 1º Fica instituída a campanha de esclarecimento e divulgação das cores da órtese externa denominada "bengala longa" para fins de identificação da condição dos seus usuários, no Distrito Federal.

Art. 2º A bengala longa, tecnologia assistiva utilizada como instrumento auxiliar na locomoção de pessoas com diferentes graus de deficiência visual, tem as seguintes cores para identificação de seu usuário:

I – branca: para pessoas com cegueira, ou seja, que apresentam ausência total de visão;

II – verde: para pessoas com baixa visão (visão subnormal), que têm como característica o comprometimento significativo da visão, mas não total;

III – vermelha e branca: para pessoas Surdocegas. (Brasil, 2023)

No texto a guia é denominada como “órtese externa”, pois, para muitas pessoas com DV, esse instrumento é inevitável para sua locomoção. O uso da bengala longa deve ser mediado por profissionais especializados em mobilidade e locomoção, pois há uma série de etapas que a pessoa com DV deve passar para se tornar apta ao uso desse instrumento. O mau uso ou condições inadequadas de aprendizado podem acarretar prejuízos irreversíveis para os sujeitos. A título de exemplo, pode-se pensar em obstáculos como buracos ou travessia de ruas, sendo preciso, por isso, ter as técnicas para criar estratégias corretas de desvio.

É importante ponderar que nem todas as pessoas com DV irão se adequar ao uso desse instrumento. Em muitos casos de baixa visão, os sujeitos não se adaptam à função de segurar a bengala, pois ainda usam o resíduo visual. Ao usarem os dois recursos, podem se confundir em meio às estratégias individuais para cada um, daí a necessidade de treinamento. Geralmente esses sujeitos, quando têm DV não aparente, sofrem mais discriminações quando não estão utilizando objetos característicos que indicam a deficiência.

Como em qualquer outro espaço da sociedade, o ambiente educacional é um local onde também acontecem essas exclusões, mas não deveria. Como destacado na imagem 3- Gráfico 49, “Número de matrículas em cursos de graduação de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência”, o segundo maior número de matrículas nas universidades em cursos de graduação corresponde a pessoas com baixa visão, contabilizando 20.172 ingressos. Já os graduandos considerados cegos estão em sexto lugar, contabilizando 3.482 ingressantes. Nas universidades públicas, para ter acesso ao sistema de cotas para pessoas com deficiência, é necessária a comprovação da deficiência por laudo médico. Nada

impede o sujeito de participar do processo pela ampla concorrência sem manifestar nesse momento a condição visual.

Na UFJF, como em outras universidades públicas, há um atendimento exclusivo para cada situação de deficiência aos ingressos. Porém, nesse momento de entrada, essa mediação só é possível através dos dados das cotas que indicam cada pessoa com deficiência. Assim, surgem os dados para realizar os primeiros contatos com cada graduando em busca de mediar o processo de chegada, antes mesmo do início das aulas. Toda essa movimentação é transmitida à equipe do NAI. Os contatos realizados com cada discente começam com a coordenação e são sequenciados pelos monitores. A coordenação realiza essa etapa de acordo com cada demanda e, quando necessário, convida os graduandos para uma reunião na sede do NAI. É um importante diálogo para conhecer quem são os discentes e suas particularidades. Muitas vezes eles comparecem acompanhados de familiares que também são importantes nesse processo de investigação.

Na sequência das ações, depois da divisão de tarefas organizada pela coordenação, os monitores se apresentam para os graduandos e começam as intervenções. Semestralmente, ajudam nas escolhas das disciplinas e anunciam aos professores, por meio de e-mail, antes do início das aulas, a presença do discente na turma. Logo se faz um convite aos professores para uma reunião/conversa entre todos os envolvidos. Nessa troca são expostas as demandas explanadas pelos discentes e surgem muitas sugestões visando à acessibilização curricular. Durante toda a graduação, sempre que prudente, acontece esse tipo de mediação em busca da qualidade e sucesso dos graduandos envolvidos. Há muitos casos de discentes com DV que recebem ajuda para se locomover dentro do campus da UFJF, que é amplo. Geralmente os monitores promovem ações entre eles com supervisão da coordenação para mediar essa locomoção.

Todavia, há discentes com deficiência que não se declaram como tal. Sendo assim, não acontecem esses primeiros contatos que são valorosos para sua chegada em um ambiente que por vezes é desconhecido, o que pode gerar um misto de sentimentos, como felicidade e insegurança. Nesses casos, os professores, ao longo das aulas, costumam identificar demandas específicas que geram até conflitos no caminhar das disciplinas. Sempre são orientados a sinalizar ao NAI a presença desses discentes. Há situações em que o próprio discente se manifesta informando suas especificidades. O que pode ocorrer é que durante esse primeiro percurso muito se perde em vista aos recursos inclusivos.

Não obstante, esse fato pode acontecer com discentes com baixa visão não aparente. Alguns jovens ou adultos preferem não expor sua deficiência e entram na universidade pela ampla concorrência, o que é totalmente direito do candidato que tem livre escolha. A depender do grau de

impacto da DV, conseguem realizar toda a graduação sem a necessidade de qualquer tipo de flexibilização. Todavia, alguns discentes com DV sentem a necessidade de adaptação em diversos contextos. Sendo assim, sinalizam para a equipe do NAI e, depois de todo processo inicial, começam a ser acompanhados por um ou mais monitores.

Esse fato também pode ocorrer com graduandos que entram pelo processo de cotas, mas seus dados, por algum motivo, não chegam até o NAI. A discente Vitória narra que, apesar de entrar pela cota, não teve o acompanhamento no início da graduação e só ficou sabendo da existência do NAI quando solicitou ajuda ao professor que, por sua vez, pediu que a discente procurasse suporte no núcleo.

Inclusive nesse primeiro período eu fiz normal, eu tentei começar a fazer normalmente todas as matérias, eu não sabia da possibilidade de ter um tratamento diferenciado. Então eu tive muita dificuldade, e daí eu conversando com uma professora, ela falou. Daí eu entrei em contato com NAI, aí começou essa ajuda deles. [...] Na verdade eu fui atrás sozinha, eu só fiquei sabendo do NAI através de uma professora, porque eu fui lá falar com ela no primeiro período: Olha eu preciso disso, disso, disso e disso, daí ela falou, você tem que ir no NAI (Vitória, 2024).

Percebemos, por esse relato, que pode haver uma dificuldade de comunicação entre o processo seletivo e o NAI sobre a entrada de discentes com deficiência nas graduações. Uma fala da discente resume alguns impasses de logística que ainda acontecem no processo de chegada à universidade: “Eu nem sabia da existência deles e eles também não sabiam da minha.”

A falta de orientação pode trazer vários empecilhos que refletem no processo de participação e permanência, como a carga exaustiva de conteúdos em relação a determinadas necessidades. Quando o discente entra no curso, logo deseja se matricular na grade referente ao primeiro período, mas participar de todas as disciplinas pode ser exaustivo ao considerar cada situação de vida.

Todo esse apoio individualizado é oportuno para o processo inclusivo que visa à autonomia, à participação em condições de equidade em busca da conclusão dos estudos. Pode-se afirmar que a atuação do NAI é potente e decisiva na vida dos discentes com deficiência da UFJF.

Diante do exposto, ao se pensar nas deficiências invisíveis e suas características, sem a pretensão de se pautar no modelo médico, mas pensando na necessidade de trazer as formas como a deficiência visual pode afetar a condição de enxergar, Marques e Mendes *apud* Hyvärinen (2014, p. 27) destacam que

a perda visual pode afetar o desenvolvimento de várias áreas, como: comunicação, interação, desenvolvimento motor, conceitos espaciais, orientação espacial, noção de permanência do objeto e linguagem [...] assim, a identificação desses problemas é vital para guiar o programa educacional e suprir as necessidades educacionais

especiais, de maneira que oportunidades adequadas de aprendizagem sejam oferecidas.

Assim, é importante que se saiba o diagnóstico da Deficiência Visual. Porém, cabe frisar que, dentro da universidade, ele não é definitivo para que se tenha mediação de um monitor do NAI, visto que qualquer uma dessas condições é acolhida numa perspectiva do modelo social no qual “a incapacidade é concebida como um problema social que decorre de um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social e que traz no seu bojo a necessidade de mudanças atitudinais da sociedade no âmbito ideológico e político” (Marques; Mendes, 2014, p. 33).

Em vista disso, a universidade precisa se adequar às demandas dessas múltiplas pessoas como verdadeiros locais de disseminação das políticas inclusivas e direitos sociais. Muitas pessoas com DV ainda estão impregnadas dos discursos que frisam a cura embasada no tradicional modelo médico causando, por vezes, sentimento de culpa nos sujeitos que não são encorajados a lutar por seus direitos. Marques e Mendes (2014) destacam que os processos inclusivos dentro das universidades também são fruto de muitas militâncias das PCDs: “Espaços como os da universidade precisam oportunizar e incentivar uma educação democrática, que tenha como princípio o reconhecimento das diferenças” (Antunes; Amorim, 2020, p. 4).

Como monitora do NAI, atuei com discentes com deficiências sensoriais. Quando se tratava de deficiência visual, ficava bastante interessada em conhecer mais os processos de inclusão e as estratégias possíveis para discentes e seus professores usarem no período pandêmico, com o ensino remoto emergencial. Importante ressaltar que meu trabalho na SRM da rede municipal, durante a pandemia, permeou a necessidade de reinventar práticas de ensino para atender aos discentes dos anos finais do ensino fundamental Surdos ou com deficiência visual e propor um trabalho de orientação com os professores que atendiam a esses discentes.

No ensino superior, como percebi que os discentes expressavam muitas necessidades semelhantes aos adolescentes, em cada discente acompanhado, fui captando um pouco de cada subjetividade. Essa troca se fazia possível durante os momentos de interação pelo aplicativo *WhatsApp*, por troca de mensagens de texto e sendo mais produtivos com as trocas de áudios. Acredito que as mensagens de texto, replicadas para os discentes com DV pelo leitor de tela, não afetavam com o mesmo valor sentimental dos áudios naquele momento de desordem mundial que ocasionava em muitos uma miscelânea de sentimentos.

Outra importante ferramenta foram as chamadas de vídeo que permitiam o compartilhamento de tela e a ação visual do monitor perante algum trabalho ou até mesmo para mostrar algum objeto,

ou familiares, ou ligações telefônicas que podem ser consideradas como ferramentas de Tecnologia Assistiva devido a ponte que promoveram entre monitores, graduandos, professores etc.

Frente a essas interações, foi possível construir algumas estratégias para promover um atendimento significativo para cada graduando com DV. Tudo isso acontecia gradativamente com a ajuda deles intermediando nossas ações. Como uma das discentes com baixa visão e baixa audição estava cursando sua segunda graduação, ela já trazia para a monitoria as suas demandas e as possíveis ferramentas ou formas de acessibilidade que já costumava usar. Em muitos momentos, essa prática ajudou a nortear o trabalho, mas percebia-se que ela estava restrita a tais acessibilidades.

Durante o período de ensino remoto, foi necessário romper com o confortável e desbravar novas possibilidades. Foi um trabalho minucioso e até de convencimento, pensando no lado positivo das ações e nas intenções de ampliar o conhecimento dessa discente para que se convencesse do seu potencial. A articulação do monitor é impregnada de emoções, pois os sentimentos dos discentes também influenciam todo o processo. Ao que pude perceber, essa discente expressava muitas questões psicológicas que a limitavam a explorar suas habilidades.

As reuniões de equipe com os coordenadores, psicólogos e pedagogos do NAI eram muito valiosas, pois tínhamos ali um lugar para dividir questões acadêmicas, mas também os sentimentos dos discentes que estavam emaranhados aos nossos, fato que era facilmente percebido pelos relatos dos monitores. Era uma reunião longa, mediada pela então coordenadora Mylene Santiago, a pedagoga Nádia Faria e a psicóloga Patrícia Tavella e Dra. Márcia Fávero (Psiquiatra do Hospital Universitário), mas que passava com rapidez em vista das discussões interessantes que comungavam ideias para o cenário de ensino remoto. Eu sempre percebia nelas determinação e serenidade para mediar cada situação, o que me incentivava.

Sem pretensão de se ater ao modelo médico, mas diante da necessidade de expor um ganho para as pessoas com DV, é importante citar que, durante o período pandêmico, mais precisamente em 22 de março de 2021, entrou em vigor a Lei nº 14.126 certificando legalmente ao grupo de pessoas com visão monocular na classificação de Deficiência Sensorial do tipo visual, considerando Visão Monocular pessoas com acuidade visual inferior ou igual a 20% em um dos olhos, enquanto o outro mantém os níveis de visão considerados dentro da normalidade (Brasil, 2021).

Este foi um ganho significativo para esses indivíduos, pois aparentemente são taxadas como pessoas que “enxergam”, mas, a depender da situação visual, podem estar dentro de um espectro de condições desfavoráveis acarretando problemas de locomoção, inclusive redução da motivação para estudar. O olho com DV pode ou não ter características de perda visual e, quando não aparenta, a pessoa pode passar por processos discriminatórios em virtude da DV não aparente, como já citado no

texto. A visão monocular, por acometer um dos olhos, muitas vezes se torna uma doença invisível, principalmente quando não há características passíveis de serem visualizadas apenas com o simples olhar.

A pessoa que apresenta visão monocular é acometida por uma perda visual que afeta apenas um dos olhos. Isso acaba comprometendo a noção de profundidade (visto que indivíduos nessa condição têm a sensação tridimensional limitada), diminuindo o campo visual periférico, dentre outros sintomas. Tais sintomas geram dificuldade de localização espacial e, em razão disso, o indivíduo passa a enfrentar limitações em suas atividades diárias. (Paula; Leite, 2021, p. 6).

As formas de manifestação da perda visual podem ser o ponto de partida para o reconhecimento do educando enquanto ser humano que possui as suas especificidades e precisa ser compreendido para, então, organizar uma proposta de trabalho que articule com a realidade de cada ser.

Em síntese, as discussões aqui mencionadas sobre as múltiplas pessoas com DV podem refletir diante do questionamento inicial: “Enxergar não se resume ao ato de ver” levando em consideração que as causas de deficiências visual, quando consideradas, podem ser o ponto de partida para a organização de recursos de acessibilidade que, quando bem empregados, ajudam a promover nas pessoas com DV múltiplas possibilidades de enxergar com a mediação de recursos de TA de alta e baixa tecnologia. Dentre esses recursos, a audiodescrição é uma ferramenta importante e se torna cada vez mais necessária nos ambientes educacionais, sendo que sua proposta é acessibilizar as imagens com o uso de palavras para o público com DV e outras demandas terem acesso a informações pictográficas.

Todo esse processo depende também da ação humana, através da acessibilidade atitudinal, pois a conscientização de cada envolvido e a busca por conhecimentos e mudanças são fundamentais para a construção de culturas inclusivas, tanto para graduandos com DV ou quaisquer outras demandas. Nesse sentido, o ato de enxergar está diretamente ligado às nossas mudanças atitudinais e a inclusão no nível superior está intrinsecamente associada à busca de conhecimentos e à vontade de promover transformações entre os envolvidos.

3.2 AS MÚLTIPLAS FACETAS DA CULTURA SURDA: A LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS COMO PRECURSORA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS DOS DISCENTES SURDOS NA UFJF

Ao dialogar sobre os processos de inclusão de discentes Surdos na UFJF, é fundamental citar a graduação em Letras-Libras que pode ser considerada como um divisor de águas cultural para a comunidade Surda em geral, militantes da área e a população de Juiz de Fora com foco nas instituições de ensino do município e redondeza. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação-PPC (UFJF, 2023, p.10), a UFJF passou a ser a primeira universidade do Estado de Minas Gerais a dar conta da formação de professores de Libras.

Para a abertura do curso, houve a criação de 11 vagas docentes, distribuídas e lotadas entre os departamentos. Nem todas foram direcionadas para Professor de Libras. Atualmente, o número de profissionais está se expandindo: nos dados expostos no PPC (2023), há sete profissionais de Libras que atuam com prioridade na licenciatura em Letras-Libras contribuindo com a formação específica dos graduandos. Dentre esses profissionais, há três professores Surdos. Tal fato enobrece os processos de ensino aprendizagem tanto dos discentes Surdos como ouvintes, visto que, nesse contexto de ensino de Libras, geralmente alguns discentes ouvintes chegam ao curso com pouco conhecimento das línguas de sinais e dos aparatos da Cultura Surda, podendo se tornar um estranho em território desconhecido, ao contrário do Surdo que geralmente se sente nativo nas aulas sinalizadas.

Esse contato do ouvinte com o professor Surdo é importante para a aquisição da língua de sinais como segunda língua- L2. O contato do discente Surdo com o professor Surdo pode fortalecer ainda mais a qualidade e o processo de mediação durante as aulas, além de promover um ambiente familiar para a pessoa Surda.

A graduação em Letras-Libras é uma conquista para a UFJF e região. Cabe ressaltar que a demanda por disciplinas de Libras se iniciou a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, com a previsão de organização de cursos de Letras-Libras a cargo do Governo Federal.

Antes de se pensar em uma graduação específica em Letras-Libras, a Faculdade de Letras-FALE/UFJF, com interesse em ampliar a oferta de línguas na graduação de Letras, movimentou-se com a proposta de inserir uma nova língua para fins de estudo na graduação de Letras, a Libras, que é a língua brasileira de sinais. A proposta se manteve em função de os discentes começarem cursando dois semestres iniciais com as disciplinas básicas ao curso de Letras - Bacharelado e Licenciatura - e, posteriormente, ficaria a cargo do discente escolher uma das áreas disponíveis naquele momento que eram espanhol, francês, inglês, italiano, latim, português ou Libras, caso fosse aprovada, ou então o bacharelado. Entretanto, no primeiro momento, não foi aprovada. Porém, a secretaria superior aprovou a abertura de um curso de Licenciatura em Letras-Libras por meio da Resolução nº 19 de 2013, sendo oferecido sempre no 2º semestre do período noturno em aproximadamente nove períodos, que se estenderam para dez na reforma de 2020.

Para a concretização desse curso, foi necessário muito esforço por parte da equipe acadêmica. Nesse primeiro momento, ficou acordado que o grupo de professores destinados à graduação arcariam com toda carga horária do curso e seriam responsáveis, dentro do possível, pela oferta da disciplina Libras e Educação para Surdos- LEM 184 para a maior parte dos cursos da UFJF, salvo o de Pedagogia que já conta com professor da Faculdade para ministrar essa disciplina.

É importante destacar essa demanda para a abertura do curso porque, em meio a tantas imposições, pode-se considerar que foi um momento de militância também dos professores e coordenação que se comprometeram naquele momento. Mesmo com a equipe reduzida, arcaram com a organização das aulas para que se pudesse, então, concretizar a abertura da Licenciatura em Letras-Libras.

Acredito que esses professores se propõem a tal dedicação porque a grande maioria é conhecedor da Cultura Surda e da crescente demanda linguística que poderia ser minimizada quando se pensa em formação superior para os Surdos e para ouvintes professores de Libras. Esse momento, com certeza, reuniu muitos esforços para que o povo Surdo tivesse mais chances de acesso a uma graduação priorizando sua língua de instrução e os múltiplos benefícios que trariam à comunidade Surda da cidade e região, fortalecendo a formação de professores de Libras tanto Surdos como ouvintes e favorecendo a aquisição da Libras tanto nas escolas com profissionais formados como em outros espaços educativos. Naquele momento, o município de Juiz de Fora contava apenas com dois cursos de Libras. De acordo com o PPC (UFJF, 2023, p.1),

Assim, o curso de Letras-Libras da UFJF foi desenhado de modo a formar profissionais que sejam agentes transformadores da sociedade, privilegiando uma formação em constante diálogo com a comunidade externa, almejando criar bases para sustentar a integração educacional e social, bem como a acessibilidade linguística para as pessoas Surdas e para as famílias e amigos de Surdos, satisfazendo demandas sociais locais e regionais. Nessas bases, estão nossos licenciandos, que, ao ocupar a posição de sujeito de um processo de construção de conhecimento intermediado pelo docente, participam ativamente do processo transformador da sociedade tomando consciência do seu protagonismo na transformação social. (UFJF, 2023, p. 1).

Trata-se de um curso que busca promover o conhecimento da Cultura e Identidade Surda com foco na língua brasileira de sinais, a Libras. É importante destacar que o curso foi homologado antes da Lei de Cotas, tornando-se precursor da entrada de discentes Surdos na UFJF. Teve início no segundo semestre de 2014 com a oferta de 30 vagas, das quais 15 foram preenchidas. Cabe ressaltar que, nesse primeiro momento, ainda não havia divulgação do curso, nem mesmo em sites e redes sociais e, mesmo assim, houve procura que preencheu metade das vagas ofertadas (UFJF, 2023).

A primeira discente Surda da UFJF ingressou na graduação de Letras-Libras no segundo semestre de 2015. No decorrer dos anos, o curso teve uma ampliação significativa em sua demanda e o aumento da procura por discentes Surdos. Diante disso, podemos elucidar quão significativas foram a abertura e a oferta da graduação em Letras-Libras na UFJF contribuindo no processo de formação de Surdos, seus familiares e pessoas que pretendem se profissionalizar na área, tanto residentes na cidade de Juiz de Fora como de municípios vizinhos, sendo que muitos discentes se deslocam para cursar a faculdade no período noturno (UFJF, 2023).

Outro fato importante a ser considerado nesta caminhada desde a implementação do curso de Letras-Libras na UFJF são os obstáculos que peregrinam junto aos processos de inclusão. Isso porque, mesmo ao se considerar que o curso de Letras-Libras deveria atender aos discentes Surdos, ainda acontecem muitas lutas para que se tenha uma mediação significativa para os Surdos atendendo às suas reais demandas, principalmente linguísticas, inclusive nos processos de seleção e ingresso, pois estes são realizados considerando a língua portuguesa como L1, descartando a utilização dessa língua como L2.

Para que haja discentes Surdos nos cursos de graduação de universidades públicas, os processos de entrada são importantes instrumentos que devem ser minuciosamente observados a fim de que se busque a equiparação de oportunidades para todos os candidatos, independentemente de qualquer síndrome, deficiência ou característica que possa prejudicar tal etapa (UFJF, 2023).

As formas de ingresso no ensino superior público, aqui se tratando da licenciatura em Letras-Libras na UFJF, podem acontecer pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), com classificação pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) ou Cota do Grupo F, que é o edital especial para Surdos, que ocorre apenas no Letras-Libras, com três vagas por ingresso com classificação pela nota do ENEM ou do PISM.

Há também a possibilidade de ingresso por vagas ociosas. Dentre essas formas de ingresso, é válido refletir que um processo seletivo para Surdos que seja totalmente realizado em língua portuguesa poderá privar a participação desse candidato a ponto de sofrer um processo desigual, se comparado a um candidato ouvinte que tem o português como língua de instrução (UFJF, 2023).

O mesmo fato ocorre quando se aplica um processo seletivo todo em Libras para ouvintes que ainda não possuem fluência na língua de sinais. Sendo assim, o acesso ao curso por ouvintes por meio desses processos acima citados não gera nenhum prejuízo porque é realizado na sua língua de instrução. No caso dos Surdos, ao passarem pelos mesmos processos sem a flexibilização linguística, provavelmente não irão obter resultados satisfatórios de acordo com as capacidades individuais. O

fato ocorre não por serem incapazes, mas por concorrerem segundo critérios que não consideram sua língua de instrução como prioridade.

Nesse contexto, ter o atendimento de um intérprete de Libras pode facilitar a comunicação durante a prova, mas não é o ideal para que se tenha equidade no processo e o Surdo concorra com as mesmas igualdades dos ouvintes. O tempo extra de prova e a presença do intérprete é fundamental, mas as questões também deveriam ser apresentadas em Libras. Ainda sim haveria algumas necessidades específicas, como a regionalidade de sinais, o que, provavelmente, poderia ser solucionado com a atuação do intérprete. Observa-se que a maioria dos candidatos é do município ou região, estando, então, habituados à variação linguística da Libras nas proximidades.

Há de se compreender que realizar as provas do PISM em Libras é uma ação que demanda muito da Universidade, pois podem ocorrer processos de fraudes, vazamento de questões, uma série de problemas na construção das ações, por ser um processo da instituição. No entanto, é válido pensar que, enquanto não há o processo em Libras, os Surdos podem ser prejudicados mediante adaptações razoáveis que não correspondem às reais necessidades relacionadas à língua.

Antes da Lei de Cotas, se comparado aos outros cursos, havia um número maior de vagas para as pessoas Surdas entrarem no curso de Letras-Libras, mas os processos seletivos eram realizados de forma tradicional. Quando a primeira discente Surda ingressou na UFJF, no curso de Letras-Libras, “as provas eram interpretadas aos Surdos por tradutores/intérpretes de libras/língua portuguesa, perante autorização do fiscal de prova, o que tornava o processo moroso e não atendia completamente as necessidades linguísticas dos candidatos Surdos” (UFJF, 2023, p. 14).

De acordo com o PPC do curso e o site da Coordenação Geral de Processos Seletivos-COPESE/ UFJF, o programa de ingresso PISM ainda não oferece a prova em Libras, sendo necessário ser realizado o mesmo processo de interpretação por profissionais da área de interpretação que acompanham o discente Surdo durante o tempo de prova. Geralmente esse tempo pode ser ampliado conforme a Lei nº 13.146/2015, artigo 30, inciso V, porém as provas não têm formato alterado e os discentes recebem o caderno de provas em papel com escrita em língua portuguesa.

Quando necessário, o discente pede ajuda aos intérpretes, que trabalham em duplas, que só fazem a interpretação em Libras de determinada questão. De acordo com o PPC do curso (2023), já foram enviadas solicitações à Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE/UFJF) sobre a urgência em acessibilizar as provas em Libras para que não gere prejuízos linguísticos para os candidatos Surdos. Como enfatizado no PPC (UFJF, 2023, p. 19),

um processo seletivo pelo Pism exclusivamente em português, mesmo que com a presença de intérprete, priva o Surdo de ter um acesso pleno ao conteúdo da prova,

além do fato de os discentes Surdos do ensino básico não contarem, ainda, com escolas bilíngues para uma formação adequada e uma possibilidade de competição igualitária no processo seletivo regular.

Mediante as ações afirmativas em busca de equidade para o acesso dos Surdos ao curso de Letras-Libras, devido à falta de ações específicas nos processos de entrada de discentes Surdos nos anos de 2014 e 2015, em 5 de outubro de 2015, começou a vigorar a Resolução nº 37/2015, que cria o Grupo F nos Processos Seletivos PISM e SISU, especificamente para candidatos ao curso de Letras-Libras. Dessa forma, “contemplará 02 (duas) vagas para o PISM e 03 (três) vagas para o SISU, exclusivas para os portadores de incapacidade auditiva” (UFJF, 2015).

Tal reserva contemplou o processo seletivo de 2016 em diante. Essas vagas foram oportunas para aquele momento, mas sofreram alterações com a Lei de Cotas que garantiu a oferta de vagas para pessoas com deficiência contemplando os Surdos. Atualmente, há a reserva de três vagas destinadas à cota do Grupo F (UFJF, 2023).

Ao vigorar a Lei nº13.409/2016 que dispõe sobre a política de cotas para a entrada de pessoas com deficiência no ensino superior, em 2017, o ENEM iniciou a aplicação da prova no formato de vídeo, sendo as questões sinalizadas em Libras. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira- INEP,

ao longo da história do Enem, o atendimento às diferentes necessidades dos participantes Surdos e deficientes auditivos têm sido uma preocupação do Inep. Em 2017, o instituto passou a oferecer a vídeo prova em Libras e levou o tema “Desafios para a formação educacional de Surdos no Brasil” para a redação, promovendo um amplo debate sobre o assunto. [...] O Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade Surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante editais, vídeo provas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. Dessa forma, o Inep reafirma o seu compromisso com a comunidade Surda e deficiente auditiva por um futuro melhor por meio da educação. (Brasil, 2020)

Outra importante ação realizada pelo INEP na busca de garantir equidade aos candidatos Surdos foi o lançamento do Selo em Libras com a criação da plataforma ENEM em Libras que garante oportunidades aos discentes de terem acesso aos conteúdos por meio da sua língua de instrução. De acordo com o Ministério da Educação,

em 2018, o Inep lançou o selo Enem em Libras, que identifica todo o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais. Também em 2018 foi lançada a Plataforma Enem em Libras, na qual a vídeo prova pode ser acessada em plataforma similar à adotada na aplicação. Nela o Inep disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da vídeo prova, permitindo que Surdos e deficientes auditivos estudem no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas. Ao ser disponibilizada no próprio portal do Inep, com uma interface

parecida com a utilizada na vídeo prova, os participantes Surdos podem se preparar melhor. A funcionalidade permite assistir aos vídeos das questões e conferir o gabarito, se o participante desejar. (Brasil, 2020)

Ademais, é notável que a abertura da Licenciatura em Letras-Libras foi o ponto de partida para muitas políticas inclusivas dentro da UFJF, visto que aconteceu antes mesmo da política de cotas para pessoas com deficiência. Mesmo em um momento atípico, sem ter determinadas as primeiras ações, os professores se comprometeram e acreditaram em suas atuações para vigorar um local de acesso para discentes Surdos. Longe de ser perfeito, pois envolve políticas que vão além da acessibilidade atitudinal da coordenação do curso e os respectivos professores que abraçam e acreditam nessa causa, há um avanço. De acordo com o PPC do curso, começaram atuando com cinco intérpretes: naquele momento eram exclusivos da licenciatura em Letras-Libras porque era o único curso com demandas linguísticas para Surdos. Dessa forma, mesmo com recursos escassos, houve a constituição do curso que gerou muitos ganhos, tendo em vista a inclusão no ensino superior. Dentre eles, cabe ressaltar:

a criação de uma entrada específica para Surdos no curso de Letras-Libras (Licenciatura) em um momento que não existia reserva de vagas para deficientes, nem Exame Nacional do Ensino médio (doravante, Enem) em Libras; a ampliação da inclusão da comunidade Surda no ensino superior, acarretada pelo ponto anterior, desde 2015, uma vez que, em um primeiro momento, o curso inseriu diversos discentes Surdos na graduação, pensou em formas de acessibilidade em aulas, atendimentos, espaços em comum, materiais didáticos, etc., contando, inicialmente, com uma equipe de 5 intérpretes de libras/ língua portuguesa 2. (PPP, 2023, p. 13)

Muitos Surdos optam pela graduação em Letras-Libras. Tal curso tem como objetivo compor a formação de professores. Provavelmente, essa escolha ocorre não porque a maioria se identifica com o magistério, mas por se tratar de um curso que busca a acessibilidade linguística e promove a oportunidade de contato com professores fluentes em Libras e discentes que também fazem parte da comunidade Surda por serem Surdos ou por estarem envolvidos como usuários da língua de sinais ou terem parentesco ou contato direto com pessoas Surdas etc. Tal fato pode trazer um conforto para as pessoas Surdas que, por muito tempo, até inconscientemente, sofrem discriminação por parte da sociedade.

As universidades que deveriam ser ambientes de acessibilidade em todos os sentidos, principalmente em virtude da inclusão dos grupos de minorias, pode se tornar um ambiente árduo quando não se tem receptividade para essas pessoas. A grande lacuna dos Surdos nesses espaços públicos é o uso da língua, sendo que o emprego majoritário das línguas orais pode desmotivá-los devido aos complexos problemas de comunicação, mesmo quando se tem a presença de intérpretes.

O papel do intérprete nunca pode ser substitutivo à ação do professor perante cada educando, sejam quais forem suas necessidades específicas. No curso de Letras-Libras, essa acessibilidade linguística flui de forma mais harmoniosa: boa parte dos professores são fluentes na Libras e muitas aulas são ministradas nessa língua, o que traz conforto para os discentes Surdos. Conforme destacado no PPC (UFJF, 2023, p. 16), “a meta do curso propõe um público formado, principalmente de Surdos, além de discentes ouvintes interessados em geral”.

O PPC do curso, além de considerar a Libras como língua materna brasileira de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, também leva em consideração as acessibilidades que prezam o uso de português como segunda língua. Em vista disso, considera os problemas gerados pela falta de formação adequada para discentes Surdos na educação básica, visto que a maioria não cursou escola bilíngue e vem de escolas inclusivas que podem ser erroneamente consideradas bilíngues somente por receber um professor ou intérprete de Libras. Muitas vezes, tais profissionais não possuem formação específica, desconsiderando ou desconhecendo toda a multiplicidade cultural que envolve a cultura e constrói individualmente a identidade Surda, além de enfatizarem o ensino de português como língua oral, fato corriqueiro dentro dessas instituições que acarreta prejuízo para o processo de ensino aprendizagem dessa minoria.

Mesmo após a alteração da Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 14.191/ 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos, é importante considerar o contexto das regiões brasileiras que, em boa parte, não contam com escolas com a proposta bilíngue implementada. De acordo com o PPC, “Juiz de Fora e toda a região da zona da mata mineira ainda não conta com esse tipo de escola de forma que não atende adequadamente a população de pessoas Surdas” (UFJF, 2023, p. 6).

Todo esse contexto de desconhecimento sobre a escolarização de discentes Surdos criam diversas lacunas que vão se expandindo durante a educação básica e refletem diretamente no ensino superior podendo gerar até evasão desse público. Na graduação de Letras-Libras, há a compreensão dos processos de ensino aprendizagem das pessoas Surdas. Considerando todo esse contexto, o processo de formação dos graduandos é mediado por flexibilizações que passam pelas formas de ter acesso ao conteúdo, que não acontecem de forma a minimizá-lo, mas provém do estudo e utilização de diversificadas metodologias que podem proporcionar mais autonomia para cada discente Surdo ou ouvinte no processo de aprendizagem. “Entende-se que essa é uma forma de se proporcionar uma chance de formação para essas pessoas que fazem parte de uma minoria linguística” (UFJF, 2023, p. 19).

Cabe destacar que a política de cotas para pessoas com deficiência foi um importante salto para a entrada de Surdos em outros cursos das diversas áreas ofertadas pela UFJF. Nesse contexto, o curso de Letras-Libras pode ser considerado o precursor da chegada dos discentes Surdos na UFJF. Toda essa movimentação é necessária para que se busquem novas ações afirmativas para atender às recentes demandas da comunidade Surda dentro de uma instituição pública de nível superior.

A participação de Surdos em diferentes graduações requer uma constante busca para aprimorar a acessibilização curricular e, entre outras demandas específicas, desafia os envolvidos a buscar novos conhecimentos. Dessa forma, a própria presença do Surdo gera a necessidade de os discentes se reinventarem para que se tenha qualidade e resultado satisfatório no processo de ensino aprendizagem. Na UFJF os Surdos já estão presentes nos mais variados cursos e a mediação do NAI é um diferencial que colabora intensamente nos processos inclusivos para que se alcance sucesso nas ações (UFJF, 2023).

É necessário ressaltar que, nesse contexto de inclusão dos Surdos aos outros cursos, a atuação dos intérpretes de Libras se torna fundamental, pois são esses profissionais que fazem a ponte entre as duas línguas, Libras e Português, colaborando para a participação dos discentes e atuação dos professores, além de todo contexto acadêmico em que esse discente está inserido.

Sobre o acesso a outros ambientes da universidade, nas narrativas do discente da área de Humanas, Júlio foi claro ao descrever como os convites para participar desses eventos acontecem. Relata serem convites que muitas vezes acabam se tornando “desconvites” pela falta de acessibilidade linguística. Esse fato não está atrelado aos professores, mas ao próprio sistema, pois, na maioria das vezes, são demandas maiores que precisam ser planejadas com acessibilidade, nesses casos, não somente linguística, pela possibilidade de haver outros participantes com deficiências distintas.

Na verdade, alguns professores me encaminham por e-mail sobre esses eventos, esses congressos, mas eu pergunto: Vai ter intérprete de Libras? Eles mandam a resposta. A gente vai encaminhar. Eu já encaminhei, por exemplo para os representantes do curso perguntando sobre palestras, informações, eles falam: ahh, a gente vai tentar, a gente vai entrar em contato com o NAI, mas aí eles falam: Desculpa, infelizmente, essa formação vai ser no sábado e no domingo, porque a maioria dos eventos, dessas formações são nesses dois dias, aos finais de semana, e aí estes intérpretes não estão trabalhando nesses espaços nesses dias, eles trabalham de segunda à sexta. E aí, também, ao longo da semana, são poucos os eventos e aí quando eu chego, quando tá se aproximando do evento e eles falam: a gente vai tentar contato com o NAI, mas aí infelizmente eles não conseguem, justamente por causa disso que eu expliquei anteriormente. Aí eu vou e pergunto: Tem como mudar o evento? Colocar em outro dia? E eles falam que não, porque já tá muito próximo. (Júlio, 2024)

Essa narrativa se torna até um desabafo por demonstrar como é maçante a atuação do próprio discente em busca de acessibilidade nos eventos do curso de que faz parte. Ele dá sugestões, como a troca dos eventos para dias da semana em que os intérpretes estejam trabalhando, porém nunca tem retorno satisfatório. Evidentemente, ele tenta se adequar ao espaço e ao curso, mas há um retorno mediano por parte da organização dos eventos. Esse fato que culmina na prática da espera até o uso da palavra “infelizmente”. Como se essa expressão fosse um lamento ou consolo ao que não se tem, não se pode chegar, não se pode desfrutar, mesmo quando as leis impulsionam as propostas inclusivas dentro dos espaços de ensino superior.

Como a barreira linguística ainda é um grande desafio para conquistar a participação autônoma e sucesso durante a graduação, quando não há essa acessibilidade para além da sala de aula, por consequência, podem acontecer a desmotivação e até a evasão dos Surdos. Muitos docentes de outros cursos não dominam a língua de sinais ou, quando conhecem, não têm fluência para manter diálogos longos com os discentes. Sendo assim, sempre nos diálogos entre professor e discente, a presença do intérprete torna-se indispensável.

É possível perceber que, com o aumento das demandas e a chegada de mais discentes e professores Surdos, por consequência, há necessidade de haver mais profissionais intérpretes, visto que as pessoas Surdas têm direito a acessar todos os locais e atividades que acontecem dentro ou fora da universidade relacionadas à vida acadêmica. Logo, muitas delas precisam ter a acessibilidade linguística. Portanto, os intérpretes não atuam somente em aulas, mas em todos os ambientes em que o discente queira estar. De acordo com o PPC do curso, além dos intérpretes que atuam diretamente nas disciplinas, há outras demandas específicas. Sendo assim,

prevemos, ainda, a necessidade de mais 6 intérpretes para atuar em duplas nos períodos diurno ou noturno em: disciplinas eletivas em turmas diversas; acompanhamento de discentes Surdos em escolas para cumprimento de estágios e práticas curriculares; monitorias e atendimentos dos discentes Surdos com monitores e professores não fluentes em Libras; interpretação de aulas de professores Surdos que já atuam no curso de Letras-Libras; disciplinas eletivas/optativas escolhidas por discentes Surdos em outros horários ou turmas; palestras e cursos pelos quais discentes e professores Surdos possam se interessar (cursos de capacitação, PU Libras e palestras em geral); e serviço de balcão. O serviço de balcão é previsto, pois discentes Surdos podem procurar a secretaria do curso ou outros setores da universidade, necessitando de intérpretes para uma comunicação eficaz, uma vez que ainda hoje poucos TAEs conhecem ou são fluentes em Libras (UFJF, 2023, p. 20).

É primordial pontuar essas atuações para que se tenha ideia da dimensão da acessibilização linguística necessária para o público em questão. Cabe refletir sobre o próprio objetivo do curso que também é formar profissionais capacitados em nível superior com habilitação para atuar nesses

cargos, ponderando que “esses intérpretes atuam em nível superior, em disciplinas específicas, o que exige uma formação e um conhecimento maior por parte deles” (UFJF, 2023, p. 21).

Além dessas especificidades que caminham junto à vida acadêmica dos discentes Surdos que demandam de incessantes participações dos intérpretes, esses profissionais também necessitam de atuar diariamente na acessibilidade linguística das aulas. Sendo assim, como o curso é composto em uma média de dez períodos e há cinco turmas tendo aulas simultâneas, em cada período, caso haja discentes ou professores Surdos em todas as turmas, é necessária a atuação de dez intérpretes, visto que eles trabalham em duplas e se revezam. A depender da proposta da disciplina e do nível da turma, a aula pode ser ministrada toda em Libras, não sendo, dessa forma, necessária a presença desse profissional (UFJF, 2023).

Ademais, há outras demandas de interpretação em outros cursos, tanto para discentes como docentes Surdos. Essa necessidade justifica a premência de formação nessa área e a importância desse cargo junto aos processos de inclusão das universidades públicas para promover acessibilidade linguística aos discentes Surdos.

Cabe ressaltar que a presença e a atuação do intérprete são só uma entrada do complexo labirinto da inclusão de pessoas Surdas. Além da interpretação, há inúmeras demandas para que se respeitem a cultura e os aparatos do povo Surdo. Fala-se bastante em interpretação porque é a base para a comunicação quando não há falantes fluentes na língua de sinais. Portanto, essa é uma das inúmeras necessidades postas. Outro ponto importante é reafirmar que as propostas inclusivas, como citadas por Amorim, Antunes e Santiago (2019), são infindáveis, estão em constante movimento e, por isso, precisam ser revisitadas e redesenhadas, sempre que necessário.

Outras conquistas que ampliam a difusão da Libras para a comunidade também são frutos da graduação em Letras-Libras, como o Programa de Universalização em Línguas- PU que ganhou dois módulos em Libras que podem ser oferecidos à comunidade acadêmica e aos servidores da UFJF. Além de promover a difusão da Libras para a comunidade acadêmica em busca da ampliação de mais usuários da Libras em todos os ambientes da universidade, também promove a oportunidade de os discentes Surdos participarem do processo seletivo para atuarem como monitor/professor do projeto. A possibilidade de o graduando Surdo desempenhar essa função é importante para a sua futura atuação profissional, visto que o estágio/monitoria abre um leque de oportunidades que poderão ser a base das futuras ações profissionais, além de contribuir com a difusão da língua para outras pessoas que procuram e se interessam pela Libras e a Cultura Surda. Conviver com um nativo da língua ensinando Libras é uma rica oportunidade para trabalhar a sinalização e conhecer o contexto de vida em que os Surdos interagem por meio de seus artefatos culturais.

Entre tantas conquistas, vale frisar mais uma ação que interfere diretamente na promoção dos graduandos Surdos como atuantes em programas de monitoria. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve seu edital retificado 061/2013 por iniciativa do Capes, incluindo, a partir do ano de 2014, a habilitação em Letras-Libras como subárea de trabalho. Dessa forma, a UFJF teve, no ano de 2022, as primeiras turmas do PIBID em Letras-Libras. Esse trabalho vem se ampliando e contribui na formação docente, principalmente de graduandos Surdos que têm a oportunidade de conhecer o ambiente escolar, o que pode contribuir diretamente em sua formação, além de promover a integração entre a educação básica e o ensino superior (UFJF, 2023).

Outras ações promovidas pelo curso de Letras-Libras também contribuem para a promoção da acessibilidade linguística dos Surdos em todos os cursos da universidade. Considerando que os professores são grandes conhecedores e estudiosos da língua de sinais, estes estão preparados para mediar ações afirmativas em busca do sucesso acadêmico desses graduandos.

Como enfatizado no PPC do curso, a atuação docente vai de acordo com o modelo social de surdez segundo o qual a falta do sentido sensorial da audição não é vista em uma perspectiva de cura, promovendo métodos para tentar suprir a surdez, mas em uma concepção de respeito ao corpo Surdo que tem outras individualidades, além da surdez. Por esse motivo, a proposta visa ao trabalho a partir da Língua de instrução dos Surdos, a Libras, que é considerada, desde o momento de ingresso, o nível linguístico de cada discente, sendo comum que haja discentes Surdos que ainda estão em processo de aquisição da Libras. Isso condiciona a privação e/ou o contato tardio ou ineficaz com a língua de modalidade visual-espacial, sendo necessária a atuação dos professores em busca da fluência desses discentes.

É crucial considerar que alguns discentes Surdos que estão chegando à graduação foram submetidos ao ensino fundamental e/ou médio provavelmente com adaptações razoáveis em vista da acessibilidade linguística, o que reflete diretamente no nível de domínio da Libras. No curso de Letras-Libras da UFJF, o próprio PPC enfatiza essa conexão com os sujeitos para conhecer a realidade de cada um e procurar promover ações e metodologias específicas em busca do sucesso e bem-estar dos discentes. O trabalho dos intérpretes também é fundamental nesse processo. Considerando que o processo da inclusão não se faz sozinho, é um contexto no qual a equipe precisa atuar em busca de estruturas coletivas. Portanto, é preciso discutir quem é o discente de forma coletiva e nunca isolada (UFJF, 2023).

O reconhecimento dos discentes como pessoas diversas dentro da multiplicidade humana já induz a práticas assertivas nos processos de inclusão dos Surdos. Durante as entrevistas fundamentadas no método de narrativas, foi possível conhecer essa inclusão a partir do relato dos

próprios atores envolvidos nesse emaranhado de novidades que surgem, se multiplicam e fazem acontecer as mudanças afirmativas dentro do nível superior. Todos esses registros são importantes e suas interpretações buscam atingir positivamente os discentes que necessitam de equidade para terem seus direitos não só garantidos, mas devidamente trabalhados para que se tenha sucesso nas ações inclusivas e a conquista da sonhada formatura.

Diante de tantas demandas e novidades, cabe ressaltar a contribuição dos monitores do NAI nesses processos inclusivos. A presença de monitores intérpretes de Libras também possibilita esse acesso linguístico aos discentes Surdos, mas as demandas tomam outras proporções quando os Surdos estão matriculados em outros cursos, senão o Letras-Libras. A necessidade de acessibilidade linguística se tornava latente. Portanto, é importante que se considerem relatos desses diferentes Surdos em meio a diferentes contextos de ensino superior dentro da UFJF.

4 LUGAR DE FALA E INTERSECCIONALIDADE: PROTAGONISMO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL

O presente capítulo, primordial da pesquisa, caracteriza-se por conter as narrativas que serão apresentadas com excertos das entrevistas dos quatro discentes participantes da pesquisa. Os recortes foram cuidadosamente organizados para que se atinja o objetivo específico da pesquisa, que é, a partir das narrativas dos discentes, levantar dados sobre acessibilidade e inclusão que evidenciam pontos convergentes entre os entrevistados. Há algumas características que compõem a subjetividade de cada sujeito e marcam muitas das possíveis camadas ou intersecções presentes na vida deles.

O conceito de interseccionalidade nos permite compreender como as articulações de diferentes categorias sociais se imbricam e estruturam a vida dos sujeitos, ampliando situações de desigualdades, de violações de direitos e desumanização de alguns grupos de pessoas. (Santiago; Akkari, 2022, p. 122)

Lupetina e Damasceno lembram que, “muitas vezes, essa condição identitária não é uma identidade verbalizada pelo depoente. Em alguns casos, o indivíduo não se reconhece de determinada forma, porém os traços identitários se fazem presentes mesmo quando não nomeados pelo narrador” (Lupetina; Damasceno, 2022, p. 108). Esses dados são importantes facilitadores para que se compreenda cada situação relatada, bem como as alternativas de inclusão para que se atinja cada discente em busca de sucesso em sua vida acadêmica pela participação e permanência no curso.

Durante as entrevistas com cada participante, foram utilizadas as seis questões norteadoras, mencionadas anteriormente no capítulo referente à metodologia. Entretanto, no decorrer da minuciosa transcrição que foi realizada a partir da escuta e releituras para que as vozes dos discentes tomassem o formato escrito com todos os detalhes mencionados por eles, houve pontos em comum. Considerando a recorrência de narrativas sobre o NAI, também as sugestões que os discentes apresentam como importantes nos processos inclusivos e a necessidade de haver instrumentos que colaborem para a autonomia pessoal e acadêmica. Apesar dos seis tópicos norteadores, foram eleitas três questões principais que serão discutidas: “A relação do Núcleo de Apoio à Inclusão com os discentes com deficiência: a busca contínua por eliminação de barreiras”; “Estratégias e desafios: o que os discentes consideram necessário para sua inclusão”; e “A participação e busca de autonomia dos discentes”.

Para manter o anonimato, os entrevistados serão identificados por nomes fictícios: Carlos, Pedro, Vitória e Júlio. Na sequência, serão apresentadas algumas particularidades de cada participante.

Carlos se identifica como homem cis, pardo, com 51 anos e recentemente divorciado. É natural de um município mineiro, mas já reside em Juiz de Fora há muitos anos, inclusive quando ingressou na UFJF. É religioso, gosta de assistir a missas e cultos evangélicos. Ele já tem uma graduação e atualmente faz faculdade particular a distância. Ingressou na UFJF em 2019 pelo sistema de “vagas ociosas” no curso de Humanas e nunca pleiteou a troca ou o trancamento do curso. Na Universidade, o entrevistado declara receber acompanhamento do NAI e tem o desejo de cursar uma especialização após concluir a graduação.

Ao começar a entrevista, de forma espontânea, Carlos se identificou como pessoa cega. Ele nasceu vidente, sem nenhuma disfunção ocular. Entretanto, na fase adulta, perdeu a visão bilateral instantaneamente após um acidente. Ele usa guia para ajudar na locomoção e, na maioria das vezes, utiliza o transporte público, com a ajuda de um acompanhante, para ir até a universidade.

O segundo entrevistado, nomeado por Pedro, identifica-se como homem cis, negro, 23 anos. É sua primeira graduação, está cursando o sétimo período, estudou em escola pública e, logo que terminou o ensino médio, entrou na UFJF, pela política de cotas para pessoas com deficiência em um curso da área das Ciências Sociais. Ele é natural da cidade de Juiz de Fora, mora em um bairro periférico distante da UFJF e depende do transporte público para chegar à universidade. Atualmente, ele tem autonomia para fazer essa locomoção sozinho.

No início da entrevista se identificou como cego congênito, devido à perda visual acontecer ainda no primeiro ano de vida, quando foi diagnosticado, aos cinco meses, com câncer nos olhos. Passou por dois processos cirúrgicos para a retirada do globo ocular antes de completar um ano de idade, usa prótese ocular. É considerado cego total, pois não tem nenhum resíduo visual e necessita da guia para sua locomoção.

A terceira entrevistada usará o codinome Vitória. Nas respostas do formulário de pesquisa, na pergunta: “Como se autodeclara quanto à sua identidade de gênero?” informou a opção “Não sei responder”, mas, no decorrer da entrevista, ela se identificou como “mulher”. Tem 43 anos e se autodeclara como branca e solteira. É natural da cidade de São Paulo, mas já mora em Juiz de Fora com o pai há mais de vinte anos. Ela se autoidentifica com deficiência auditiva e deficiência intelectual. Não tem religião e não trabalha. Ingressou na UFJF, em 2022, pelo sistema de cotas em um curso na área da Saúde. Durante a entrevista, enfatiza que essa cota foi possível pela deficiência auditiva. Considera que é a sua primeira graduação e nunca desejou trocar ou trancar o curso. Na universidade ela recebe acompanhamento do NAI, da coordenação e professores do seu curso. Não possui bolsas ou outros tipos de auxílios ligados à UFJF.

No início da entrevista, Vitória, apesar de um pouco tímida, demonstra muito interesse em participar. Ela disse que sempre adere aos convites da UFJF. Ainda afirmou que entende a necessidade de haver participantes para alcançar os dados almejados em cada pesquisa. Em seguida, ela falou da sua “perda auditiva”, termo utilizado por ela. Mencionou que *“é mais grave de um lado do que do outro, esse lado direito é 70%, no lado esquerdo é 30%”*. Foi possível perceber que ela afirmou que se identifica como pessoa com deficiência auditiva e não Surda, sendo assim, não faz uso de língua de sinais, nunca cogitou essa ideia. *“Eu ouço, mas muito, muito baixo. Tem que ter uma atenção maior”*. No decorrer da conversa, também relatou outra deficiência que é intelectual, denominada por ela como “deficiência cognitiva”.

Para facilitar a compreensão sobre deficiência intelectual, serão citadas as considerações de Pletsch (2020) sobre as possíveis situações atreladas aos sujeitos que apresentam essa deficiência, é importante que se pense nas atuais nomenclaturas que estão sendo utilizadas para se referir a esses sujeitos.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AAIDD, a deficiência intelectual pode ser compreendida levando em consideração cinco dimensões da vida humana: as habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, a saúde, a participação e o contexto social. Para a AAIDD é fundamental investir em apoios e suportes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes com deficiência intelectual. Tais apoios e suportes podem ser de caráter material ou de mediação do outro que, neste caso, pode ser um docente ou um colega (Pletsch, 2020, p. 27).

De acordo com a necessidade do discente, as possibilidades de mediação devem ser organizadas e reorganizadas, pois a cada desafio pode haver necessidade de trabalhar novas formas de interação, considerando que a condição intelectual necessita de ser observada, sendo que o caráter adaptativo muito tem a interferir nessas relações. As relações sociais podem ser tocadas, a depender de cada indivíduo. O contato direto e acolhedor do professor pode favorecer a interação do discente com o ambiente e demais pessoas que compõem a turma.

O quarto e último entrevistado, Júlio, tem 25 anos, se autodeclara como homem cis, pardo e solteiro. Ele se autoidentifica como Surdo, é usuário de Libras e participante ativo da Comunidade Surda. Sempre morou no município de Juiz de Fora. Não tem religião e atualmente não trabalha. Ingressou na UFJF, em 2018, pelo sistema de cotas em curso na área de Humanas, sendo o primeiro discente Surdo do curso. É a sua primeira graduação, relata que já trancou o curso, mas não identificou o período em que ocorreu o trancamento. Já desejou trocar de curso: suas opções seriam as licenciaturas em Letras-Libras ou Geografia.

Na Universidade ele recebe acompanhamento do NAI, da coordenação e professores do seu curso. Não possui bolsas ou outros tipos de auxílios ligados à UFJF. Ele passou pelo período de ensino remoto em razão da pandemia. A entrevista foi breve, ao se comparar com o tempo das entrevistas anteriores. Júlio foi muito objetivo nas respostas, mas citou pontos interessantes que devem ser minuciosamente observados na inclusão de discentes Surdos. A entrevista foi realizada em Libras pela intérprete que faz parte do grupo de pesquisas ACINC. Posteriormente, foi solicitada a contribuição de um intérprete Libras/Português para realizar a transcrição.

Neste tópico buscamos contextualizar os entrevistados a partir de características que estão presentes em suas vivências, com o objetivo de fazer uma breve apresentação de cada um/a, para contextualizar quem são esses sujeitos.

Nos tópicos seguintes buscamos articular as narrativas dos participantes com categorias de análise para compreender: A relação do Núcleo de Apoio à Inclusão com os discentes com deficiência: a busca contínua por eliminação de barreiras; Estratégias e desafios: o que os discentes consideram necessário para sua inclusão; A participação e busca de autonomia dos discentes.

4.1 A RELAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO COM OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA: A BUSCA CONTÍNUA POR ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

O NAI vem ganhando espaço dentro da UFJF, por lutar cotidianamente por práticas voltadas para a permanência e a participação significativa dos educandos com deficiência que necessitam de ações inclusivas para serem agentes transformadores em sua atuação na graduação e por ter sido um importante suporte para colaborar com a acessibilidade das aulas remotas durante a pandemia.

É notório, porém, que ante a pandemia da covid-19, o ensino remoto emergencial, regulamentado pela Resolução nº 33/2020, que estabelece normas para os cursos de graduação da UFJF, foi uma opção em caráter emergencial para a continuação dos cursos. Contudo, esse tipo de ensino a distância, para alguns discentes, com deficiência ou não, foi desafiador para as questões acadêmicas/tecnológicas/sociais.

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, o mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas inúmeras dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais. (Bachic; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 29).

Sendo assim, durante as narrativas, foi possível perceber que o ensino remoto teve caráter mais desafiador para estudantes com deficiência sensorial, pois eles dependem de recursos e estratégias individuais para acessar as ferramentas utilizadas para esse formato de ensino. É importante ressaltar que o ensino remoto difere do ensino a distância, por ter finalidades próprias; a “diferença marcante entre essas duas modalidades de ensino é que a educação a distância sempre foi uma opção alternativa e flexível para os alunos, enquanto o ensino remoto emergencial é obrigatório e temporário, em circunstâncias de crise, como no caso da pandemia do Coronavírus” (Monteiro; Dias; Linhares, 2022, p. 8).

Durante a pandemia da COVID-19 e a implementação do ensino remoto, percebemos que os estudantes que mais necessitavam de apoio foram aqueles que apresentavam deficiências sensoriais, ou seja, os estudantes com deficiência auditiva/surdez e os cegos/ baixa visão. Desta forma, para atender a esse público, foram redimensionadas as estratégias pedagógicas e ofertados novos serviços, de modo que o público mencionado pudesse ter acesso aos conhecimentos compartilhados num novo ambiente de aprendizagem, que inclui vídeos e outras mídias. (Monteiro; Dias; Linhares, 2022, p. 8)

O Núcleo de Apoio à Inclusão foi um dos pontos mais mencionados nas entrevistas: todos os discentes destacaram as ações do núcleo mediante a participação deles na UFJF. Três estudantes enfatizaram a mediação do NAI durante as aulas a distância por motivo do ensino remoto emergencial, sendo que, naquele momento, eles tinham pouco conhecimento dos recursos da tecnologia empregada para dar continuidade ao curso, assim como outras demandas ocasionadas pelo contexto pandêmico.

Em relação à acessibilidade de conteúdo e interação com as propostas das aulas, Carlos considera que, durante o período de ensino remoto, conseguiu ter mais tranquilidade para interagir em todas as disciplinas:

O melhor foi a época da pandemia porque a gente tinha acesso lá ao Classroom com as aulas e aí tinha o vídeo, é mais fácil você acionar no computador, ouvir ali a aula e fazer os trabalhos e devolver também pela plataforma. E a prova, na sistemática que eu te falei de e-mail, eu fazia entregava e pronto, ficava liberado eu não tinha que deslocar até lá para passar por isso tudo que eu tô falando aí, a falta de acessibilidade arquitetônica. (Carlos, 2024)

De acordo com Carlos, o período de retorno das aulas presenciais foi muito desafiador justamente pela necessidade de locomoção até a UFJF, tendo em vista que ele dependia de companhia para chegar e transitar do campus até o prédio do curso. Também pontua a interação com os professores e alguns discentes da turma, citando o NAI como mediador dessas intervenções que acontecem durante o andamento das disciplinas. Ele percebeu o esforço dos professores, enfatizando

que uns são mais interessados em acessibilizar o conteúdo, enquanto outros tinham mais restrições. Em suas palavras, descreve brevemente essa relação:

Os professores tentam fazer eh, material adaptado pensando na sua necessidade. A relação é precária, mas não por parte de todos, a maioria foi inclusiva [...] eles precisam passar por uma reciclagem, por um curso para poder lidar com pessoas com deficiência, seja deficiência visual, auditiva, enfim, porque é bem complicado. (Carlos, 2024)

Analisando as percepções dos dois discentes com cegueira, diferente de Carlos, Pedro não se identificou com esse formato de ensino, sendo que, no modo presencial, sente-se mais inteirado com os conteúdos. Enfatiza que os professores continuaram prestando suporte, porém ele não se sentiu preparado para as atividades remotas.

Peguei ensino remoto. Eh, não foi muito eh, não foi tão interessante assim, eu acho que mais por minha parte mesmo, porque eu não lido tão bem assim com conteúdo remoto. Eu acho que foi mais minha parte do que qualquer coisa, eu acho que foi 100% da minha parte, então, assim, não foi prejudicial eh, eu senti que eu mesmo acabei me prejudicando por não me dar tão bem com ensino remoto, então não foi uma coisa, eh, da parte da universidade, professores, nada... (Pedro, 2024)

O período do ensino remoto foi marcado por muitas dicotomias. Alguns discentes, como Carlos, beneficiam-se da possibilidade de assistir às aulas gravadas, mesmo não contando com a acessibilidade dos vídeos e não ter o deslocamento até o campus. Enquanto outros, mesmo com as barreiras impostas para chegar até a UFJF, preferem o ensino presencial. No caso de Pedro, ele considera que os conteúdos e a interação na sala de aula são fundamentais para se construir conhecimento. O ensino remoto pode ser “frio”, no sentido das trocas, que são o alicerce para o aprendizado educacional e as relações sociais. Pedro afirma que, embora os professores sempre tenham sido presentes nesse momento, ele não conseguiu se inteirar com tanta destreza das aulas a distância, pois sentia falta do ambiente da sala de aula.

Júlio faz uma análise do período em que entrou na faculdade há seis anos e o período pandêmico em que as aulas foram ministradas por ensino remoto. Faz esse breve apanhado para citar barreiras impostas para os Surdos nesse período e que podem estar relacionadas a qualquer aula a distância quando não há um contato prévio, de preferência com os Surdos, dos recursos que lhes serão significativos em busca de uma participação com equidade.

E aí, com o passar do tempo, o passar dos anos eu observei também que o contexto da pandemia, com desenvolvimento da pandemia, a situação agravou, foi ainda pior, ainda mais difícil, porque essas adaptações eram só com relação ao texto, porque o professor só encaminhava o texto em Língua Portuguesa, e aí eu falava, por

exemplo: Este material está na Língua Portuguesa e eu preciso da tradução da interpretação em libras. E aí os intérpretes às vezes não tinham tempo porque tinha que estudar muito, tinham que organizar muitas demandas e aí, essa tradução ficava para um outro momento, precisava ser postergada. Também alguns professores da UFJF conseguem fazer uma adaptação mais rápida, mas a maioria não, a maioria tem dificuldade, também porque, às vezes, o que acontece: O NAI incentiva, orienta, convida esses professores para formação, para a orientação, mas muitos professores não vão. Então, por exemplo, o NAI encaminha e-mail para a coordenação do curso, para os professores, para que haja essa formação, para criar essa orientação, mas muitos professores não vão, não comparecem a essas reuniões. Isso é prejudicial para o Surdo e fomenta essa questão do atraso do Surdo em relação aos discentes ouvintes. Então, essas são as principais barreiras, né. Não é, por exemplo, generalizar, que são todos os professores que não fazem essa adaptação, alguns que têm uma dificuldade maior não fazem essa adaptação (Júlio, 2024).

Assim como Carlos, Júlio faz uma reflexão sobre o tempo em que as adaptações são oferecidas a ele, pois muitas vezes não acontece no tempo real em que são utilizadas na aula pelos demais discentes. Isso causa um atraso, como citado por eles, sendo que precisam e têm o direito de acompanhar o conteúdo no mesmo momento em que a turma está estudando determinado tema. Uma adaptação com atraso se torna um material sem sentido e pode se transformar em um ato de segregação.

Outra situação sinalizada por eles são os professores que, mesmo conhecendo as especificidades do discente, mesmo com as orientações prévias do NAI, não oferecem material adequado causando uma invisibilidade desses estudantes perante a turma. Cabe ressaltar novamente que isso não é uma realidade entre todos os docentes, pois há relatos positivos sobre a atuação dos professores e as articulações que produzem em busca de inclusão de seus discentes. Durante as entrevistas, foi possível perceber que a execução tardia ou a falta de adaptações, além de comprometer o processo de ensino/aprendizagem, pode desencadear ou fortalecer situações emocionais como a depressão e o desânimo em continuar no curso. Sobre isso Carlos afirma: “*Se não for firme, desiste!*”.

Como previsto, uma das principais barreiras para o Surdo, como relatado por Júlio, é o uso excessivo de materiais em língua portuguesa. Júlio é fluente em Libras e faz uso consciente do português como segunda língua, mas isso não significa que todos os conteúdos em português serão prudentes para seu aprendizado. “Considerando que o português é a segunda língua do discente Surdo, há de se respeitar a especificidade de sua escrita, de sua leitura e a falta de fluência na língua utilizada pela maioria linguística” (Pletsch, 2020, p. 42).

É válido que se reflita sempre sobre o uso do português para os Surdos. No nível superior é importante o domínio do português como segunda língua, mas isso não significa que todos os

materiais extensos e complexos podem ser usados como recursos que garantirão os direitos de participação e aprendizado dos Surdos.

De acordo com Pletsch, (2020, p. 42), “é essencial que os docentes, ao se organizarem para suas aulas, priorizem estratégias e recursos que favoreçam aos discentes Surdos, adotando o uso de imagens, palavras-chave, gráficos ou tabelas, esquemas e fluxogramas, entre outros”. É necessário que os profissionais, principalmente os professores, conheçam minimamente a Cultura Surda para compreender como acontece essa relação com o uso da língua de sinais e a língua portuguesa.

Às vezes, por exemplo, eu percebo que o professor ele demora a fazer essa adaptação e aí eu tenho que denunciar, eu tenho que reclamar para pensar, por exemplo, essa situação da língua do Surdo, e, aí, a partir disso, a gente consegue perceber que o Surdo, ele está sempre em atraso quando comparado com discentes ouvintes. O ouvinte está lá na frente e o Surdo está sempre atrasado porque essas adaptações que são importantes para que haja a inclusão dos Surdos muitas das vezes não acontece. (Júlio, 2024)

Ele retoma a questão linguística dos Surdos que muitas vezes não é considerada para se pensar em adaptações possíveis. Por isso, em alguns momentos, essas acessibilidades ocorrem tardiamente, de maneira precária, ou não ocorrem. Nesse sentido, cabe “considerar que o português é a segunda língua de discentes Surdos, quando se for corrigir avaliações, razão pela qual é importante valorizar os conteúdos e temáticas, e menos a forma” (Pletsch, 2020, p. 42). Mais uma vez enfatiza como o discente Surdo é prejudicado e fica em desvantagem em relação aos ouvintes. Quando se refere às adaptações, é importante ressaltar que a Cultura e a Identidade Surda precisam ser consideradas para pensar nas possíveis acessibilidades que perpassam a questão linguística.

É plausível perceber que se refere ao NAI como um lugar seguro onde encontra suporte quando não dispõe de material acessível ou quando há demora para receber retorno dos professores em relação às adaptações de conteúdo, entre outras situações. Todas essas negativas, para ele, ocasionam em um tratamento desigual em vista dos ouvintes.

Em relação ao *Classroom*, ferramenta do *Google* que simula uma interação em ambiente de sala de aula, que foi bastante utilizada pelos docentes durante o ensino remoto, pela facilidade de administrar diversos conteúdos, Carlos aponta em sua fala: “Não, eu nunca manipulei o *Classroom* não. É só o pessoal do NAI que me ajuda.” Ele novamente pontua que, em casa, sua família não tem muita habilidade para usar certas plataformas e que depende da ajuda dos bolsistas quando necessita acessar o *Classroom*, sinalizando a importância da assessoria do núcleo. Anteriormente, ele mencionou o ensino remoto como um facilitador e o *Classroom* como um suporte positivo de interação, entretanto, como não faz o uso do recurso sozinho, necessita de ajuda dos monitores.

Nesse sentido, o auxílio e o acompanhamento pedagógico dos bolsistas do NAI aos discentes, monitorados pela coordenação do programa, estão sendo fundamentais para viabilizar flexibilizações curriculares e o acesso às plataformas, aplicativos e outras ferramentas digitais que ainda estão sendo amplamente utilizadas, mesmo com a volta do ensino presencial. A mediação dos bolsistas com os professores fortalece e amplia as dinâmicas inclusivas que podem ser elaboradas em parceria e colaboração de ambas as partes: coordenação, bolsistas/voluntários, docentes e discentes.

Sobre o *Classroom*, Pedro (2024) tem outra percepção: “*Os professores usam o Classroom então, eu acabo precisando usar ele. É bem tranquilo o Classroom, mandar atividade, mandar mensagem para professor.*” Em relação às outras plataformas, ele se manifesta: “*eu tenho que acessar o site da Universidade, eu acho o site de lá bem acessível, bem tranquilo*”.

Nas duas narrativas é possível perceber que os estudantes necessitam de interações diferentes: o primeiro precisa da ajuda dos monitores para acessar a plataforma, o segundo prefere sozinho fazer esse acesso. Sobre isso podemos perceber, na fala de Pedro, que ele busca sempre autonomia para mediar todas as suas demandas.

Então, rsrsrs, eu externalizei um pouco o NAI. Eu tirei um pouco a responsabilidade do NAI nisso, porque eu sempre quis esse meu contato mais direto com os professores. Eu acabei não precisando tanto de uma assistência mais direta deles. Se eu precisasse, sempre teria alguma ajuda dos meus colegas, dos professores. Então é, assim, eu deixei o NAI um pouquinho de fora disso. Não há acompanhamento direto. Sempre tem alguém do NAI me perguntando: Ah ‘Pedro’, como é que tá? Tá dando certo? Que também acho que eles deram uma afastada porque não tô precisando muito. Não sei se é também isso que você esperava que eu apresentasse, talvez mais dificuldades. Mas é o que eu sempre falo, é uma questão minha. Você pode entrevistar outra pessoa aqui, outra pessoa falar: não porque é muito difícil, porque é assim, eu tenho dificuldade nisso, nisso... Completamente compreensível, a pessoa precisa mais do NAI. (Pedro, 2024. Grifo meu)

A intensidade da fala de Pedro, quando menciona a questão da expectativa de ele “apresentar mais dificuldade”, foi uma parte reflexiva, pois pode fazer uma relação com falas capacitistas que geralmente devem acompanhá-lo pela vida. O estudante aponta que suas atitudes são diferenciadas em relação aos demais e que isso pode se tornar estranho, pois a sociedade espera que as pessoas com deficiência apresentem “mais” dificuldades, que não sejam suficientemente autônomas para realizar determinadas funções, estando uma delas intrinsecamente ligada ao ato de se graduar no ensino superior. O próprio discurso da sociedade é de inferiorizar as minorias. Pedro também faz uma reflexão sobre “as necessidades”, o que é um ato muito individual. Sendo assim, alguns estudantes precisam de mais ou menos mediação, mas essa ajuda pode ser necessária em áreas diferentes, por isso, é preciso conhecer as especificidades do estudante.

Mesmo com essa fala, Pedro, mais à frente, cita a importância do NAI na vida acadêmica das pessoas com deficiência, relatando, inclusive, que o núcleo foi peça fundamental para nortear sua chegada à universidade.

Em meio à conversa, ele se lembrou de algo e pediu para citar uma ajuda que teve do NAI que considerou muito importante. Como já havia relatado, o NAI foi muito presente no início de sua vida acadêmica. O fato aconteceu no momento da matrícula nas disciplinas, pois esse acesso é realizado pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Pedro fica irritado ao falar desse sistema que considera complexo para usar com o leitor de tela. Destaca a importância da família, em especial da mãe, nesse processo de suporte em todos os sentidos, inclusive no momento da matrícula.

No começo né, eu fazia (matrícula) com ajuda da minha mãe, até inclusive o pessoal do NAI já se ofereceu para fazer para mim, já fizeram matrícula para mim. Aí, já usei o recurso do NAI, já usei o recurso do NAI sim (risos). Uma vez fizeram matrícula para mim, eu não sabia fazer direito, ainda estava tentando entender o SIGA, aí depois eu fui acabando de descobrir que o problema de eu não tá conseguindo mexer no SIGA era um problema meu, estava entrando na seção do SIGA errada. Depois que eu já fiz isso muitas vezes eu passei a fazer sozinho, depois que eu aprendi, aí não foi mais um problema. Mas, assim, eu já pedi ajuda para fazer. Se eu preciso eu sei a quem recorrer, sei onde correr, sei onde procurar, eh é muito isso né, de você saber onde procurar a ajuda que você precisa: ah eu tô com dificuldade nisso aqui e em tal matéria, fala diretamente com o professor: a minha dificuldade é essa, meu problema é esse, eu não consigo fazer isso de tal forma... se ele precisar de alguma outra ajuda, vai atrás do NAI e vê o que o NAI vai ser capaz de fazer com relação a isso. (Pedro, 2024)

O discente enfatiza a importância de ter a mediação dos professores para discutir ideias de como determinado trabalho pode ser construído e apontar algumas situações que não estão fluindo para serem melhoradas, repensadas. Entretanto, fica nítido que ter um local de apoio para o estudante com deficiência é primordial, pois, quando essas ações deles não alcançam de fato o que se pretende, há um lugar seguro para reivindicar essas atuações. Dessa forma, mais uma vez, é possível perceber nas narrativas a segurança que os estudantes têm nos atendimentos prestados pelo NAI que é um local de referência para a comunidade acadêmica com deficiência na UFJF.

A discente Vitória não participou do ensino remoto, mas deixa claro que a atuação do núcleo é importante para promover a sua participação na graduação. Sua fala faz uma relação com a reflexão de Júlio em relação ao suporte do NAI quando há necessidade de se ter um contato mais refinado com os docentes.

Ele (NAI) é fundamental, sem ele eu não conseguiria me mover lá dentro da UFJF porque eu falar com o professor é uma coisa, agora a instituição falar com o professor é outra. Eu não sei se tem pessoas que utilizam isso para fazer o professor melhorar, né, o atendimento, não sei explicar, mas quando o NAI interfere dá muito

mais credibilidade para o que eu estou falando, por quê? Porque eu já levei minha documentação toda, eu já provei lá para eles que realmente eu tenho a deficiência e um atendimento diferenciado é necessário. Então essa ponte é fundamental! (Vitória, 2024. Grifo meu)

Nesse contexto, muitas vezes o sujeito com deficiência internaliza a necessidade de constatar a sua especificidade por meio do diagnóstico/laudo, pois só assim serão levadas em consideração as suas demandas. Na inclusão, ao se observar a necessidade específica, antes mesmo da presença do laudo, deveria haver um cuidado minucioso com os discentes. Infelizmente, até mesmo por questões jurídicas, o laudo ganha aquela velha situação de vir antes da pessoa, como sendo um marcador da deficiência. Nesse discurso, voltamos a pensar sobre as “deficiências invisíveis” que estão presentes, mas visualmente não expõem características físicas nos indivíduos. A título de informação:

As deficiências ocultas são aquelas que podem não ser percebidas de imediato. É o caso da surdez, do autismo e das deficiências cognitivas, entre outras. A fita com desenhos de girassóis já é usada como símbolo para deficiências ocultas em vários países e em alguns municípios brasileiros de acordo com a Lei 14.624/23. (Machado, 2023, s.p.)

Não é a todo momento que a pessoa com deficiência está disposta a usar o cordão com girassóis, que é um símbolo das deficiências ocultas. Esses objetos podem ser importantes, mas nem sempre, principalmente em adultos, irão oferecer conforto, até mesmo sensorial. Quando fica pendurado ao pescoço, pode causar desconforto por várias razões. É diferente do uso da Guia, que é um recurso de acessibilidade que tem função para pessoas com DV, pois o sujeito carrega o objeto que o auxilia na locomoção. Claro que os dois recursos, cordão e Guia, têm funções diferentes, mas o primeiro pode ser um marcador da deficiência, a depender da subjetividade de cada sujeito que apresenta a deficiência oculta.

Exemplificando, uma pessoa Surda não deveria esperar um laudo para ter os seus direitos linguísticos garantidos. Mas é a identificação do laudo que prevalece como se fosse um verdadeiro “documento de identidade”, que secundariza quem de fato é o sujeito que vem antes da deficiência. O próprio ato de participar nos processos seletivos ou ingressar na faculdade como cotista com deficiência requer, de antemão, a identificação da deficiência por meio do laudo.

Diante dessas considerações, é possível perceber que a construção do trabalho em equipe expande as políticas inclusivas e faz com que o discente/sujeito seja reconhecido e tenha voz dentro de suas reivindicações, sendo que o educando precisa continuamente ser ouvido para que suas demandas sejam consideradas na elaboração, adaptação e flexibilização curricular. Cada indivíduo tem suas especificidades e por isso todas as necessidades devem ser minuciosamente consideradas

para que ocorra a inclusão. De acordo com Zerbato *apud* Correia e Tonini (2012), o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), evidenciado em pesquisas portuguesas como um modelo promissor nos atendimentos de pessoas público da educação especial,

(...) tem como um dos princípios fundamentais a diferenciação pedagógica em que o ensino e, conseqüentemente, o currículo, devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os discentes. Assim, os componentes que embasam o MAD, de acordo com Correia e Tonini (2012), são: o que deve ser ensinado (identificação e planejamento), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do discente (verificação ou avaliação). (Zerbato, 2018, p. 51)

Freire (2004) problematiza a necessidade de extinguir o “Ensino Bancário” tradicionalmente oferecido ao educando. Salienta que a pesquisa e o respeito aos saberes do educando devem ser articulados aos saberes curriculares. Diante desse estímulo, o que era conhecimento ingênuo passa a ser conhecimento crítico pela corporeificação dos temas. Assim, os pensamentos dos educandos serão pautados em se desvencilhar das formas de preconceito e opressão intelectual. “A docência no ensino superior exige práticas pedagógicas sintonizadas com o conjunto de atividades próprias ao trabalho do professor numa instituição de ensino superior: ensinar, pesquisar, promover extensão acadêmica, inovação e cultura” (Antunes; Amorim, 2020, p. 7)

O discente Júlio argumenta que essas ações podem ser alicerces para mudanças na inclusão de Surdos, porém é preciso que haja a participação dos professores. Também anuncia que alguns já participaram dessas movimentações e se empenham na busca ativa de soluções, mas outros ainda precisam ser mais participativos para compreenderem a questão linguística que precisa ser respeitada. Nesse sentido, é válido ressaltar que conteúdos em língua portuguesa não substituem conteúdos em língua de sinais, visto que a contextualização em Libras acontece respeitando as várias nuances próprias do Surdo.

Quando não se tem um conteúdo que respeite a questão linguística, como o uso excessivo e desgastante de materiais registrados somente em língua portuguesa, provavelmente isso acarretará em um distanciamento do aprendizado do discente Surdo em relação ao ouvinte. Como Júlio pontua, o Surdo sempre estará em defasagem não pelo seu potencial, mas devido à falta de condições propícias para que seu aprendizado ocorra com equidade em vista dos ouvintes que têm como instrução a língua majoritária considerada para eles natural.

Durante suas narrativas, Júlio volta a tocar nesse ponto que aparenta ser muito marcante em sua vida acadêmica. Outra relevante situação está relacionada ao trabalho dos intérpretes de Libras pois, em relação aos textos, Júlio enfatiza que nem sempre é possível fazer a transcrição em Libras, pois necessitaria de um trabalho intenso desses profissionais. Pensando nisso, ele deixa subentendida

uma valiosa sugestão que é preparar materiais que também tenham possibilidade de ser acessíveis. Para isso, os professores podem solicitar ajuda acionando os intérpretes através do NAI com antecedência. Pletsch (2020, p. 41) destaca que

todo material didático a ser usado nas atividades de ensino é de responsabilidade do professor ou da professora e deve ser enviado antecipadamente à equipe de TILS. Algumas áreas do conhecimento possuem termos técnicos muito específicos, que ainda não foram sinalizados em Libras ou ainda não têm estes sinais específicos, amplamente divulgados.

Por isso há necessidade de o professor se atentar na elaboração dos materiais de aula em relação ao contexto de atuação dos intérpretes na pandemia,

a maior necessidade, quanto ao aparato oferecido aos usuários de Libras, ficou centrada na atuação dos intérpretes. O trabalho de tradução, notoriamente, é diferente daquele de interpretação, feito em tempo real. Obviamente que a interpretação continuou a ser oferecida nas aulas síncronas, mas, quando o trabalho se voltava à acessibilidade dos vídeos, o tempo demandado era muito maior, uma vez que este requer edição, sincronização com a fala do professor, dentre outras questões. (Monteiro; Dias; Linhares, 2022, p. 11-12)

Nesse contexto, Júlio deixa claro que consegue fazer algumas atividades em português, no entanto, outras se tornam muito maçantes devido à quantidade excessiva de texto. Outra situação que fica subentendida é o número dos profissionais intérpretes que atuam na universidade evidenciando que não há quantidade suficiente desses profissionais para atuarem em todos os espaços que os discentes Surdos desejam frequentar. Júlio deixa claro que sua participação sempre é impossibilitada pela falta de intérprete para acessibilizar as palestras, eventos e até mesmo materiais de que ele necessita.

Carlos dá sequência à sua narrativa colocando o modo como acontece o suporte oferecido pelo NAI durante o semestre: há o suporte de reuniões que são realizadas com a presença da pedagoga, psicóloga e outros profissionais do NAI e há a intervenção dos monitores que colaboram com as demandas cotidianas dos discentes em relação, por exemplo, ao acesso de plataformas, ajuda aos professores nos momentos de atividades, entre outras. Carlos destaca: *“É, são os bolsistas cadastrados lá que recebem o valor mensal e prestam aí esse serviço pra gente, essa ajuda né, eu vejo mais como ajuda uma caridade.”* Em sua fala ainda há uma visão assistencialista do serviço ofertado pelos monitores. Ele ainda faz um resumo sobre como acontece a relação com os bolsistas:

É, hoje em dia eu ligo para os bolsistas, os dois que me ajudam. No caso, hoje é o “I” e o “P” e a gente faz os trabalhos, eu vou ditando o conteúdo da minha resposta e a gente vai montando o trabalho. Quando é resenha e tudo a gente pega um modelo e vai trabalhando em cima, mas tudo a distância, eu não tenho contato pessoal mais

com eles. A prova eu faço assim, a distância também, quando o professor permite ele manda pro e-mail institucional ou para o e-mail particular, eu passo para os dois né, um ou outro que vai me ajudar, que possa me ajudar naquele dia, aí eu faço e eles devolvem e postam lá no Classroom. (Carlos, 2024)

Carlos afirma que essa prática de o professor enviar a atividade avaliativa começou durante o ensino remoto devido à necessidade daquele momento. Dessa forma, depois do retorno das aulas presenciais, nem todos os professores concordaram em manter essa proposta. Este é um dos fatos que incomodam o discente, pois ele considera que as atividades enviadas com antecedência favorecem muito, pois ele não passa por dificuldade para realizar a prova na sala, uma vez que há a questão do tempo estendido que, em sua análise, “prende” o professor e, se não tiver ajuda durante a realização da atividade, provavelmente não conseguirá finalizar. Se a prova for impressa, ele precisa de leitor e transcritor, se a prova for em PDF, ele precisa saber com antecedência para se programar, pois será necessário levar seu notebook e ter alguém para ajudar a postar a resposta no *Classroom* ou enviar por e-mail para o professor.

Quanto à agilidade para a digitação, o discente não comentou se já desenvolveu essa habilidade. Isso interfere bastante no tempo de resposta. As provas abertas, no curso de Humanas, geralmente podem ter respostas extensas. Quando ele faz a prova na sala de aula, caso seja no primeiro horário, precisa ser esquematizado antes quem irá acompanhá-lo durante os 60 minutos de tempo extra. Quando é no último horário, esse tempo pode ser prejudicado porque a universidade precisa terminar o expediente. Ele comenta sobre outras possibilidades que os professores que não encaminham a atividade avaliativa por e-mail às vezes optam.

O normal é esse. A única, uma professora só, que exigiu, aí eu teria que fazer a prova num outro local, no caso na sala de Informática ou na biblioteca com a ajuda do bolsista. Aí ele lê a questão, é aí eu ia ter que ir narrando falando e ele digitando ou escrevendo ali a resposta para mim. (Carlos, 2024)

É válido ressaltar que são muitas intercorrências que podem acontecer durante o processo de mediação. No caso dos bolsistas, nem sempre irão poder acompanhar o discente, pois eles também são discentes e boa parte tem aulas em horários concomitantes. Carlos, nesse momento, fala num tom mais calmo e baixo. Ele ressalta que a ajuda dos monitores é primordial, “eles dão um suporte muito grande, assim eu acho que 95% do nosso êxito lá está pautado nessa ajuda aí.”

Quanto ao auxílio do NAI, Vitória enfatiza a contribuição da atuação do núcleo para sua permanência e participação na universidade.

Eu só tenho a agradecer realmente, viu, porque em outras situações eu não seria capaz de mesmo passando... você passa no... faz a prova né, do Estado faz o Enem, mas eu não teria a capacidade de estudar se não fosse o apoio que eu tenho dentro

da faculdade e o apoio que eu tenho do NAI. Não teria como, eu só tenho aqui agradecer mesmo e sem eles fica complicado, igual esse período de greve senti na pele. Então é, é fundamental tá, não sei se outros discentes são assessorados, mas é fundamental, nesse período de greve é que eu vi a diferença. (Vitória, 2024)

Durante essa intensa narrativa, há uma fala interessante em relação ao ingresso na universidade. Ela cita os meios de entrada para o ensino superior enfatizando o ENEM. Afirma que, mesmo com a entrada garantida, sua permanência e participação não seriam viáveis sem o monitoramento ofertado pela universidade que se faz pela presença do NAI. Nesse contexto, é bom que se pense que a acessibilidade durante o ENEM é fundamental, mas só contribui para o processo de entrada na vida acadêmica, que é só o primeiro de muitos desafios que se tem durante a graduação.

Para as pessoas com deficiência, o ensino superior era algo inatingível, considerando os critérios de seleção que historicamente marcaram o acesso à universidade. Além disso, a cultura universitária foi e, em alguma medida ainda é, marcada por padrões de excelência que pressupõem que apenas os “mais capazes”, ou melhor, aqueles que se adaptam a essa cultura, alcancem êxito nos estudos. (Antunes; Amorim, 2020, p. 4)

Outro ponto interessante é que, em situações singulares, como o cenário do ensino remoto emergencial e a deflagração de greve, que muda as atividades rotineiras do espaço acadêmico, os estudantes citam com mais ênfase a importância do assessoramento do NAI. Muitas vezes eles se sentem sozinhos e perdidos diante dessas condições atípicas que podem levar à evasão. A partir das narrativas dos alunos, é possível perceber a importância do monitoramento e atuação do NAI, principalmente nesses momentos singulares dentro da universidade em que eles se sentem até desamparados.

Pensando nessa dinâmica de ensino libertador, os educadores também têm amparo do NAI e recebem informações importantes sobre os discentes com deficiência e suporte por meio de reuniões e acompanhamento dos bolsistas para fortalecer a mediação entre educador e educando. Sobre a atuação dos professores, Vitória comenta a primeira interação oficial organizada pelo NAI enfatizando que “*todos os professores foram muito compreensivos, foi feita reunião com eles, o NAI fez reunião com eles pessoalmente* (Vitória, 2024).

Diante dessa fala, é possível compreender que Vitória tem um bom relacionamento com os professores. A importância de realizar a reunião a cada início de período é uma contribuição para os professores pensarem, antes do início das aulas, em metodologias e ferramentas que podem ser utilizadas para atender às demandas específicas. Em vista disso, o fato de o NAI, por diversas vezes, poder ter um conhecimento prévio sobre o discente já contribui com diversas informações e

estratégias que podem ser úteis, fortalecendo, assim, a relação entre docente e discente. Como Carlos, Vitória também tem dúvidas quanto ao funcionamento do NAI.

Eu nunca entendi muito bem como funcionam os monitores, mas acho que eles ganham um mínimo ali, uma ajuda de custo. Mas o NAI, neste período de greve eles também foram fundamentais. [...] eles mandaram um e-mail para meus professores, eles intermediaram essa ponte né. Fizeram essa ponte com meus professores nesse período. Bom eh, todas as matérias tem os seus monitores né, é bem lembrado deles, eles realmente me auxiliam bastante no sentido de recapitular a matéria, mas nada se compara as minhas gravações, não abandono elas, de jeito nenhum. Se eu puder procurar eles para qualquer dúvida, eu já procurei, eh, eles me dão o Whatsapp deles. Quando eu tive dificuldade em alguma questão de alguma matéria ele me respondeu. Cada matéria é um monitor né, mas em especial me atendeu super bem. Anatomia também, ela me disponibiliza um monitor exclusivo, assim para mim durante as aulas, que é para realmente me dar um apoio né. (Vitória, 2024)

Em relação aos monitores, Vitória começa fazendo menção à monitoria do NAI. São discentes que se candidatam para o processo de acompanhamento de discentes que necessitam de algum suporte devido a condições específicas. Ao final de sua fala, enfatiza que na disciplina Anatomia tem um monitor específico disponibilizado pela professora. Nesse caso, o monitor não é do NAI, mas da disciplina. As funções são diferentes. O monitor da disciplina irá oferecer suporte sobre o conteúdo da referida disciplina, com quem ela pode sanar dúvidas e rever o que desejar. O monitor do NAI contribui para a acessibilidade do conteúdo e para a interação do discente na sua vida acadêmica.

Sobre a monitoria especializada, Júlio comenta como é importante esse suporte para ter apoio ao conteúdo das disciplinas, mas ele pontua que nem sempre as disciplinas oferecem essa monitoria, tornando-se prejudicial para o seu processo de ensino. Em sua narrativa destaca a necessidade de o professor se atentar para a presença do monitor para sua disciplina, pois há muitas cobranças por parte deles, mas pouco investimento em suportes que podem contribuir para o aprendizado. Esse monitor pode ser um diferencial para a participação do discente Surdo, pois o atendimento mais direcionado e um plantão para sanar dúvidas colaboram com o envolvimento das partes, não somente dos Surdos, mas da turma.

Alguns discentes, alguns outros discentes têm também essa dificuldade, não compreende, não sabe como fazer, alguns professores também, às vezes falam: Vocês, discentes, precisam se empenhar mais, a gente fala, ok. Não é preguiça, não é descaso, a gente precisa de fato estudar mais, ok. Mas aí a gente pergunta: A sua disciplina tem monitor? E ele fala: Não, essa disciplina não tem monitor, não tem ainda, infelizmente. (Júlio, 2024)

Antunes e Amorim (2020, p. 14), ao realizarem entrevistas com discentes da UFJF, citam que “em uma das entrevistas é possível perceber que existe um processo de responsabilização do estudante

pelo seu sucesso ou fracasso, como se apenas ele tivesse que se esforçar e superar as dificuldades para acompanhar as aulas”.

Na sequência, Júlio continuou com os argumentos sobre a necessidade de material apropriado para os discentes Surdos, enfatizando que isso deveria ser uma prática em qualquer um dos cursos da instituição que recebe discentes Surdos. Afirma ser um processo que necessita ser organizado previamente para que se alcancem os reais objetivos da inclusão dessa minoria linguística.

Na minha perspectiva, o que é primordial para qualquer curso da instituição é que, se tem Surdo, o primordial é que haja essa organização, essa adaptação antes. Então o primordial é isso. A gente já sabe que tem o NAI, tem o grupo de intérpretes, mas é muito importante, é primordial que haja essa adaptação, essa adaptação da disciplina, que o professor ele possa, por exemplo, encaminhar dúvidas e anseios para o NAI, para que haja essa adaptação de qualidade para que o Surdo não seja prejudicado. Que haja, por exemplo, nessa adaptação, o agendamento de atendimento, porque os atendimentos é uma forma mais direta. O que facilita para o Surdo seria isso, essa adaptação. (Júlio, 2024)

Júlio toca em ponto crucial: “a adaptação de qualidade”. Para que isso aconteça, é necessária uma rede de apoio para os professores com o auxílio do NAI que faz essa mediação. A relação dos intérpretes também é primordial para que se preparem previamente os materiais que serão acessibilizados. Ele ressalta essa atenção em todos os cursos, pois, em conversas informais, outros discentes Surdos também apresentam esses mesmos anseios.

Nas narrativas já apresentadas, todos os discentes fizeram referência ao suporte que o NAI também oferece aos professores que começa antes do início da disciplina, informando a presença desse discente e uma prévia das demandas específicas, além da proposta de uma reunião com a equipe para tratar assuntos mais específicos. Dessa forma, os professores, cada um à sua maneira, também estão reinventando suas possibilidades de trabalho e inovando para atender a tais demandas. Todo esse trabalho, como pontuam Amorim, Antunes e Santiago (2019), é desafiador, mas necessário, porque estimula a construção de estratégias que possibilitam a permanência e o sucesso dos discentes com deficiência na universidade.

Depois dessa narrativa, já caminhando para o final da entrevista, Vitória pediu a fala, pois havia lembrado de uma situação que ocorrera no primeiro período, logo quando ela começou a ter monitoria do NAI. Esse relato enfatiza pontos já citados no texto sobre a importância de haver processos que cuidem da participação dos discentes com deficiência, principalmente no primeiro período o qual pode se tornar obscuro, um verdadeiro labirinto que o discente pode não conseguir atravessá-lo sozinho.

Deixa eu só falar uma coisa que eu lembrei agora, não sei se vai ser útil para a sua pesquisa, mas eu tive um problema no primeiro período quando eu te falei que eu fiz eh, resolvi fazer todas as matérias. Eu recebi a nota da minha primeira prova. Nossa eh, eu tinha tirado dois, eu fiquei arrasada, eu entrei em pânico, comecei a chorar, liguei pro meu pai e falei: eu quero ir para casa, não sei o quê. O NAI que me ajudou, meu pai ligou pro NAI falou que tava acontecendo, o NAI me ligou, ligou pro meu professor. Eu ia ter aula na hora, então foi todo um, eh como é que fala, eh uma articulação né. Foi tudo e eu consegui assistir aula no dia, fiquei mais calma, eles me chamaram lá, eu fui, tomei uma água, conversaram comigo, porque lá eles têm psicólogo, têm tudo (Vitória, 2024).

Nesse momento de desabafo, Vitória fica com semblante agoniado quando relembra a primeira situação que lhe causou bastante desconforto. Em sua fala, ela coloca que uma devolutiva de nota não esperada pode fazer uma confusão de sentimentos ruins. Afirma que provavelmente ela não teria superado com rapidez esse considerado obstáculo sem a ajuda do NAI. Muitas vezes, não alcançar uma nota dentro da média ou qualquer outra situação em que ela se sente incapacitada faz vir à tona diversos sentimentos ruins sobre a sua condição.

Felizmente, com a colaboração dos diversos profissionais envolvidos com o Núcleo de Inclusão, ela conseguiu rapidamente realizar o exercício da autorreflexão sobre seu potencial e seguir os estudos em busca de novas estratégias de participação que foram refletidas com todos envolvidos no processo. A família, como mediadora, mais uma vez está presente, pois, sem o comunicado do pai, a ação do NAI não seria imediata a ponto de reverter a condição de desordem que se deu naquele momento.

Ao final de sua fala, quando se refere aos diversos profissionais que compõem o Núcleo de Inclusão, gera uma provocativa no sentido de refletir a importância do apoio de uma equipe multidisciplinar para compor a atuação conjunta nos processos de inclusão. Nesse sentido, o papel do psicólogo também tem ganhado destaque, pois muitas vezes as deficiências estão fortemente atreladas à condição emocional. Com a mediação desses profissionais, o discente pode refletir sobre o seu protagonismo nesse espaço acadêmico e romper com suas inseguranças e frustrações que são comuns, principalmente no primeiro período, nas primeiras experiências, na busca de sua autonomia.

Diante da multiplicidade das pessoas que levam a diferentes circunstâncias, faz-se necessário pensar que esse foi um caso que teve mediação rápida e se alcançou um acordo entre as partes. Mas nem sempre há esse desenrolar, pois, muitas vezes, os casos não chegam até o NAI por vários motivos, sendo um deles o desconforto do próprio discente em optar por esse relato. A inclusão no nível superior está ligada ao fortalecimento do discente em busca de seu protagonismo. Por isso, as ações precisam ir além da simples adaptação de conteúdo ou estratégias limitadas. É preciso repensar

processos que garantam um currículo construído a partir das várias nuances que a educação especial pode acontecer no ensino superior, sendo fundamental, para tanto, a atuação do NAI.

4.2 ESTRATÉGIAS E DESAFIOS: O QUE OS DISCENTES CONSIDERAM NECESSÁRIO PARA SUA INCLUSÃO

Durante as entrevistas, os estudantes tocaram em pontos que consideram importantes para o acesso aos materiais, locais e outras questões relacionadas à sua participação no ensino superior. Esses assuntos foram emergindo a partir dos enredos postos por eles, pois as barreiras impostas pelo ensino superior requerem de cada um muitas estratégias para encarar os desafios que são constantes na vida acadêmica. Todos os entrevistados colocaram pontos que precisam ser revistos e, mesmo sem perceber, logo apontavam algo como solução a determinados acontecimentos.

Vitória foi uma das entrevistadas que reafirmou por diversas vezes a sua condição, pois ela, a todo momento, focou bastante na parte intelectual, mesmo apresentando uma considerável perda auditiva em ambos os ouvidos, o que também pode refletir na compreensão dos conteúdos e na necessidade de escutar mais de uma vez a explicação dos professores. Ela não teve contato com o ensino remoto, mas, no período de greve, continuou frequentando uma das disciplinas em que os professores não aderiram ao movimento. Em relação à participação e permanência, ela pontua duas realidades que está vivenciando: uma antes da greve e outra durante a vigência da greve. Assim como ela, os outros participantes comentaram pontos negativos sobre o período de greve, quando perdem o ritmo de estudos e a mediação do NAI.

Eh, eu vou fazer duas respostas. A primeira é até o último, antes desse período aqui, foi tudo perfeito, eu consegui acompanhar, os professores foram ótimos, eles me deram material porque na aula, para compensar essa minha perda de memória e até auditiva, né, às vezes eu me perco. Eu solicitei para gravar as aulas. Hum, então os professores foram muito solícitos para deixar eu gravar a aula me dar o material, essa é uma resposta. Agora nesse período, em especial, eu tive dificuldade com uma matéria, mas é só uma matéria. Não deixou, na época, não deixou eu gravar não, não dava material em PDF que eles apresentavam em aula, não, não, não dava para os discentes, não sei por que eles não dão, não fornecem. Eles dão um livro, o nome dos livros que eles utilizam tudo, mas o material eles não fornecem. Daí, que eu fiz, foi a minha busca, desesperada, fui lá, falei com o diretor do departamento porque o NAI estava de greve para intermediar isso. Então eu mesma tive que falar com os professores, daí com muito esforço, eles me deram o PDF e deixaram eu gravar o áudio das aulas. (Vitória, 2024)

Com esse relato percebemos como a universidade funciona em parceria com os diversos setores. Com a greve dos Técnicos Administrativos, o NAI não estava realizando os atendimentos

aos discentes e muitas das demandas que foram surgindo ficaram em aberto, sendo que, em alguns momentos, as coordenações dos cursos, sozinhas, não conseguem intervir pelo discente. Dessa forma, a discente precisou ser mais proativa e buscar ajuda com seus próprios argumentos, que são válidos. Mas, como ela aponta, nem sempre são aceitos quando não são solicitados seguindo-se uma hierarquia. Muitas vezes os discentes são desafiados pelas próprias circunstâncias, como a greve. Alguns conseguem fazer um contraponto e sobressaem diante das possibilidades do momento, outros têm mais dificuldade, muito depende da receptividade dos profissionais envolvidos, o que requer um olhar apurado para que não se transforme em um caso de evasão.

Durante as entrevistas, os discentes fizeram considerações sobre o processo de inclusão e trouxeram nas narrativas algumas de suas vivências na graduação. Sobre o acesso ao curso, Pedro começa narrando como foi seu processo de chegada ao espaço universitário da UFJF.

Então, eu acho que o meu acesso tá sendo muito tranquilo principalmente porque no começo, lá atrás, quando eu entrei na faculdade, eh, já me, já me foi eh, solicitado, né o que eu precisava, o que eu queria e é interessante porque o espaço do meu curso, né, especificamente, é um espaço acessível, é um espaço que tem uma boa acessibilidade, tem o piso tátil tem o elevador que é basicamente o que eu preciso para me locomover lá dentro e tem é, eu acho que é assim faz parte do básico que eu preciso lá dentro. [...] Eu fui lá para eles me mostrarem o trabalho que estava sendo feito já com piso tátil, para eu conhecer o ambiente, para eu conhecer como é que estava ficando, tem o áudio no elevador, tem Braille, não sei o quê... e eu fui, eh, pessoalmente lá ver antes do início das aulas, então quando eu cheguei lá, não era nada novo, não era uma surpresa, não era, não era uma novidade para mim, eu já sabia, não sabia tudo, mas eu sabia mais ou menos o que ia acontecer, como iam ser as coisas. (Pedro, 2024)

A visita guiada realizada com Pedro, que aconteceu antes da sua chegada para o início das aulas na UFJF, ganha destaque quando ele enumera todas as acessibilidades que encontrou no prédio do curso. É possível perceber que essa iniciativa é importante para orientação e mobilidade dentro do espaço. Talvez a perda visual ainda na primeira infância ocasionou mais recursos para a compreensão e o treino em ambientes desconhecidos, o que pode facilitar a relação espacial de pessoas cegas. “Uma criança que nunca enxergou tem uma experiência perceptiva diferente daquela que ficou cega nos primeiros anos de vida” (Masini, 2003, p. 41). Isso porque, quando se perde a visão em outras fases após a infância, como na fase adulta, o processo de aprendizado e de acomodação pode ocorrer com mais lentidão. Essa visita prévia ao espaço ganha destaque por favorecer o conhecimento do ambiente antes do início das aulas. Assim, o discente já chega, no primeiro dia, com noção do espaço de que irá participar, ação que foi viabilizada pelo NAI.

Sobre Júlio, boa parte de suas narrativas, casava-se com as discussões propostas nos capítulos anteriores relacionadas aos desafios para o discente Surdo no ensino superior. Era como se ele

estivesse argumentando com o texto já produzido. Com semblante sério, falou como tem sido sua trajetória acadêmica.

Sobre minha trajetória eu iniciei na Instituição em 2018. O maior desafio para mim foi porque no curso a maioria das pessoas não conheciam, por exemplo, como lidar, como tratar com pessoas Surdas. E aí eu aceitei esse desafio, porque ele tem a maioria dos discentes ouvintes. E aí com alguns é tranquilo a interação, porque alguns se preocupam, alguns professores também têm essa preocupação com a inclusão do discente Surdo. (Júlio, 2024)

Um dos fatos importantes que deve ser considerado, em meio a tantas camadas interseccionais que estão sobrepostas ou entrelaçadas na vida de Júlio, é a questão de ser o primeiro discente Surdo de um curso no qual há muitas aulas práticas que usam interações predominantemente pela voz. Cabe a reflexão de que “a presença de discentes Surdos em nossas salas de aula inaugura a urgente necessidade de ampliação do universo linguístico e cultural nas universidades” (Pletsch, 2020, p. 40).

Nessa reflexão já encontramos barreiras e a mais comum, talvez a mais entediante para os Surdos, é a barreira linguística, visto que, como mencionado por Júlio, nenhum dos professores é usuário da língua de sinais. Nesse contexto, os discentes ficam limitados, pois a comunicação efetiva em sua língua acontece apenas nas mediações com os intérpretes. A respeito da organização das instituições de ensino para atender a discentes Surdos, “o número de funcionários, professores e discentes que utilizam Libras com fluência é muito reduzido, cabendo ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) o papel de mediar as relações e as línguas na comunicação entre ouvintes não fluentes em Libras e os Surdos” (Pletsch, 2020, p. 42).

Carlos questiona várias situações e faz sugestões sobre possíveis mudanças que ele considera favoráveis para seu processo de inclusão. Percebemos que algumas situações relatadas por Carlos extrapolam as possibilidades e recursos ofertados pela universidade, pois são questões da vida pessoal e vão além dos processos de inclusão ofertados pela instituição. Daí a importância de conhecer e considerar as interseccionalidades presentes na vida de cada discente.

Ao citar as barreiras, Carlos novamente trouxe para discussão as avaliações, pois geralmente os professores oferecem o tempo estendido de prova. Mas, para ele, as demandas vão além do acréscimo de tempo de 60 minutos. Sobre o tempo estendido, o entrevistado não fez tantos questionamentos, mas colocou a dificuldade de deslocamento até o campus, pois ainda tem impedimentos para transitar sozinho dentro da Universidade e, no atual semestre, não tem mais a companheira que antes o guiava até a UFJF.

[...] a lei orienta uma hora a mais, eu tenho, em relação aos outros discentes. Agora a questão da prova, no começo (pandemia) os professores me mandavam por e-mail

de manhã e eu tinha até as 23:59 para devolvê-la. Na pandemia manteve e tal. Só que agora eu encontro uma dificuldade para chegar até o campus né, que eu separei, igual te expliquei, e eu tô sem companhia para chegar até lá. Eles dão, né, um tempo a mais para a prova, uma hora que é da Lei, e eu tenho a ajuda dos bolsistas do NAI para poder realizar as provas. (Carlos, 2024)

Diante de alguns relatos, percebemos que as interseccionalidades vão ganhando outras proporções, acrescentam-se, mudam ou são transformadas em novas condições que podem contribuir ou afetar ainda mais a participação e permanência dos discentes no espaço acadêmico. Algumas situações ultrapassam o controle das ações que podem ser realizadas pela instituição. Quando é necessário se deslocar até outro ambiente, pontua diversos entraves que geram esse conflito dele com o espaço.

Pedro aparenta muita animação ao comentar sobre as avaliações e faz questão que sejam com o mesmo conteúdo dos colegas de turma. A única coisa que necessita é realizá-las pelo notebook. Relata como ocorrem os períodos de atividades avaliativas:

Super tranquilo! Prova a gente estabeleceu um sistema, fica assim, o professor, ele arruma um pendrive, [...] O professor leva um pendrive, coloca um arquivo de texto com a prova dentro dele, eu faço no computador, envio para o professor, ele corrige, me envia de volta por e-mail, sei lá, devolve o pendrive para me entregar, corrigido, foi sempre assim e sempre funcionou, desde o primeiro período, sempre funcionou. Os professores, acho que me dão um tempinho a mais para fazer a prova, mas eu não cheguei, eu acho que eu ainda não cheguei a usar, não tem tanta prova assim também, é mais trabalho. (Pedro, 2024)

Apesar da oferta do tempo estendido para a realização das atividades avaliativas, costuma não ser necessário esse acréscimo, pois Pedro consegue realizar as atividades dentro do horário previsto para a turma.

Também em relação às atividades avaliativas, Vitória faz menção a alguns dos recursos que lhes são ofertados. Fala da extensão do tempo de prova em mais 60 minutos e apresenta uma nova demanda em relação ao conteúdo, pois comenta que fez um apelo aos professores sobre o formato das provas. Para sua acessibilidade, já apresenta algumas possibilidades que podem facilitar sua participação.

Todos os professores me dão essa facilidade de aumentar o tempo. Se eu precisar, todos eles foram unânimes nisso. Agora, eu pedi para o NAI, que, por causa da minha perda cognitiva/auditiva, formar frases assim, complexas, que eu preciso descrever várias etapas, para mim é muito difícil, por causa da minha memória, então provas fechadas, para mim, seria o ideal. Por quê? Porque, se eu olhar ali, eu vou lembrar, eu lembro, então eu peço sempre para eles me darem a opção de prova fechada na hora de me avaliar, entendi. Excepcionalmente essa matéria, Anatomia, não me deu essa opção, não teve o NAI para intermediar, (por motivo da greve) eu tive que fazer normalmente que nem os outros discentes. Não sei se vai dar certo.

(Os professores) Fazem, só pedem para eu lembrar eles, né. Porque são muitos alunos também né, daí eu sempre lembro eles, falo: “faz a prova para mim”, daí eles fazem. (Vitória, 2024)

Em suas narrativas, a disciplina de Anatomia está sempre em evidência. Parece realmente ser algo que desafia a discente. Quanto ao pedido de tempo extra, sempre que necessário, ela usufrui do direito. Entretanto, sem tom de reclamação, ressalta que, apesar de os professores aderirem ao seu pedido de reestruturação das questões avaliativas no formato “fechado”, o que favorece a lembrança das etapas de cada processo, ela precisa fazer constantemente essa solicitação, para não correr o risco de ser esquecida/apagada. Sobre isso, Pletsch (2020) enfatiza a necessidade de ter um olhar atento ao elaborar materiais de estudo: “Propor enunciados curtos, claros, diretos e se possível sem a utilização de metáforas. Quando estas forem utilizadas, ter o cuidado de verificar se o discente compreendeu. Isso facilitará a compreensão do que está sendo solicitado” (Pletsch, 2020, p. 30).

Em processos inclusivos, o olhar apurado do professor, uma vez postas as especificidades do discente, precisa ser de respeito e compromisso para que a relação não seja frustrada e nem como uma forma aparente de obrigação. Portanto, é indispensável “utilizar recursos como mapa conceitual, esquemas gráficos e ilustrações, para que o discente tenha a opção para se expressar além da escrita” (Pletsch, 2020, p. 29), acrescentando que é desejável que as adaptações sejam um compromisso do professor quando se tem conhecimento das demandas dos seus discentes, sejam elas quais ou de quem forem.

Em relação à organização das aulas nos semestres, Carlos salienta que faz poucas disciplinas para não ficar sobrecarregado, pois o volume de leituras no seu curso é intenso e, muitas vezes, precisa de ajuda para ter acesso aos materiais disponibilizados pelos professores, principalmente quando o leitor de tela não acessa o material por algum motivo. Em sua narrativa, ao se referir às disciplinas, expõe:

É, hoje em dia, eu tenho feito poucas, no começo eu fazia todas, agora eu faço três, quatro no máximo, às vezes, dependendo do semestre, igual teve, acho que foi ano retrasado, eu tive que fazer a aula de lógica, e lógica é fórmula, aí o professor falou: ah, não. Mas, aí o bolsista, ele anota a fórmula para passar para ele depois fazer o exercício, mas nem o bolsista estava conseguindo, entende? Aí eu peguei, pedi um trabalho para substituir a prova, mas ele não aceitou, então, aí, assim, [...] Por que como é que você vai montar uma fórmula, se eu não, nem tô vendo ela, e aí o cara é irredutível, ele não, não muda. Por isso que eu te falei, depende do professor, depende do material apresentado. Igual eles, eh, colocaram como disciplina obrigatória Libras, como é que o cego vai fazer Libras? [...] então, mas aí eu me livre porque a minha carga horária de disciplinas obrigatórias já encerrou, eu só estou agora cumprindo as eletivas e a adicional, na carga horária adicional, para poder concluir a graduação. Mas, se eu tivesse escolhido, não teria como, ou faz um trabalho né, falando da legislação, da aplicabilidade né, o que aquilo vai proporcionar para pessoa com deficiência auditiva, beleza, agora fazer o curso em si para aprender Libras fica inviável. (Carlos, 2024)

Carlos faz alguns apontamentos sobre a importância de escolher as disciplinas que irá cursar em cada período levando em consideração que algumas podem ser mais complexas a ponto de precisar de mais tempo e ajuda para interagir. Ganham destaque algumas disciplinas que são mais visuais e ele sente dificuldade para processá-las mentalmente. Cada pessoa com DV faz esse processamento de forma subjetiva. Alguns, principalmente os cegos congênitos ou que perderam a visão na fase da infância, podem ter desenvolvido diferentes habilidades para fazer esse tipo de processamento, sendo que começaram precocemente, inclusive passaram o período escolar exercitando essas funções mentais.

Outro caso interessante é a disciplina de Libras, que é muito visual. Mas, na própria fala do discente, ele oferece pistas de como ela pode ser trabalhada de forma mais teórica. É importante ressaltar que uma pessoa com deficiência visual pode aprender Libras Tátil, se for do seu interesse. Apesar de a disciplina de Libras não ter essa finalidade, é possível que passe por adaptações, caso haja um discente com DV.

Acerca de reduzir o número de disciplinas por período, Vitória também demonstra essa necessidade e expõe seus motivos:

Eu tenho muita dificuldade cognitiva realmente para memorizar as matérias, o conteúdo é muito extenso na área da Saúde. Então, eh foi negociado com os professores e com o diretor da faculdade. Eu faço só metade da carga normal em cada período. Então já faz quatro anos que eu tô na faculdade. Não, é, quatro períodos, né, só que só tô no segundo período. (Vitória, 2024)

O estudante Pedro relata que acompanhou todas as disciplinas do período de acordo com a grade do curso, está no sétimo período da graduação e caminha para a formatura. O discente Júlio não mencionou sobre a articulação com as disciplinas, mas é possível perceber, pelo tempo de entrada na graduação, que ele não acompanha a grade convencional dos semestres.

No próximo relato, percebemos outras questões interseccionais que dão novos sentidos a determinadas ações, pois Carlos logo cita que a idade e alguns fatos ocorridos em sua vida particular causam desânimo e ele precisa ser mais resistente para lutar a favor do seu objetivo de concluir a graduação. Novamente menciona a frase: “*Se não for firme, desiste!*”. Nesse sentido, desistir pode ser mais cômodo para ele e outras pessoas com deficiência em situações semelhantes.

O fato de concluir a graduação em um tempo maior do que o esperado pelo curso pode ser bem comum, mas não é via de regra, sendo que, a depender do conteúdo, eles optam por fazer menos disciplinas. Isso é um dado real que pode acontecer na vida de qualquer discente, principalmente os

que trabalham em rotinas exaustivas e não conseguem ter um tempo de estudo ampliado para cumprir o currículo dentro do previsto.

[...] Eu já tô numa certa idade, já não tô com muita animação mais para ficar insistindo com as coisas, mas a gente acaba desistindo, a maioria desiste, ou então demora, fica 6, 10 anos agarrado lá em cima (UFJF) até concluir [...] É igual eu sempre falei, o deficiente tem que se adequar ao meio e o meio se adequar ao deficiente, tem que ser uma relação de mão dupla. [...] E, assim, outros discentes ali, que eu já fiquei sabendo, desistiram entende? (Carlos, 2024)

Em relação aos espaços da universidade, Carlos disse que frequenta somente o prédio onde acontecem as aulas, enfatizando que sente incômodo quando vai a outros ambientes, por isso não frequenta muitos lugares:

Porque eu não gosto, o menos que eu puder ir lá é bom para mim, mas eu evito ficar lá, porque eh, a gente se sente incomodado e sente que tá incomodando, então é ir lá na UFJF mesmo para resolver o que tiver para resolver, se tiver aula, assiste à aula e volta para casa. (Carlos, 2024)

Depois ele pensou bastante e colocou outra opinião sendo contrária à da primeira resposta que foi impulsionada pela ação de responder rápido. No meio da conversa, surgiu um assunto sobre sua participação nessas atividades acadêmicas em espaços distintos da UFJF. Logo disse sorridente: “Gosto, gosto de participar sim, igual eu te falei, eu fui em uma só até hoje (Semana do curso), mas é bacana, eu gosto, é tudo que é assim dado pra gente fazer é, satisfaz porque a gente se sente útil né” (Carlos, 2024).

Quando surge o assunto referente ao campus, Pedro sorridente diz que não conhecia muitos espaços, mas atualmente conhece alguns lugares que costuma frequentar. De forma bem-humorada, narra:

Não conhecia o campus, nem, nem, nem metade da metade, eu falo o campus como um todo, eu assim, agora eu conheço os lugares que eu vou. Uhum, eu conheço claramente os lugares que eu vou. RU porque eu acabo indo para o RU sozinho, então eu acabo conhecendo mais ou menos o ambiente. O RU não é um lugar que dá muito para você explorar porque é lotadíssimo. Então, não é um lugar muito, eh, muito amigável. Eu conheço o ICH, assim basicamente os lugares que eu fui no ICH, que eu tive aula, mas assim, não foi um lugar que eu conheci tão bem, não posso dizer que é um lugar acessível porque não era lá que eu estudava, então assim, foi só um curto período, eu fui lá, precisei ir lá em dois semestres, então foi um período muito curto. (Pedro, 2024)

Nesse momento, Pedro pensou para responder. Logo disse de alguns locais que frequenta na universidade, onde costuma ir sozinho ou acompanhado com amigos, como o Restaurante Universitário (RU). Explica que usa o transporte da Universidade, que é o ônibus circular que leva os

discentes até o RU, considerando que a distância de alguns ambientes até o restaurante é longe. Tendo em vista que o RU é um ambiente que sempre está movimentado nos horários de almoço e jantar, Pedro explica como transita lá.

Ah, é bem tranquilo, eh eu geralmente aviso ao motorista: ah, avisa quando chegar no RU, é isso é bem básico. E, quando eu chego lá, como passa muito carro, né, passa carro, passa ônibus, então eu não atravesso lá sozinho, eu às vezes, peço a alguém que tá passando ali: “ouuuu, me atravessa aqui, me deixa ali na entrada do RU”. E sempre tem lá dentro do RU, é uma coisa que eu acho legal, que tem um funcionário, quando não tem um amigo meu, quando eu vou sozinho né, se quando eu não tenho amigo meu, tenho um funcionário lá, que passa né, a carteirinha para mim e me ajuda a servir. Serve para mim e me coloca num lugar livre, essas coisas. Então, sempre tem uma pessoa que dá uma ajuda, então eu às vezes aviso a pessoa, eh, tem como me deixar lá fora de volta, essas coisas assim. Uhum, comunicação pura! (Pedro, 2024)

É imprescindível que nesses espaços haja pessoas preparadas para contribuir com o acesso do discente ou qualquer pessoa com deficiência, pois a falta dessa ajuda poderia impedir a participação do discente em um ambiente que é de direito dele e de todos os outros discentes da UFJF. A contribuição dos colegas é significativa e gera boas reflexões sobre a construção de uma sociedade que busque mudanças atitudinais em suas próprias ações. Entretanto, o ambiente de uma universidade precisa contar com funcionários preparados para receber a diversidade. Pelo que foi narrado, Pedro sozinho toma suas decisões e não se vincula somente à ajuda dos colegas para ir até onde deseja, como no RU. Quando julga necessário, vai ao ponto de ônibus e se desloca até ao RU. Essas habilidades são desenvolvidas através da orientação e mobilidade, por isso são muito importantes na vida das pessoas com deficiência visual.

Pensando que a inclusão acontece em colaboração entre todos os ambientes da universidade e precisa da participação de todos os profissionais envolvidos, independentemente de qualquer prestação de serviços presente no processo de funcionamento e manutenção de um ambiente complexo, pelo tamanho físico e demandas inerentes a cada espaço, Vitória faz uma referência importante sobre os profissionais que fazem desse espaço um ambiente mais agradável: *“Ah, eu também, eu só tenho a agradecer à faculdade, à UFJF como um todo, né, desde a pessoa que faz limpeza, porque é tudo muito limpo, banheiro é muito limpo, e a arborização é muito perfeita, os professores são ótimos”*. (Vitória, 2024)

Vitória sente conforto ao se relacionar com todos esses profissionais, enfatizando a importância de cada um. Na sequência, ela volta a comentar sobre a UFJF: *“Ah eu tô gostando tanto de fazer faculdade lá, eu acho que eu não mudaria nada. Eu tenho acesso ao ônibus, eu tenho acesso*

à alimentação lá dentro, é, eu acho muito é, muito gratificante, muito gratificante mesmo” (Vitória, 2024).

A satisfação apresentada pela estudante em relação aos espaços públicos da universidade nos faz refletir sobre a necessidade de haver relações harmoniosas entre todos os profissionais e discentes para que o respeito às diferenças aconteça de forma equânime e traga bem-estar para os envolvidos. Durante os relatos, em algumas falas, percebemos que há equívocos em relação à acessibilidade atitudinal, que pode partir de qualquer setor, inclusive dos próprios docentes. Antunes e Amorim (2020, p. 9) dialogam sobre essa questão apontando que

a inclusão do PDC no ensino superior também esbarra em barreiras do campo atitudinal. Docentes, estudantes e servidores do quadro técnico, entre outros sujeitos que circulam no ambiente universitário, ignoram, desconhecem ou conhecem muito pouco, de maneira geral, as limitações e as capacidades de aprendizagem de estudantes com deficiência.

A escuta dos estudantes e as explanações sobre o que consideram necessário para a sua inclusão muitas vezes passam pela ação humana, o que reflete diretamente nas questões ligadas à mudança de atitudes, como na acessibilidade atitudinal, já citada no texto e fortemente discutida pelo autor Romeu Sassaki. Isso levanta discussões sobre a necessidade de ações formativas na área da inclusão para todo público atuante na academia. No ensino superior, por ser ainda recente a maior participação do público com deficiências, é inevitável que haja investimentos em formação específica e continuada com o pressuposto de espalhar culturas inclusivas dentro do ambiente acadêmico, que é fortemente marcado pela meritocracia. “Rever os critérios de excelência acadêmica será um passo importante para conseguirmos visualizar a universidade com outro olhar, mais inclusiva” (Braga; Antunes, 2023, p. 4).

4.3 A PARTICIPAÇÃO E A BUSCA DE AUTONOMIA DOS DISCENTES

Outro ponto de destaque foram as narrativas apontando a acessibilidade curricular que se relaciona diretamente com o processo de autonomia. Os discentes relatam que, quando recebem materiais acessíveis, conseguem ter mais autonomia para realizar as atividades; quando isso não acontece, necessitam de mais ajuda dos colegas de turma, familiares e da monitoria do NAI. Nesse sentido, a atuação dos professores tem grande significado. Como são os responsáveis por organizar as propostas para a turma, quando refletem antecipadamente sobre possíveis acessibilidades para determinada demanda, essas interações prévias podem fortalecer a participação dos discentes.

O domínio de um conjunto de novas maneiras de produção e exibição da escrita, da imagem e dos sons traz consigo, igualmente, novas maneiras para ensinar e aprender. Desafios postos às instituições de ensino superior e seu corpo docente que deve formar-se, continuamente, para aprender tais formativas. (Antunes; Amorim, 2020, p. 9)

Pedro evidencia que sempre recebe o conteúdo *online* e que seu contato direto com os professores faz tudo fluir de forma tranquila e agradável. Quando algo não está do jeito ideal para sua compreensão, ele tem liberdade e autonomia para conversar com os professores e juntos pensarem em formas para melhorar o que não está sendo útil para sua participação.

Eu sempre recebi o conteúdo online. Então, assim, os professores, sempre mandam conteúdo online e, quando não tinha, eu sempre falava com o próprio professor: Ah não tem tal coisa, como é que faz? Ai acabavam digitalizando algum documento para mim, eh, enviando alguma forma de eu ler um documento, mas nunca faltou, em todos esses anos de faculdade, nunca faltou material, sempre se faltava alguma coisa, se não tinha alguma forma, era uma conversa, eu sempre tive uma conversa muito direta com os professores que eu passei, então sempre, foi sempre uma coisa que, que nunca gerou dificuldade. (Pedro, 2024)

Quanto aos materiais disponibilizados para estudo, geralmente a pessoa com DV encontra muitos obstáculos quando estão no formato impresso. Em determinados cursos de Humanas, ainda pode haver um agravante considerando que se trabalha com recursos pedagógicos mais antigos de uma época em que ainda não existia a tecnologia para produzir versões mais acessíveis como em PDF, audiobook, entre outros, que facilitam a autonomia do discente com DV porque podem ser acessados pelos leitores de tela. Sobre os materiais de estudo, Carlos assim se manifesta:

Tem material que é bem antigo, então, assim, às vezes, o PDF fornecido é uma foto, a gente não consegue ler, até o bolsista tem dificuldade de fazer a conversão do documento de foto para PDF acessível, enfim, e aí assim, igual a aula que eu tô tendo é um seminário, o texto só tem em francês. Então você tem que ir lá para traduzir, ou seja, ou você vai lá ou então pega um texto traduzido, a gente não sabe se é confiável para poder entender e fazer o exercício, fazer a prova, é por aí que funciona. A gente entra em contato falando para ele tentar arrumar um PDF melhor, ou então a gente tem que ir lá xerocar depois pegar esse xerox e transformar em PDF, aí digitaliza e transforma no PDF acessível (Carlos, 2024).

Carlos evidencia que “a ferramenta que eu tenho de melhor, igual eu te falei, é o e-mail.” (Carlos, 2024). Sendo assim, novamente indica que prefere receber os textos por email em PDF acessível. Em relação ao material, quando não está apropriado para o uso no leitor, interfere diretamente no seu processo de autonomia, pois ele terá que solicitar ajuda de alguém da família ou dos monitores do NAI. No atual contexto, o discente sempre solicita ajuda dos monitores enfatizando que nem todos os conhecidos ou familiares sabem realizar essa conversão. Comentou que geralmente

os materiais não são muito disponibilizados pelo *Classroom* ou outra plataforma. Assim, ou ele tem um PDF acessível ou necessita de ajuda para fazer a conversão. Quando não há possibilidade de fazer esse processo, precisa solicitar alguém para fazer a leitura do documento, pois muitos são antigos, já estão danificados prejudicando ou alterando a conversão. Dessa forma, ele ressalta a necessidade de o material ser em PDF acessível e faz outro apontamento sobre sua participação, citando exemplos que acontecem na sala de aula e prejudicam sua autonomia.

Em relação à participação em sua vida acadêmica, Carlos destaca algumas situações consideradas complicadas, cita novamente dificuldades que passa para ter acesso a determinados materiais que são compartilhados de forma impressa e a locomoção dentro da universidade para acessar os materiais.

[...] é igual teve uma época que algumas disciplinas não tinham pasta no xerox do prédio. A moça fala: “não, o xerox, esse aí, tá lá na outra faculdade”, ou seja, tinha que descer aquilo tudo ali de ônibus e chegar lá na outra faculdade para pegar o material sabe, então assim, é surreal. Poxa, você tem um deficiente visual, o que o professor tem que fazer é providenciar o material para aquele aluno acompanhar a turma. Mas não, eu sair de um prédio e deslocar até outro que é distante para pegar material, ou seja, eles contam se a pessoa que tá com você leva, ou então o outro colega vai xerocar e vai trazer para os outros, vai compartilhar. E a gente que não quer partilhamento de colega, a gente quer que o professor compartilhe, que é diferente partilhar e compartilhar é diferente, então ele tem que compartilhar pra gente poder seguir junto, assim, em pé de igualdade com quem não tem deficiência. [...] a gente fica meio que invisível na aula é igual eu tô te falando, o professor é acostumado a dar aula para pessoas ditas sem deficiências, pessoas perfeitas e às vezes ele esquece, ele aponta para a lousa, fala assim: “aqui é isso aqui, é aquilo outro” e sendo que eu tenho um deficiente visual, uma pessoa cega não vai ver aquilo entende. [...] um exemplo, ele fala: “Oh, tem um questionário para preencher, tem uma coisa para fazer”, ou seja, de todo jeito a gente depende do outro colega para poder fazer, nunca a gente tem autonomia de fazer sozinho. Então, assim, falta isso, eh, dar autonomia para a pessoa com deficiência. (Carlos, 2024)

Nessa narrativa, é possível perceber como as pessoas com deficiência buscam autonomia, prezam pela oportunidade de fazer por conta própria algumas coisas que elas acreditam conseguir realizar sozinhas quando lhes são oferecidas as ferramentas adequadas para tal. As queixas de algumas situações que acontecem na sala de aula, como o apontamento feito pelo professor para o quadro, podem gerar um aborrecimento na pessoa com DV. Em muitos momentos os professores realizam naturalmente ações que estão habituados a fazer durante as aulas. Apontar para o quadro é bem comum durante a realização de uma aula em qualquer etapa ou nível de ensino. Por isso essas atitudes acontecem tão espontaneamente que o professor as realiza sem perceber de fato que esse gesto pode não ter contemplado a todos. Nesses momentos de conflito, é importante o discente sinalizar de forma harmoniosa para que o professor fique ciente dessa ação e pense em outras

estratégias para se referir a algo que está no quadro. É importante a orientação para os professores em relação aos recursos imagéticos e “acerca do uso da linguagem adequada durante suas elaborações orais (sem referentes como: aqui, lá, esse)” (Monteiro; Dias; Linhares, 2022, p. 9).

Sendo assim, a estratégia de apontar até pode ser usada, mas é prudente que o professor faça a referência verbal do que deseja destacar, que descreva para que o discente com DV não tenha sua compreensão comprometida pela falta de descrição do que se pretende mostrar à turma. Para minimizar essas situações, uma primeira experiência, com a devolutiva do discente, poderá contribuir para que o professor reflita sobre suas próprias ações e reveja as formas de trabalhar para atuar junto aos discentes com deficiência.

No momento de encerramento das entrevistas, reservamos um momento livre para que, caso sentissem vontade, pudessem comentar algo que não fora mencionado durante a narrativa. Nesse momento, Carlos argumenta sobre as necessidades diárias no seu processo de graduação. Ele cita alguns exemplos sobre como os materiais podem ser acessibilizados:

Eh, por exemplo, se tiver imagem é, então o certo seria até... eu converso muito com a “P”, que ela faz mestrado e ela é audiodescritora. Então ela já ofereceu serviço para a universidade, eu acho que ainda não chamaram ela, não terceirizaram o trabalho dela para isso, porque a gente fica perdido. Porque tem professor que lembra e fala, às vezes quando eu vou acompanhado a pessoa fala comigo, fora isso, você fica sem saber o que que tá escrito ali. No datashow, na imagem alguns descrevem, né. Mas o certo deveria ter igual tem para... ter um intérprete de Libras para os alunos com deficiência auditiva, tinha que ter também audiodescrição para a pessoa com deficiência, seja baixa visão ou cego né, pra gente poder se inteirar do ambiente. Eu fiz aula de artes, e na aula de artes a professora colocava lá o quadro de fulano de ciclano do beltrano, o Louvre, o museu não sei das contas... Para mim não adiantou, porque eu não tô entendendo, ela não especificou, ela não audiodescreveu. Não falou para mim, aí na época minha esposa falou “ah é o quadro do Fulano, tá assim tá assado”, mas e se ela não tivesse? Então, assim, os professores contam muito com a ajuda da pessoa que vai com você, com a pessoa que vai te levar, então eles acham que essa pessoa tem obrigação de te ajudar ali, mas não é a instituição que tem que proporcionar ferramentas para a gente interagir? Entendeu! (Carlos, 2024)

Essa narrativa toca em um recurso de acessibilidade que atualmente está ganhando espaço nos ambientes educacionais e sociais que é a audiodescrição. O profissional de audiodescrição, profissão regulamentada pela norma 16452 da ABNT NBR, contribui para a compreensão dos discentes em relação ao conteúdo das imagens descritas. De acordo com Livia Motta, a “audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição

amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos” (Sá *et al.*, 2020, p. 6).

Carlos considera que esse é um recurso importante para gerar acessibilidade ao material visual, porém ainda não há um profissional para organizar esses trabalhos para a UFJF. De acordo com Pletsch (2020, p. 49), o ideal é que a universidade,

nas descrições de imagens, considere a necessidade da instituição contar com o profissional audiodescritor com formação na área e que trabalhe em equipe com consultores cegos ou com baixa visão. Esse trabalho deve validar as audiodescrições e testar a eficácia de descrições aplicáveis a atividades acadêmicas, provas, apostilas e demais materiais produzidos para fins de estudos pelo professor.

Em contrapartida, sobre as disciplinas em que há necessidade de trabalhar com mais imagens, o discente Pedro descreveu algumas situações dentro da sala em que é possível perceber que os professores se preocupam em propor meios que sejam de fato inclusivos para o discente.

Toda a matéria eles usam slides, só que o que acontece, eles sempre eh, eles sempre vão falando, eles vão explicando, quando eles mostram alguma imagem eles eh, eles param e falam: Ah, Pedro, eh tô mostrando uma imagem disso aqui, disso e disso, para eu me contextualizar, às vezes ele esquece eu pergunto: professor, o que é isso? Mas, dessa forma assim, tipo, essa questão de imagem, eles param, descrevem para mim, falam o que que tá acontecendo, fala o que que é, fala o que que eles estão mostrando, sobre o que que eles estão falando. É muito verbalizado, uma questão muito verbalizada.

Uma questão de dificuldade, eu acho que as matérias gráficas são sempre mais difíceis, são poucas, não tem muitas, são três, acho, [...] Eh, aí é um pouco difícil, até porque, algumas delas eu ainda não fiz, então eu não posso falar muito sobre. Eu fiz uma, não foi a melhor das experiências, eu acho que não, eh, poderia ter sido de uma forma diferente, eu não sei o que poderia ter sido feito, sinceramente eu não sei, mas não foi a melhor experiência não, não é uma coisa que cheguei e, eu aprendi. Eu acho que foi, eu acho que é um probleminha, matéria gráfica. (Pedro, 2024)

Nessa narrativa pode-se perceber que a descrição das imagens está presente, mesmo que de forma indireta, nos momentos em que os professores fazem essa tradução de imagem em palavras para o discente. Claro que não acontece de forma profissional, mas é imprescindível que os professores de pessoas com DV façam essa prática em suas aulas. Também é importante salientar que nem todos os conteúdos, mesmo com a descrição dos professores e ajuda dos colegas, serão alcançados em sua plenitude. Alguns podem ser mais complexos e o discente ter mais dificuldade para produzir conceitos mentais sobre determinado tema. Pletsch (2020) faz referência a Oliveira Junior e cita alguns cuidados que os professores devem ter com o uso de imagens quando há presença de discentes com DV:

Em qualquer exposição nas aulas e interações, será necessário descrever os acontecimentos perceptíveis apenas pela visão; na transcrição de vídeos, utilize os marcadores: nome do vídeo, duração, ano do vídeo, objetivo, e informe o momento de descrição dos elementos visuais e também transcrição de falas, especialmente, quando não for possível os serviços de audiodescrição em tempo real na forma de apoio presencial (Pletsch, 2020, p. 50).

Quando os discentes nascem com deficiência visual e não fizeram contato visual com o mundo, pode haver mais dificuldade para compreender determinadas imagens, pois eles não têm referência visual guardada sobre específicos temas.

Retomar as histórias das pessoas com deficiências sensoriais- de sua infância, de seu aprendizado, de suas relações, de suas descobertas e de suas dificuldades- é uma forma de tomar contato e refletir sobre as condições para seu desenvolvimento e suas readaptações. Suas histórias poderão apontar outros potenciais a serem explorados, cabendo às áreas de conhecimento investigar como poderão contribuir nesse sentido. (Masini, 2003, p. 41)

Por isso, é importante considerar quem é o discente e saber se a deficiência é congênita ou adquirida, pois cada caso pode necessitar de diferentes estímulos ao se tratar de materiais gráficos. Em relação a uma determinada disciplina que predominantemente faz uso de imagem, Pedro afirma que

[...] é muito visual, você tem que tirar foto o tempo inteiro, eu achei uma experiência; eu não vou dizer que foi um fracasso, não vou, não vou dizer isso, foi muito legal, porque eu participei do processo, tipo os trabalhos as atividades eu consegui, eu fiz. Claro, com ajuda das pessoas, com ajuda dos meus colegas, porque eh... Professor sozinho não ia dar conta, então assim, eu tive muita ajuda dos colegas, mas eh, não tem muito, eu acho, eu não sei, acho que não tem tanto assim o que fazer, eh, é visual, não existe para mim, não tem uma forma 100% eficaz de ensinar, talvez tivesse, eu não descobri, mas como problema eu considero essas matérias assim. (Pedro, 2024)

Nesse relato, ele ressalta a ajuda dos colegas de turma que foi tanto direcionada para ele como para o professor. Os discentes ajudaram o professor a ajudá-lo. Ele salienta a importância dessa união de todos, pois, talvez sozinho, seria difícil o professor conseguir fazer todo o suporte. Também enfatiza que matérias como esse ele ainda não consegue pensar em uma forma de acessibilizá-las devido à complexidade de trabalhar predominantemente com imagens.

Ao falar da audiodescrição, Pedro finaliza dizendo que *“o professor deixa as coisas bem explicativas, não precisa exatamente de uma audiodescrição, parar e audiodescrever... Não acho que tenha uma necessidade assim”* (Pedro, 2024).

Nessa perspectiva, Pedro apresenta uma preocupação com as disciplinas que virão, pois já havia relatado que alguns colegas, em outros cursos, não têm as mesmas impressões positivas sobre

o processo de participação e permanência na graduação. Ele coloca algumas situações que deram certo, mas precisaram de ações mais apuradas para que de fato ele participasse com autonomia. Uma das falas mais relevantes é, ao lembrar das matérias gráficas, aparentemente já estava ansioso e fazia algumas previsões.

Uma coisa que eu queria ter aprendido mais, era com a questão da foto, não deu muito certo, mas eu gostei, [...] Poderia ter sido melhor, mas ninguém tá preparado para esse tipo de coisa, então, assim, não vou ficar reclamando. Eu vou fazer, por exemplo, planejamento gráfico. Agora, eu não posso te falar porque eu não sei como vai ser, então eu tenho que fazer ainda. Eu tô fazendo edição agora, estava né, porque tá de greve, então assim, eu tô fazendo a matéria de edição agora, e usar programas de edição com leitor de tela não é muito amigável. Eu tô sinceramente pensando no que vai ser feito, para eu realmente fazer a atividade. O professor já sugeriu fazer com colega, eu acho que vai ser assim. E vai ter que ser isso, não tem muito o que fazer nessa questão, edição é uma coisa muito complicada, edição de vídeo, principalmente. (Pedro, 2024)

Após essa reflexão, ele dá ênfase à importância do NAI nesse contexto de troca com os professores na busca de ações significativas para acessibilização de determinado conteúdo.

Mas, aquela coisa, manter um diálogo sempre, tem o NAI ali. O NAI faz o trabalho muito bem, fui eu que dei uma né, uma dribleada neles, mas eles fazem o trabalho deles muito bem. É muito bom, eu que não precisei muito. Eu acho que eles ficam até agradecidos por eu não precisar tanto, mas pode ter outra pessoa que precisa sim. (Pedro, 2024)

Pedro afirmou que, em situações complexas, qualquer ajuda é sempre bem-vinda, pois há situações em que é necessário contar com a presença de um mediador. Nesse sentido, enfatiza a grandeza de ter os colegas da turma e a importância das relações de amizade que eles concebem ao longo dos períodos. A convivência agradável constrói uma boa relação, sendo que os colegas contribuem com Pedro e com os professores para acessibilizar os conteúdos. Eles se divertem, fazem aulas práticas juntos, criam uma verdadeira relação de amizade que acontece pela afinidade entre os sujeitos, pois a deficiência é algo que se torna secundário nessas relações. Sobre isso, Pedro narra:

Não tive um problema grave, nunca tive um problema. [...] Eu acho que também conta muito com a ajuda, com a ajuda dos meus colegas, então é um segredo muito interessante também, né, fazer amigos na faculdade, fazer colegas, ter parcerias, porque, se você precisa de alguma coisa, você tem os seus colegas, seus amigos para contar, então é uma coisa que... A não passagem por problemas se deve muito a isso também, se deve muito aos amigos que eu tenho, os companheiros que eu tenho lá dentro. A junção de tudo, colegas, professores, que sempre estão dando apoio e eu também né, então, a coordenação também. Eh, eu já tive dúvida às vezes, não lembro que era, faz muito tempo, e enfim, eu já tive alguma dúvida aí, às vezes eu vou lá, eu mando e-mail, o pessoal da coordenação responde, tranquilo é um contato bem

legal, ou eu vou lá na coordenação pessoalmente falar: ah tô tendo isso, não sei o quê. É sempre assim, é contato direto mesmo não tem um processo secundário de falar. [...] sempre que eu preciso de alguma coisa eu falo com quem? Com a pessoa que eu preciso! Então é sempre assim. (Pedro, 2024)

É possível perceber que Pedro tem liberdade para acessar professores e coordenadores do curso. Ele diz que não precisa que esse processo de conversa seja secundário, gosta de resolver sozinho. Até então suas estratégias têm funcionado. Durante a narrativa, percebemos que o discente, quando procura os professores em caso de suporte, já leva o questionamento e as possíveis formas de resolver determinada circunstância. Ele faz vários apontamentos do que pode e como pode ser oferecido algum suporte para que tenha acesso com equidade a determinada situação. A importância de ouvir os discentes se dá por essa bagagem que eles carregam sobre as intervenções que podem ser significativas para o próprio aprendizado.

A todo momento, Pedro exalta que sua participação na vida acadêmica é totalmente ativa, ele faz questão de que seja dessa forma. Enfatiza sobre a necessidade de ter autonomia para resolver o que for aparecendo no decorrer dos anos da graduação, pois deseja que seja assim também na profissão: almeja ser um profissional autônomo.

O estudante enfatizou em suas narrativas desafios enfrentados no acesso ao SIGA e fez um apelo solicitando uma revisão estrutural no sistema para que as pessoas com DV consigam ter mais autonomia para usufruir e realizar as ações habituais para um graduando, como a matrícula, consulta de notas, acesso às disciplinas, acesso ao histórico, entre outras ações importantes que podem ser realizadas de forma independente quando se dispõe de ferramentas adequadas.

A questão virtual, eu acho que o SIGA devia receber uma reforma, acho que devia ser remontado, tipo eh, se fosse possível falar com quem administra, com quem faz essa página, para ela ser remontada. Eu acho que seria uma coisa muito legal porque eu me adaptei a ela, mas outras pessoas podem não se adaptar. Nem todo mundo é como eu, nem todo mundo é igual, nem todo mundo faz a mesma coisa da mesma forma. Então alguém pode achar tranquilo, outras pessoas podem achar irritante. Eu acho irritante, mas é usável, mas é uma coisa que eu acho que precisa de uma reforma. E essa questão né, do espaço, do espaço da Universidade como um inteiro, ela se sensibilizar de forma mais completa, não esperar chegar uma pessoa em determinado curso. Por exemplo, o meu curso não era acessível, eu cheguei lá ele passou a ser acessível porque eu ia entrar, mas e aí, você vai esperar alguém entrar na faculdade em qualquer curso para começar a considerar acessibilidade, começar a melhorar o espaço para as pessoas? Então, assim, acho que é basicamente isso. (Pedro, 2024. Grifo meu)

Na sequência das narrativas, como pioneiro no curso, Júlio destaca a sua vivência como estudante Surdo. Relata uma série de situações que são comuns de acontecer em ambientes educacionais onde os profissionais não têm conhecimento da língua de sinais e nem dos sujeitos

Surdos, levando em consideração que possuem cultura e práticas próprias voltadas para a interação viso-espacial. É necessário popularizar a afirmativa: “o discente Surdo é aquele que se desenvolve cognitiva e socialmente com o uso da Libras” (Pletsch, 2020, p. 40). Júlio expõe que “*aceitei o desafio*” de ser o primeiro discente Surdo do curso e, realmente, para os discentes Surdos, pode haver desafios diários em vista das barreiras que precisam ser rompidas cotidianamente, tanto na academia como na vida.

Nesse momento, como enfatizado por Pedro, ele faz menção à importância da interação com os colegas da turma. Apesar de serem todos ouvintes, muitos se preocupam e alguns tentam buscar formas de ajudá-lo com os conteúdos. Ele recebe essa ajuda como algo positivo e, mais à frente, volta a comentar sobre a atuação dos colegas da turma em seu processo inclusivo. Da mesma forma, pontua que essa preocupação também acontece por parte de alguns professores. Não cita todos porque esclarece que uns se preocupam mais, enquanto outros aparentam estar confusos para realizar as mínimas ações necessárias para contribuir com seu processo de inclusão.

Sobre a participação em atividades em grupo, em concordância com as narrativas de Carlos, Vitória tem uma ideia contrária à de Pedro e Júlio que elegem e acham importante a atuação dos colegas da turma; ela diz preferir fazê-las sozinha, muito pela falta de diálogo, talvez pela diferença de interesses. Ela acha que sua idade pode ser um empecilho para as trocas.

Aí, não é nem a minha deficiência que pesa, é mais a minha idade, porque eu sou bem mais velha que eles, né. Fazer trabalho é normal, assim, pela minha idade, eu sou bem reservada também, eu não tenho muitos amigos, muitos colegas. Não tenho nem muito assunto, né, para falar com eles, mas eu prefiro fazer trabalho sozinha, eu prefiro, não gosto de me enturmar. Mas os professores, eles insistem em socializar. Então, quando eles meio que obrigam, daí eu faço trabalho junto, mas já tive boas amizades. (Vitória, 2024)

Sobre a interação do discente com a turma, Pletsch (2020, p. 28) discute a importância de “estimular a participação e o envolvimento do discente em trabalhos individuais ou em grupo. Neste caso, sugerimos que, sempre que possível e seja necessário, o discente tenha a possibilidade de apoio (mediação) do professor ou de um colega mais experiente”. Mas Vitória enfatiza que essa escolha de trabalhar sozinha é pessoal e não há problemas entre ela e os demais discentes. Ao contrário, todos a tratam com respeito e muitos colaboram, quando há necessidade. Como ela precisa de relembrar sempre o conteúdo, também considera que sozinha é mais viável essa ação.

O discente Carlos, em sua última argumentação, ressalta as barreiras que as pessoas com deficiência, de modo geral, enfrentam dentro da universidade. Não só em relação aos conteúdos, como também nos espaços que foram construídos em um momento que não se pensava na inclusão em nível superior. Reforça a necessidade de os representantes dos diversos setores da UFJF passarem por uma

experiência relacionada ao cotidiano do discente com deficiência para minimamente vivenciarem e compreenderem as barreiras impostas dentro de cada espaço.

[...] tinha que colocar as pessoas de cada setor, um numa cadeira de rodas, um com a venda, o outro com ouvido tampado, e colocar eles ali para sentirem o que realmente a gente passa, entende? A gente sai da aula, eu quero ir ao banheiro, onde é o banheiro? Não sei! Eu posso até fazer um treinamento, né, antes de entrar para a sala, mas eh, num momento assim de desespero você precisa de um banheiro, como não tem ninguém para orientar, você passa direto fica rodando ali, entende? E outra coisa, às vezes o professor troca de sala, aí trocou, o banheiro já mudou de lugar, isso tudo é difícil, tudo é difícil. A chegada, igual eu te falei, chega de ônibus, aí o ônibus já para longe, né, do meio fio, essa menina também apontou, essa usuária de cadeira de rodas, a dificuldade de passar por ali. E outra coisa, cantina, entende, não tem ninguém para te orientar. Janela, igual você vai subir naquela rampa da cantina, a janela está aberta e bate com o rosto ali, então já foi pedido para ficar fechado. (Carlos, 2024)

Com esse relato, o discente reafirma que a condição da pessoa com deficiência precisa ser divulgada, mas de um jeito que sensibilize, de fato, as pessoas sem deficiência, pois não adianta falar em empatia sem tentar exercitá-la e conhecer minimamente as condições que envolvem o “lugar do outro”. Carlos toca em uma discussão já mencionada no texto a respeito de empatia, pois se tem usado muito esse termo no contato com a pessoa com deficiência. Entretanto, colocar-se no lugar do outro é um ato que não se pode fazer por completo. Então, pode ser impossível, mesmo fazendo essa ação, sentir o que as pessoas com deficiências passam em seu cotidiano, ter de fato a experiência de vida real de uma pessoa com deficiência e ter acesso a todas as interseccionalidades que se entrelaçam ou estão sobrepostas em sua individualidade.

Sobre o acesso aos espaços necessários de serem frequentados na universidade, Pedro faz outro argumento sobre os sanitários:

[...] banheiro é uma coisa bem direta né, banheiro é um layout, é um layout que eu falo que é bem fácil de decorar, de você aprender. Então eu acho que eles nem colocaram nada lá por conta disso, é um espaço menor, eu uso banheiro normal, não uso banheiro, como diz, né, “banheiro especial” não uso nada disso, eu uso banheiro comum que é o que todo mundo usa. Já decorei, já não preciso de ajuda lá, sei onde fica tudo. Eu acho que banheiro é uma coisa que não precisa de um recurso extremo de acessibilidade (Pedro, 2024).

Os demais cursistas não se pronunciaram em vista da acessibilidade nos sanitários, entretanto, é necessário que se mantenham em plena condição de uso para atender a estudantes com deficiência que só conseguem fazer uso desses espaços quando há as adaptações, como é o caso de pessoas usuárias de cadeira de rodas, com deficiência física, entre outras condições.

Retomando aos dados de análise coletados no formulário anterior à entrevista, Júlio relata que, devido às barreiras encontradas na graduação, já trancou o curso, mas preferiu não comentar sobre os

motivos que o levaram a essa opção. A partir de suas narrativas, podemos imaginar muitas situações que podem abalar emocionalmente os discentes e levá-los ao desânimo de permanecer no ambiente desafiador, o que pode ocasionar a evasão. Felizmente, Júlio retomou a graduação e é um discente participativo. Outro ponto que ele destaca é sobre a vontade que já teve de trocar de curso, apresentando duas possíveis opções, a Licenciatura em Letras-Libras e Geografia. Durante a entrevista, não se referiu a esses pontos, mas pode-se perceber o sentimento de pertencimento do Surdo com o curso de Letras-Libras, sendo que muitas vezes eles optam por essa licenciatura em virtude da acessibilidade linguística que flui com mais ênfase e naturalidade, se comparada a outros cursos.

Júlio finaliza a entrevista fazendo uma comparação entre sua entrada na graduação e o atual período em que está. Percebe que o desafio que ele mencionou no início da narrativa, quando entrou no curso, está sendo superado a cada dia. São muitas lutas, mas há também mudanças positivas que são consideradas vitórias. Em suas palavras afirma: *“Sim, é bem diferente! Hoje a gente tem ali esse estímulo, esse incentivo, então é bem diferente”* (Júlio, 2024), sendo que a universidade está em busca da promoção de orientações, mudanças, transformações, estratégias para ampliar os processos inclusivos na instituição, mas muito ainda tem que ser feito para a inclusão de discentes Surdos.

Ao finalizar a entrevista, ele agradeceu a oportunidade de expor um pouco da sua vida acadêmica e poder dialogar sobre as reais acessibilidades que precisam ser repensadas para o seu curso, como também para os demais discentes Surdos e se disponibilizou a contribuir com o que for possível para avançar com a inclusão, principalmente de Surdos, nos cursos e espaços da UFJF. Enfatizou a importância de o Surdo ter lugar de fala e expor um pouco de sua vida acadêmica para que as pessoas conheçam, mesmo que minimamente, sua história que também é de superação.

Vitória relembrou o momento em que entrou na universidade, o início do primeiro período, falou de algumas estratégias que organizou com seu pai para transitar no percurso de chegada ao campus até o prédio onde ficam as salas de aula. Com a dificuldade de memorização, associada à ansiedade do início das aulas, levou alguns dias para decorar esse percurso. Ela faz uso de transporte público. Então o pai a acompanhou durante um período para ajudá-la nessa localização. Juntos pensaram em fazer algo que buscasse a autonomia dela para chegar sozinha à faculdade. Ela destaca como foi essa chegada no espaço amplo e desconhecido.

Nos primeiros meses, vamos dizer assim, a dificuldade é muito grande porque o espaço é muito grande e a minha memória não ajuda nada. Cheguei a fazer meu pai caminhar na minha frente e eu filmar ele indo pra sala certinha. Cada dia eu tinha uma filmagem exata do ponto de ônibus até a sala, até o prédio. [...] é, meu pai me ajuda bastante nesse sentido também, ele me dá muito apoio. (Vitória, 2024)

Como nas outras entrevistas, a contribuição da família marca a inclusão no nível superior. Muitas estratégias criadas por eles são eficientes devido ao protagonismo que têm junto aos filhos. Isso não representa que os filhos são dependentes, mas que podem ter uma rede de apoio familiar que contribuirá em diversas questões, inclusive as emocionais. Vitória, a todo momento que se referiu ao pai, proferiu falas positivas e expressou um semblante tranquilo, demonstrando bem-estar ao citar a importância da presença física e não física quando ela relembra dos conselhos do pai como algo seguro de que pode confiar. O pai conhece as suas especificidades e consegue pensar estratégias muitas vezes eficientes. Logo nos primeiros contatos com o NAI, foi possível perceber a articulação com o pai nas primeiras conversas.

Conforme citado nas outras entrevistas, o momento da chegada à universidade, considerando o trajeto do ponto de ônibus até a sala de aula, pode ser desafiador, principalmente no primeiro período do curso. A família sempre tem um papel positivo nessa adequação ao espaço. Os primeiros entrevistados também relatam sobre as barreiras que enfrentam para transitar nas dependências dos cursos, principalmente no trajeto do ponto de ônibus até as salas de aula, nos corredores e sanitários que são espaços mais acessados.

Em relação à locomoção dentro da universidade, Carlos também alega que existem várias barreiras que prejudicam a sua participação no espaço onde, em muitos momentos, precisa circular dentro do prédio do curso quando, por exemplo, a aula é ministrada em outra sala.

Eu chego lá na universidade e a primeira coisa, eu salto, desço do ônibus. Tem dificuldade para chegar até a secretaria, né, porque é uma distância boa. Às vezes eu conto com a ajuda ali do serventuário “B” ou da “C”. Agora, quando vai ônibus é pior ainda que a gente desce do ônibus, desculpa do Uber, aí o motorista quando tem boa vontade leva a gente até a entrada e tal. E essa questão da sala tem que contar com a ajuda de um colega, quando eu vou acompanhado, tudo bem, mas se eu estiver sozinho, eu dependo de um colega para poder fazer esse deslocamento né, de salas, a questão da cantina, banheiro, enfim... (Carlos, 2024)

Carlos deixa claro que, durante a maior parte do tempo em que está na Universidade, permanece nas salas de aula que frequenta por considerar haver muita dificuldade em se locomover até outros locais. Próximo às salas ele pode contar com a ajuda de outras pessoas, tanto de funcionários da UFJF como de colegas de turma.

Tem vários andares e cada professor dá aula em um andar, é assim. São blocos, né, de A até não sei quanto que chega lá. E ali, assim, é um abismo para a pessoa com deficiência. Você anda, anda, é um labirinto, é um abismo misturado com labirinto, que a gente anda, anda, anda e não consegue achar nada, não tem sinalização, não tem o piso tátil, não tem nada. Aí o elevador, né, dentro tem o comando de voz, a gente consegue subir e tal, aí chega na parte de cima, né “chove no molhado”, porque a gente também não sabe onde que fica a sala (Carlos, 2024).

Diante dessa fala, ele enfatiza que, quando deseja ir a algum ambiente mais distante, geralmente enfrenta muitas barreiras e acaba desistindo, considerando que todos os espaços da UFJF são distantes e muitos não possuem piso tátil ou outras formas de acessibilidade nas áreas externas. Em relação à biblioteca, Carlos diz que não tem costume de ir ao ambiente justamente por falta de ajuda para a locomoção ou pela falta de acesso aos materiais que em grande maioria são impressos. Por isso sempre aguarda o material dos professores em PDF para acessar com leitor de tela. Sobre os computadores com acessibilidade, ele pontuou: *“É, já ouvi dizer que na biblioteca tem e na sala de informática tem um só com leitor de tela, mas eu nunca utilizei, não sei nem qual sistema que eles usam, porque hoje eu uso o JAWS e uso o NVDA, são os dois melhores aí.”*

Sobre essa acessibilidade arquitetônica, Pedro argumenta que sua chegada até o prédio do seu curso está garantida, mas depois é necessário caminhar para as salas de aula. E aí surgem novas demandas. Ele anuncia algumas possibilidades para que uma pessoa com DV tenha mais autonomia para esse acesso.

É exatamente por isso que eu acho super interessante a UFJF se acessibilizar como um todo, porque é super legal a gente poder simplesmente andar livremente pela... não livremente, mas andar tranquilamente pelo próprio curso ou ir em outro lugar sem precisar tanto assim de ajuda porque, porque é melhor, a gente se sente né, a gente se sente mais autônomo, a gente se sente mais livre, então é uma coisa legal essa questão da acessibilidade como um todo. É, para mim é, porque eu decorei, por isso que eu falo da questão da placa, de ter uma plaquinha (em Braille), assim, escrita na sala, porque às vezes você não conta direito. Ah, tô na sala tal, quero ir pra sala tal, e se a pessoa é mais novata na universidade e precisa chegar na sala e não tem nenhuma “Alma Viva” no corredor, no caminho. Aí para quem eu vou perguntar? Eu vou bater de porta em porta querendo saber que sala que é, que sala que eu tô? Vou interromper uma aula para saber em que sala eu tô? Eu preciso saber de uma forma completamente autônoma chegar na sala que eu quero sem incomodar ninguém. Não que eu tô dizendo que é incômodo para as pessoas, não tô dizendo nada disso, mas é como se fosse né, uma maneira de a gente saber em que lugar você tá, é sua autonomia né, a própria autonomia que é uma coisa até mais interessante. (Pedro, 2024)

Nesse diálogo, Pedro fica focado na questão da autonomia, faz uma expressão mais firme quando se refere a essa necessidade, pois é importante para ele conseguir ter acesso sem precisar sempre de ajuda. É uma questão de romper barreiras ou romper com as próprias necessidades. Em sua fala considera como “a coisa até mais interessante”. Em seu relato, Carlos também faz menção a “andar sozinho” nos corredores da faculdade para conseguir trocar de uma sala para outra sem precisar de ajuda. Não que a ajuda seja um empecilho, mas porque nem sempre há pessoas transitando nos corredores. Os dois fazem a mesma reflexão, nem sempre há alguém para fazer esse suporte e por isso é importante ter a marcação com o número das salas e algo para sinalizar o chão do corredor.

Outro ambiente importante são os sanitários. Pedro traz esse local para a conversa. Como Carlos, por motivos distintos, ele também prefere utilizar os banheiros de uso coletivo ao acessível.

Em contrapartida, percebemos que a Universidade tem tentado buscar a ajuda das próprias pessoas que vivenciam a deficiência em seus ambientes para colher opiniões sobre cada espaço e como podem ser acessibilizados para servirem a todos discentes. Em vista disso, em uma das falas de Carlos e Pedro foi possível ter noção de que essa iniciativa está sendo movimentada pela instituição. Claro que a mudança requer tempo, pois está atrelada a muitas burocracias que passam por longos processos para serem concretizadas. Porém, é importante que a movimentação sobre acessibilidade esteja presente nesses ambientes. Na fala de Carlos, percebemos que a universidade tem buscado ouvir os discentes com deficiência: *“É, eu fui em 2019, a gente fez um tour pelo curso com o diretor de lá e a participação do pessoal do NAI justamente para apontarmos os erros né, as falhas na questão de locomoção e de mobilidade, e a biblioteca foi apontada. Depois eu não voltei mais...”* (Carlos, 2024).

Nesse contexto, a presença do NAI é extremamente significativa, visto que é lá que muitas iniciativas são pensadas e estruturadas para serem colocadas em prática. Nessa perspectiva, Pedro apresenta uma preocupação com a autonomia dos discentes que virão. Pensando na UFJF num todo, ele reflete e faz sugestões sobre algumas contribuições relacionadas à acessibilidade e inclusão de pessoas com DV, assim como com outras deficiências, pois os recursos inclusivos podem até ser específicos para uma determinada deficiência, mas em grande parte costumam contribuir com todos e inclusive com quem “não” tem deficiência. Ele sempre enfatiza a parceria com os professores como algo fundamental nesse percurso. A escuta ativa, as trocas, a relação direta entre discente, docente e toda comunidade acadêmica faz muita diferença para uma pessoa com deficiência ter seu lugar de fala, de posicionamento social.

Então o que eu diria para a universidade como um todo, eu acho que é bom, eu acho que é uma coisa legal acessibilizar e colocar os recursos que eu tenho lá dentro do prédio do meu curso em todos os cursos, em todos os cursos que for possível. Eu falo na questão do espaço, eu falo na questão do ambiente, a questão de acessibilidade, assim o básico: piso tátil, elevador, Braille, eu acho que é uma coisa que deveria ser incluída em todos os espaços da Universidade. Porque a gente não, nunca, sabe quem vai entrar lá, quem vai começar. Que tipo de pessoa com deficiência visual vai começar a frequentar a universidade. O meu curso está preparado, mas e aí? Está preparada para mim né, para alguém como eu! Não sei como eles vão... porque eu não posso generalizar isso porque cada caso é um caso, então tem gente que pode saber uma coisa, tem gente que pode não saber, tem gente.... (Pedro, 2024)

Com essa colocação de Pedro, finalizamos a discussão deste capítulo considerando que as acessibilidades são permanentes e contínuas, por isso devem ser repensadas. Em vista disso, a escuta

ativa dos discentes deve ser um ato de participação ativa e constante. As discussões dispostas pelos discentes foram reflexões do atual contexto histórico, entretanto, podem ser contínuas quando não são supridas, mesmo com a mudança social ocasionada pelo tempo. Por isso, oferecer o lugar de fala, a representatividade e praticar a escuta ativa pode fortalecer as reflexões sobre práticas e espaços pedagógicos em busca de acessibilidade, tanto arquitetônica, física e, principalmente, atitudinal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu uma reflexão aprofundada sobre os processos de inclusão de acadêmicos com deficiência sensorial no ensino superior na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir das narrativas coletadas, foi possível compreender como os sujeitos desta pesquisa enfrentam barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que impactam diretamente sua permanência e sucesso acadêmico.

As ações do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) emergem como um ponto central nesse processo, destacando-se pelo acolhimento, pela mediação de demandas específicas e pela busca constante por práticas mais eficazes. Para aprimorar as práticas inclusivas e fortalecer as políticas institucionais que atendam às necessidades específicas dos acadêmicos com deficiência sensorial no ensino superior, é essencial partir de algumas reflexões fundamentais. Em primeiro lugar, é necessário valorizar a diversidade, reconhecendo os acadêmicos com deficiência como indivíduos únicos. Suas necessidades vão além de adaptações físicas ou curriculares, pois eles trazem experiências e saberes que enriquecem o ambiente acadêmico. Nesse contexto, a empatia precisa ser compreendida como uma prática ativa que envolve o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias que minimizem barreiras estruturais e atitudinais.

Outro fator de destaque foi a percepção dos três estudantes que passaram pelo ensino remoto, pois salientaram as demandas específicas que aconteceram mediante ao uso de tecnologias que, naquele momento, foram a ponte para a interação entre o grupo de estudantes, docentes e demais participantes, como os intérpretes de Libras e monitores que atuavam na monitoria especializada. Quanto a isso, podemos refletir sobre “as adaptações voltadas aos estudantes com deficiência no ensino remoto foram mais abundantes/necessárias àqueles com deficiências sensoriais (auditiva/visual)” (Monteiro *et al.*, 20, p. 03).

O ensino remoto, apesar de favorecer algumas situações, como a possibilidade de assistir aulas no conforto do lar e também rever os conteúdos quando as aulas eram gravadas, por outro lado, prejudicou, e muito, a interação de alguns estudantes. Como exemplo, podemos voltar ao relato do estudante Surdo que se queixou da falta de acessibilidade dos materiais em sua língua, a Libras. Grande parte do conteúdo era disponível em formato de texto, o que prejudicava os estudos, sendo que o Surdo, mesmo dominando a língua portuguesa, pode sofrer consequências em relação à exaustão ao estudar os conteúdos em outra língua que não a sua materna. Esses prejuízos estão intrinsicamente ligados à participação e permanência dos estudantes na graduação e irão refletir na

conclusão dos estudos, desfavorecendo mais uma vez esses sujeitos, quando comparados aos ouvintes.

É válido retomar a essa “comparação” relatada várias vezes nas narrativas do estudante, pois a todo momento ele percebe que as condições não são de equidade e sim de igualdade, o que não favorece o seu aprendizado, quando comparado aos colegas de turma que são nativos da língua portuguesa. Por isso ele reforçou constantemente que, como Surdo, estava sempre prejudicado, pois os conteúdos não eram flexibilizados ou adaptados no momento em que estavam sendo ministrados pelo professor. As adaptações aconteciam de forma tardia ou não aconteciam, desfavorecendo seu acesso ao conteúdo e ferindo seu direito a uma educação em pé de igualdade para todos, como previsto nas diversas Leis inicialmente citadas no texto. Ainda assim, alguns docentes cobravam seu empenho e participação.

Os dois estudantes com deficiência visual relataram experiências distintas com o ensino remoto. Um considerou melhor, por não precisar fazer a locomoção até a instituição, pois depende de companhia constante para realizar esse trajeto. Entretanto, as experiências relatadas com o sistema não foram tão positivas e, provavelmente, sem a ajuda da monitoria seria inviável não somente acessar as plataformas, mas articular com os docentes sobre as ações ofertadas. Além de outras situações, como as avaliações que eram mais fáceis de serem aplicadas pelo sistema remoto, segundo o estudante. O outro estudante com DV teve uma percepção contrária: mesmo com as barreiras impostas para a locomoção até a UFJF, prefere o ensino presencial, por ser mais acolhedor e ter a interação direta com os docentes e colegas de turma.

Considerando as deficiências sensoriais, com a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, a universidade precisou se reorganizar para dar suporte a eles. Com a pandemia, foi necessário repensar e criar ações emergenciais e, após o período remoto, algumas situações se repetem. Muitos relatos nos levam a perceber que o número de profissionais intérpretes não é suficiente para a multiplicidade de demandas, assim como ainda não há profissionais especializados em audiodescrição para acessibilizar conteúdos e dar assistência aos docentes.

Em relação a essas acessibilidades, pode-se perceber nas narrativas que os estudantes só frequentam os prédios e, mais especificamente, as salas de aula das disciplinas em que estão matriculados. O Surdo deseja participar de outros espaços dentro da universidade, mas se depara sempre com a barreira linguística e a falta de atenção da organização de eventos que não estão acessíveis nem para os Surdos nem para os estudantes com deficiência visual. A estrutura arquitetônica também é bastante citada nas narrativas, pois muitos estudantes não conseguem se guiar dentro dos espaços por falta de sinalização adequada, tanto sinalização para as pessoas com

deficiência visual, como placas ou pessoas capacitadas para oferecerem informações em Libras. O espaço inacessível, tanto físico como linguístico ou atitudinal, torna-se uma barreira que pode afetar o direito de participação, permanência e sucesso do estudante. Essa ideia está explícita nas narrativas contadas por eles.

Em relação a isso, eles enfatizam a necessidade de os docentes, assim como outros profissionais, conhecerem as especificidades de cada estudante com deficiência que chega à turma em que ministrarão aulas, pois o conhecimento será uma forma de iniciar o trabalho significativo que, de fato, seja eficaz para esse público. Sendo assim, enfatizam que o primeiro passo é acreditar no potencial dos estudantes com deficiência. Para isso, é importante considerar que a deficiência não está ligada à incapacidade, mas se trata de uma experiência que envolve diversos fatores.

Entre os desafios identificados, destacam-se a falta de capacitação docente para atender às especificidades desse público, a escassez de recursos tecnológicos e humanos, como intérpretes de Libras, audiodescritores e materiais acessíveis, e a necessidade de maior articulação entre os diferentes setores da universidade. Esses fatores, muitas vezes associados a contextos de vulnerabilidade social, evidenciam a urgência de políticas institucionais que ampliem as condições de permanência e participação dos discentes com deficiência. É importante que a instituição se movimente na busca de ações de escuta para conhecer as demandas desses estudantes e as considere como base da promoção de estratégias significativas, pois “não basta que os professores estabeleçam uma outra metodologia de trabalho se a instituição como um todo não se mobilizar para promover mudanças, para além da sala de aula, que promovam a inclusão da PCD” (Antunes; Amorim, 2020, p.14)

As barreiras sistêmicas ainda são um dos principais desafios à inclusão plena. Obstáculos epistemológicos, estruturais e atitudinais continuam a limitar tanto o acesso quanto a permanência de estudantes com deficiência nas universidades. Por outro lado, o trabalho também revelou avanços significativos, como a criação de políticas inclusivas, a conscientização crescente sobre os direitos das pessoas com deficiência e o impacto positivo das ações já implementadas pelo NAI e por docentes engajados. Esses aspectos apontam para a possibilidade de construir uma cultura institucional que valorize a diversidade e promova a equidade no ambiente universitário.

Dentre as propostas de ação, a revisão curricular e metodológica é imprescindível. É preciso incluir estratégias que promovam a acessibilidade nos currículos acadêmicos e incentivar práticas pedagógicas inovadoras. O uso de metodologias ativas adaptadas e a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são exemplos de abordagens que podem beneficiar todos os estudantes, com ou sem deficiência.

A capacitação de docentes e das equipes técnicas e valorização dos intérpretes de Libras também deve ser prioridade. A formação continuada pode preparar professores e técnicos para lidar com barreiras específicas, como a comunicação com estudantes Surdos ou com deficiência visual. Além disso, o uso de tecnologias assistivas deve ser garantido. Recursos como softwares de leitura de tela, audiodescrição e intérpretes de Libras são indispensáveis, assim como a adaptação de materiais didáticos e a disponibilização de equipamentos de apoio.

O fortalecimento do NAI é uma ação estratégica. Ampliar as equipes desses núcleos e garantir financiamento contínuo para ações inclusivas pode impactar diretamente a qualidade do suporte oferecido. Paralelamente, a promoção de uma escuta ativa é crucial para incorporar as perspectivas dos próprios estudantes com deficiência. Essa prática pode ser implementada por meio de rodas de conversa, grupos focais e avaliações regulares.

Essas reflexões e propostas reforçam a necessidade de transformar o ambiente universitário em um espaço verdadeiramente cada vez mais inclusivo e diverso. A valorização dos saberes e experiências dos estudantes com deficiência não apenas beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também contribui para uma sociedade justa e equitativa. As narrativas dos discentes trouxeram à tona a importância de ouvir e valorizar as experiências vividas por eles, pois é a partir dessas perspectivas que se podem propor soluções efetivas para os desafios enfrentados. O ato de narrar não só ressignifica suas vivências, mas também fortalece o protagonismo e a autonomia desses sujeitos no contexto acadêmico e social.

Portanto, este estudo reafirma a inclusão como um processo contínuo, que requer envolvimento coletivo e o desenvolvimento de estratégias inovadoras para a eliminação de barreiras. A UFJF tem avançado nesse sentido, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que todos os discentes tenham oportunidades iguais de participar plenamente da vida acadêmica.

Sugerimos que futuras pesquisas explorem outras dimensões desse tema, como a interseccionalidade entre deficiência e outros marcadores sociais, além de avaliar o impacto de práticas inclusivas específicas no desempenho acadêmico dos estudantes. Dessa forma, será possível ampliar as perspectivas sobre inclusão e contribuir para a construção de um ensino superior verdadeiramente acessível e transformador.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 16452**. Acessibilidade na comunicação – Audiodescrição. 01 set. 2016.
- ALMEIDA, M. da G. de S. **Apostila de Alfabetização no Sistema Braille**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Instituto. Benjamin Constant/DTE/DIB, 2013.
- AMORIM, C. C.; ANTUNES, K. C. V.; SANTIAGO, M. C. Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334–348, 2019.
- ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1465–1481, 2020. DOI: 10.21723/riiae.v15iesp2.13800. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 23 dez. 2024.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BRAGA, N. F. D. F.; Antunes, K. C. V. Monitoria especializada como prática de inclusão no ensino superior: relato de experiência na UFJF. In: 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/monitoria-especializada-como-pratica-de-inclusao-no-ensino-superior-relato-de-ex?lang=pt-br>. Acesso em: 23 dez. 2024.
- BRASIL. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Lei nº 14.914, de 03 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, Brasília. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os discentes com deficiência visual – baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960**. Cria a Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3858-23-dezembro-1960-354438-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 27 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CIZOTO, S.; FRANCISCO, J. Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: onde se interseccionam? **Revista Acadêmica**: Ensino de Ciências e Tecnologias IFSP, Cubatão, v. 1, n. 1, p. 1-19, dez. 2017. Disponível em: https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume01/ARTIGO01_15_ABNT.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: Udufu, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unip.br>. Acesso em: 12 nov. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Empatia. **Michaelis Online**, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 63p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2023.

FAULSTICH, E. Terminologia: a disciplina da nova era na formação de profissionais de língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, jan./jun. 2018, p. 32.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência no ensino superior: percepção dos discentes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. Esp., p. 33–40, 2018.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 21–23, 1995.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 90–97.

LUPETINA, R.; DAMASCENO, A. **Vozes femininas: narrativas de professoras cegas** 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MACHADO, R. **Lei prevê uso de fita com desenho de girassóis para identificar pessoa com deficiência não aparente**. Site: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/980154-lei-preve-uso-de-fita-com-desenho-de-girassois-para-identificar-pessoa-com-deficiencia-nao-aparente/> . Acesso em: 25 set. 2024.

MARQUES, L. C.; MENDES, E. G. **O discente com deficiência visual cortical: teoria e prática**. São Carlos: EdUFScar, 2014.

MARQUES L. P.; MONTEIRO, S. S. M. [Orgs.]. **Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 159p.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MONTEIRO, J. L.; DIAS, V. F.; LINHARES, A. C. de L. O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: um estudo sobre os estudantes com deficiências sensoriais no ensino superior. **Horizontes**, v. 40, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1414>.

MUYLAERT, C.; SARUBBI Jr., V.; GALLO, P. R.; LEITE ROLIM NETO, M.; ADVINCULA REIS ALBERTO, O. Entrevistas narrativas: um recurso importante em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193–199, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361035360027>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NASCIMENTO, M. de S. **Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino superior e a Atuação Institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: Políticas, Culturas E Práticas**. Dissertação de Mestrado. Orientador: Allan Rocha Damasceno. Universidade Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2022.

OLIVEIRA, C. Experiências de jovens sobre sua participação na investigação narrativa. **Revista NUPEM**, n. 15, p. 211-223, 2023. 10.33871/nupem.2023.15.36.211-223. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/4768> . Acesso em: 10 fev. 2025.

PAULA, A. C. A. de; LEITE, F. P. A. A Lei nº 14.126/2021 e o enquadramento da visão monocular como deficiência visual para fins previdenciários, assistenciais e tributários. **Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social**, v. 7, n. 2, p. 42–62, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/61113>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de discentes com deficiência no ensino superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 23–35, 2008.

PLETSCH, M. D. **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, c2007 266 p. (Série pesquisas). ISBN 978-85-89002-21-9. Disponível em:

<https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00006d/00006d3b.pdf>.

Acesso em: 17 ago. 2024.

ROSSI, J. C. Ações afirmativas e o sistema de cotas. **Jus Navigandi**, Teresina, nov. 2005.

SÁ, L. R. da S.; HUBERT, L.; NUNES, J. de S. (Orgs.) **Introdução à Audiodescrição**. Fundação Universidade de Brasília (FUB). Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT). Laboratório Latitude. Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Vol. 1. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 16 ago. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 6–26.

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10–12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SCHIRMER, C. R. Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 68–85, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000100068&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, n. 29, e2904. 2021 <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>

TAVELLA, P.; ANTUNES, K. C. V. Práticas inclusivas precursoras à criação do núcleo de apoio à inclusão. In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/praticas-inclusivas-precursoras-a-criacao-do-nucleo-de-apoio-a-inclusao?lang=pt-br>> Acesso em: 23 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 92/2018**. Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2018/02/RES_092.2018-N%C3%BAcleo-de-Apoio-%C3%A0-Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 19 de 11 de novembro de 2013**. Aprova a criação do curso de Licenciatura Letras-Libras na UFJF – Campus Sede. Juiz de Fora MG. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/letraslibras/wp-content/uploads/sites/593/2024/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-19_2013-de-11-de>

[novembro-de-2013-Cria%C3%A7%C3%A3o-da-Licenciatura-em-Letras-Libras-.pdf](#)> Acesso em: 19 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução CONSU nº37/2015**. Cria o Grupo F nos processos seletivos SISU e PISM para candidatos ao curso de Letras-Libras. Resolução CONGRAD nº 57/2015 – altera a Resolução 50/2014 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-37.2015-VF-Cria-Grupo-F-Libras.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras**. Juiz de Fora, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 33 de 14 de agosto de 2020**. Regulamenta a realização de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em caráter excepcional, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-33.2020_Assinada-SEI.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2024).

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas: tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem: práticas educativas na inclusão escolar**. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE

Acesso ao formulário com vídeo em Libras através do link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczQSF1LDvFk_25JKkm6GxmiTeZmfNwUQx9GphBlqlvGa485w/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

12/04/2025, 08:36 Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Convite para participação, como voluntário, das pesquisas "INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR" e "INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR".

Ambas pesquisas integram o projeto intitulado "Ensino Remoto emergencial durante a pandemia: acessibilidade e inclusão no ensino superior".

simonitedesco86@gmail.com [Mudar de conta](#) 

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

simonitedesco86@gmail.com



12/04/2025, 08:36

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF.**Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão.****ACESSÍVEL EM LIBRAS****Convite para participação.**

12/04/2025, 08:36

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

O Grupo de Pesquisa Acessibilidade Curricular e Inclusão em Educação – ACINC, *
convida e necessita da sua participação para desenvolver pesquisas e reflexões
sobre inclusão no
Ensino Superior. Sua participação é indispensável nesse processo!

Você tem interesse em participar?

Assinale abaixo e prossiga para a próxima página

☒ Sim

☐ Não

ACESSÍVEL EM LIBRAS

Você tem interesse em participar?

Você tem interesse em participar?



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczQSF1LDvFk_25JkIm6GxmTeZmfNWUQx9GphBqlvGa485w/viewform

3/5

12/04/2025, 08:36

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Relatório](#)

Google Formulários

Gostaríamos de convidar você a participar, como voluntário, das pesquisas "INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR" e "INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR", desenvolvidas pelas mestrandas Simoni Tedesco e Luciana de Assis Miranda, respectivamente, orientadas pela professora Dra. Mylene Cristina Santiago, pertencente a equipe do corpo docente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ambas pesquisas integram o projeto intitulado **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**, parecer CEP nº 4.747.01. A motivação para realização das pesquisas é: i) compreender como ocorrem os processos de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora e, ii) compreender como os processos interseccionais atravessam a narrativa dos sujeitos surdos da Universidade Federal de Juiz de Fora e, como esses processos influenciam e quais barreiras sua trajetória acadêmica enfrenta. Caso você concorde em participar, as interações serão realizadas de forma remota, pela plataforma StreamYard ou Google Meet, por cerca de 30 minutos. Iremos realizar uma entrevista a partir de questões relacionadas ao seu processo de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior na UFJF e também, a partir de questões relacionadas aos processos interseccional e acadêmico na UFJF. A participação será gravada pela plataforma, com a captação de imagens e sons e, com participação de intérprete de Libras, em caso de estudantes surdos. Os riscos para esse estudo são mínimos e envolvem a integridade psicológica, emocional ou intelectual dos participantes. A fim de amenizar esses riscos serão respeitados os pressupostos éticos de pesquisa, será mantido o sigilo sobre a identificação dos/as participantes e as informações referentes aos/as mesmos/as, com técnicas de anonimato e a possibilidade de interrupção ou cancelamento da participação na pesquisa caso seja solicitado. Após o processo de transcrição da pesquisa, os/as colaboradores/as receberão o material para análise, alterações e sugestões, bem como para autorização do uso da entrevista para a pesquisa em questão.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. Este termo de consentimento encontra-se em forma digital pelo formulário Google, será arquivado pelo pesquisador responsável e você receberá uma cópia por e-mail. Os dados coletados na pesquisa através da gravação de vídeos ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. As pesquisadoras tratarão

12/04/2025, 08:30

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

- ☐ Declaro que concordo em participar da pesquisa com gravação de vídeo e áudio e que me foi dada a oportunidade de ler, ver e esclarecer as dúvidas. Após responder, clique em enviar. A cópia do formulário será enviada para seu email.

ACESSÍVEL EM LIBRAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczQSF1LDvFl_25JKm5GxmTeZmfNwUQx9GphBiqvGa485w/formResponse

3/5

12/04/2025, 08:32

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

simonitedesco86@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Perfil pessoal

Deixe aqui seu contato: whatsapp e/ ou e-mail: *

Sua resposta

Qual seu nome completo? *

Sua resposta

Qual sua data de nascimento? *

Data

dd/mm/aaaa

Você nasceu em qual cidade? *

Sua resposta



12/04/2025, 08:32

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Você mora em Juiz de Fora? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual seu estado civil? *

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ União Estável
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Outro:

Você tem religião? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se marcou sim na questão anterior, a qual religião pertence?

Sua resposta



12/04/2025, 08:32

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Como se autodeclara quanto à cor/ raça e etnia? *

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Branca
- ☐ Prefiro não responder,
- ☐ Outro:

Como se autodeclara quanto à sua identidade de gênero? *

- ☐ Mulher CIS
- ☐ Homem CIS
- ☐ Mulher TRANS
- ☐ Travesti
- ☐ Não-binário
- ☐ Intersexo
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Não sei responder



12/04/2025, 08:32

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Como se autoidentifica de acordo com as opções abaixo: (É possível escolher mais de uma opção.) *

- ☐ Cego(a)
- ☐ Baixa visão
- ☐ Visão monocular
- ☐ Surdocego
- ☐ Surdo(a)
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Transtorno do espectro autista
- ☐ Deficiência física ou mobilidade reduzida
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ T21 - Síndrome de Down
- ☐ Outro:

Você trabalha? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se marcou sim na resposta anterior, em qual área?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Relatório](#)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczQSF1LDvFk_25JKm6GxmTeZmfNwUQx9GphBiqvGa485w/formResponse

4/6

12/04/2025, 08:30

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

simonitedesco86@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*ACESSÍVEL EM LIBRAS. Vídeo abaixo.



12/04/2025, 10:22

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

simonitedesco86@gmail.com [Mudar de conta](#)

Rascunho salvo.

* Indica uma pergunta obrigatória

Perfil acadêmico

Em que ano ingressou na UFJF? *

Sua resposta



Esta pergunta é obrigatória

Seu ingresso ocorreu pelo sistema de cotas, ampla concorrência ou vagas ociosas? *

- ☐ Sistema de cotas
- ☒ Ampla concorrência
- ☐ Vagas ociosas

Qual seu curso de graduação na UFJF? *

Sua resposta



Esta pergunta é obrigatória



12/04/2025, 10:22

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

É a sua primeira graduação ou já tem outra formação? *

- ☒ Primeira graduação
- ☐ Segunda graduação
- ☐ Outra formação

Se marcou SEGUNDA GRADUAÇÃO ou OUTRA FORMAÇÃO, nos conte qual formação e em qual instituição cursou. *

Sua resposta

 Esta pergunta é obrigatória

Você já desejou trocar de curso? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

Se marcou sim na questão acima, para qual curso iria?

Sua resposta

Você já trocou ou trancou o curso? *

- ☒ Nunca troquei de curso e nunca tranquei o curso.
- ☐ Já troquei de curso.
- ☐ Já tranquei o curso.



12/04/2025, 10:22

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Se já trocou ou trancou o curso, nos conte o que motivou a sua escolha?

Sua resposta

Quando você ingressou na UFJF já morava em JF, ou precisou se mudar para estudar?

- ☐ Já morava em Juiz de Fora.
- ☐ Precisei me mudar para estudar.

Se você mora em outra cidade, como se desloca para a UFJF?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Relatório](#)

Google Formulários



12/04/2025, 08:38

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

simonitedesco86@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Perfil e acessibilidade

Você recebe acompanhamento e/ ou assistência do Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI? *

☐ Sim

☐ Não

Você recebe acompanhamento e/ ou assistência da Pró-reitoria de Assistência Estudantil - PROAE? *

☐ Sim

☐ Não

Você recebe acompanhamento e/ ou assistência da coordenação do seu curso e/ ou professores? *

☐ Sim

☐ Não



12/04/2025, 08:38

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Você tem bolsas e/ ou auxílios oferecidos pela UFJF? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Após formar, qual seu desejo? *

Sua resposta

Aceita ser contatado(a) para esclarecimentos posteriores. *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Essa pesquisa necessita de mais informações para o maior aprofundamento e reflexões sobre acessibilidade e inclusão no Ensino Superior - UFJF *

Já que você respondeu até aqui, gostaríamos de convidar você a participar da segunda fase dessa pesquisa que será uma entrevista para melhor conhecer a sua trajetória acadêmica.

A entrevista será de forma remota, via plataforma e link disponibilizado próximo a data a ser combinada.

Sua participação e contribuição é muito importante e indispensável nesse processo!

Você tem interesse em participar?

Se deseja participar, nos informe os melhores dias e horários para realização da entrevista conforme sua disponibilidade.

Sua resposta



12/04/2025, 08:38

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

ACESSÍVEL EM LIBRAS

Sua participação e contribuição é muito importante e
indispensável nesse processo!
Convidamos você a continuar sua participação conosco!

Convite para participação da 2ª etapa da pesquisa.



Agradecemos sua participação e deixamos esse espaço aberto para comentários.

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)



Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

12/04/2025, 08:31

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Convite para participação, como voluntário, das pesquisas "INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR" e "INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR".

Ambas pesquisas integram o projeto intitulado "Ensino Remoto emergencial durante a pandemia: acessibilidade e inclusão no ensino superior".

simonitedesco86@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

simonitedesco86@gmail.com



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczQSF1LDvFk_25JKm6GxmiTeZmfNwUQx9GphBklvGa485w/formResponse

1/5

12/04/2025, 08:31

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF.**Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão.****ACESSÍVEL EM LIBRAS****Convite para participação.**

12/04/2025, 08:31

Pesquisa sobre Acessibilidade e Inclusão na UFJF

O Grupo de Pesquisa Acessibilidade Curricular e Inclusão em Educação – ACINC, ^{*} convida e necessita da sua participação para desenvolver pesquisas e reflexões sobre inclusão no Ensino Superior. Sua participação é indispensável nesse processo!

Você tem interesse em participar?

Assinale abaixo e prossiga para a próxima página

☒ Sim

☐ Não

ACESSÍVEL EM LIBRAS

Você tem interesse em participar?

Você tem interesse em participar?



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczQSF1LDvFk_25JKm6GxmiTeZmfNwUQx9GphBiqIvGa485w/formResponse